

Université Paris-Panthéon-Assas

école doctorale de sciences de gestion

Thèse de Doctorat/ Novembre 2023

Thèse de doctorat en ressources humaines
soutenue le 28 novembre 2023

Essai de modélisation des effets du feedback continu sur l'apprentissage. Le cas d'une entreprise de logiciels en mode agile.



PANTHÉON-ASSAS
UNIVERSITÉ
PARIS

Rhea EI HADDAD

Sous la direction de Pr. Véronique Chanut

Rapporteurs : Pr. Nehme Azoury et Pr. Sébastien Point

Membres du jury : Pr. Nathalie Guibert et Pr. Frank Bournois

[

Avertissement

La Faculté n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans cette thèse ; ces opinions doivent être considérées comme propres à leur auteur.

Remerciements

Ce parcours de recherche a été une expérience enrichissante et fructueuse, c'est la réussite primordiale d'une vie. En quelques mots, un travail de thèse implique un défi mental quotidien qui nécessite de la passion pour le sujet traité, de la persévérance, et de la discipline. Ce travail de recherche n'aurait pas vu le jour sans les encouragements et le soutien constants d'autrui. Le soutien reçu tout au long de mes six années de recherche est indéniable et sans l'aide de nombreuses personnes, ce travail n'aurait pas pu être achevé avec succès.

Tout d'abord, je voudrais remercier ma mère, Mireille Haber Haddad, pour son soutien mental assidu et quotidien ainsi que pour ses encouragements durant toutes les étapes de mon travail. Ce soutien a joué le rôle le plus important dans la poursuite de mes objectifs ; je me souviens de ses paroles répétitives : « *Détends-toi, fais un pas après l'autre et n'oublie jamais que c'est l'une des plus importantes réussites de ta vie.* »

Je voudrais remercier mon professeur universitaire tout au long de mon parcours de recherche, le Pr Véronique Chanut. Je la remercie pour avoir cru en mon potentiel et en la validité de mon sujet, pour son soutien précieux et sa remarquable gentillesse. Je remercie également le Pr Nathalie Guibert pour son soutien durant mes années de D.U et mes cours universitaires. Elle a cru en mon sujet et m'a aidée à l'approfondir. Je me souviendrai toujours des sessions de D.U. stimulantes qui ont fait mûrir mon sujet. Vous êtes et resterez toujours considérées comme des modèles pour les futurs chercheurs, votre habileté et votre excellence sont remarquables.

En outre, je voudrais remercier chaleureusement Zachary Pfau pour son soutien sincère dans l'élaboration de mon enquête. Zachary m'a consacré des séances hebdomadaires malgré son emploi du temps chargé en permanence.

Toute ma reconnaissance à l'expert statisticien, Rabih Haber, qui m'a ouvert les portes de son entreprise, « Statistics Lebanon », ce qui a énormément facilité mon travail.

Enfin, je voudrais terminer en remerciant tout particulièrement Makram de Freige pour son soutien continu et sans faille tout au long de mon long parcours. Je répète son affirmation constante : « *Ne t'inquiète pas, tu finiras par y arriver !* ».

Je remercie encore une fois toutes les personnes nommées ou non qui ont rendu ce parcours possible et ont fait de ce rêve une réalité !

Résumé :

Notre recherche a pour sujet les obstacles au feedback continu dans l'entreprise. Le feedback informel et continu est un outil-clé pour les entreprises contemporaines qui suivent des méthodologies de travail agile. Néanmoins, les témoignages que nous avons recueillis révèlent que son application est sujette à plusieurs controverses sur le plan interpersonnel. Les parties sont convaincues de ses avantages dans l'apprentissage et le développement des compétences, mais l'échange de feedback en continu entre les collaborateurs est rarement appliqué et peut nuire aux relations professionnelles. Notre problématique se concentre sur les obstacles à l'émergence du feedback continu aux trois niveaux de l'entreprise : individuel, collectif et organisationnel, pour l'apprentissage et le développement. Cette thèse s'appuie sur trois cadres théoriques pour poser trois hypothèses qui représentent chacune un obstacle potentiel à l'échange de feedback continu : type d'orientation d'objectif individuelle, sécurité psychologique et risques d'image.

Notre échantillon est constitué de 381 répondants travaillant dans une société de logiciels qui suit une transition agile. Nos résultats recensent divers obstacles à chacun des niveaux (individuel, collectif et organisationnel), qui sont regroupés dans un cadre. Dans l'ensemble, notre cadre propose « le temps pour le feedback », « la crédibilité de la source », « les risques d'image », « les objectifs individuels orientés performance versus apprentissage », « la sécurité psychologique », « le conflit d'intérêts entre pairs », « la formulation du feedback et la réaction des autres » comme les obstacles les plus impactants sur un échange de feedback continu entre les parties.

Descripteurs : feedback continu, feedback informel, comportement de recherche de feedback, obstacles, apprentissage organisationnel, méthodologie agile, multi-niveaux organisationnels.

Abstract:

The subject of our research is obstacles to continuous feedback practice in the enterprise. Informal, continuous feedback is a key tool for contemporary companies following agile work methodologies. Nevertheless, our testimonies reveal that its application is subject to several interpersonal controversies. Parties are convinced of continuous feedback exchange benefits in learning and development, but its occurrence between parties is rarely applied and is harmful to professional relationships. Our research question focuses on obstacles for the emergence of continuous feedback at all three levels of the company: individual, collective, and organizational hindering learning and development. This thesis draws on three theoretical frameworks to pose three hypotheses, each of which represents a potential obstacle to the exchange of continuous feedback: goal orientation, psychological safety and image risks.

Our sample represents 381 respondents working in a software company undergoing an agile transition. Our results identify various obstacles at each of the individual, collective and organizational levels, which are grouped together in a framework. Overall, our framework proposes a focus on "time for feedback", "source credibility", "risks image", "performance versus learning oriented individual goals", "psychological safety", "conflict of interest between peers", "formulation of feedback and reaction of others" as most impactful obstacles for continuous feedback exchange amongst parties.

Keywords: continuous feedback, informal feedback, feedback seeking behavior, obstacles, organizational learning, agile methods, multi-level organizations.

Sommaire

.....	1
Introduction	11
Partie 1	23
1. Revue de la littérature, problématique et cadres théoriques retenus.....	23
1.1. Revue de la littérature.....	23
1.1.1. Genèse du feedback dans les sciences cognitives	23
1.1.1.1. Conséquences psychologiques sur le récepteur de feedback	26
1.1.1.1.1. Effets de la transmission des feedbacks négatif et positif	33
1.1.1.2. Comportement de recherche de feedback	36
1.1.1.2.1. Coûts et bénéfices de la recherche du feedback cognitif.....	39
1.1.1.3. Recherche du feedback et orientation des objectifs individuels	43
1.1.1.4. Comportement de recherche de feedback et auto-efficacité.....	44
1.1.1.5. Le comportement de recherche de feedback et la dynamique d'échange entre leaders et membres.....	47
1.1.1.6 Le comportement de recherche de feedback et la sécurité psychologique	52
1.1.1.7. Le comportement de recherche de feedback et les origines culturelles nationales.....	53
1.1.1.8. Le comportement de recherche de feedback et la gestion des apparences	56
1.1.1.9. Le comportement de recherche de feedback et la politique organisationnelle	62
1.1.1.10. Le feedback informel.....	64
1.2. Contexte d'analyse, problématique et positionnement épistémologique	68

1.2.1. Contexte d’analyse et problématique	68
1.2.1.1. Étude de cas sur une pratique de feedback continu : entreprise de logiciels	72
1.2.1.2. Justification de la problématique	75
1.2.2. Positionnement épistémologique et description du terrain	78
1.2.2.1. Théorie ancrée	78
1.2.2.2. Terrain de recherche	84
1.2.2.3. Choix méthodologiques	90
1.3. Cadres retenus, formulation des hypothèses et échelles d’analyse	95
1.3.1. Au niveau individuel : identification d’un obstacle à la recherche de feedback continu.....	95
1.3.1.1. Théorie de la motivation par objectif/théorie d’orientation d’objectif ..	96
1.3.1.1.1. Théorie de la motivation par objectif/théorie d’orientation d’objectif	99
1.3.2. Au niveau du groupe : identification d’obstacles à la recherche de feedback continu.....	108
1.3.2.1. Théorie sociale cognitive de management organisationnel	110
1.3.2.1.1. Sécurité psychologique	111
1.3.1.3. Risques d’image.....	118
1.3.1.4. Cadre d’environnement de feedback	124
1.3.3. Modèles d’apprentissages organisationnels	129
1.3.3.1. Modèles I et II d’apprentissage organisationnel	131
1.3.3.1.1. Cadre d’apprentissage des organisations : quatre processus à trois niveaux.....	135
1.3.3.1.1.1. Modèle pour l’émergence de l’orientation d’objectif et son influence sur l’apprentissage organisationnel	141
1.3.4. Définitions des hypothèses et contenu des enquêtes	150

1.3.4.1. Contenu des échelles – hypothèses 1, 2 et 3	151
Partie 2	160
2. Résultats descriptifs, analyses, discussions, implications managériales, limites et pistes de recherche.....	160
2.1. RÉSULTATS DESCRIPTIFS	160
2.1.1. Données descriptives – numériques	160
2.1.1.1. Données descriptives – données démographiques.....	162
2.1.1.2. Données descriptives – orientation par objectif	167
2.1.1.3. Données descriptives – sécurité psychologique	176
2.1.1.4. Données descriptives – risques d’image.....	178
2.1.1.4. Données descriptives – environnement de feedback	182
2.1.2 Données descriptives – verbales.....	186
2.1.2.1. Données verbales descriptives – culture de feedback.....	187
2.1.2.1.1. Verbatims Q1 – ex-employés.....	200
2.1.2.2. Données verbales descriptives – obstacles au feedback	203
2.1.2.2.1. Verbatims Q2 – ex-employés.....	220
2.1.2.3. Données verbales descriptives – avantages d’une pratique d’échange de feedback sur une organisation apprenante.....	226
2.1.2.3.1. Verbatims Q3 – ex-employés.....	240
2.2. Analyses et discussions	249
2.2.1. Analyse des données numériques	249
2.2.1.1. Analyse statistique des résultats numériques – hypothèse 1	250
2.2.1.1.1. Corrélations entre les types d’orientation d’objectif et l’environnement de feedback.....	256
2.2.1.2. Analyse statistique des résultats numériques – hypothèse 2	262
2.2.1.3. Analyse statistique des résultats numériques – hypothèse 3	267

2.2.1.4. Analyses numériques supplémentaires	271
2.2.1.4.1. Association statistique entre objectif d’orientation et sécurité psychologique	273
2.2.1.4.2. Association statistique entre objectif d’orientation et risques d’image	275
2.2.1.4.3. Association statistique entre sécurité psychologique et risques d’image	277
2.2.1.5 Discussions des résultats numériques	281
2.2.2. Analyse des résultats verbaux	286
2.2.2.1. Analyse et discussion des résultats verbaux – question 1	287
2.2.2.2. Analyse et discussion des résultats verbaux – question 2	296
2.2.2.2.1. Synthèse et positionnement des obstacles identifiés	305
2.2.2.3. Analyse et discussion des résultats verbaux – question 3	313
2.3. Implications managériales, limites et pistes de recherche	319
2.3.1. Implications managériales	319
2.3.2. Limites de la recherche	328
2.3.3. Pistes pour de futures recherches	333
Conclusion	338
Bibliographie	347
Table des annexes	362
Table des figures	464

Introduction

« Comment ai-je fait ? » Une simple question que nous nous posons tous les jours. Assez longtemps, le feedback a été appréhendé en tant qu'information à la fois forte et sensible à partager avec l'autre partie. Plus le feedback à partager porte sur le soi, plus il est délicat. Il convient de mentionner ici que le feedback n'est pas « n'importe quelle » information, mais une information sur le « soi », et c'est pourquoi le sujet du feedback est devenu délicat en sciences cognitives (Ashford, 1983). La notion de feedback continue de susciter un vif intérêt dans la recherche et fait l'objet de nombreuses discussions, notamment sous l'angle de son partage et sa réception à des fins d'apprentissage. En sciences cognitives, le concept de feedback est né de la simple idée que les individus veulent savoir comment ils se comportent et ce qu'ils peuvent faire pour améliorer leurs performances (Ammons, R. B., 1956). Les chercheurs en sciences de gestion reconnaissent le rôle efficace du feedback pour ses valeurs informatives, directionnelles et motivationnelles (Annett, J., 1969). Ils soulignent également le caractère sensible du feedback et la délicatesse de son traitement dans le monde organisationnel (Ilgen, D. R., Fisher, C. D. & Taylor, M. S., 1979). Le terme « feedback » sera largement utilisé dans notre thèse, donc pour éviter les répétitions, il sera parfois remplacé par « rétroaction », « retour d'information » ou tout simplement « retour ».

Pendant mon parcours en tant que représentante des ressources humaines au sein d'une organisation de génie logiciel, j'ai constamment observé un manque important d'échange de feedback entre les différentes parties, que ce soit entre les pairs et leurs supérieurs ou entre les pairs eux-mêmes. Cette absence de feedback entraînait des répercussions notables, avec de nombreux employés rencontrant des difficultés dans leurs fonctions en raison de l'absence manifeste de feedback constructif. Ils exprimaient souvent leur frustration quant à l'absence d'informations sur les domaines nécessitant des améliorations ou le fait de ne pas recevoir de feedback en temps opportun. En

conséquence, lorsqu'ils finissaient par recevoir des retours qui ne correspondaient pas à leurs attentes et qui n'étaient pas liés à un événement spécifique, ils se retrouvaient dans un état de choc et ne pouvaient pas le relier aux événements récents. Cela entraînait davantage de confusion et de ressentiment. Par exemple, j'entendais fréquemment des employés dire : « Personne ne m'a dit si j'étais sur la bonne voie, donc j'ai été surpris par le résultat négatif à la fin », ou d'autres déclarer : « Si j'avais reçu ce feedback plus tôt, j'aurais été mieux préparé à la suite des événements." Malheureusement, de nombreux membres avaient tendance à éviter de donner du feedback dans le contexte organisationnel, en particulier lorsque le feedback était négatif, malgré leur conscience de son impact positif sur la performance et l'apprentissage.

Ce manque de feedback avait non seulement des effets néfastes sur la performance individuelle au sein de l'organisation, mais posait également une menace pour leur avenir au sein de l'entreprise. Bien qu'il soit facile d'attribuer la responsabilité de la sous-performance à un individu, il est essentiel de considérer si cet individu a reçu du feedback adéquat au bon moment et dans les bonnes circonstances. Ainsi, l'incapacité à partager du feedback en temps opportun et de manière constante restait souvent cachée mais était préjudiciable pour les membres. Bien que les organisations modernes de logiciels aspirent à suivre des méthodologies de travail agiles, qui mettent l'accent sur un feedback rapide et opportun dans le but d'améliorer l'apprentissage et les résultats de projets, nos observations sur le terrain indiquaient que, dans la pratique, les individus rencontraient des difficultés à fournir un feedback instantané de manière continue. Ce paradoxe nous a incitée à examiner davantage les raisons sous-jacentes de l'évitement du partage de feedback continu, même lorsque les individus étaient pleinement conscients de son impact positif sur l'apprentissage et la croissance.

Notre terrain de recherche, une entreprise de logiciels de taille moyenne, est en butte à de nombreux défis pour la pratique de l'échange continu de feedback. Il est important de mentionner ici que cette entreprise est en cours de transition vers un nouveau mode de travail, à savoir les pratiques de travail agiles, qui incluent des pratiques d'exploration et d'amélioration via un effort de collaboration entre les parties prenantes pour de meilleurs résultats (Rally, 2010). Comme indiqué précédemment, nos premières observations sont

issues de la collecte de témoignages aléatoires d'employés déplorant un trop faible partage de feedback. Des participants affirment que si certaines informations avaient été partagées avec eux plus tôt, ils auraient anticipé un problème ou auraient compris comment les choses fonctionnent dans ce contexte de travail. À travers ces observations fortuites, nous avons réalisé une étude de cas préliminaire sur les témoignages des membres. Si les avantages de l'échange continu de feedback pour l'apprentissage et le développement font consensus, de nombreux répondants expliquent que cette pratique est complexe à mettre en œuvre dans un contexte réel.

Des éléments liés à l'environnement, à l'exemplarité du chef d'équipe, aux relations de travail et aux personnalités s'avèrent les principaux obstacles à la mise en pratique d'échanges continus de feedback dans l'environnement professionnel. Le contexte dans lequel le feedback est échangé doit être bien étudié, notamment la proximité dans le temps avec un événement, surtout si le feedback contient des aspects négatifs. La publicité de l'événement constitue un autre problème pour la pratique du feedback continu, certains membres n'étant pas à l'aise pour partager ou rechercher du feedback dans un espace ouvert. Que l'échange de feedback puisse détériorer les relations de travail constitue une préoccupation majeure, certains participants expliquant redouter les réactions trop spontanées des autres si le feedback reçu ne correspond pas à leurs attentes.

L'exemplarité dans le processus d'échange continu de feedback est un élément fréquemment mentionné dans les témoignages. Le chef d'équipe se doit d'être une figure d'inspiration pour les autres. Les membres ne seront pas en mesure de former des habitudes d'échange de feedback si leur responsable ne montre pas l'exemple. Enfin, certaines remarques sont récurrentes à travers les témoignages. En effet, certains membres ont toujours des doutes quant aux intentions de celui qui donne le feedback, tandis que d'autres ont des difficultés à prêter crédit à la source du feedback ou à faire confiance aux autres. Cette étude de cas préliminaire sur notre terrain de recherche nous a fait prendre conscience que l'idée d'une pratique d'échange continu de feedback est valable en théorie, mais qu'en pratique, elle est quasi inexistante parmi les membres.

Tant la littérature que nos observations de terrain mettent en évidence que de nombreux obstacles cognitifs entravent l'émergence, au sein de l'entreprise, de la pratique du feedback continu à des fins d'apprentissage. Ce qui nous incite à proposer une question de recherche ayant pour objet les obstacles au feedback continu : « *Quels sont les obstacles qui bloquent l'échange de feedback en mode continu pour favoriser un apprentissage organisationnel ?* » Plus spécifiquement, notre recherche se concentre sur trois éléments pouvant faire obstacle à cette pratique, au niveau individuel d'abord et aux niveaux du groupe et de l'entreprise ensuite.

À l'origine, le terme « feedback » fait son apparition dans le monde de la cybernétique en 1948. La cybernétique met en avant le principe de boucle de rétroactions comme étant « *une séquence de causes et d'effets (qui) forme (...) une boucle dite boucle de rétroactions* » (Paquette, 1987). En outre, la théorie du management mentionne le concept de feedback en tant qu'« *information sur l'écart entre le niveau réel et le niveau de référence d'un paramètre système qui est utilisé pour modifier l'écart d'une manière ou d'une autre* » (Ramaprasad, 1983). Le feedback fait son chemin vers les sciences cognitives aux alentours des années 1955, et il prend dès lors une place essentielle dans les sciences de gestion. Plus spécifiquement, les chercheurs commencent à questionner les effets de la connaissance d'informations sur la performance et la motivation. Plusieurs travaux de recherche sont menés, dont un par Ammons en 1956 où il étudie les effets de la connaissance sur la performance. Si aujourd'hui l'échange de feedback est une pratique encouragée dans les organisations, sa mise en œuvre sur un rythme continu reste difficile à réaliser. Sur le plan interpersonnel, le feedback est une information à la fois sensible et précieuse à partager avec autrui, mais toujours bénéfique à l'apprentissage organisationnel.

La première recherche mettant en évidence les conséquences émotionnelles que le feedback peut avoir sur le destinataire est décrite dans le cadre d'Ilgen et Fisher de 1979. Ce modèle détaille le processus de communication de feedback et décrit les processus psychologiques que traverse le destinataire lorsqu'il reçoit un feedback. Ces processus influencent l'acceptation du feedback par le récepteur et sa volonté d'agir en fonction du message reçu. Le cadre de communication du feedback permet de prendre conscience du

fait que le feedback est une information délicate à partager en raison des réactions émotionnelles possibles du destinataire. La disposition du destinataire à s'engager dans un échange de feedback dépend de la perception qu'il a du feedback reçu, de son acceptation du message du feedback, de son désir d'y répondre et de la réponse prévue. Les divers avantages du feedback en termes d'acquisition de nouvelles connaissances, d'amélioration des performances, d'ajustement du comportement et de motivation dans le cadre du travail sont reconnus, de même que ses diverses conséquences sur le plan interpersonnel.

C'est parce qu'il peut être négatif que les chercheurs considèrent le feedback comme une information sensible pour le rapport à soi (Fisher, C. D., 1979). La recherche constate que si une personne reçoit un feedback en contradiction avec l'idée qu'elle a d'elle-même (Shrauger, J. S. & Schoeneman, T. J., 1979), elle le jugera probablement incohérent. De plus, il est admis que le feedback négatif est préjudiciable à l'estime de soi (McFarlin, D. B. & Blascovich, J., 1981). Des chercheurs font valoir que le feedback négatif tend à fragiliser l'estime de soi de l'individu et que les destinataires ont du mal à accepter un feedback qui met à mal leur ego (Leary, M. R., Gallagher, B., Fors, E., Buttermore, N., Baldwin, E., Kennedy, K. & Mills, A., 2003). Une étude sur la transmission du feedback négatif fait le constat que, dans un contexte d'entreprise, les superviseurs éprouvent des difficultés à délivrer un feedback négatif à leurs subordonnés (Fisher, C. D., 1979). Ils peuvent avoir tendance à retarder ou à éviter de partager du feedback, sauf nécessité impérieuse.

Par ailleurs, ils peuvent partager des informations déformées lorsqu'ils donnent un feedback négatif afin de réduire le risque de susciter des réactions défensives chez le destinataire, *a fortiori* parce que les supérieurs hiérarchiques s'attendent à des réactions négatives de la part de leurs subordonnés lorsqu'ils reçoivent un feedback négatif. Ils redoutent aussi d'être moins appréciés. Une autre étude sur le feedback négatif conteste ce point de vue, affirmant que ce n'est pas la nature négative du message de feedback qui contrarie les individus, mais plutôt les circonstances de sa délivrance (Steelman, L. A. & Rutkowski, K. A., 2004). L'étude avance que la crédibilité, la qualité du feedback et la manière dont il est transmis affecteront principalement la façon dont le destinataire le

reçoit, plutôt que le message de feedback en lui-même (Steelman, L. A. & Rutkowski, K. A., 2004).

Des recherches mettent en avant le désir naturel des individus de rechercher du feedback sur leur lieu de travail (Ashford, S. J. & Cummings, L. L., 1983). Le modèle sur le comportement de recherche du feedback introduit par Ashford et Cummings en 1983 fait observer que les individus ne recherchent pas seulement le feedback à des fins de performance, mais aussi pour servir des objectifs personnels. Selon ce modèle, l'impulsion de rechercher du feedback est tout à fait rationnelle, concept adopté par les chercheurs en sciences de gestion pour qui la rationalité est à la base du comportement de recherche de feedback (VandeWalle, D., Ganesan, S., Challagalla, G. N. & Brown, S. P., 2000). Cette rationalité est fondée sur les coûts et les bénéfices perçus par l'individu vis-à-vis de l'acte de recherche de feedback. Plus ce dernier est perçu comme coûteux par l'individu, plus il sera réticent à rechercher du feedback. Les coûts sont liés à l'effort fourni pour rechercher du feedback, aux conséquences en termes d'image et de réputation de l'acte de recherche du feedback et aux mauvaises interprétations potentielles du feedback reçu.

Une différence majeure entre le modèle proposé par Ilgen et Fisher sur le processus de communication du message de feedback du donneur au récepteur et le modèle d'Ashford et Cummings sur le comportement de recherche de feedback tient au rôle joué par le destinataire du feedback. Ilgen et Fisher, dans leur cadre théorique du processus de communication du feedback, dépeignent le destinataire comme un acteur passif dans son désir de feedback, tandis qu'Ashford et Cummings le décrivent comme agissant en réponse à un désir naturel de rechercher du feedback. Par rapport au comportement de délivrance de feedback, le comportement de recherche de feedback a fait l'objet d'une attention considérable de la part des chercheurs en sciences de gestion, dans la mesure où il a été étudié en rapport avec plusieurs disciplines de gestion dans le but de prédire le modèle de comportement de recherche de feedback chez les individus dans un contexte de travail (Anseel, F., Beatty, A. S., Shen, W., Lievens, F. & Sackett, P. R., 2015).

Les chercheurs ont posé de nombreuses questions : qu'est-ce qui fait, dans un cadre professionnel, qu'un individu recherche du feedback plus qu'un autre ? Comment un individu va-t-il rechercher du feedback dans un contexte de travail ? Quels sont les

facteurs contextuels qui influencent le comportement de recherche de feedback de l'individu ? Le comportement de recherche de feedback est-il toujours adopté par l'individu dans un but de progrès ? Les individus utilisent-ils le comportement de recherche de feedback pour projeter une certaine image d'eux-mêmes ? Pour mieux comprendre le comportement de recherche de feedback dans l'entreprise, les chercheurs en sciences de gestion l'abordent dans son rapport avec d'autres disciplines managériales, ouvrant la voie à des conclusions enrichissantes.

Le comportement de recherche de feedback est d'abord associé à des modèles d'orientation d'objectif chez les individus (VandeWalle, D., 2003). En se fondant sur la théorie de l'orientation d'objectif (*goal-orientation theory*) introduite par Carol Dweck en 1986, les chercheurs considèrent que l'orientation d'objectif vers l'apprentissage ou la performance a un impact positif ou négatif sur le comportement de recherche de feedback des individus (VandeWalle, D. & Cummings, L. L., 1997). Le modèle d'Ashford et Cummings de 1983 met en évidence deux stratégies principales pour la recherche de feedback sur le lieu de travail. La première stratégie est la stratégie d'observation (*monitory strategy*) : les individus recherchent le feedback de manière passive et scrutent leur environnement de travail pour y détecter des indices. La seconde stratégie est la stratégie de demande (*inquiry strategy*), dans laquelle les individus sont plus directs et verbalisent leur recherche de feedback. Ces deux stratégies de quête de feedback ont été associées à divers domaines des sciences de gestion.

À commencer par la théorie de l'orientation d'objectif (*goal-orientation theory*), selon laquelle les individus orientés vers l'apprentissage ont plus tendance à adopter une stratégie de demande, tandis que les individus orientés vers la performance opteront plus souvent pour une stratégie d'observation (VandeWalle, D., Cron, W. L. & Slocum Jr, J. W., 2001). Par ailleurs, les stratégies d'observation (*monitory strategy*) et de demande (*inquiry strategy*) sont également associées aux dimensions traditionnelles formalisées par Hofstede pour caractériser les cultures nationales (Sully De Luque, M. F. & Sommer, S. M., 2000). Cette étude affirme que les individus issus de cultures ayant une faible tolérance à l'ambiguïté ou l'imprécision, qui sont moins bureaucratiques et plus individualistes dans leur approche, ont tendance à adopter des comportements de recherche plus directe de feedback. À l'inverse, les individus originaires

de cultures dites holistiques, tolérantes à l'ambiguïté et privilégiant les identités de statut (*identity status*), et plus communautaires dans leur nature, sont plus réticents à adopter une stratégie de recherche directe de feedback et vont opter pour une stratégie de surveillance.

Le comportement de recherche de feedback est aussi abordé sous l'angle de la gestion d'image (*impression management*) dans un contexte de travail (Morrison, E. W. & Bies, R. J., 1991). Les chercheurs estiment que le comportement de recherche du feedback peut être mis à profit par les individus à des fins de réputation et d'image publique. Les individus rechercheront délibérément le feedback d'une personne cible s'ils pressentent que le feedback reçu sera positif, ce qui aura un impact positif sur leur image publique. Et à l'inverse, les individus éviteront de rechercher un feedback qu'ils pressentent négatif. Les recherches menées par Morrison et Bies en 1991 démontrent que la personne qui recherche du feedback est attentive à divers éléments jouant sur son image publique, tels que la publicité de l'acte de recherche de feedback, l'influence de la source éventuelle de feedback en termes de durabilité de l'emploi et de promotion ou encore la proximité dans le temps des évaluations professionnelles. Les recherches d'Edmondson de 2002 et 2003 sur la sécurité psychologique et les risques d'image mentionnent l'impact de ces éléments sur le comportement de recherche de feedback. Il en ressort qu'un environnement psychologiquement sûr, dans lequel il est possible de remettre en question des idées et d'exprimer des opinions, favorise un comportement de recherche de feedback chez les individus.

La recherche s'est aussi penchée sur les notions d'environnement de feedback (Steelman, L. A., Levy, P. E. & Snell, A. F., 2004), de culture de feedback (London, M. & Smither, J. W., 2002) et de rapidité du feedback (Marthouret, E. & Sigvardsson, S., 2016). Les chercheurs en sciences de gestion soulignent l'importance de maintenir une culture de feedback dans les organisations apprenantes. Une organisation apprenante se caractérise par sa capacité à remettre en question ses processus actuels par des mécanismes d'essai et d'erreur (Schön, D. & Argyris, C., 1996). Une culture de feedback se caractérise par un flux continu et dynamique de boucles de feedback, soit un échange constant de feedback entre superviseurs et subordonnés d'une part, et entre subordonnés d'autre part (Steelman, L. A., Levy, P. E. & Snell, A. F., 2004). Des flux continus de feedback sont

essentiels pour promouvoir la transformation des organisations apprenantes (Crossan, M. M., Lane, H. W. & White, R. E., 1999).

Pour qu'apparaisse une dynamique de feedback informel et rapide, les membres de l'équipe doivent reconnaître la différence entre le feedback reçu lors des évaluations annuelles et celui reçu toutes les deux semaines ou après un événement (London, M., 2003). Si l'échange de feedback informel et rapide semble simple en théorie, il fait face à divers défis dans les organisations en termes de flux de communication entre les parties prenantes (Lehto, I. & Rautiainen, K., mai 2009), en conséquence de quoi des boucles de feedback incomplètes et incohérentes peuvent apparaître. Dans son livre de 1995 sur la dynamique du feedback, London affirme que pour que des habitudes d'échange de feedback informel se forment, il faut qu'il existe une relation de bonne qualité entre les parties. Il fonde cette hypothèse sur la théorie de l'échange social qui veut que pour que des relations interpersonnelles se développent entre deux individus, elles doivent être fondées sur des avantages mutuels égaux. Notre sujet de recherche a pour objet ce mode d'échange de feedback en continu, où le flux de feedback entre les membres d'équipes différentes de l'entreprise est partagé sans heurt. Cependant, d'après la littérature et les témoignages recueillis sur le terrain, ce flux est confronté à de nombreux obstacles qui rendent la pratique du feedback en continu idéale en théorie pour l'apprentissage et le développement, mais rarement pratiquée parmi les membres de l'entreprise.

Notre positionnement épistémologique relève de l'approche de la théorie ancrée (*grounded theory*) : ce sont nos premières observations aléatoires sur le terrain qui nous ont ouvert les yeux sur les défis de la pratique du feedback continu. Cela a stimulé notre curiosité et nous a incitée à poursuivre nos recherches sur le feedback dans la littérature des sciences de gestion. Selon la théorie ancrée, le chercheur doit recueillir sur le champ d'observation des données au sein desquelles il doit identifier un modèle itératif (Walsh, I., 2015, p. 2). En outre, notre travail adopte l'approche de la construction de la théorie par la recherche par études de cas (*building theory through case-study research*), qui se fonde sur une compréhension approfondie du terrain de recherche (Eisenhardt, 1989). Ainsi, en prenant pour point de départ notre observation des difficultés liées à la pratique de l'échange continu de feedback, nous avons recherché, dans la littérature, les obstacles

cognitifs qui pourraient empêcher l'émergence de cette pratique. Chaque obstacle cognitif proposé par la littérature constitue une hypothèse qui sera testée empiriquement dans notre domaine de recherche. Ainsi, notre démarche de recherche est une approche de test d'hypothèses, donc une approche déductive suivie d'observations du terrain qui permettront de mettre au jour d'autres obstacles cognitifs non identifiés au préalable ou alors sur lesquels la littérature ne s'est pas attardée, donc cela nous mènera vers la fin à une approche inductive.

Pour reprendre les catégories du modèle proposé par Deet'z en 1996 sur les orientations paradigmatiques possibles de la théorie ancrée, nous privilégions la théorie *a priori* et assortie d'une interprétation supplémentaire du monde vécu. Cette combinaison est appelée « recherche interprétative guidée par la théorie » (*theory driven interpretative research*). Cette approche part d'un raisonnement déductif pour arriver à un raisonnement inductif qui mette en évidence des champs d'observation supplémentaires. La théorie ancrée favorise généralement les méthodologies de recherche qualitatives, mais les sociologues insistent toujours sur son côté flexible (Glaser & Strauss, 1967). La théorie ancrée et la construction de la théorie par la recherche d'études de cas englobent les deux types de collecte de données, verbale et numérique (Eisenhardt, 1989 ; Walsh, I., 2015).

Dans notre travail de thèse, nous avons soumis aux participants un questionnaire pour générer des données numériques et verbales. Nous avons réalisé notre recherche empirique pendant la pandémie de Covid-19, ce qui nous a surtout empêchée de mener des entretiens en présentiel. Nous avons pensé organiser des groupes de discussion en ligne à la place, mais pour préserver l'anonymat, nous avons préféré adresser aux participants un questionnaire anonyme avec des questions fermées et ouvertes. De notre travail se dégagera une proposition de cadre conceptuel sur les obstacles cognitifs à l'émergence de boucles de feedback continues aux niveaux individuel, collectif et organisationnel dans un environnement de travail.

Nous formulons nos hypothèses en nous appuyant sur des modèles conceptuels fondamentaux. Le premier est le modèle de VandeWalle introduit en 2003 sur les comportements de recherche de feedback selon les orientations d'apprentissage ou de

performance. Ainsi que la théorie de l'orientation d'objectif (*goal-orientation theory*) introduite par Carol Dweck en 1986 qui fait remonter à l'enfance les modèles de motivation chez les individus et identifie deux types d'orientation d'objectif : apprentissage et performance. Le modèle de Vandewalle reprend les principes des travaux de Dweck et présente les individus orientés vers l'apprentissage comme plus enclins à adopter une pratique de recherche de feedback que ceux qui sont orientés vers la performance. Notre thèse pose le type orienté apprentissage comme plus enclin qu'un type orienté performance à une pratique d'échange continu de feedback.

Notre travail de recherche s'appuie aussi sur les modèles introduits par Edmondson en 2002 et 2003 sur la sécurité psychologique (*psychological safety*) et les risques d'image (*image risks*). Ces modèles nous permettent de formuler deux hypothèses au niveau du groupe de l'organisation. Edmondson appelle sécurité psychologique au sein d'une équipe la mesure dans laquelle ses membres se sentent psychologiquement en sécurité pour questionner les idées communément admises, admettre leurs erreurs et exprimer leurs opinions. Selon Edmondson, la sécurité psychologique dépend essentiellement de l'attitude des managers, puisque, dans l'idéal, ils doivent fixer l'exemple à imiter. Le modèle d'Edmondson comprend plusieurs dimensions pour évaluer le degré de sécurité psychologique d'un environnement de travail. Elle explique en outre qu'un environnement sûr sur le plan psychologique favorise un échange continu de feedback.

Ces éléments nous incitent à considérer la sécurité psychologique comme le deuxième obstacle cognitif à la pratique de l'échange continu de feedback au niveau du groupe. Edmondson propose aussi un modèle sur les risques d'image, qui sont des risques interpersonnels auxquels un individu est confronté quotidiennement dans un environnement de travail. Edmondson n'établit pas de lien entre ces derniers et le comportement de recherche de feedback, mais des publications sur la corrélation entre gestion des apparences (*impression management*) et comportement de recherche de feedback démontrent que l'image publique joue un rôle déterminant dans le comportement de recherche de feedback (Morrison, E. W. & Bies, R. J., 1991). Par conséquent, nous posons les risques d'image comme le troisième obstacle cognitif à la pratique de l'échange continu de feedback au niveau du groupe.

Enfin, Steelman en 2004, dans son modèle de l'environnement de feedback, détaille les paramètres essentiels pour la durabilité d'un environnement de feedback. Ce modèle intéresse notre recherche en ceci qu'il décrit deux caractéristiques liées au processus d'échange de feedback : le feedback échangé entre les superviseurs et les subordonnés d'une part et le feedback échangé entre les subordonnés d'autre part. Steelman met l'accent sur le fait qu'un environnement de feedback bien équilibré n'implique pas seulement l'échange entre superviseurs et subordonnés, mais aussi le feedback échangé entre les subordonnés eux-mêmes, qui est d'une importance vitale pour l'émergence de boucles de feedback continues dans une équipe.

La pratique de l'échange continu de feedback présente divers avantages pour l'apprentissage et le développement, mais est confrontée à de nombreux défis pratiques dans les contextes de travail. Les individus croient en sa valeur, mais ont du mal à l'appliquer librement. Dans cette perspective, nous avons ressenti le besoin d'étudier plus avant les obstacles cognitifs potentiels à la pratique du feedback continu, obstacles susceptibles d'empêcher la pratique du feedback de générer de l'apprentissage aux trois niveaux organisationnels. Notre revue de la littérature nous a permis de mettre en évidence trois obstacles à l'échange continu de feedback, que nous avons testés empiriquement dans notre travail de recherche. En outre, notre recherche débouchera sur la proposition d'un cadre conceptuel englobant les obstacles potentiels aux trois niveaux de l'entreprise. Certains obstacles ont déjà été conceptualisés dans la littérature sur ce sujet et ont donné lieu à des études empiriques, tandis que notre analyse de terrain permettra d'en identifier de nouveaux, qui ouvriront eux-mêmes des pistes pour de futures recherches.

Partie 1

1. REVUE DE LA LITTÉRATURE, PROBLÉMATIQUE ET CADRES THÉORIQUES RETENUS

1.1. Revue de la littérature

1.1.1. Genèse du feedback dans les sciences cognitives

Dans ce chapitre, nous passons en revue le concept du feedback cognitif dans la littérature ainsi que les recherches dont il a pu faire l'objet dans un environnement de travail. Ce récapitulatif nous aidera à évaluer le statut actuel du feedback cognitif dans la littérature et les défis persistants auxquels il est confronté dans le monde professionnel. Le concept du feedback apparaît originellement dans la cybernétique (Wiener, N. 1950). Les sciences de gestion s'en saisissent ensuite comme d'un outil favorisant la performance et le développement (Ammons, 1959). Ce n'est qu'au milieu du XXe siècle qu'apparaît le thème du feedback informel en tant que vecteur d'une culture de feedback riche et que sont reconnus ses bénéfices pour l'apprentissage et le développement dans les organisations (London, M., 2003). Dans ce chapitre, nous représentons les disciplines en sciences de gestion liées au feedback cognitif, en mentionnant des recherches influentes dans ce domaine.

Le concept de feedback tient une position remarquable au sein du spectre cognitif. Il est défini comme « *une information mise à la disposition des employés dans leur environnement de travail* »¹ (Lam, L. W., Peng, K. Z., Wong, C. S. & Lau, D. C., 2017, p. 2195). Le concept apparaît

¹ « *Information made available to employees in their work environment* » (Lam, L. W., Peng, K. Z., Wong, C. S. & Lau, D. C., 2017, p. 2195).

dans les années 1950, quand le béhaviorisme et les approches cognitives deviennent un paradigme dominant en psychologie (Thagard, Paul, 2014). Les sciences cognitives ont permis de combler le fossé entre le monde scientifique et le monde de la cognition humaine, selon laquelle la vie mentale peut être expliquée en termes d'information, de calcul et de rétroactions (Pinker, S. & Ullman, M., 2002). De même, le concept de rétroaction (« feedback ») suscite l'intérêt des chercheurs en sciences de gestion dans les années 1950, lorsqu'ils commencent à s'interroger sur l'effet des connaissances sur l'exécution des tâches. Ils étudient directement l'effet de la rétroaction incrémentale sur la performance au travail, tout en mettant l'accent sur son effet positif sur la maîtrise de la tâche (Payne, R. B. & Hauty, G. T., 1955). L'apport du concept de retour d'information pour servir de multiples objectifs dans les environnements organisationnels en termes de valeurs informationnelles, motivationnelles et d'apprentissage (Ilgen, D. R., Fisher, C. D. & Taylor, M. S., 1979) est mis en lumière. Avant un examen approfondi du travail de recherche considérable effectué sur le concept de feedback dans le champ cognitif, il convient de fournir des définitions possibles attribuées à ce concept, depuis son émergence dans le monde de la cybernétique jusqu'au monde des sciences de la gestion.

Avant que le terme n'apparaisse dans les sciences cognitives, le feedback était – et est toujours – un concept bien établi dans les systèmes généraux, la cybernétique et les théories du contrôle (Wiener, N., 1950). Le terme est mentionné pour la première fois dans le premier livre consacré à la cybernétique par N. Wiener en 1950, qui le définit comme « *un processus permettant le contrôle d'un système (mécanique, physiologique, social) en l'informant des résultats de son action* » (Paquette, G., 1987, p. 3). Selon la cybernétique, le feedback possède deux capacités principales : la première est de vérifier et la seconde de modifier un état ou une situation. Pour acquérir ces capacités, la connaissance *a priori* des buts désirés ou de l'atteinte des objectifs doit être bien établie (Norbert Wiener, *Cybernétique*, Paquette, G., 1987). Par conséquent, la rétroaction est inexistante si le résultat souhaité n'est pas fixé *a priori*. Ramaprasad propose une définition simple du retour d'information par rapport aux autres définitions, à savoir « *une information sur l'écart entre le niveau réel et le niveau de référence d'un paramètre du système qui est utilisée pour modifier l'écart d'une manière ou d'une autre* »² (Ramaprasad, A., 1983,

² « *Information about the deviation between the actual level and the reference level of a system parameter that is used to modify the deviation in some way* » (Ramaprasad, A., 1983 p. 5).

p. 5). Cette définition met l'accent sur le rôle de la rétroaction pour alerter sur un état spécifique. En fait, ce qui différencie le retour d'information des autres types d'information est qu'il offre la possibilité de prendre des mesures pour combler une lacune particulière. Si, par exemple, l'écart est identifié mais qu'aucune action n'est entreprise pour le modifier, cet écart ne reste qu'une source d'information ; le retour d'information ne sert donc pas son objectif.

Le feedback dans les sciences cognitives est plus difficile à appréhender par les individus puisque les réactions humaines ne peuvent être prédites et que le résultat souhaité du feedback partagé n'est pas garanti. En fin de compte, c'est ce qui fait l'intérêt du concept de retour d'information pour les chercheurs en sciences de gestion, puisque les réactions au feedback dans les environnements de travail constituent toujours une énigme pour les chercheurs et qu'il est toujours considéré comme une pratique difficile pour les organisations aux différents niveaux (individuel, collectif et organisationnel). Le retour d'information est toujours vu comme une information sensible à partager avec d'autres, d'autant plus que le résultat obtenu n'est pas toujours celui escompté. Ce travail de recherche traite de la rétroaction sociale générée par un processus d'échange entre deux parties, désignées sous les noms de donneur de rétroaction – ou la source de rétroaction considérée comme la partie qui fournit la rétroaction – et de récepteur de rétroaction, soit la personne qui reçoit la rétroaction dans le processus d'échange.

Le concept de retour d'information a fait l'objet de nombreuses définitions intéressantes au sein du spectre cognitif. Les chercheurs se sont d'abord strictement concentrés sur la valeur informative du retour d'information sur la performance au travail. Ainsi, une recherche bien connue menée par Ammons en 1956 a étudié les variations de performance entre deux groupes de travail alors qu'ils reçoivent différentes quantités d'informations tout au long du processus. Le premier groupe reçoit à intervalles réguliers plus d'informations sur la manière de mener à bien une tâche, tandis que l'autre groupe reçoit moins d'informations. Cette expérience a contribué à la formulation d'une théorie provisoire sur l'effet positif du partage régulier des connaissances sur la progression des performances (Ammons, R. B., 1956). Une autre recherche reconnaît le concept de feedback pour sa valeur directionnelle dans les milieux professionnels (Panyé & Hauty, 1955), parce qu'il fournit des informations au destinataire sur le comportement désiré qu'il devrait mettre en place en termes de performance du rôle. Enfin, sous un troisième angle, le feedback est aussi reconnu pour sa valeur motivationnelle, puisqu'il fournit

des informations sur les résultats souhaités associés aux récompenses ou aux incitations (Annet, 1969).

Jusqu'alors, le concept de feedback sert d'outil d'évaluation dans les organisations sur la performance actuelle et souhaitée (Anseel, F., Beatty, A. S., Shen, W., Lievens, F., & Sackett, P. R., 2015). En revanche, l'aspect interpersonnel ou les conséquences émotionnelles générées par le processus d'échange de feedback sont rarement abordés. Ce n'est que lorsque le travail d'Ilgen et Fisher est introduit, en 1979, que les effets psychologiques sur le destinataire attribuables à l'échange de feedback commencent à être mieux connus par les chercheurs en sciences de gestion. De ce point de vue, les chercheurs portent leur attention sur les comportements individuels nécessaires pour passer de la délivrance de feedback à la recherche de feedback dans un environnement de travail, afin de comprendre ce qui empêche un individu de donner du feedback à un autre. Et la question se pose : qu'est-ce qui empêche un individu de rechercher du feedback auprès d'un autre dans un environnement de travail ?

1.1.1.1. Conséquences psychologiques sur le récepteur de feedback

Des travaux menés par Ilgen et Fisher présentent les conséquences psychologiques suscitées par le processus d'échange de feedback entre individus. Ils définissent le processus de retour d'information comme « *un cas particulier du processus général de communication dans lequel un expéditeur (ci-après dénommé source) transmet un message à un destinataire* »³ (Ilgen, D. R., Fisher, C. D. & Taylor, M. S., 1979, p. 350). Ces travaux mettent l'accent sur les réactions émotionnelles chez le destinataire après avoir reçu le feedback. Ils décrivent les facteurs qui pourraient influencer la volonté de l'individu d'agir ou non en fonction du feedback reçu. En premier lieu, ils décomposent le processus de feedback en trois éléments principaux : (1) la source du feedback, (2) le message de feedback, (3) le destinataire du feedback, comme le montre la figure suivante :

³« *A special case of the general communication process in which some sender (hereafter referred to as source) conveys a message to a recipient* » (Ilgen, D. R., Fisher, C. D. & Taylor, M. S., 1979, p. 350).

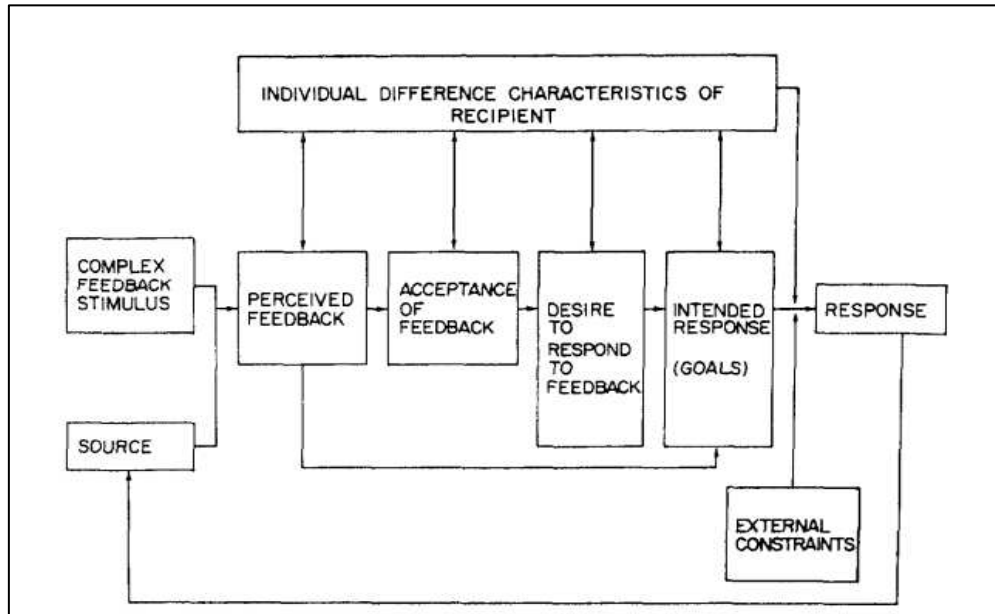


Figure 1 : Modèle des effets du retour d'information sur les destinataires (Ilgen, D. R., Fisher, C. D. & Taylor, M. S., 1979)

Dans le modèle proposé par Ilgen et Fisher pour décrire le processus de communication par rétroaction, l'accent est mis sur la source de rétroaction en tant qu'influenceur principal du message transmis et sur la perception du destinataire. De l'avis des auteurs, s'il est vrai que le retour d'information est une entité distincte de la source, leurs effets se confondent. La nature de la source peut varier : premièrement, il peut s'agir des personnes qui travaillent en étroite collaboration avec le destinataire et sont habilitées à évaluer ses performances et son comportement ; deuxièmement, la source du retour d'information peut correspondre à des mécanismes de retour d'information dans lesquels les personnes contrôlent leurs propres performances ; et troisièmement, des personnes portant un jugement sur leur propre comportement peuvent constituer la source du retour d'information. Selon Ilgen et Fisher, la valeur de la source du feedback est principalement liée à sa crédibilité en termes d'expertise et de fiabilité. Ainsi, plus la source est perçue comme experte dans le domaine concerné par le destinataire, plus ce dernier percevra le feedback favorablement. De même, plus le destinataire fait confiance à la source, plus la perception du feedback sera favorable. En outre, les auteurs affirment que le statut de la source peut également affecter la réaction du destinataire au feedback, si la source est en

relation directe avec les récompenses ou les sanctions possibles dans le cadre professionnel.

Après la source, le message du feedback est le deuxième élément décrit dans le modèle de communication du feedback d'Ilgen et Fisher. Tout d'abord, il est bien établi que la nature principale du message de rétroaction est de servir un objectif informatif, puisqu'il aide les individus à obtenir des informations sur ce qui est attendu d'eux tout en augmentant leurs connaissances sur leur performance actuelle (Ammons, 1956 ; Annet, 1969). Ensuite, le message de rétroaction sert des objectifs directionnels et motivationnels, soit orienter le destinataire vers le comportement désiré et faire comprendre quels sont les résultats associés aux récompenses. Enfin, le destinataire du feedback est le troisième élément du processus de communication du feedback mis en évidence par Ilgen et Fisher (voir fig. 1). Ce troisième élément est considéré comme essentiel car le plus sensible aux émotions lors de la réception du retour d'information. Ces stimuli psychologiques détermineront la mesure dans laquelle le destinataire peut saisir le retour d'information et agir. Dans leur travail, Ilgen et Fisher font mention de quatre étapes par lesquelles passe le récepteur lors de l'analyse d'un feedback, où chacune dépend de facteurs psychologiques : (1) le retour d'information perçu, (2) l'acceptation du retour d'information, (3) le désir de répondre, (4) la réponse prévue (voir fig. 1).

Les auteurs avancent que la perception du feedback dépend fortement de sa source. Ainsi, plus la source du feedback a été perçue comme crédible dans le passé en termes d'expertise et de fiabilité, plus le feedback sera reçu favorablement par le récepteur. En outre, la composante du message de feedback doit aussi être prise en compte pour comprendre la perception du feedback par le destinataire. Ilgen et Fisher répertorient plusieurs facteurs susceptibles d'affecter la nature du message de feedback perçu : le moment, le signe positif ou négatif et la fréquence. Le temps joue un rôle important car il détermine dans quelle mesure le feedback sera perçu comme complet par le récepteur. Par exemple, plus la période entre le comportement réel démontré par le destinataire et la réception du feedback est longue, moins le destinataire aura de chances de valoriser le feedback et d'y donner suite. En ce sens, le feedback perdra sa valeur directionnelle et le destinataire n'effectuera pas les ajustements espérés. La nature du feedback est un autre attribut qui caractérise le message de feedback et peut éventuellement affecter sa perception.

Dans cette optique, Ilgen et Fisher soulignent l'importance de faire la distinction entre un feedback signalant un message positif et un feedback signalant un message négatif. Plus le message de feedback correspond à l'idée que le destinataire a de lui-même, plus il sera ouvert à l'accepter (Shrauger, J. S. & Schoeneman, T. J., 1979). Par exemple, un feedback positif a tendance à être perçu plus favorablement qu'un feedback négatif, puisque le premier contribue à renforcer l'image de soi alors que le second la met à mal. La fréquence est une autre caractéristique du message de feedback qui peut modifier sa perception par le destinataire. Ilgen et Fisher affirment que plus le feedback est fourni fréquemment par la même source, plus il est perçu avec précision par le destinataire. En effet, la constance de la source du feedback favorise la familiarité avec le destinataire du feedback, qui le perçoit alors plus favorablement.

En complément de la source du feedback et du message de feedback, qui sont les deux principaux facteurs influençant la perception du feedback, le destinataire est également un facteur à prendre en compte. Les auteurs font remarquer que le récepteur se caractérise par divers traits de personnalité pouvant modifier la perception du feedback. En fait, les individus ont naturellement tendance à rechercher un feedback qui corresponde à leurs attentes, donc si le feedback n'est pas conforme, les destinataires manifesteront très probablement des comportements défensifs et auront du mal à l'accepter. Des recherches ont mis en évidence la relation entre le concept de feedback et l'estime de soi : les personnes ayant une haute estime d'elles-mêmes réagissent moins bien au feedback négatif car elles ont des attentes élevées en matière d'évaluation de leurs compétences personnelles (Leary, M. R., Gallagher, B., Fors, E., Buttermore, N., Baldwin, E., Kennedy, K. & Mills, A., 2003).

L'acceptation du feedback est un autre processus psychologique examiné après la perception du feedback (voir fig. 1). Après avoir reçu le feedback, les destinataires doivent décider s'ils sont prêts à l'accepter. Les auteurs affirment qu'une fois encore, la crédibilité de la source, dans la mesure où les destinataires perçoivent la source comme digne de confiance et crédible, influera sur leur volonté d'accepter le message de feedback. En outre, la connotation favorable ou défavorable du message de feedback affectera fortement sa compréhension par le récepteur. Ainsi, un feedback négatif est susceptible de susciter plus de perplexité chez le destinataire qu'un feedback positif car il fragilise la perception que l'on a de soi (Vancouver, J. B. &

Tischner, E. C., 2004). L'individu aura ainsi plus de mal à accepter un feedback négatif qu'un feedback positif.

La cohérence du message de feedback est un autre facteur à prendre en compte pour l'acceptation du feedback. Selon la recherche, plus le feedback est cohérent ou donné à intervalles réguliers, plus il améliore la performance (Carless, D., Salter, D., Yang, M. & Lam, J., 2011). Dans cette optique, des messages de feedback précis faisant référence à des événements spécifiques aident les destinataires à traiter le feedback avec plus de précision. Enfin, les destinataires sont une donnée à prendre en compte pour l'acceptation du feedback : les auteurs se réfèrent à des études antérieures montrant que les différences de caractère et l'âge peuvent affecter la tolérance à l'acceptation du feedback (Meyer, H. H. & Walker, W. B., 1961). Ainsi, les attributs personnels, tels que l'âge et l'ancienneté, pourraient avoir une incidence sur la façon dont les individus sont disposés à accepter le feedback. Les employés ayant une ancienneté élevée dans l'organisation ou possédant une expérience professionnelle considérable sont plus réticents au feedback, puisqu'ils estiment que leur sagesse ou l'expérience acquise les dispense de feedback.

Après le processus d'acceptation du feedback, le désir de répondre au feedback est le troisième influenceur psychologique illustré dans le cadre (voir fig. 1). Ilgen et Fisher reconnaissent l'impact de la crédibilité de la source sur l'acceptation du message de feedback, mais ils affirment que c'est le statut de la source qui a le plus d'impact sur la volonté de répondre au feedback. En ce sens, plus la source a un pouvoir de sanction ou de récompense au travail, plus le destinataire consentira à donner suite au feedback fourni, même s'il n'est pas d'accord avec son contenu. En outre, les caractéristiques du message de feedback, comme nous l'avons vu précédemment, en termes de moment, de fréquence et de signe positif ou négatif, peuvent affecter le désir du destinataire de répondre au feedback. Dans cette perspective, Ilgen et Fisher mettent en avant un lien entre la nature du feedback donné et le désir d'y réagir. Par exemple, le signe positif ou négatif que le feedback peut indiquer exercera une influence majeure sur le désir d'y répondre, surtout s'il s'agit d'un signe négatif (Fisher, C. D., 1979). Les auteurs voient aussi une corrélation entre la fréquence du feedback donné et le désir d'y répondre. De fait, des recherches montrent que plus le feedback est régulier et cumulatif, indépendamment de son

signe positif ou négatif, plus il est bénéfique (Annett, J., 1969). En outre, d'autres auteurs relient la caractéristique de synchronisation du message de feedback au désir de réagir au feedback : plus le délai entre le comportement réel démontré par le destinataire et le feedback donné est long, moins le désir de répondre au feedback est important.

Pour Ilgen et Fisher, les incitations externes constituent un autre élément à prendre en compte pour évaluer le désir de répondre au feedback. Ils associent ce concept à la théorie de l'attente de la motivation au travail, ou comment la promesse d'une récompense affecte indirectement la réaction au feedback, comme ils l'expliquent dans leur recherche : « *Le feedback agit comme une incitation dans la mesure où il transmet à son destinataire des informations liées à la probabilité et à la nature d'une récompense à espérer à un moment donné dans le futur en raison du comportement de l'individu* »⁴ (Ilgen & Fisher, 1979, p. 361). Outre les motivations externes, la motivation intrinsèque, définie comme « *les perceptions de la capacité de réponse d'une personne étroitement associées à un état psychologique de l'organisme fréquemment décrit comme un sentiment de compétence* »⁵ (Ilgen & Fisher, 1979, p. 362), est encore une autre composante à prendre en compte lors de l'évaluation des motivations à répondre au feedback. Ilgen et Fisher soutiennent que la motivation intrinsèque devrait être considérée comme un facteur influençant la réponse au feedback seulement si le feedback donné est bien équilibré entre ses valeurs informationnelles et directionnelles. Ils mettent l'accent sur la nécessité de souligner la compétence d'un individu dans le message de feedback, mais avec modération, car un excès pourrait être contre-productif pour le développement du contrôle personnel sur un comportement.

Enfin, une nouvelle fois, les auteurs attribuent à la personnalité du destinataire une influence cruciale sur le désir de répondre au feedback. Par exemple, les personnes ayant des besoins élevés en matière d'estime de soi sont moins susceptibles de répondre à un feedback négatif, puisque ce dernier pourrait déformer l'image qu'elles ont d'elles-mêmes (Korman, 1970). De même, les individus ayant un besoin élevé d'accomplissement personnel sont plus préoccupés

⁴ « *Feedback acts as an incentive to the extent that it conveys to its recipient some information related to the probability and nature of a reward to follow at some time in the future as a result of the individual's behavior* » (Ilgen & Fisher, 1979, p. 361).

⁵ « *Perceptions about one's response capability are closely associated with a psychological state of the organism frequently described as a feeling of competence* » (Ilgen & Fisher, 1979, p. 362).

par leur niveau de compétence lors de l'accomplissement d'une tâche (Maslow, A. H., 1942), et sont donc plus concentrés sur la valeur informative et directionnelle du feedback. Au contraire, les individus qui se préoccupent davantage de la récompense obtenue après l'achèvement de la tâche seront plus motivés par le feedback obtenu et réagiront en conséquence.

La réponse prévue du destinataire au feedback fourni est le dernier processus psychologique illustré dans l'étude (voir fig. 1). Ilgen et Fisher définissent ce processus comme la « *formation de croyances sur la réponse que le destinataire a l'intention de donner* »⁶ (Ilgen & Fisher, 1979, p. 364). Cette phase est principalement liée au but recherché par le récepteur, puisqu'il s'agit du dernier facteur impliqué avant de réagir au feedback. Les auteurs pensent que plus le feedback et l'objectif fixé sont perçus comme précis par le destinataire, plus il sera en mesure de comprendre le feedback et de l'appliquer à sa performance future. Dans cette optique, Ilgen et Fisher ont conçu une matrice pour mesurer le bénéfice d'avoir un feedback spécifique lié à des objectifs spécifiques, par opposition à un ensemble d'objectifs généraux avec un feedback vague qui serait difficile à comprendre par le récepteur, comme le montre le schéma suivant :

		GOALS	
		SPECIFIC	GENERAL
FEEDBACK	SPECIFIC	FEEDBACK IS EASILY UNDERSTOOD AND APPLIED TO FUTURE PERFORMANCE.	PERFORMANCE EVALUATION IS DIFFICULT.
	GENERAL	FEEDBACK IS INTERPRETED IN TERMS OF THE PERFORMER'S FRAME-OF-REFERENCE.	FEEDBACK IS DIFFICULT TO INTERPRET AND APPLY.

Figure 2 : Interaction entre les objectifs et la spécificité du feedback (Ilgen, D. R., Fisher, C. D. & Taylor, M. S., 1979).

⁶ « *Formation of beliefs about the response the recipient intends to make* » (Ilgen & Fisher, 1979, p. 364).

La matrice souligne que si le feedback est d'ordre général alors que les objectifs fixés sont spécifiques, les récepteurs risquent d'interpréter le feedback en fonction de leurs croyances ou de leurs cadres de référence. Cette matrice met donc en exergue la responsabilité incombant à celui qui donne le feedback. Pour qu'il le partage avec l'autre partie, le feedback doit être bien articulé, structuré et, surtout, étayé par des exemples récents et concrets. En conclusion, le cadre du processus de communication du feedback est d'une importance capitale dans l'histoire du feedback au sein des approches cognitives. Non seulement ce cadre souligne que le feedback est une information sensible pour l'individu et qu'il peut entraîner des réactions imprévisibles, mais il met également en évidence l'importance de distinguer le feedback positif du feedback négatif, puisque les deux signes peuvent susciter des réactions différentes de la part du destinataire. Les études futures se sont concentrées sur l'effet du feedback négatif sur le destinataire et se sont demandé en quoi le feedback négatif est bénéfique ou contre-productif pour le récepteur.

1.1.1.1.1. Effets de la transmission des feedbacks négatif et positif

Une recherche menée par Fisher en 1984 évalue de près la transmission des feedbacks positif et négatif aux subordonnés. L'étude met en évidence deux éléments qui doivent être traités de la même manière lorsque le feedback est échangé. Le premier concerne le mécanisme par lequel le feedback est fourni et le second porte sur le récepteur du feedback. Fisher met l'accent sur l'hésitation qui est ressentie lors du partage d'un feedback négatif dans un contexte professionnel. Trois options sont alors envisageables pour la source du feedback négatif : la première est d'éviter de donner un feedback, la deuxième est de retarder le feedback et la troisième est de déformer le feedback donné dans une direction plus positive. Dans cette recherche, Fisher teste cinq hypothèses concernant le partage du feedback négatif avec les autres dans un environnement de travail.

Comme première hypothèse, Fisher propose que plus le feedback porte sur de mauvaises performances, plus il est donné avec retard, à moins qu'il n'y ait une pression organisationnelle

encourageant le feedback. Deuxièmement, la déformation du feedback dans un sens positif est plus susceptible de se produire lors de l'évaluation de mauvais résultats. Troisièmement, donner un feedback négatif est une expérience désagréable, si bien que les supérieurs ont des réticences à en donner, afin de ne pas causer de dommages émotionnels aux destinataires. Quatrièmement, les supérieurs s'attendent à des réactions plus défensives en cas de feedback négatif plutôt que positif. Enfin, les supérieurs qui donnent un feedback négatif à leurs subordonnés s'attendent à ce que ces derniers les apprécient moins, et craignent donc de détériorer les relations de travail avec eux. Les résultats de la recherche de Fisher ont validé toutes les hypothèses, sauf la première. Cette dernière suggère que le partage du feedback négatif est souvent différé, à l'issue d'une expérience menée en dehors d'un contexte de travail. La principale conclusion à retenir de cette étude est que la nature du feedback, qu'il soit négatif ou positif, ne doit pas être négligée lors de l'étude des obstacles à la pratique du partage du feedback. Surtout, un feedback négatif peut être évité ou différé, ne serait-ce que pour préserver des relations de travail. C'est un élément à prendre en compte dans l'étude de la fluidité du feedback continu dans un contexte professionnel.

Dans la continuité des travaux de Fisher en 1984 sur la transmission du feedback négatif, une autre étude influente menée par L. A. Steelman et K. A. Rutkowski 2004 a identifié les modérateurs des réactions des employés au feedback négatif quotidien et informel. L'étude ne porte donc pas sur le feedback négatif donné annuellement à des fins d'évaluation, mais plutôt sur le feedback informel quotidien donné à des fins de développement et d'apprentissage. L'étude conclut qu'un feedback négatif ne sera pas forcément mal reçu par son destinataire, mais que les circonstances du feedback négatif peuvent aggraver son effet sur le récepteur. En fait, l'étude montre que les employés ne sont disposés à reconnaître et à donner suite à un feedback négatif que si la source du feedback est perçue comme crédible, de haute qualité et digne de respect. Par conséquent, moins la source est perçue comme étant politiquement orientée et inconstante par le destinataire, plus le feedback négatif sera perçu favorablement. En outre, plus le feedback négatif donné est perçu comme factuel et sûr, plus il sera considéré par le destinataire comme valide, précis et fiable. Enfin, les auteurs affirment que plus le feedback négatif est donné au destinataire de manière constructive et bienveillante, mieux il sera accepté.

Le feedback positif a été moins abordé et a suscité moins de controverses chez les chercheurs que le feedback négatif. Cependant, de nombreux chercheurs affirment que le feedback positif ne peut servir d'outil de motivation à long terme dans un contexte de travail (Ilgen & Fisher, 1979). D'autres études reconnaissent le feedback négatif comme un outil constructif à long terme et plus bénéfique, en particulier à des fins d'apprentissage et de développement au sein d'une organisation (Adams, S. M., 2005). Par exemple, une étude soutient que le feedback positif joue un rôle de renforcement pour l'individu sur le court terme, mais n'aide pas sur le long terme, puisqu'il pourrait entraver le potentiel d'apprentissage et de développement de l'individu (Adams, S. M., 2005). L'étude souligne en outre la tendance des managers à fournir un feedback positif à leurs collaborateurs préférés tout en négligeant le feedback négatif qui pourrait leur servir dans leur future carrière, soit que « *l'affect positif peut influencer le type de feedback que l'on reçoit (Larson, 1984), qui à son tour affecte la capacité d'une personne à corriger les déficiences de performance qui peuvent ne pas avoir d'importance dans l'immédiat mais pourraient être importantes plus tard ou ailleurs* »⁷ (Adams, S. M., 2005, p. 26).

Cette étude cite trois raisons potentielles pour lesquelles les managers ne sont pas disposés à fournir des feedbacks plus spécifiques ou développementaux à leurs subordonnés. Premièrement, les managers n'ont pas le temps et sont souvent surchargés de tâches quotidiennes. Cela les empêche de consacrer du temps à fournir un feedback qui pourrait servir des objectifs à long terme et ils préfèrent se concentrer sur le feedback correctif qui sert des objectifs à court terme pour la rectification immédiate des erreurs. Deuxièmement, ne voulant pas porter atteinte aux relations avec les subordonnés appréciés, les managers ont tendance à négliger le partage d'un feedback constructif qui pourrait perturber le subordonné. Troisièmement, les managers peuvent supposer que les employés avec lesquels ils entretiennent de bonnes relations leur demanderont directement un feedback constructif s'ils en ont besoin, et ils ne se sentent donc pas autorisés à le leur fournir spontanément.

Dans cette perspective, l'étude sur l'affect positif et le comportement des donneurs de feedback souligne que le feedback, qu'il soit positif ou négatif, sert des objectifs d'auto-évaluation, de

⁷ « *Positive affect can influence the type of feedback one receives (Larson, 1984), which in turn affects one's ability to correct performance deficiencies that may not matter immediately but could be important later or elsewhere* » (Adams, S. M., 2005, p. 26).

motivation de la tâche et d'apprentissage de la tâche (Adams, S. M., 2005 ; DeNisi & Kluger, 1996, 2000). Les auteurs affirment que pour le feedback destiné à guider le développement de carrière des employés, les motifs d'auto-évaluation et d'apprentissage des tâches sont les plus utiles pour les plans de carrière à long terme. En revanche, le feedback utilisé pour remplir des tâches immédiates servirait surtout la période à court terme et ne viserait guère les objectifs à long terme. Ainsi, il convient de souligner l'importance du feedback constructif dans la promotion des motifs d'auto-évaluation et d'apprentissage des tâches pour les plans de carrière à long terme au sein de l'organisation.

1.1.1.2. Comportement de recherche de feedback

Dans l'étude de l'histoire du feedback cognitif, il est très important de faire la différence entre le comportement qui donne du feedback et le comportement qui recherche du feedback. À la suite du cadre de communication du feedback (voir fig. 1), Ashford et Cummings introduisent en 1983 un modèle du processus de comportement de recherche de feedback (voir fig. 3). D'un côté, le travail d'Ilgen et Fisher présente le processus de communication du feedback en se concentrant sur les réactions du destinataire au feedback négatif et positif. Ashford et Cummings, pour leur part, se concentrent sur le processus de comportement de recherche du feedback en supposant un rôle actif et naturel de la part de la personne qui recherche le feedback sur le lieu de travail, comme l'illustre la figure suivante :

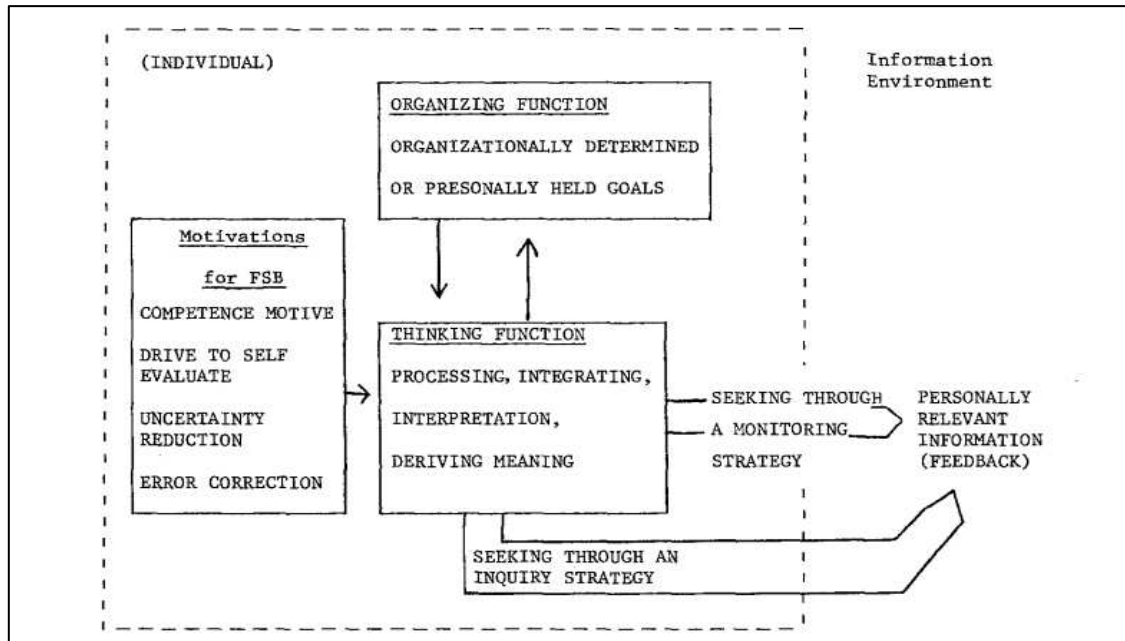


Figure 3 : Processus de comportement de recherche de feedback (Ashford, S. J. & Cummings, L. L., 1983)

Ashford et Cummings posent l'hypothèse qu'il existe un désir naturel chez les individus de rechercher du feedback dans un environnement de travail. Ils définissent cet acte comme un comportement de recherche de feedback dans lequel « *les individus sont supposés rechercher du feedback tout en appréhendant leur environnement organisationnel dans la poursuite d'objectifs valorisés* »⁸ (Ashford, S. J. & Cummings, L. L., 1989, p. 370). En revanche, l'acte de donner du feedback est « *l'activité consistant à fournir des informations aux membres du personnel sur leur performance par rapport aux attentes du travail* » (London, M., 2003, p. 11). L'une des principales différences entre ces deux comportements est que le comportement de recherche de feedback suppose un rôle actif de la part du destinataire dans le processus d'échange de feedback, le demandeur de feedback et le destinataire formant ainsi une seule entité. Tandis que le comportement consistant à donner du feedback pose le destinataire et le donneur de feedback comme deux entités distinctes dans le processus d'échange de feedback.

Le comportement de recherche de feedback suppose un rôle actif du côté du destinataire pour rechercher le feedback, tandis que le comportement de délivrance du feedback lui suppose un

⁸ « *Individuals are posited to seek feedback while negotiating their organizational environments in the pursuit of valued goals* » (Ashford, S. J. & Cummings, L. L., 1989, p. 370).

rôle passif. Dans cette optique, la perception de la crédibilité de la source est très importante dans le processus du comportement de délivrance de feedback puisque le destinataire n'a pas choisi la source du feedback, alors que les personnes qui recherchent du feedback choisissent elles-mêmes leur source. En outre, dans le cas d'un comportement de recherche de feedback, le désir de répondre au feedback sera moins sujet à controverse puisque c'est le destinataire qui a initié le partage de feedback.

Depuis l'introduction de l'idée du cadre de recherche de feedback en 1983 (voir fig. 3), cette dernière est devenue une démarche essentielle au sein même du concept de feedback. Les chercheurs ont souhaité en savoir plus sur le comportement de recherche de feedback et ses caractéristiques dans un contexte professionnel (Ashford, S. J., Blatt, R. & Walle, D. V., 2003). Par conséquent, la recherche s'est peu penchée sur le comportement de délivrance de feedback, mais plutôt sur les attributs qui caractérisent les individus dans leur recherche de feedback dans un contexte de travail. Non seulement Ashford et Cummings mettent l'accent sur le rôle actif des individus dans la recherche de feedback, mais ils affirment également que, dans le cadre professionnel, les individus sont préoccupés par des objectifs personnels en plus de ceux liés à la performance. De ce fait, les individus peuvent aller au-delà des objectifs de performance et rechercher des informations supplémentaires sur leur comportement afin de remplir leurs objectifs personnels. Le cadre de recherche de feedback se fonde sur la vision des coûts et des bénéfices perçus par les individus dans l'acte de recherche de feedback. Plus le feedback recherché est perçu comme une source de valeur pour l'individu, plus ce dernier aura tendance à le rechercher, tandis que plus le feedback est perçu comme coûteux pour celui qui le recherche, moins il aura tendance à le rechercher.

Dans leur étude, Ashford et Cummings rappellent plusieurs valeurs tirées du comportement de recherche du feedback. Premièrement, le feedback peut servir de référent selon lequel les individus s'évaluent et s'ajustent, en fonction de la perception qu'ils ont d'eux-mêmes (Shrauger, J. S. & Schoeneman, T. J., 1979). Deuxièmement, ils rappellent le rôle majeur du feedback dans la réduction de l'incertitude (Greller, M. M. & Herold, D. M., 1975). Les études précédentes soulignent l'importance du feedback dans la fourniture d'informations de type référent et d'informations de type évaluation. Les informations de type référent permettent d'acquérir de nouvelles connaissances de manière incrémentale. Alors que les informations évaluatives

servent à prévoir la forme que pourraient prendre les résultats futurs. Troisièmement, ils soulignent la valeur du feedback pour aider les individus à mieux appréhender leur potentiel dans un cadre professionnel, le feedback servant donc d'outil pour une meilleure évaluation des futures opportunités de carrière. Enfin, Ashford et Cummings reconnaissent un désir naturel chez les individus de développer leurs compétences personnelles, ce qui les incite à rechercher du feedback de manière implicite ou explicite dans un environnement de travail.

Ashford et Cummings identifient également plusieurs coûts perçus dans le comportement de recherche du feedback. Tout d'abord, les coûts psychologiques en termes de mécanismes de défense de l'ego, tels que l'ébranlement de l'estime de soi, la distorsion de l'image de soi et une croyance erronée en ses capacités (McFarlin, D. B. & Blascovich, J., 1981), sont reconnus comme étant cruciaux dans l'acte de recherche de feedback. Par conséquent, plus les individus anticipent des coûts psychologiques élevés dans l'acte de recherche de feedback dans un contexte professionnel, moins ils auront tendance à rechercher du feedback. En outre, plus le feedback recherché s'avère en décalage avec les attentes personnelles, plus le coût perçu de la recherche du feedback est élevé. Ainsi, Ashford et Cummings soulignent que les personnes peu performantes peuvent avoir du mal à déployer un comportement de recherche de feedback puisqu'elles risqueraient de déformer l'image qu'elles ont d'elles-mêmes et de s'exposer à des situations désagréables. Par ailleurs, les auteurs affirment que les objectifs personnels des individus peuvent différer et qu'ils peuvent donc rechercher du feedback à des fins différentes. Par exemple, certains individus accordent plus d'importance à leur image de soi et à leur statut social qu'à leurs performances, et le coût perçu de leur comportement de recherche de feedback peut donc différer de celui des individus qui accordent plus d'importance à leurs performances. Dans cette perspective, les auteurs proposent que plus les individus sont concernés par des indicateurs sociaux, plus ils attribuent un coût à leur comportement de recherche de feedback.

1.1.1.2.1. Coûts et bénéfices de la recherche du feedback cognitif

Ashford et Cummings distinguent deux stratégies de recherche de feedback dans un environnement de travail : (1) la stratégie d'observation et (2) la stratégie de demande. Ils soulignent que chaque stratégie a son propre risque perçu en termes de coût et de valeur dans un contexte

particulier. Tout d'abord, ils définissent la stratégie d'observation comme « *l'observation de la situation et des comportements des autres acteurs à la recherche d'indices utiles au feedback* »⁹ (Ashford, S. J. & Cummings, L. L., 1983, p. 383). Cette stratégie implique une approche passive de recherche de feedback par la personne demandeuse, qui préfère analyser l'environnement avant de solliciter du feedback. Bien que la stratégie d'observation puisse être considérée comme un moyen plus sûr pour celui ou celle qui cherche du feedback, elle peut être mal interprétée, d'après les auteurs, puisque les demandeurs risquent donc de former des jugements subjectifs basés sur leurs seules perceptions. Les personnes qui demandent du feedback l'interpréteraient de façon biaisée et subjective, ce qui pourrait influencer leur comportement souhaité dans le contexte de travail.

En outre, les auteurs décrivent deux formes de suivi du feedback dans un contexte de travail : (1) l'évaluation réflexive et (2) l'évaluation comparative. La première exige que les individus scrutent leur propre comportement au miroir des réactions des autres, tandis que la seconde désigne les comparaisons que les individus font de leur comportement avec celui des autres, pour s'évaluer. Dans cette perspective, ces deux formes d'évaluation nécessitent l'induction du demandeur de feedback, donc ces interprétations seront subjectives. La stratégie de demande est le second comportement démontré par les chercheurs de feedback dans un cadre de travail. Elle est définie comme « *la tentative de l'individu d'augmenter réellement la quantité de données personnellement pertinentes dans son environnement informationnel en demandant directement aux acteurs de cet environnement leur perception et/ou leur évaluation du comportement en question* »¹⁰ (Ashford, S. J. & Cummings, L. L., 1983, p. 385). Cette stratégie implique une approche plus directe de la recherche de feedback par le biais d'échanges oraux avec les autres. En raison de sa nature publique, les auteurs affirment que la stratégie de demande de feedback est également sujette à plusieurs risques dans le contexte professionnel. Les personnes qui recherchent un feedback risquent de mettre à mal publiquement leur image de soi si elles s'attendent à un résultat différent de la part de la source de feedback.

⁹ « *Observing the situation and the behaviors of other actors for cues useful as feedback* » (Ashford, S. J. & Cummings, L. L., 1983, p. 383).

¹⁰ « *The individual's attempt to actually increase the amount of personally relevant data in his or her information environment by directly asking actors in that environment for their perception and/or evaluation of the behavior in question* » (Ashford, S. J. & Cummings, L. L., 1983, p. 385).

Ashford et Cummings suggèrent plusieurs coûts cognitifs pour les stratégies d'observation et de demande de feedback (voir fig. 3). L'étude de ces coûts a suscité l'intérêt des chercheurs en sciences de gestion, qui les intègrent dans des modèles permettant de prédire pour quelle stratégie de recherche de feedback opéreront les individus (VandeWalle, D., Ganesan, S., Challagalla, G. N. & Brown, S. P., 2000). Les auteurs distinguent trois coûts cognitifs principaux pour le comportement de recherche de feedback : (1) les coûts d'effort (*effort costs*), (2) les coûts de perte d'image (*face loss costs*), (3) les coûts d'inférence (*inference costs*). Pour les premiers (coûts d'effort), ils affirment que chaque stratégie de recherche de feedback, qu'il s'agisse d'observation ou de demande, nécessite un effort cognitif de la part du demandeur de feedback. Dans cette perspective, plus ce dernier anticipe un effort physique et mental pour obtenir du feedback, moins il est enclin à s'engager dans l'acte de recherche de feedback et plus il le considérera comme coûteux. Le choix de l'individu d'adopter une stratégie d'observation ou de demande dans le contexte organisationnel dépend de nombreux facteurs contextuels et de l'effort qu'exige une stratégie particulière. Par exemple, la stratégie de demande peut nécessiter un effort physique plus important de la part du demandeur puisqu'elle dépend principalement de l'accessibilité de la source, tandis que la stratégie d'observation peut requérir un effort cognitif plus important de la part du demandeur puisqu'elle est liée à des interprétations supplémentaires et à des observations méticuleuses du cadre de travail.

Deuxièmement, les auteurs reconnaissent la « perte de face » comme un autre coût cognitif à prendre en compte dans une stratégie de recherche de feedback dans un environnement professionnel. Plus ceux qui sont demandeurs de feedback sont préoccupés par leur image et leur statut social dans un environnement professionnel, plus il leur coûtera de perdre la face. Par exemple, selon Ashford et Cummings, plus les individus attribuent une importance aux critères sociaux dans un contexte professionnel, moins ils adopteront une stratégie de demande, qui est plus exposée et publique par nature. De fait, il est plus risqué d'être explicite dans sa stratégie de recherche de feedback que d'observer discrètement l'espace de travail. Par conséquent, les personnes qui sont plus préoccupées par les coûts de « perte de face » éviteront les stratégies de demande et viseront davantage les stratégies d'observation, à moins qu'elles ne soient certaines de la nature du feedback donné.

Le troisième coût auquel fait face le demandeur de feedback, selon les travaux d'Ashford et Cummings (voir fig. 3), est le coût d'inférence. Il s'agit de la divergence qui peut exister entre l'interprétation du demandeur et les pensées réelles de la source ou du donneur de feedback. Aussi, plus les personnes souhaitent obtenir un feedback précis et spécifique, plus elles adoptent une stratégie de demande, plus directe par nature. Et éviteront de recourir à une stratégie d'observation, qui pourrait aboutir à des interprétations personnelles ne reflétant pas la réalité. Les auteurs font remarquer que si les personnes en quête de feedback ne sont pas convaincues par le feedback reçu, elles peuvent recourir à une stratégie d'observation pour se rassurer.

En résumé, le travail d'Ashford et Cummings (voir fig. 3) éclaire le concept de comportement de recherche de feedback dans le spectre interpersonnel. Ils établissent une distinction claire entre le comportement de délivrance de feedback et le comportement de recherche de feedback, en soulignant le désir intrinsèque des individus de rechercher du feedback. Ils soulignent également que le feedback est une information importante pour le rapport à soi et pour la performance. En outre, le modèle décrit les coûts cognitifs qui pourraient perturber le comportement de recherche de feedback dans un contexte professionnel, tels que le coût de l'effort, le coût de la perte de face et le coût d'inférence. Ces coûts sont adoptés comme critères pour les recherches futures sur les attentes du comportement de recherche de feedback dans un environnement de travail, ainsi que ses inconvénients psychologiques.

À partir de ce stade, le comportement de recherche de feedback devient un sujet majeur dans l'étude du concept de feedback en sciences de gestion. De fait, nous avons constaté tout au long de notre parcours de recherche que le comportement de recherche de feedback a retenu davantage l'attention des chercheurs en sciences de gestion que le comportement de délivrance de feedback. Le premier a été associé à de nombreuses autres disciplines managériales dans le but d'aboutir à une vision plus claire de sa prévisibilité chez les individus dans un contexte de travail. Parmi les principales théories managériales sur le comportement de recherche de feedback, introduit en 1983, on trouve : la théorie de l'orientation des objectifs (*goal-orientation theory* (Dweck, 1986 ; Vandewalle, D., 1997, 2003), l'auto-efficacité (*self-efficacy* (Renn, R. W. & Fedor, D. B., 2001)), le leadership transformationnel (*transformational leadership* (Moss, S. E., Sanchez, J. I., 2004, 2009)), les différences culturelles (*cultural differences* (Sully

De Luque, M. F. & Sommer, S. M., 2000)) et la gestion des impressions (*impression management* (Morrison, E. W. & Bies, R. J., 1991, 1993)).

1.1.1.3. Recherche du feedback et orientation des objectifs individuels

Dans un premier temps, les études se concentrent surtout sur le schéma de quête d'un objectif précis chez les individus en tant que signe-clé pour déterminer leur stratégie comportementale par rapport à la recherche de feedback (VandeWalle, 1997, 2001). La définition des caractéristiques de quête d'un objectif précis parmi les individus est dérivée de la théorie de l'intelligence introduite par Carol Dweck en 1986, dont émane une théorie provisoire sur les processus motivationnels affectant l'apprentissage. La théorie de l'orientation des objectifs explique dans quelle mesure les individus ont confiance en leurs propres capacités et comment, en retour, cette perception peut affecter leurs performances. Ainsi, Dweck théorise que plus les individus considèrent leur intelligence comme un attribut fixe, moins ils sont susceptibles de s'engager dans des activités d'apprentissage, tandis que plus ils considèrent leur intelligence comme un attribut flexible, plus ils sont susceptibles de s'engager dans des activités d'apprentissage. Elle compte trois types d'individu orienté vers des objectifs : (1) individu orienté vers l'apprentissage, (2) individu orienté vers la performance, (3) individu orienté vers l'évitement de la performance.

L'individu orienté vers l'apprentissage (*learning-oriented individual*) est défini comme un type qui a foi en ses propres capacités, ce qui le pousse à rechercher de nouveaux défis et de nouvelles opportunités. Vient ensuite l'individu orienté vers la performance (*performance-oriented individual*), un type qui considère ses capacités cognitives comme fixes, ce qui le rend plus réticent à se confronter à de nouveaux défis et l'incite à se satisfaire de ses performances actuelles. Troisièmement, l'individu rétif à la performance (*performance-avoidant oriented individual*) : des personnes qui n'ont aucune confiance en leurs capacités réelles et éviteront pro-

blement de s'engager dans toute sorte de défi. Dans cette perspective, des études sur la recherche de feedback estiment que l'attribution d'un type d'orientation vers des objectifs à un comportement de recherche de feedback pourrait permettre de prédire dans quelle mesure les individus s'engageront dans une telle pratique dans un cadre professionnel (VandeWalle, D. & Cummings, L. L., 1997). Elles affirment que les individus tournés vers des objectifs d'apprentissage sont plus enclins à s'engager dans des pratiques de recherche de feedback et dans des stratégies de demande directe puisqu'ils sont plus désireux d'augmenter leur courbe d'apprentissage et de relever de nouveaux défis (VandeWalle, D., 2003).

En revanche, les chercheurs en sciences de gestion soutiennent que les individus orientés vers la performance s'engagent moins dans des pratiques de recherche de feedback et optent plus souvent pour une stratégie d'observation pour obtenir du feedback car ils sont plus soucieux des opinions des autres sur leur performance réelle (VandeWalle, D., 2003). Enfin, les chercheurs s'intéressant aux relations entre orientations d'objectif et comportement de recherche de feedback n'ont pas pris en compte le type orienté vers l'évitement de la performance car ils considèrent que cet individu aura du mal à s'adapter à un environnement organisationnel où la pratique du feedback est essentielle (VandeWalle, D., 2003). En conclusion, la nature des objectifs poursuivis par les individus est devenue un sujet crucial du concept de comportement de recherche de feedback dans un environnement de travail. Les chercheurs la considèrent comme une mesure essentielle pour la prévisibilité du comportement de recherche de feedback (Ashford, S. J., Blatt, R. & Walle, D. V., 2003).

1.1.1.4. Comportement de recherche de feedback et auto-efficacité

Autre dimension également fortement associée à la notion de recherche de feedback dans une organisation professionnelle : l'auto-efficacité. Elle est définie comme « *la croyance des individus qu'ils ont la capacité et les ressources pour réussir une tâche spécifique* »¹¹ (Brown, S. P., Ganesan, S. & Challagalla, G., 2001, p. 1043). Il est important de souligner que le concept d'auto-efficacité est très différent du concept d'estime de soi. En effet, le premier se concentre

¹¹ « *Individuals' beliefs that they have the ability and resources to succeed at a specific task* » (Brown, S. P., Ganesan, S. & Challagalla, G., 2001, p. 1043).

sur l'évaluation de la capacité à réaliser une tâche particulière, tandis que le second se concentre sur l'évaluation par un individu de sa valeur personnelle, en référence à des valeurs fondamentales (Bandura, 1997, 1986). Des recherches démontrent que les individus ayant une auto-efficacité élevée ont tendance à rechercher davantage de feedback que les individus ayant une faible auto-efficacité (Brown, S. P., Ganesan, S. & Challagalla, G., 2001).

Une étude menée par Brown et ses collègues en 2001 sur la relation entre l'auto-efficacité et la recherche de feedback par le biais de stratégies d'observation ou de demande (Ashford, 1989) affirme que ni l'une ni l'autre dimension ne suffit à elle seule pour éclairer l'individu sur sa fonction et améliorer sa performance. C'est la conjonction des deux qui est déterminante dans la recherche de feedback. Ainsi, les auteurs suggèrent que l'observation de l'espace de travail n'est pas suffisante à elle seule pour le demandeur de feedback et qu'elle peut donner lieu à des interprétations erronées de sa part sur ce qu'on attend de lui. En outre, demander directement du feedback à une personne spécifique peut s'avérer insuffisant pour le demandeur de feedback, puisque la personne qui donne le feedback peut parfois manquer de clarté ou de précision. Dans cette perspective, Brown et ses collègues affirment que l'utilisation conjointe des stratégies d'observation et de demande de feedback est le moyen idéal pour obtenir un feedback précis, tout en soulignant que seuls les individus ayant un haut niveau d'auto-efficacité seront capables de gérer cette combinaison qui permettra de clarifier la tâche effectuée, comme l'illustre la figure suivante :

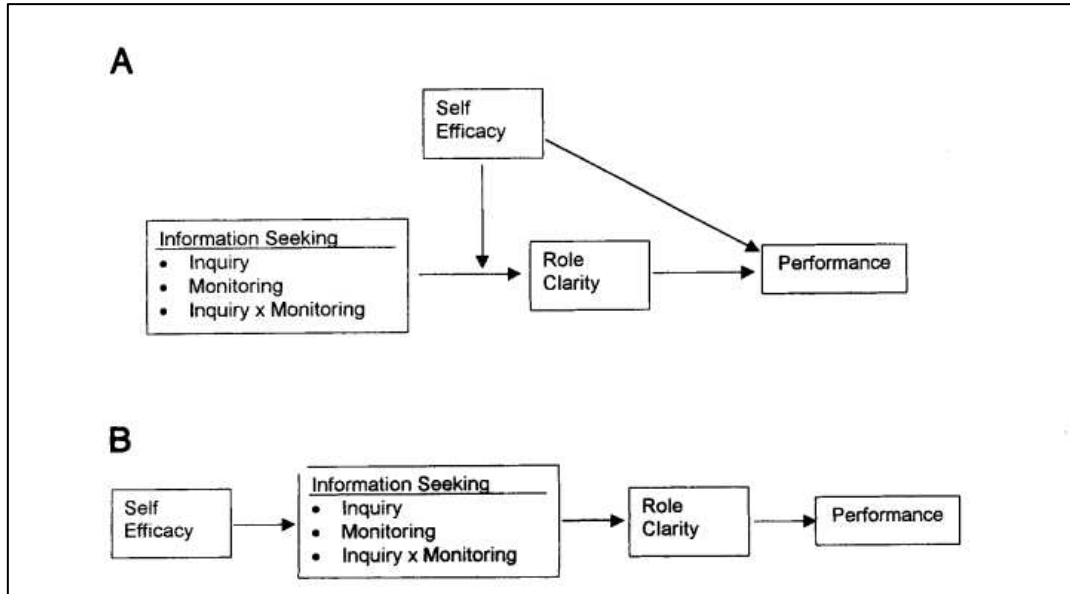


Figure 4 : Modèle (A) et modèle alternatif (B) des effets de l'auto-efficacité et de la recherche d'information sur la clarté du rôle et la performance (Brown, S. P., Ganesan, S. & Challagalla, G., 2001)

De plus, des recherches font valoir que les individus ayant une auto-efficacité élevée sont plus concentrés sur la tâche et plus à même d'interpréter les informations ; ils sont moins distraits par l'anxiété de performance et la reconnaissance d'image (Bandura, 1997). En revanche, les individus ayant une faible auto-efficacité doutent plus souvent de leurs capacités et ont tendance à mal interpréter les informations, puisqu'ils sont plus préoccupés par leur réputation et tiennent surtout compte des informations qui sont alignées avec la vision qu'ils ont d'eux-mêmes (Bandura, 1997). De ce point de vue, nous pouvons déduire que les individus orientés vers l'apprentissage ont tendance à avoir un niveau d'auto-efficacité plus élevé parce qu'ils ont davantage confiance en leurs propres capacités, et auront donc tendance à rechercher du feedback à des fins d'apprentissage et de développement. Alors que les individus orientés vers la performance ont tendance à avoir un niveau d'auto-efficacité plus faible parce qu'ils doutent de leurs propres capacités, et auront donc tendance à rechercher du feedback à des fins de performance et de mise en valeur de soi (VandeWalle, D. & Cummings, L. L., 1997, 2003).

1.1.1.5. Le comportement de recherche de feedback et la dynamique d'échange entre leaders et membres

Outre son lien étroit avec le comportement de recherche de feedback, l'auto-efficacité est également fortement associée au phénomène d'échange entre le leader et l'équipe. La théorie des échanges entre le dirigeant et son équipe (*leader-member exchange*) traite de « *la relation entre les subordonnés et les superviseurs dans un contexte de travail* »¹² (Chen, Z., Lam, W. & Zhong, J. A., 2007, p. 202). Initialement, la théorie se concentre sur le processus d'échange entre les dirigeants et les membres de leur équipe en relation aux attentes liées à chacun. Mais les chercheurs sont allés au-delà de cette vision en mettant également l'accent sur la dimension de l'échange social entre leader et membres de l'équipe (Chen, Z., Lam, W. & Zhong, J. A., 2007).

Dans cette optique, l'échange de feedback est essentiel dans le processus interactif dynamique et réciproque entre les subordonnés et leurs superviseurs dans un contexte de travail. Une étude menée par Lam et ses collègues en 2007 met en évidence le fait que le comportement de recherche de feedback joue un rôle important dans l'amélioration de la qualité de la relation entre les subordonnés et les superviseurs, à condition que ces derniers considèrent ce comportement comme axé sur la performance. L'étude comporte trois dimensions principales : la première met l'accent sur le rôle positif du comportement de recherche de feedback dans la qualité de l'échange entre le leader et ses collaborateurs ; la deuxième a pour objet l'interprétation que le superviseur fait des intentions derrière la recherche de feedback ; et la troisième examine les conséquences de la qualité des échanges entre le leader et les membres de son équipe sur le comportement de recherche de feedback et la performance au travail.

Initialement, les auteurs notent une relation positive entre le comportement de recherche de feedback et la qualité de l'échange entre le leader et ses subordonnés, à condition que les superviseurs interprètent ce comportement comme étant motivé par la performance au travail et

¹² « *The relationship between subordinates and supervisors in a work setting* » (Chen, Z., Lam, W. & Zhong, J. A., 2007, p. 202).

non le désir de faire bonne impression. De ce point de vue, les superviseurs qui pensent que leurs subordonnés recherchent du feedback à des fins informatives seront plus enclins à leur fournir un soutien au travail, tandis que les superviseurs qui perçoivent d'autres motifs derrière l'acte de recherche de feedback, tels que la réputation, la politique ou la gestion de l'image (*impression management*), seront moins enclins à aider leurs subordonnés. Toutefois, les auteurs considèrent que les véritables motivations de ceux qui sollicitent du feedback pour des raisons d'image peuvent échapper à leurs superviseurs, qui peuvent supposer à tort qu'ils le font pour améliorer leurs performances. Les auteurs concluent que l'échange entre le chef et son subordonné a un rôle facilitateur sur les demandeurs de feedback tout en ayant un impact sur leur performance au travail. Ainsi, la qualité de l'échange entre le leader et un membre de son équipe aura un impact positif sur la performance des chercheurs de feedback si l'acte est perçu comme étant motivé par les performances professionnelles, alors que si la recherche de feedback est perçue comme moins authentique et à des fins de manipulation d'image, cela peut avoir un impact négatif sur l'échange entre les parties.

D'autres recherches ont étudié l'effet du comportement de recherche de feedback négatif sur la qualité des échanges entre le leader et son équipe (Chen, Z., Lam, W. & Zhong, J. A., 2007). Une étude menée par Chen *et alii* en 2007 examine en détail le lien entre le comportement de recherche de feedback négatif et la bonne relation entre le leader et son subordonné, et son effet sur la performance professionnelle dans un cadre de travail, comme l'illustre le tableau suivant :

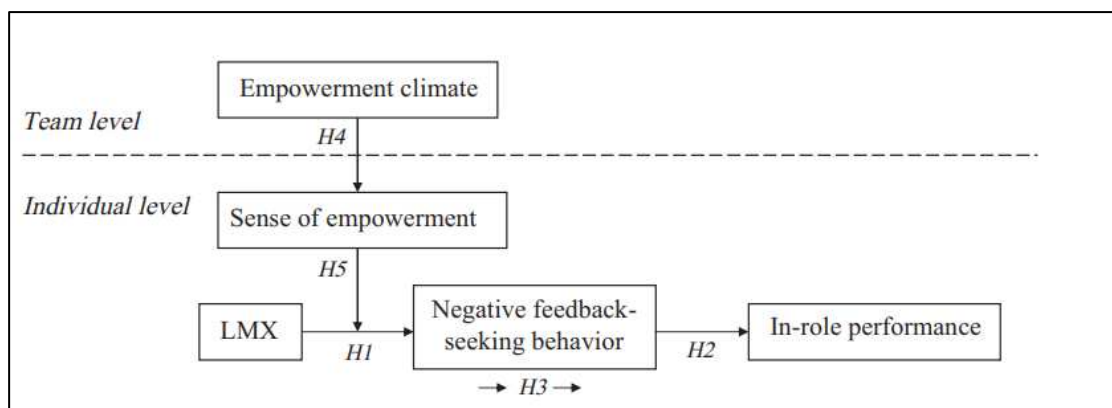


Figure 5 : Modèle conceptuel de l'échange leader-membre (leader-member exchange), du comportement de recherche de feedback négatif et de la performance dans le rôle (Chen, Z., Lam, W. & Zhong, J. A., 2007)

Le feedback négatif est considéré comme plus sensible par nature que le feedback positif puisqu'il nécessite, d'une part, un effort cognitif plus important pour être appréhendé par le récepteur et, d'autre part, plus de courage pour être explicité par celui qui donne du feedback. Néanmoins, il est largement reconnu que le feedback constructif ou négatif a une valeur de développement plus élevée que le feedback positif, puisqu'il attire l'attention sur les domaines à améliorer et fournit au destinataire des indications plus claires sur son statut et sur la manière de s'améliorer (Adams, S. M., 2005). Dans ce contexte, les auteurs affirment que plus les subordonnés entretiennent une relation de qualité avec leur superviseur, plus ils seront à l'aise pour rechercher un feedback négatif sans crainte d'être jugés (Chen, Z., Lam, W. & Zhong, J. A., 2007).

Cette notion se fonde sur la théorie de l'échange social qui implique la réciprocité des comportements entre les parties (Cropanzano, R. & Mitchell, M. S., 2005). Dans cette perspective, plus les superviseurs apportent leur soutien à leurs subordonnés, plus ces derniers sont incités à réagir en réalisant de meilleures performances. Par conséquent, les subordonnés qui entretiennent une relation de qualité avec leurs supérieurs seront plus enclins à rechercher un feedback négatif de leur part que ceux qui entretiennent une relation de mauvaise qualité avec leurs superviseurs. Suivant le même raisonnement, les membres qui recherchent plus souvent un feedback négatif de la part de leurs superviseurs sont plus performants au travail puisqu'ils ont une vision plus claire des attentes liées à leur rôle.

Par ailleurs, Chen et ses collègues incluent la notion d'autonomisation dans la relation entre la recherche de feedback négatif et la qualité de l'échange leader-membre. Au niveau de l'équipe, les auteurs promeuvent un sentiment d'autonomisation, défini comme une « *perception partagée concernant la mesure dans laquelle un groupe utilise des structures, des politiques et des pratiques pour soutenir l'accès des employés au pouvoir* »¹³ (Chen, Z., Lam, W., & Zhong, J. A., 2007, p. 205), comme un modérateur pour l'échange de feedback négatif entre les leaders et les membres. De plus, pour les auteurs, « *le concept général d'autonomisation implique une motivation individuelle accrue au travail par la délégation d'autorité* »¹⁴ (Chen, Z., Lam, W.

¹³ « *Shared perception regarding the extent to which a group makes use of structures, policies, and practices to support employees' access to power* » (Chen, Z., Lam, W. & Zhong, J. A., 2007, p. 205).

¹⁴ « *The general concept of empowerment involves increased individual motivation at work through the delegation of authority* » (Chen, Z., Lam, W. & Zhong, J. A., 2007, p. 205).

& Zhong, J. A., 2007, p. 205), et ils le voient comme un autre modérateur affectant l'échange dynamique de feedback négatif entre les leaders et les membres de leur équipe.

Le sentiment d'autonomie peut être décrit par le degré d'autosuffisance de l'individu dans l'exécution de ses tâches quotidiennes. Dans cette perspective, les auteurs affirment que plus les individus possèdent un sentiment d'autonomie, moins ils comptent sur l'interaction entre le leader et ses subordonnés lors de la recherche de feedback négatif, puisqu'ils sont censés bien se gérer eux-mêmes et être aptes à prendre de bonnes décisions. Par conséquent, ils seront plus enclins à rechercher un feedback négatif auprès de leurs pairs plutôt que de leurs supérieurs. Par ailleurs, plus les individus évoluent dans un climat propice à leur autonomie, où l'on attend d'eux qu'ils prennent la situation en main et contribuent à la prise de décision, plus ils développent un sentiment de légitimité par rapport à la tâche à accomplir. Ces comportements de maîtrise de soi peuvent inciter les individus à compter davantage sur eux-mêmes et les dissuader de rechercher un feedback négatif auprès de leurs supérieurs, puisqu'ils sont censés agir de manière autonome tout en échangeant plus souvent un feedback constructif avec leurs pairs et en apprenant en conséquence.

Une autre étude menée par Lam et ses collègues en 2017 sur le comportement de recherche de feedback et le processus d'échange entre leaders et collaborateurs évalue dans quelle mesure une personne continue à rechercher du feedback auprès de ses superviseurs ainsi que les contextes situationnels affectant ce comportement. Ils suggèrent que ce concept d'échange joue un rôle modérateur essentiel dans le processus de recherche de feedback. Ainsi, ils affirment que moins les subordonnés sont familiers avec leurs superviseurs, moins ils échangeront d'informations avec eux, et plus ils rechercheront du feedback pour avoir un meilleur accès à l'information. En revanche, plus les subordonnés entretiennent de bonnes relations avec leurs superviseurs, plus ils ont accès à l'information et moins ils ressentent le besoin de rechercher du feedback auprès de leurs managers. Toutefois, ils auront une idée plus claire de leur mission et de ce que les autres attendent d'eux en termes de performance, donc ils chercheront moins à obtenir de feedback.

En outre, dans le cadre de cette théorie de l'échange entre les leaders et les membres de leur équipe, les auteurs émettent l'hypothèse sur selon laquelle les superviseurs développent différents types de relations avec leurs subordonnés. Certaines peuvent être plus amicales ou cordiales que d'autres. Et certains subordonnés peuvent avoir une meilleure orientation vers les objectifs de travail que d'autres (Liden, R. C., Sparrowe, R. T. & Wayne, S. J., 1997). Ainsi, les auteurs considèrent que la qualité de la relation d'échange entre leader et équipier est importante pour déterminer dans quelle mesure les individus peuvent rechercher du feedback auprès de leurs superviseurs. En outre, les auteurs proposent deux types de processus d'échange entre dirigeants et membres qui pourraient également affecter le comportement de recherche de feedback de l'individu au niveau du groupe au sein de l'organisation, et pas seulement au niveau individuel, comme le montre la figure suivante :

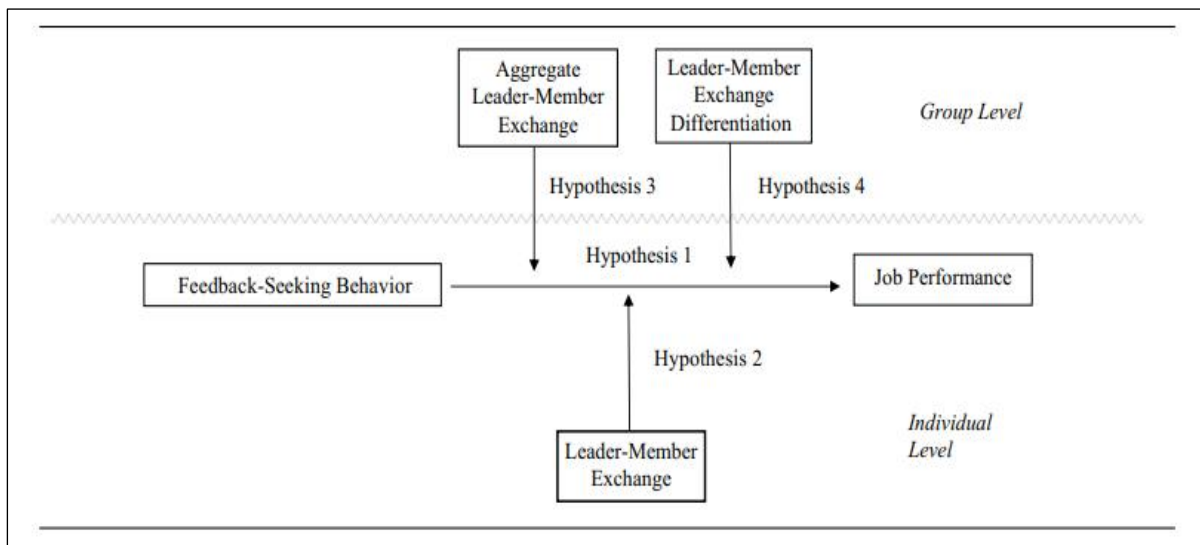


Figure 6 : Modèle conceptuel du comportement de recherche de feedback, de l'échange leader-membre et de la performance professionnelle (Lam, L. W., Peng, K. Z., Wong, C. S. & Lau, D. C., 2017).

Le premier type d'échange leader-membre qui affecte le dynamisme du comportement de recherche de feedback au niveau du groupe est l'échange agrégé entre les deux. Il s'agit d'un échange homogène entre les leaders et les membres, où les leaders maintiennent une relation de qualité avec leurs subordonnés. Le second type est la différenciation de l'échange entre le dirigeant et les membres, où les dirigeants maintiennent différents niveaux de relation selon leurs subordonnés. Les auteurs soulignent que, dans les deux types d'échange, le comportement

de recherche de feedback entre les individus sera affecté, ce qui aura un impact sur les performances de l'équipe. Ils proposent que l'échange global entre dirigeants et membres joue un rôle modérateur dans le comportement de recherche de feedback des individus, notamment dans les situations où le dirigeant entretient des relations de mauvaise qualité avec ses subordonnés. Ils affirment que les équipes qui savent entretenir de bonnes relations pratiquent un partage abondant et mutuel d'informations entre les parties. Par conséquent, les subordonnés sont moins enclins à rechercher des informations sur leur performance au travail auprès de leurs superviseurs, car ils pourraient avoir déjà reçu certaines informations de leurs pairs. À l'inverse, dans les environnements où le niveau d'échange leader-membre est faible, où l'accès à l'information est rare parmi les subordonnés et où l'orientation professionnelle est moins abondante, les individus devront rechercher davantage de feedback auprès de leurs superviseurs.

En second lieu, les auteurs proposent que les leaders ont des relations différentes avec leurs subordonnés, ce qui impacte le comportement de recherche de feedback dans un groupe. Bien que leur proposition ne soit pas soutenue empiriquement, ils font valoir que plus les leaders modifient la quantité d'informations qu'ils donnent à chacun de leurs subordonnés, plus ces derniers sollicitent leur feedback pour accéder à davantage d'informations. En revanche, plus les échanges leader-membre sont de même qualité, moins les employés ressentent le besoin de rechercher un feedback spécifique auprès de leurs superviseurs, puisqu'ils reçoivent la même quantité d'informations que les autres. En résumé, il se dégage de la littérature sur la relation entre l'échange leader-membre et le comportement de recherche de feedback que cette dernière pratique s'inscrit au cœur de l'exercice de leadership, ce qui rend le concept de feedback d'autant plus intéressant pour les sciences de gestion.

1.1.1.6 Le comportement de recherche de feedback et la sécurité psychologique

Outre l'échange entre leader et membre, le climat de sécurité psychologique existant dans une équipe est également présenté comme un important élément modérateur sur le comportement de recherche de feedback. La sécurité psychologique fait référence à un

environnement où les individus se sentent à l'aise pour exprimer leurs opinions et admettre leurs erreurs librement, sans craindre d'être punis ou jugés (Edmondson, A. C., 2004). Dans sa recherche sur le phénomène de la sécurité psychologique en 2002, Edmondson démontre que plus l'équipe se sent en sécurité psychologiquement, plus elle recherche le feedback de ses superviseurs. Cette conclusion pourrait sembler en contradiction avec ce qui a été proposé dans les études sur l'échange leader-membre et la recherche de feedback.

Les chercheurs sur l'échange leader-membre et le comportement de recherche de feedback affirment que plus les subordonnés se sentent responsabilisés, moins ils ont tendance à rechercher le feedback de leurs superviseurs (Lam, W., Huang, X. & Snape E. D., 2007). En outre, plus il y a une égalité de traitement entre les subordonnés en termes d'orientation et d'accessibilité à l'information, moins ils recherchent le feedback de leurs supérieurs (Lam, L. W., Peng, K. Z., Wong, C. S. & Lau, D. C., 2017). Dans cette perspective, nous remettons en question le fait que les individus recherchent davantage de feedback de la part de leurs supérieurs s'ils ne disposent pas de suffisamment d'informations. Nous proposons que même si les subordonnés n'ont pas accès à l'information dans une équipe, ils ne chercheront pas nécessairement à obtenir un feedback de leurs supérieurs s'ils ne se sentent pas à la base psychologiquement en sécurité pour le faire. Ils peuvent préférer rester dans une position de déficit d'informations plutôt que de chercher à obtenir des informations de leur supérieur si ce dernier est inaccessible ou inapprochable. Le lien entre sécurité psychologique et concept de feedback sera abordé en détail dans notre travail de recherche dans les chapitres suivants.

1.1.1.7. Le comportement de recherche de feedback et les origines culturelles nationales

La culture nationale est un autre concept mis en avant par la recherche comme facteur d'influence sur le comportement de recherche de feedback dans un contexte professionnel.

Une étude présentée en 2000 par Sully et Sommer propose un modèle intégré sur l'impact de la culture sur le comportement de recherche de feedback. Cette étude présente les quatre normes culturelles formalisées par Hofstede en 1990 qui sont principalement identifiées comme susceptibles d'affecter le comportement de recherche de feedback dans une organisation. La première dimension est l'orientation spécifique (*versus* holistique) de la culture (*specific-holistic orientation*). Elle renvoie à la transmission de messages par la communication verbale ou non verbale.

Les auteurs expliquent que les cultures à orientation holistique se caractérisent par la transmission de messages indirects et implicites, tandis que les cultures à orientation spécifique se caractérisent par la transmission de messages directs et ciblés. Par conséquent, cette dimension culturelle peut avoir un impact sur la façon dont le feedback est partagé et donné dans un contexte professionnel, ce qui a en retour un impact sur la façon dont le feedback est recherché par l'individu. Dans cette perspective, les auteurs remarquent que dans les environnements holistiques, les individus auront tendance à transmettre le message de feedback plus discrètement, donc sont plus enclins à adopter une stratégie d'observation pour la recherche de feedback en scrutant d'abord leur environnement de travail (Ashford, 1983).

En outre, ils soulignent que dans les environnements holistiques, les individus valorisent fortement les relations et ont tendance à éviter les discussions conflictuelles. De ce fait, les chercheurs de feedback dans les cultures holistiques accordent plus d'attention à l'image qu'ils ont d'eux-mêmes et éviteront toute action qui pourrait la déformer ; et il leur coûtera davantage de perdre la face. En revanche, les auteurs notent que dans des cultures spécifiques, les personnes en quête de feedback ont tendance à adopter des approches plus directes pour faire part de leurs demandes de feedback. Dans des contextes culturels nationaux spécifiques, la transmission d'un message de feedback précis a une grande valeur pour celui qui le recherche. Par conséquent, les personnes à la recherche de feedback craignent davantage les coûts liés à l'effort et à la déduction que les coûts liés à la dégradation de l'image de soi (Ashford, 1983).

La deuxième dimension ayant trait à la culture concerne la tolérance à l'ambiguïté, définie comme « *la mesure dans laquelle les situations ambiguës sont considérées comme menaçantes et la mesure dans laquelle les membres de la société sont ouverts au changement et à l'innovation* »¹⁵ (Sully De Luque, M. F. & Sommer, S. M., 2000, p. 838). Les auteurs proposent que les organisations ayant une faible tolérance à l'ambiguïté établissent des procédures et des règles plus formelles en ce qui concerne la formulation du feedback, tandis que les organisations ayant une tolérance élevée à l'ambiguïté (*tolerance for ambiguity*) attachent moins d'importance à la formalisation du feedback. Dans ce sens, les auteurs affirment que plus l'environnement de travail est incertain et ambigu, plus les individus s'engagent dans des actions de recherche de feedback et moins ils perçoivent les efforts de recherche de feedback comme coûteux (Ashford, 1983).

La troisième dimension d'ordre culturel avancée est celle d'individualisme contre collectivisme (*individualism vs. collectivism*), selon laquelle les cultures individualistes sont plus axées sur les réalisations et les décisions individuelles, tandis que les cultures collectivistes sont plus axées sur les réalisations communes. De ce point de vue, les auteurs affirment que dans les deux types de culture, l'approche comportementale de recherche de feedback des individus est active, mais que le but du feedback recherché peut différer. Par exemple, dans les environnements individualistes, les individus sont intéressés à rechercher des informations personnelles pour s'aligner sur leur concept de soi, alors que dans les environnements collectivistes, les individus sont plus intéressés à rechercher du feedback pour obtenir des informations sur les réalisations du groupe. Les auteurs en concluent qu'une culture qui favorise les réalisations de groupe sera moins encline à encourager les demandes de feedback directes qui indiqueraient une orientation plus individualiste, alors qu'elle favorisera les stratégies indirectes de recherche de feedback, notamment via l'observation. Suivant le même raisonnement, les cultures de travail axées sur les réalisations individuelles amèneront les individus à demander un feedback de manière plus directe afin de préserver leur valeur personnelle.

¹⁵ « *The extent to which ambiguous situations are seen as threatening and the extent to which the society members are open to change and innovation* » (Sully De Luque, M. F. & Sommer, S. M., 2000, p. 838).

Finally, the fourth cultural dimension proposed in the research of Sully and Sommer (2000) is the representation of status or the valorization of status (*status identity*). Reputable organizations value status and high power and tend to transmit feedback in a top-down approach, while those that value status less tend to transmit feedback in a more horizontal approach, for example the 360-degree feedback tool where the exchange of feedback is more open between parties at all levels of the organization. The authors affirm that people from cultures with high status identity will tend to be more concerned with their image and reputation when seeking feedback.

This is explained by the fact that cultures with high status identity rely more on status attribution and power, and people who seek feedback attribute higher costs to the risk of losing face during the feedback search. Consequently, they tend to adopt more passive feedback search strategies in their work environment (Ashford, 1983). On the contrary, individuals who work in organizational cultures where status and authority are less emphasized tend to be more explicit in their feedback requests (Ashford, 1983), since the environment itself encourages such behaviors. Consequently, they do not fear exposure and do not consider it costly to lose face (Ashford, 1983). In conclusion, cultural characteristics in organizations play an important role in feedback search behavior in teams and should be taken into account to predict feedback search behavior of individuals in the work environment (Sully De Luque, M. F. & Sommer, S. M., 2000).

1.1.1.8. Le comportement de recherche de feedback et la gestion des apparences

Managing appearances (*impression management*) is also an important dimension that plays a role in the feedback search process in a context

professionnel. Ce concept désigne les comportements adoptés par les individus pour influencer les autres ou pour laisser une certaine impression. Il est défini comme « *la motivation à contrôler la façon dont on apparaît aux autres* »¹⁶ (Morrison, 1991, p. 523, l. 13). Une recherche réalisée par Morrison en 1991 examine le concept de gestion des apparences en relation avec le comportement de recherche de feedback et explique ses implications sur le processus de recherche de feedback. Morrison affirme qu'il existe deux paramètres-clés pour contrôler son apparence qui peuvent influencer la décision de rechercher un feedback directement auprès d'une personne.

Le premier dépend des anticipations de la personne qui cherche à savoir comment les autres pourraient interpréter l'acte de recherche de feedback. Le second paramètre est fondé sur le contenu du message de feedback reçu et, en retour, son influence sur l'image publique de celui qui l'a sollicité. Du point de vue de l'image publique du demandeur, l'étude distingue deux types d'impression : (1) apparence défensive (*defensive impression management*) et (2) apparence assertive (*assertive impression management*). La première est liée à un comportement évitant de créer une image défavorable de soi, tandis que la seconde est liée à un désir de donner une image publique favorable de soi. Par conséquent, l'étude pose l'hypothèse qu'une apparence assertive, si elle est interprétée favorablement par les autres, peut aboutir à un processus de demande de feedback plus fréquent. Outre cet effet d'image, l'auteur affirme que la nature du message reçu peut également affecter l'acte de recherche de feedback. À cet égard, le signe du message de feedback joue un rôle-clé.

Les personnes qui recherchent un feedback sont réticentes à demander un feedback direct si elles pensent qu'il sera négatif, donc susceptible de fragiliser leur image publique. Au contraire, elles sont plus encouragées à demander un feedback direct à quelqu'un si elles anticipent un message positif. En ce sens, l'auteur suggère que lorsque les individus demandent un feedback direct dont ils anticipent qu'il sera positif, la demande de feedback est rarement motivée par des objectifs de développement mais plutôt par des objectifs de réputation. À l'inverse, les personnes qui recherchent du feedback à des fins

¹⁶ « *The motive to control how one appears to others* » (Morrison, 1991, p. 523, l. 13).

d'information et de développement préfèrent avoir un feedback plus négatif afin de s'améliorer. En somme, l'étude met en évidence non seulement en quoi le souci des apparences chez un individu permet de prédire sa disposition à rechercher du feedback, mais aussi la manière dont s'effectue cette recherche de feedback.

Morrison souligne trois aspects importants à prendre en compte qui correspondent à trois questions-clés : (1) quand demander un feedback ? (2) à qui demander un feedback ? (3) comment demander un feedback ? comme l'illustre la figure suivante :

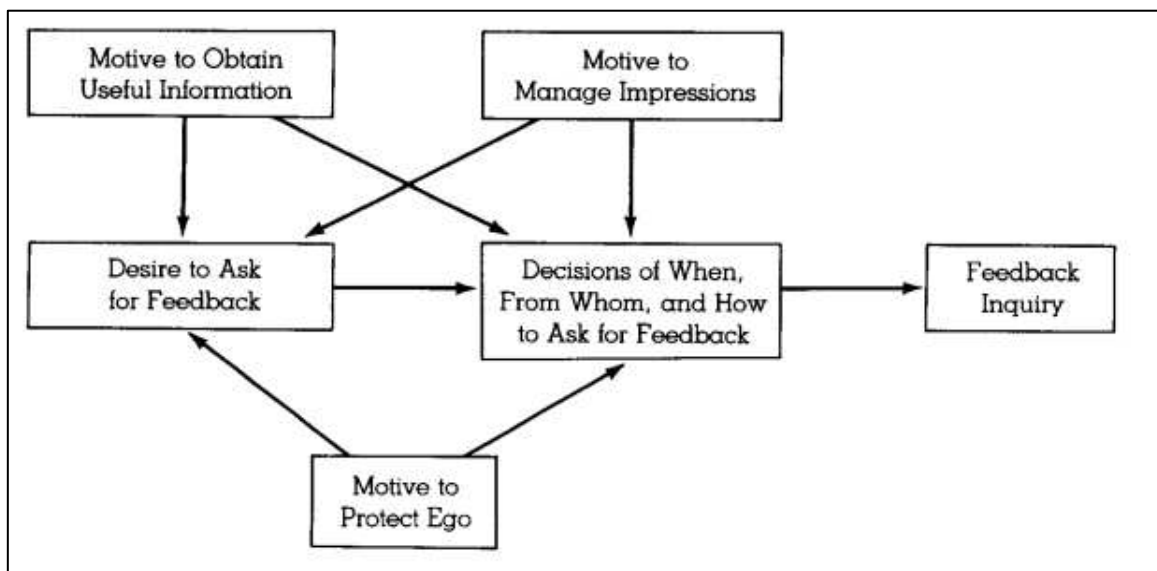


Figure 7 : Un modèle en trois étapes de demande de feedback et de l'impact de la gestion des apparences (impression management), de l'information et des motifs de protection de l'ego (Morrison, 1991)

En premier lieu, Morrison met l'accent sur le facteur temps, qui est crucial dans la recherche de feedback. Les individus ont tendance soit à éviter de rechercher du feedback après un événement défavorable, soit à retarder le processus. Bien que le fait de retarder le processus de demande de feedback puisse avoir un effet contre-productif à long terme, les demandeurs préfèrent donner la priorité à leur image publique afin de se défendre et de préserver leur réputation. En revanche, ces personnes s'empresseront de solliciter un feedback à la suite d'un événement favorable, afin de conserver une image positive. En outre, Morrison souligne que la perception de l'humeur de la source par le demandeur est un autre facteur qui influe sur le moment choisi pour demander un feedback. Morrison se

base sur des recherches antérieures pour dire que lorsque la source est de bonne humeur, elle a tendance à voir les choses de manière plus positive, et est donc disposée à avoir une impression plus favorable de la personne qui demande du feedback. Au contraire, si la source est de mauvaise humeur, elle a tendance à voir les choses de manière moins positive, ce qui peut donner une mauvaise impression de la personne qui demande du feedback (Larson, 1989).

En outre, Morrison met en évidence deux facteurs essentiels qui déterminent le comportement de recherche de feedback. La qualité de la relation entre le demandeur de feedback et la cible ou la familiarité avec la source visée. Morrison suppose que les sources qui admirent la personnalité du demandeur de feedback ont tendance à considérer l'acte de recherche de feedback de manière plus positive et à avoir une impression plus positive de celui qui est en demande, alors que si la relation entre les deux parties est mauvaise, la source de feedback jugera plus durement l'acte de recherche de feedback du demandeur. Morrison explique par ailleurs que le pouvoir de récompense ou le statut de la source de feedback influence le choix de la personne sollicitée pour du feedback. Ainsi, plus les demandeurs de feedback sont sûrs que leurs demandes laisseront une impression positive, plus ils cherchent à obtenir un feedback auprès d'une source très puissante qui pourrait leur être utile à l'avenir.

Enfin, la façon dont les individus demandent un feedback est encore affectée par l'image qu'ils veulent donner d'eux-mêmes. Morrison propose que la façon dont les individus demandent un feedback et leur choix de mots ont un impact sur la façon dont les autres perçoivent la demande de feedback. Elle suggère que, généralement, lorsque les demandeurs s'attendent à un feedback négatif, ils ont tendance à en atténuer l'effet en ajoutant des informations qui pourraient avoir une résonance positive pour la source du feedback, par le biais d'une excuse indirecte. Ainsi, les personnes en quête de feedback peuvent fournir indirectement des faits supplémentaires pour justifier leurs mauvaises performances. D'un autre point de vue, la recherche souligne que si les demandeurs s'attendent à un feedback positif, ils ont tendance soit à chercher un sentiment de légitimité de la part de la source en obtenant plus de crédit pour le travail effectué, soit à se valoriser en mettant davantage l'accent sur la tâche accomplie. Dans les deux cas, les

demandeurs ont tendance à choisir les mots utilisés dans le message de feedback dans l'intention d'améliorer leur image publique.

Dans sa revue de la littérature sur la gestion des apparences (*impression management*), Morrison mentionne non seulement l'impact de cette dernière sur l'acte de demande de feedback, mais aussi le contexte organisationnel qui peut pousser les individus à adopter des comportements pour impressionner les autres. Elle met ainsi l'accent sur cinq facteurs qui poussent les individus à se préoccuper davantage de leur image publique dans un environnement de travail : (1) la publicité, (2) la dépendance, (3) les évaluations formelles, (4) la performance et (5) les facteurs conditionnels, comme l'illustre la figure suivante :

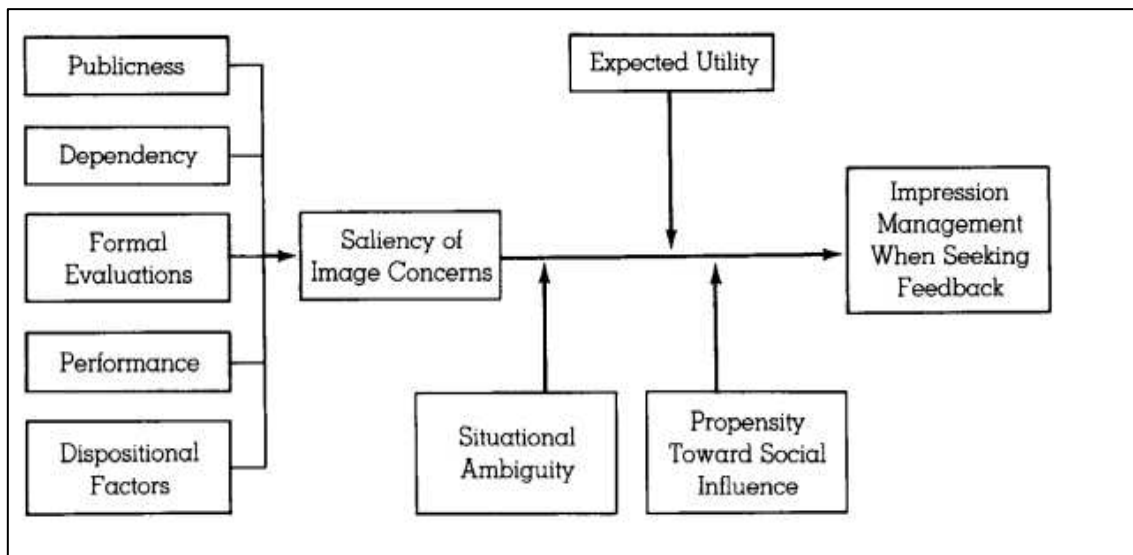


Figure 8 : Facteurs conduisant à un comportement de gestion des apparences (*impression management behavior*) dans le processus de demande de feedback (Morrison, 1991)

Il ressort d'abord de cette recherche que plus l'acte de recherche de feedback se fait en présence de plusieurs parties, plus les individus sont préoccupés par leur image publique et moins ils auront tendance à rechercher du feedback. En outre, plus le demandeur de feedback est dépendant de la source de feedback en termes d'attribution de récompenses et d'évaluation des performances, plus il sera préoccupé par son image. Troisièmement, Morrison affirme que les demandeurs de feedback se soucient particulièrement de leur image publique durant la période précédant le processus d'évaluation. Quatrièmement, la

proximité dans le temps de la performance démontrée par le demandeur joue un rôle : plus les demandeurs de feedback ont récemment fait la démonstration de leur performance, plus ils en pèsent les impacts sur leur image publique. Ainsi, les individus ont tendance à éviter de rechercher du feedback après un événement négatif et ils manifestent des comportements plus défensifs. Alors qu'ils ont tendance à rechercher du feedback juste après un événement positif pour renforcer la bonne impression qu'ils pensent donner. Dernièrement, Morrison suggère que les facteurs de disposition, tels que les comportements d'auto-observation et de conscience de soi, sont des traits de personnalité variables selon les individus. Ainsi, les individus qui ont une forte conscience d'eux-mêmes sont plus susceptibles de se préoccuper de leur image publique, et donc de manifester des comportements plus assertifs quand ils sollicitent du feedback.

Enfin, comme l'illustre la figure 5, trois principaux modérateurs peuvent faciliter ou renforcer les stratégies d'autopromotion (*impression management*). Tout d'abord, Morrison suggère que le bénéfice espéré de l'acte de demande de feedback peut inciter le demandeur à mettre en place des stratégies de gestion d'image. Ainsi, plus les individus perçoivent l'acte de demande de feedback comme bénéfique et porteur d'une valeur ajoutée pour leur avenir dans l'organisation, plus ils s'engageront dans un tel comportement à des fins de réputation. L'ambiguïté situationnelle est un autre modérateur décrit dans le modèle de Morrison. On parle d'ambiguïté situationnelle quand l'employé manque d'information sur sa tâche de travail et a besoin de plus d'éclaircissements. Un tel contexte peut inciter les individus à s'engager dans des actes de demande de feedback pour faire bonne impression.

Dans des circonstances ambiguës, on se fie moins aux preuves objectives, d'où la nécessité de recourir à l'auto-promotion pour préserver son poste. Le désir chez les individus d'avoir de l'influence au sein de l'organisation est le troisième facteur déterminant pour la demande de feedback selon Morrison. Elle affirme que plus les individus sont naturellement soucieux de leur influence sociale et leur statut, plus ils sont réticents à mettre en danger leur image publique. En résumé, le comportement de recherche de feedback est reconnu comme un outil efficace pour gérer les apparences dans un contexte professionnel (Morrison, E. W. & Bies, R. J., 1991). D'autres éléments

sont liés à la fois à la gestion des apparences et au concept de feedback dans les organisations, tels que les comportements complaisants (*ingratiatory behaviors*) (Liden, R. C. & Mitchell, T. R., 1988) et les risques d'image (*image risks*) (Edmondson A. C., 2004). Ces deux dimensions seront discutées en détail dans les chapitres suivants de notre thèse.

1.1.1.9. Le comportement de recherche de feedback et la politique organisationnelle

Constatant le lien entre la gestion des apparences et le comportement de recherche de feedback dans les milieux de travail, des recherches en sciences de gestion se demandent comment les individus peuvent exploiter le feedback à des fins de politique organisationnelle. La politique organisationnelle est définie comme « *les aspects du comportement politique au sein des organisations qui sont intéressés, ne sont pas officiellement sanctionnés par l'organisation et ont souvent des effets néfastes* »¹⁷ (Rosen, C. C., Levy, P. E. & Hall, R. J., 2006, p. 211). Une étude présentée par Rosen et ses collègues en 2006 affirme que les perceptions individuelles de la politique organisationnelle affectent l'environnement de feedback, d'où le comportement de recherche de feedback. Il en ressort que plus la qualité de l'environnement de feedback en termes d'échange entre les superviseurs et les subordonnés est élevée, moins les individus tiennent compte des aspects de politique organisationnelle (Rosen, C. C., Levy, P. E. & Hall, R. J., 2006). Dans ce sens, plus les individus ont accès à des informations sur les comportements souhaités sur le lieu de travail, moins ils accorderont d'importance aux comportements politiques et plus ils se concentrent sur les résultats du travail et l'amélioration de la performance des tâches, comme l'illustre le schéma ci-après :

¹⁷ « *Aspects of political behavior in organizations that are self-serving, not officially sanctioned by the organization, and often have detrimental effects* » (Rosen, C. C., Levy, P. E. & Hall, R. J., 2006, p. 211).

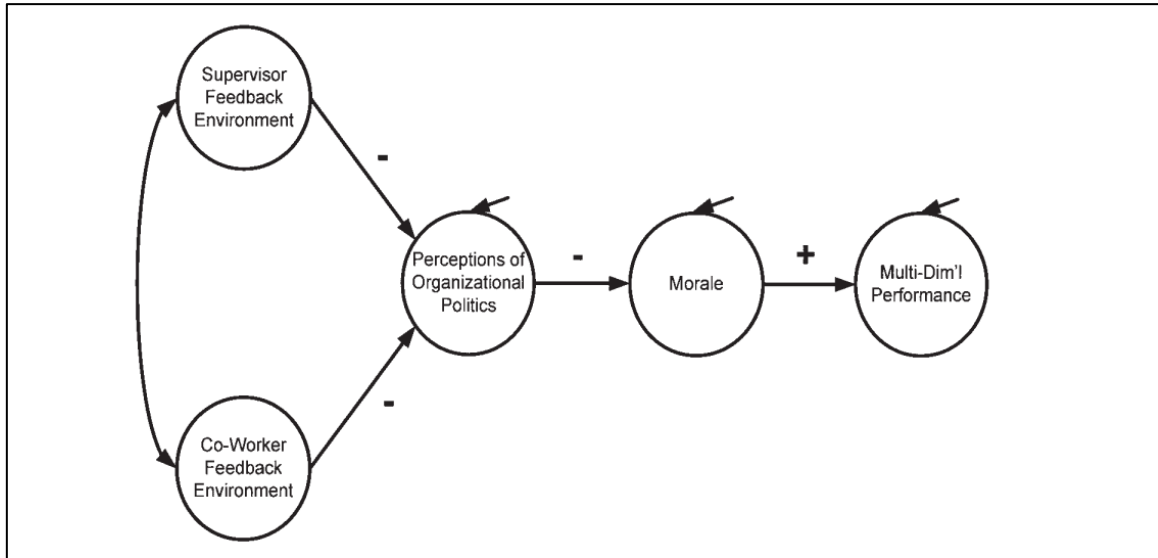


Figure 9 : Modèle théorique : relations entre l'environnement de feedback, la politique, le moral et la performance (Rosen, C. C., Levy, P. E. & Hall, R. J., 2006)

Rosen et ses collègues (2006) proposent un cadre théorique sur les relations entre l'environnement de feedback entre superviseurs et collaborateurs et les perceptions de la politique organisationnelle, ainsi que leurs effets sur le moral et la performance des employés. Ce modèle vise à montrer que plus l'environnement est favorable au feedback, moins les employés se préoccupent de politique organisationnelle. De plus, il suggère qu'un environnement de feedback favorable pour le moral et la performance des employés est favorisé par un niveau réduit de politique organisationnelle. Dans cette perspective, l'étude s'appuie sur la théorie de la prévoyance (*expectancy theory*), qui suggère que le feedback clarifie la vision qu'ont les employés de la performance souhaitée, diminuant ainsi le niveau d'ambiguïté. Comme l'affirme l'étude, les environnements riches en feedback tendent à réduire le niveau d'incertitude grâce à des informations utiles de nature référentielle et directive qui renforcent les comportements efficaces et limitent les comportements inefficaces (Ashford, 1983). Ainsi, les employés s'engagent moins dans la politique organisationnelle si le niveau d'information reçu est équitable. Les auteurs en concluent que plus un environnement de feedback est favorable et riche, moins la politique organisationnelle joue de rôle parasite.

1.1.1.10. Le feedback informel

Le feedback informel a été et est toujours reconnu comme la clé du flux dynamique du feedback dans les environnements de travail modernes et agiles (London, M., 2003). Le feedback informel n'est pas le feedback d'évaluation formel partagé avec les employés à un rythme annuel, mais plutôt une interaction spontanée entre superviseurs et subordonnés d'une part et entre subordonnés d'autre part (Steelman, L. A., Levy, P. E. & Snell, A. F., 2004). Les chercheurs en sciences de gestion considèrent souvent le feedback informel comme une forme de conversation interactive entre les parties, dans laquelle les employés se transmettent mutuellement des informations les uns sur les autres dans un cadre individuel (London, 1995, 2003). Comme indiqué dans le livre de London sur le feedback informel : « *Nous apprenons des autres lorsqu'ils font des déclarations directes, posent des questions et réagissent à notre égard. Un tel feedback se produit spontanément dans toute interaction* »¹⁸ (London, M., 2003, p. 39).

En se basant sur la théorie de l'échange social, des articles soulignent l'importance de la relation interpersonnelle entre deux parties pour la qualité de l'échange informel de feedback (London, M., 1995). La théorie est fondée sur l'idée que lorsqu'une relation interpersonnelle se développe entre deux parties, toutes deux doivent en attendre des effets bénéfiques (Cropanzano, R. & Mitchell, M. S., 2005). Dans cette perspective, London affirme que pour qu'un échange de feedback informel sain ait lieu, les deux parties doivent donner et recevoir quelque chose de valeur. Cela met en évidence la nature délicate du feedback informel, parce qu'il se fonde principalement sur les relations entre les membres. Pour London, un feedback destructif ou une remarque mal placée peut dénouer une relation de travail entre plusieurs membres. En conclusion, le feedback informel est considéré comme l'un des types de feedback les plus modernes et en même temps des plus délicats à encourager dans les organisations d'aujourd'hui. Les

¹⁸ « *We learn from others when they make direct statements, ask questions, and react to you. Such feedback occurs spontaneously in any interactions* » (London, M., 2003, p. 39).

organisations modernes attendent un flux continu d'échange de feedback entre les subordonnés d'une part et les superviseurs et les subordonnés d'autre part.

La notion de feedback informel s'inscrit dans les formes de régulation sociale autonome, une des trois formes de régulation proposées par J. D. Reynaud en 1993. La théorie de la régulation sociale autonome valorise les échanges implicites et indirects, qui peuvent apporter plus de valeur que les formes de collaboration explicite. Les formes de régulation autonome reposent sur le fait que les organisations apprennent et expérimentent par la pratique et améliorent leurs processus en conséquence. Il ne s'agit pas nécessairement d'imposer des stratégies par la hiérarchie, mais d'améliorer les processus par des exécutants qui apprennent par l'expérience comment mieux faire. Ce selon Reynaud et Reynaud, détourner les règles ou les modifier ne constituent pas un comportement contre-productif, mais une façon d'améliorer les choses en se basant sur l'expérience et la proximité avec le terrain. Ils considèrent que « *l'exécutant qui connaît son métier et qui s'autorise ainsi à s'écarter des instructions reçues n'est pas un délinquant qui contrevient à la bonne règle. Il est un professionnel prêt à dénoncer les lubies et les ignorances du Bureau des Méthodes et qui souvent gagne à sa cause son encadrement de proximité* » (Reynaud, E. & Reynaud, J. D., 1994, p. 228). Selon Reynaud, la régulation autonome est proche des règles classiques connues en anglais comme « informelles » (*informal*), qui émanent du réel et non de ce qui est écrit sur du papier ou ce que perçoivent les dirigeants, en rappelant qu'elles ne s'opposent pas mais plutôt contribuent aux règles actuelles. Les organisations contemporaines jouent beaucoup sur ces formes de régulation autonome, en s'appuyant sur un feedback informel qui stimule le fonctionnement interne de ces entreprises agiles. Le chapitre 2 présente le cas de notre terrain de recherche, une entreprise qui suit la méthodologie de travail agile, qui donne au feedback informel un rôle-clé pour sa diffusion interne entre les parties.

Après avoir examiné la genèse de la notion de feedback dans le courant cognitif, nous nous concentrerons dans le deuxième chapitre sur les obstacles au feedback continu dans une organisation qui met en œuvre une méthodologie d'apprentissage agile via un feedback continu basé sur des échanges informels entre les parties. Dans son livre sur la dynamique du feedback publié en 2003, London parle des bénéfices du feedback informel dans la pratique de l'échange de feedback. Il reconnaît également les défis que cette

pratique pose sur le lieu de travail. Les individus doivent entretenir une bonne relation afin de pouvoir se sentir à l'aise pour échanger un feedback. Dans l'étude de cas qui sera présentée dans le deuxième chapitre, nous mettons en évidence des obstacles cognitifs à la pratique continue du feedback auxquels les individus sont confrontés quotidiennement. Ces obstacles ne sont pas explicitement mentionnés par les individus, mais plutôt implicites. Ce sujet de recherche fait face à un dilemme : les employés reconnaissent l'impact positif de la pratique du feedback continu sur l'apprentissage et le développement dans une entreprise, mais ils éprouvent des difficultés à échanger régulièrement un feedback informel avec d'autres personnes. C'est ce qui nous a incitée à enquêter sur les raisons pour lesquelles l'échange continu de feedback, idéal en théorie, est peu pratiqué dans la réalité.

.....

Pour résumer, la recherche sur le feedback cognitif a énormément évolué depuis les années 1950. Le feedback est d'abord considéré comme une information précieuse pour l'accroissement des connaissances, la motivation et les valeurs directionnelles. Par la suite, les chercheurs se sont penchés sur les conséquences émotionnelles et relationnelles du feedback sur le destinataire, tout en soulignant sa nature sensible (Ilgen, D. R., Fisher, C. D. & Taylor, M. S., 1979). Les chercheurs se sont d'abord intéressés au comportement de délivrance du feedback, puis c'est le comportement de recherche de feedback qui prend une place importante dans la littérature, à commencer par le modèle de comportement de recherche de feedback introduit en 1983 par S. J. Ashford et L. L. Cummings. Ce modèle est ensuite associé à de nombreuses disciplines managériales (voir tableau 1). Le feedback informel finit par devenir un sujet d'actualité dans les organisations et contribue à un environnement de travail riche en boucles de feedback constantes (London, M., 2003). Cependant, il est confronté à divers défis dans les organisations qui suivent une méthodologie de travail agile (Lehto, I. & Rautiainen, K., mai 2009). Cela est imputable à son impact sur la dimension interpersonnelle, qui pourrait mettre en danger d'une part les relations de travail et d'autre part l'image de soi – ainsi que l'image publique – dans un contexte professionnel. Le tableau suivant recense les principales recherches qui ont jalonné l'analyse et l'approfondissement du concept de feedback en sciences de gestion :

Tableau 1 : Recensement des recherches en sciences de gestion sur le feedback

Le concept du feedback	Les disciplines managériales	Les principales études de recherche
Comportement de délivrance du feedback (feedback-giving behavior)	Cadre du processus de feedback (feedback process framework)	Ilgen, D. R., Fisher, C. D., & Taylor, M. S. (1979)
	Transmission du comportement de feedback négatif (negative feedback behavior transmission)	Fisher, C. D. (1979)
Comportement de recherche du feedback (feedback-seeking behavior)	Modèle de recherche du feedback (feedback-seeking model)	Ashford, S. J., & Cummings, L. L. (1983)
	Théorie de l'orientation vers les objectifs (goal-orientation theory)	VandeWalle, D., & Cummings, L. L. (1997,2002)
	Théorie de l'échange leader-membres (leader-member exchange theory)	Chen, Z., Lam, W., & Zhong, J. A. (2007)
	Gestion des apparences (impression management)	Morrison, E. W., & Bies, R. J. (1991)
	Politique organisationnelle (organizational politics)	Rosen, C. C., Levy, P. E., & Hall, R. J. (2006)
	Comportements d'autopromotion (ingratiatory behaviors)	Liden, R. C., & Mitchell, T. R. (1988)
	Contextes culturels (cultural backgrounds)	Sully De Luque, M. F., & Sommer, S. M. (2000)
	Sécurité psychologique et risques d'image (psychological security & risk images)	Edmondson A.C. (2002, 2003)
	Auto-efficacité (self-efficacy)	Brown, S. P., Ganesan, S., & Challagalla, G. (2001).
La dynamique du feedback (feedback dynamics)/ boucles de feedback continues (continuous feedback loops)	Feedback informel (informal feedback)	London, M. (2003)
	Échelle d'environnement de feedback (feedback environment scale)	Steelman, L. A., Levy, P. E., & Snell, A. F. (2004)
	Méthodes de travail agiles (agile work methodologies)	Lehto, I., & Rautiainen, K. (2009, mai)

1.2. CONTEXTE D'ANALYSE, PROBLÉMATIQUE ET POSITIONNEMENT ÉPISTÉMOLOGIQUE

1.2.1. Contexte d'analyse et problématique

Nous avons axé notre question de recherche sur le feedback en continu au sein d'une entreprise de développement de logiciels. Le retour informel, caractérisé par un flux abondant de retours entre les membres et les superviseurs d'une part et les membres entre eux d'autre part, est au cœur de notre question de recherche. Comme expliqué dans le premier chapitre, le feedback informel se caractérise par un échange spontané qui peut rectifier des problèmes immédiats (London, M., 2003). Mais qu'est-ce qui différencie le feedback continu des autres techniques de feedback ? Et pourquoi les recherches récentes s'orientent-elles vers les avantages d'un retour d'information instantané ou informel ? Sans doute existe-t-il une différence majeure entre un feedback reçu en cours de travail et un feedback reçu neuf mois après un événement donné. Assurément, le premier sera plus factuel, efficace et bénéfique. Des recherches récentes présentent le feedback informel comme un moyen rapide et instantané d'apprentissage et le distinguent du feedback annuel ou des processus de feedback formels (Marthouret, E. & Sigvardsson, S., 2016).

La littérature souligne l'importance du moment où le feedback est reçu et sa perception (Ilgen & Fisher, 1979). Plus le délai entre le comportement réel et le retour d'information est long, plus il est difficile pour le récepteur d'adopter le comportement approprié. En outre, d'autres expériences sur le timing du feedback relèvent que plus il existe un délai ou des éléments perturbateurs entre le feedback donné et la tâche réalisée, plus le processus d'apprentissage à partir du feedback est affecté (Fisher, 1984). Ainsi, ce processus risque de créer d'autres malentendus et de ne pas servir son objectif d'apprentissage. En outre, une atmosphère d'incertitude et d'ambiguïté peut affecter le désir de recherche de feedback (Ashford, S. J., Blatt, R. & Walle, D. V., 2003).

Une étude menée par Ashford, Blatt et Walle en 2003 distingue le feedback comme source d'informations référentielles (*referent information*) ou d'informations évaluatives (*evaluative information*). Ces deux types d'informations servent à répondre à l'incertitude du demandeur de feedback. Les premières désignent des informations sur le comportement qu'il convient d'adopter dans un contexte de travail. Dans ce cas, les individus mettent à profit le feedback de référence pour prendre des mesures correctives dans le but d'ajuster leur comportement pour atteindre un objectif souhaité. Les secondes permettent d'évaluer au mieux une situation spécifique en analysant ses aspects positifs et négatifs. De ce point de vue, le feedback continu sert à apporter des informations de référence régulières pour un ajustement rapide et précis. Cependant, le décalage temporel entre la réception de plusieurs informations de référence est important puisqu'il conditionne l'efficacité de la pratique du feedback continu. Ainsi, plus les récepteurs reçoivent des retours de type référent à intervalles réguliers, plus ils sont en mesure d'analyser une situation particulière. Ainsi, si les informations d'évaluation surprennent le récepteur, cela indique un manque de réception régulière d'informations de référence, donc un manque de flux constant de feedback. Dans un contexte professionnel, les informations évaluatives s'échangent principalement lors de l'évaluation annuelle des performances, tandis qu'idéalement, elles devraient être partagées à des intervalles de temps réguliers. Donc un flux constant d'informations de référence servira de rétroaction intrinsèque et incrémentielle pour des ajustements de comportement et de performance (Greller, M. M. & Herold, D. M., 1975). Nous en concluons que la pratique du feedback continu est vitale pour réduire les perspectives d'incertitude par un apport constant d'informations de référence.

Notre récapitulatif de la littérature met en relief les avantages du retour d'information en termes de valeurs informatives, directionnelles, motivationnelles et développementales (Renn, R. W. & Fedor, D. B., 2001). Mais aussi que le feedback, qu'il soit sollicité ou partagé, peut être source de problèmes dans le domaine interpersonnel et exploité pour servir des intérêts personnels au sein de l'organisation (Morrison, 1991 ; VandeWalle, 1997). Le feedback informel, sensible par nature, fait face à plusieurs défis dans le contexte organisationnel (London, M., 2003). Ce concept de feedback en mode continu, soit un « *retour rapide entre toutes les parties prenantes* », est identifié comme un

élément-clé d'une bonne pratique de gestion de projet (Fernandez, D. J. & Fernandez, J. D., 2008).

À ce jour, les organisations désireuses de se développer via l'apprentissage organisationnel, soit « *la capacité d'une organisation à apprendre comment faire ce qu'elle fait, où ce qu'elle apprend est possédé non par des membres individuels de l'organisation mais par l'agrégat lui-même. Autrement dit, lorsqu'un groupe acquiert le savoir-faire associé à sa capacité à mener à bien ses activités collectives, cela constitue un apprentissage organisationnel* » (Cook, S. D. & Yanow, D., 1993, p. 7), pour se développer doivent remettre en question leurs processus actuels. Une partie du processus de l'apprentissage organisationnel se fait en osant donner et recevoir des feedbacks honnêtes (Argyris, C. & Schön, D. A., 1997). Ainsi, un environnement riche en feedback, où il circule en abondance entre les collaborateurs d'une organisation, entre superviseurs et subordonnés comme entre pairs (Steelman, Levy & Snell, 2004), favorise l'apprentissage organisationnel.

À cet égard, les organisations apprenantes qui évoluent vers des méthodes de travail agiles, qui se caractérisent par « *la planification adaptative, le développement évolutif, la livraison rapide, l'amélioration continue et les réponses flexibles aux changements d'exigences, de capacité et de compréhension des problèmes à résoudre* » (Collier, K. W., 2011), sont confrontées à des enjeux de communication conduisant à l'émergence de boucles de feedback incohérentes entre les membres d'un projet (Lehto, I. & Rautiainen, K., mai 2009). Dans une étude publiée en 2009, Strode, Huff et Tretiakov expliquent que l'implémentation d'une méthodologie de travail agile dans une organisation n'est pas achevée tant que cette dernière n'a pas encore atteint la maturité émotionnelle adéquate dans ses processus, y compris une pratique de feedback continu. Par ailleurs, il existe un consensus sur le fait que dans les environnements de travail, la plupart du temps, le retour d'information est plutôt rare (McCall & DeVries, 1976).

De nombreuses raisons m'ont poussée à me lancer dans ce travail de thèse. En tant que membre de l'équipe des ressources humaines au sein de cette société de logiciels, j'ai pu faire des observations de terrain lors de conversations informelles ou d'ateliers planifiés par les partenaires des ressources humaines. Ces observations aléatoires ont mis en évidence un manque de flux de feedback cohérent entre les membres de l'équipe, soit par manque de communication

régulière entre responsables et subordonnés, soit par manque d'échange de feedback continu entre collègues. J'ai entendu de nombreux membres dire : « *Personne ne m'a dit au cours du processus si je faisais quelque chose de mal, j'ai été surpris par le résultat négatif à la fin* », tandis que d'autres ont déclaré : « *Si cela m'avait été communiqué plus tôt, j'aurais fait les choses différemment.* »

Les individus recherchent naturellement des informations qui les aident à satisfaire leurs besoins d'estime de soi et de réalisation de soi, deux besoins humains identifiés comme fondamentaux (Maslow, A. H., 1942). Ainsi, il faut aux individus des retours qui les aident à mieux évaluer leur activité professionnelle quotidienne et leur fournissent des orientations sur leur comportement (Ashford, 1983). Une recherche menée par Lehto et Rautiainen en 2009 sur les difficultés que rencontre une entreprise de logiciels de taille moyenne en transition agile démontre que le défi majeur a trait à la communication. Ainsi, dans l'entreprise étudiée, les chefs de produit ne communiquaient pas suffisamment avec les membres de l'équipe, ce qui a conduit à des boucles de feedback incomplètes, donc un retard pour arriver au résultat souhaité. Aujourd'hui, le sujet de la pratique du feedback continu mérite qu'on lui consacre une recherche entière. En effet, il ne s'agit en aucune façon d'une approche facile et intégrée dans les entreprises, et elle reste en butte à plusieurs défis. La présente étude vise à apporter une contribution à la littérature et aux entreprises de technologie en identifiant les défis de communication dans la pratique du feedback continu qui empêchent le développement de fortes cultures d'apprentissage et entravent la réalisation de leur plein potentiel.

Ce travail de recherche présente les premières observations de terrain sur l'entreprise de logiciels étudiée qui est en phase de transition agile. Ces témoignages se sont concentrés sur le ressenti des employés concernant la pratique du feedback continu. Un atelier virtuel d'une heure et demie a été organisé entre quinze représentants des ressources humaines englobant les régions Amérique, Europe et Moyen-Orient. L'objectif de l'atelier était que tous les participants partagent des témoignages recueillis par leurs managers respectifs sur la pratique du feedback continu et son impact sur les membres des équipes dont ils ont la charge. L'atelier a fait ressortir plusieurs enjeux qui ont éveillé notre intérêt et ont nourri nos travaux de recherche. Tout d'abord, aucun participant n'a contesté l'apport de la pratique du feedback continu sur le travail collectif et l'apprentissage en continu. Cela

signifie qu'*a priori*, tout le monde reconnaît les bienfaits d'une culture de feedback en continu sur l'apprentissage et le développement collectifs. Néanmoins, en pratique, la mise en œuvre d'une telle approche parmi les membres a suscité de nombreuses controverses sur le plan interpersonnel.

Nos observations antérieures sur le terrain ont clairement montré que cette pratique fait face à plusieurs défis. La plupart relèvent du domaine interpersonnel. Certaines personnes préfèrent rater des opportunités d'apprentissage plutôt que de compromettre des relations de travail, chose qui pourrait avoir de graves conséquences à long terme. D'autres croient à cette pratique mais ont besoin de plus d'exemplarité dans son application. Les défis du feedback sont d'autant plus délicats à étudier que les individus peuvent être réticents à les identifier explicitement. Ainsi, certaines personnes n'admettent pas clairement que c'est la crainte de déclencher une confrontation ou des conflits qui les dissuade de partager du feedback. D'autres ne reconnaissent pas qu'elles évitent de demander du feedback parce qu'elles ne se sentent pas assez en sécurité dans leur cadre de travail et ne savent pas comment leurs questionnements pourraient être perçus. Dans l'ensemble, ces défis à la pratique de feedback en continu ont pour origines des traits de caractère, des facteurs externes ou des approches stratégiques au sein de l'organisation.

1.2.1.1. Étude de cas sur une pratique de feedback continu : entreprise de logiciels

Les témoignages des représentants au cours de l'atelier, quoique variés, ont fait ressortir quatre éléments principaux identifiés comme essentiels à la pratique du retour continu dans un groupe de travail : les éléments d'environnement, les éléments intrinsèques constructifs, les éléments de nature relationnelle et les éléments de formulation. Tout d'abord, les éléments d'environnement peuvent affecter la pratique du feedback continu entre les membres. Certains participants ont discuté du contexte dans lequel se fait le feedback, faisant remarquer qu'il est important de trouver le bon contexte avant de partager des feedbacks négatifs, sans quoi l'échange risque d'avoir des conséquences indésirables.

D'autres ont évoqué l'exemplarité de la source du feedback. L'exemplarité du chef d'équipe est un stimulant essentiel pour la pratique du feedback continu puisque les subordonnés tendent à imiter le comportement de leurs supérieurs. Les managers sont encouragés à initier cette pratique parmi les membres de leur équipe afin qu'ils puissent la pratiquer en retour entre eux. Être exemplaire est essentiel dans ce cas pour aider les membres à former des habitudes régulières et plus spontanées de pratique du feedback en continu, dans le but de maintenir celle-ci sur le long terme.

En outre, le moment du feedback et sa formulation ont également été évoqués dans les discussions. Les participants font remarquer que, d'un côté, les personnes ont tendance à éviter de donner des retours défavorables juste après un événement. Elles voient le partage immédiat de remarques comme une erreur plutôt que comme bénéfique, car le récepteur pourrait avoir une réaction trop spontanée. Certains ont explicitement mentionné qu'ils étaient contre l'idée de partager des retours « à chaud » car le récepteur n'est pas dans le bon état d'esprit pour les entendre.

Deuxièmement, l'atelier a permis de mettre le doigt sur des éléments intrinsèques émanant de l'individu lui-même envers une pratique de feedback continu, tel le scepticisme face au feedback, qui peut être un obstacle à la pratique du feedback en continu. Bien que la plupart des gens croient en l'apport du feedback dans la collaboration et l'apprentissage, certains sont plus dubitatifs. Ils considèrent le feedback comme une expérience plus désagréable que stimulante. Ces personnes pensent pouvoir apprendre via différents moyens sans passer par tous ces désagréments émotionnels.

En outre, la discrétion de l'échange de feedback est vue comme déterminante. Les personnes s'inquiètent du niveau de publicité dans le processus de rétroaction continue, car certaines informations (personnelles, professionnelles) sensibles pourraient être divulguées. Pour ces individus, le partage de rétroaction doit rester un processus confidentiel. Ce niveau de transparence les met mal à l'aise devant les autres, puisqu'ils ne veulent pas exposer des informations qu'ils jugent sensibles ou intimes. Certains font explicitement savoir qu'ils sont plus à l'aise dans des séances privées en tête-à-tête et que révéler des informations dans un espace ouvert les indispose fortement.

Les éléments relationnels ont constitué le troisième sujet majeur des discussions. Certains individus ont souligné leurs réticences à échanger un retour avec un interlocuteur de crainte de susciter des problèmes relationnels, surtout si le retour est négatif. En effet, lors de conversations approfondies sur les conséquences émotionnelles du feedback, les participants ont noté que certaines personnes redoutent les réactions immédiates des autres lorsque les informations reçues ne sont pas positives. Le partage instantané de retours peut déstabiliser la personne et révéler des émotions cachées, sources de conséquences néfastes sur le plan psychologique. Ainsi, certains ont explicitement dit qu'ils craignaient de partager des retours qu'ils croient constructifs parce qu'ils ne peuvent pas prédire la réaction de leur interlocuteur.

De plus, les mots utilisés lors du partage doivent être bien pesés. Des remarques critiques s'appuyant sur des éléments factuels flous peuvent aboutir à des résultats négatifs. Certains font valoir que la pratique du feedback en continu doit être clairement distinguée de l'évaluation annuelle afin que cette dernière soit acceptée plus facilement. La crédibilité de la source a également fait l'objet de nombreuses discussions au cours de l'atelier. Les participants ont noté que si la source du feedback n'est pas fiable et tend à être subjective, les personnes peuvent être moins enclines à adopter la pratique du feedback continu. Lorsque le feedback est vague et ne repose pas assez sur des faits, les personnes le percevront probablement moins comme une information utile que comme un conseil ou simplement une opinion. Par ailleurs, certains ont fait valoir que le feedback bienveillant est nécessaire et que l'intention du donneur de feedback doit être signalée au récepteur avant de partager le feedback réel. Cela doit permettre de s'assurer que le récepteur du feedback est mis préalablement dans le bon état d'esprit pour éviter les malentendus.

Ces observations préliminaires sur le terrain permettent d'approcher notre sujet de recherche sous différents angles. Premièrement, elles permettent de constater que si la pratique du feedback continu est bénéfique pour les cultures d'apprentissage et de développement, elle fait toujours face à de nombreux défis. Bien que les méthodes de travail agile exigent qu'une telle pratique soit appliquée, elle n'est pas facilement intégrée dans les dynamiques de travail des employés. Cela nous a d'autant plus incitée à étudier en détail les obstacles au feedback en continu, qui restent une énigme. En outre, le concept

du feedback, même s'il est modernisé avec une approche continue, demeure un sujet sensible pour les organisations agiles.

Deuxièmement, les témoignages issus de l'atelier renforcent notre détermination à étudier le feedback d'un point de vue relationnel ou social. Les participants révèlent être plus souvent préoccupés par le préjudice émotionnel causé par cette pratique que par sa valeur d'apprentissage. Par conséquent, ils évitent de s'engager résolument dans une telle pratique si elle risque de causer autant de dégâts émotionnels. Certains employés préfèrent perdre des opportunités d'apprentissage plutôt que de provoquer des tensions relationnelles entre membres de l'équipe. Par ailleurs, la valeur informationnelle émanant du feedback a été peu discutée ou prise en compte dans l'atelier ; toutes les contributions recueillies concernaient plutôt les conséquences émotionnelles d'une telle pratique.

De fait, ce sont ses effets émotionnels, plus que ses avantages, qui préoccupaient les participants. Ainsi, la principale réticence à adopter une approche de feedback tient à la crainte de son impact sur le moral des collaborateurs et le climat de travail. En conclusion, l'étude de cas mentionne plusieurs types d'obstacles à la pratique du feedback continu qui peuvent résulter de plusieurs préoccupations provenant de motifs intrinsèques, de facteurs contextuels, de la délivrance de feedback et des conséquences sur les relations. Ces découvertes ont attisé notre curiosité d'explorer davantage les obstacles à la pratique du feedback continu d'un point de vue cognitif.

1.2.1.2. Justification de la problématique

Il est important de préciser ici que le feedback auquel nous faisons référence est plutôt négatif ou constructif, ou simplement un feedback qui a une fonction corrective. Une recherche menée par Fisher en 1984 sur la transmission du feedback négatif a fortement mis en exergue les difficultés de transmettre un feedback négatif aux autres. Cette recherche démontre combien le feedback négatif est difficile à accepter par rapport au feedback positif (Fisher, 1984). L'étude souligne les difficultés que rencontrent les managers pour donner un retour d'information à leurs subordonnés, à tel point qu'ils peuvent retarder le processus et donner un feedback moins négatif qu'il ne devrait l'être

afin d'éviter des réactions désagréables. En outre, les chercheurs en sciences cognitives associent le message du feedback négatif ou positif à la perception du concept de soi individuel (Korman, 1970). Plus le feedback est cohérent avec l'image qu'un individu a de lui-même, mieux il sera accepté. Cela laisse à penser qu'un feedback présentant une dimension négative ou corrective est plus difficile à accepter car il nuit davantage à l'estime de soi. Aussi notre recherche porte-t-elle plus précisément sur ces feedbacks qui impliquent un ajustement comportemental par rapport à des performances passées de l'individu.

Dans notre bilan de la littérature, nous soulignons l'importance de la distinction entre le comportement de recherche de feedback et le comportement de délivrance de feedback. Le travail d'Ilgén et Fisher (voir fig. 1) a étudié l'effet du retour sur le récepteur, mettant ainsi l'accent sur la délivrance du feedback. Le travail d'Ashford et Cummings a introduit la perspective du comportement de recherche de feedback tout en reconnaissant le désir naturel des individus de rechercher du feedback (voir fig. 2). Depuis lors, le comportement donnant du feedback a moins intéressé la recherche que le comportement recherchant du feedback. La perspective de la dynamique du feedback en termes de retour informel (London, 2003) et le modèle de l'environnement de feedback dans un contexte professionnel (Steelman, 2006), introduits au XXe siècle, ont mis en évidence le caractère réciproque de l'échange de feedback, qu'il soit recherché ou imposé entre les parties.

Nos premiers témoignages recueillis sur le terrain mettent l'accent sur des préoccupations importantes concernant l'aspect « donneur » du feedback dans la pratique d'un échange continu, notamment la crainte de déclencher des problèmes relationnels et émotionnels à court et à long terme. Nous avons été témoin de nombreuses réactions spontanées de membres déclarant qu'ils ne savaient pas qu'ils devaient être plus performants ou qu'ils devaient agir différemment, sans pour autant manifester un besoin naturel de demander du feedback. D'autres n'avaient pas l'habitude de solliciter du feedback si l'environnement n'y incite pas ou s'il y a un manque d'exemplarité dans ce domaine. Les cas où le feedback était absent – ou qu'il n'était pas dans les usages de le rechercher – ont abouti à un flux incohérent de boucles de feedback en raison de l'évitement ou du retardement du cycle de feedback. Dans cette perspective, nous orientons notre question de recherche vers la mise en lumière des obstacles sur l'échange réciproque d'un feedback

constructif qui soit recherché ou partagé dans les organisations d'apprentissage agile. Ainsi, nous posons notre question de recherche comme suit :

« Quels sont les obstacles qui empêchent la pratique d'échange de feedback continu d'émerger au sein d'une organisation apprenante ? »

Notre revue de la littérature et notre observation sur le terrain coïncident dans de nombreux cas. La littérature traite de nombreux concepts cognitifs liés au feedback, parmi lesquels les conséquences émotionnelles du feedback sur le destinataire (Ilgen & Fisher, 1979), les défis liés au partage d'un feedback négatif (Fisher, 1986), les motivations internes à la recherche de feedback (Morisson, 1991 ; VandeWalle, 2003), la sécurité psychologique (Edmondson, 2002) et la crédibilité de la source (Ilgen & Fisher, 1979 ; Steelman, L. A., Levy, P. E. & Snell, A. F., 2004). Dans notre étude de cas, plusieurs aspects relatifs au contexte, aux motivations intrinsèques et aux conséquences relationnelles ont été soulevés lors de la réunion de représentants des ressources humaines, tels que l'exemplarité du chef d'équipe, l'objectivité du feedback et les conséquences relationnelles.

En fait, notre question de recherche est avant tout le fruit de nos observations de terrain, au cours desquelles des employés se sont plaints explicitement de ne pas recevoir un retour d'information rapide qui leur permette de rectifier ou d'ajuster leur comportement. En théorie, leur environnement de travail doit promouvoir une méthodologie de travail agile et adopter une culture de feedback continu en tant qu'éléments constitutifs de l'intégration à l'organisation. Or ce n'est pas ce que nous avons pu voir sur le terrain. La constatation de ce contraste nous a incitée à élargir nos connaissances sur le concept de retour d'information par le biais de la littérature, tout en tenant compte de nos observations sur le terrain. Cette comparaison entre les observations de terrain et la littérature sur le feedback cognitif nous amène, afin de pouvoir répondre à notre question

de recherche, à adopter le positionnement épistémologique et le choix méthodologique décrits dans la partie suivante.

1.2.2. Positionnement épistémologique et description du terrain

1.2.2 1. Théorie ancrée

Notre positionnement épistémologique se fonde principalement sur une approche de théorie ancrée dans le réel (*grounded theory*), puisque notre question de recherche est issue d'observations de terrain (Walsh, I., Holton, J. A., Bailyn, L., Fernandez, W., Levina, N. & Glaser, B., 2015). La théorie ancrée est définie comme « *un processus d'investigation d'un domaine d'intérêt pour le chercheur afin de mettre en évidence la principale préoccupation qui émerge du terrain à travers les données collectées ; le but de ce processus est d'identifier une catégorie "centrale" qui émerge également des données du chercheur comme expliquant la principale préoccupation* » (Walsh, I., 2015, p. 2). Ainsi, notre principale préoccupation dans cette thèse est de mettre en lumière les défis de l'échange de feedback continu identifiés lors de témoignages informels sur le terrain. Comme mentionné précédemment, ce sont les observations sur le terrain, complétées par des revues de la littérature, qui ont déclenché notre recherche. Grâce à sa nature méthodologique flexible, la théorie ancrée reste une philosophie de recherche en usage parmi les sociologues.

À ce jour, les chercheurs discutent encore la nature de cette théorie : s'agit-il d'une méthode, une technique, une méthodologie, un cadre ou un paradigme en soi ? Isabelle Walsh aborde la question dans sa publication sur le symposium de 2016 qui rassemblait des chercheurs de différentes universités afin de revisiter le positionnement de la théorie ancrée ainsi que son approche méthodologique. Walsh affirme que cette dernière est plus qu'une méthodologie et devrait être reconnue comme un paradigme en soi, car elle peut conduire à l'émergence d'une théorie à partir des données empiriques. Les chercheurs font valoir que cette théorie est épistémologiquement flexible puisqu'elle peut être

considérée comme une théorie de découverte applicable à divers paradigmes en fonction de la méthodologie de recherche et des fondamentaux utilisés (Glaser & Strauss, 1967 ; Walsh, 2016). En outre, les publications ultérieures de B. G. Glaser présentent la théorie ancrée comme un paradigme adaptable, dont l'approche méthodologique est flexible (1967, 2003).

Le paradigme conceptualiste de la théorie ancrée s'appuie sur trois éléments fondamentaux (Glaser, 1965). Premièrement, les « principes d'émergence » (*principles of emergence*), qui impliquent que le chercheur soit libéré des idées préconçues venant de son parcours personnel ou professionnel, car il est essentiel qu'il adopte un état d'esprit ouvert tout en explorant son domaine. L'« échantillonnage théorique » (*theoretical sampling*), dans lequel les données collectées par le chercheur sont organisées selon le concept auquel elles sont associées au lieu de déductions logiques. La « comparaison constante » est le troisième élément-clé de cette théorie. Elle implique que le chercheur compare les données de manière continue afin d'y relever des similitudes et des différences (Glaser, 1965). Selon Glaser, plus ces trois principes fondamentaux coexistent dans l'application de la théorie ancrée, plus cette dernière contribue au concept de « construction de la grande théorie », nommé *theory building*.

Eisenhardt, dans sa publication en 1989, défend la construction d'une théorie ancrée par la recherche d'études de cas. Elle met l'accent sur les avantages à avoir un chercheur qui tisse un lien étroit entre son domaine de recherche et la contribution à la grande théorie. Comme l'expliquent Glaser et Strauss en 1967, « *c'est le lien intime avec la réalité empirique qui permet le développement d'une théorie testable, pertinente et valide* ». Non seulement Eisenhardt défend la construction de la théorie (*theory building*) à travers des études de cas (« *theory building through case-study research* »), mais elle propose également une feuille de route à suivre pour appliquer cette méthode.

En outre, sa publication en 1989 recense les principales forces et faiblesses de l'approche de théorie par études de cas, pour aider à mieux la situer dans la recherche en sciences de gestion. La théorie de la construction par études de cas dérive d'une approche théorique ancrée, car toutes deux reposent fortement sur l'émergence théorique basée sur la collecte de données empiriques (Glaser & Strauss, 1967). L'approche par études de cas est définie

comme « *une stratégie de recherche qui se concentre sur la compréhension de la dynamique présente dans des contextes uniques* » (Eisenhardt, 1989, p. 534). Comme indiqué dans la littérature antérieure, les approches par études de cas peuvent être utilisées de manière empirique à des fins différentes, soit *des fins de description, de test de théories et de génération de théories* (Kidder, 1982 ; Pinfield, 1986 ; Anderson, 1983 ; Gersick, 1988 ; Harris & Sutton, 1986).

La publication d'Eisenhardt en 1989 vise principalement à fournir une stratégie pour la recherche d'études de cas à des fins de construction de théories (*theory building*). Les principes fondamentaux de cette théorie sont, en premier lieu, de définir une question de recherche qui décrive le problème de terrain, pour aider à orienter la collecte de données et éviter au chercheur d'être submergé de données. Le chercheur se libère de ses croyances préexistantes pour se lancer dans une approche par études de cas. Néanmoins, Eisenhardt soutient que, dans ce processus, il reste indispensable de s'appuyer sur la littérature existante pour identifier les variables. La sélection des cas est un deuxième élément important pour ce type de recherche. Ainsi, il est préférable que le chercheur sélectionne son échantillon dans un domaine où le phénomène étudié est plus flagrant ou extrême, afin de mieux comprendre ses manifestations ordinaires et ainsi répondre directement à la question de recherche (Weick, 1995).

Troisièmement, dans son approche, Eisenhardt propose une large gamme d'instruments et de protocoles, ce qui implique qu'il existe diverses méthodes de mise en œuvre, qu'elles soient quantitatives ou qualitatives, dans la collecte de données. Bien que la recherche par études de cas soit fortement liée aux méthodes de recherche qualitatives (Yin, 1981 ; Eisenhardt, 1989), elle peut exploiter efficacement les deux types de données pour une meilleure compréhension du terrain. Comme le note Eisenhardt (1989, p. 538), « *la triangulation rendue possible par de multiples méthodes de collecte de données a fourni une justification plus solide des concepts et des hypothèses* ».

Quatrièmement, un avantage sur les approches de recherche par études de cas est que le chercheur doit rester prêt à adopter une méthode de recherche différente pendant la collecte de données, pour favoriser des découvertes inattendues ou des validations supplémentaires. Cette adaptation de la méthode de recherche en fonction de la nature

des données collectées permet l'élaboration de la question de recherche et une meilleure contribution à la construction de la théorie à travers des études de cas (*theory building*). Cinquièmement, l'analyse des données est un aspect compliqué dans la construction de théories à travers des études de cas. Ici, le modèle d'Eisenhardt propose que le chercheur traite chaque cas séparément comme une entité distincte, dans le but de bien se familiariser avec son contexte et ses conclusions avant de commencer le processus de comparaison avec d'autres cas.

Sixièmement, la recherche de modèles croisés est étroitement liée au facteur précédent, car il s'agit de détecter des schémas réguliers dans les cas croisés, afin de ne pas tomber dans un biais fréquent dans le traitement des informations, soit une propension à préférer les réponses tranchées ou rares tout en négligeant les schémas statistiques de base (Nisbett & Ross, 1989). Séparer les sources de données contribue à atténuer l'effet de halo qui pourrait être généré par des données extrêmes. Ainsi, il est préférable de séparer les données quantitatives des données qualitatives. D'une part, cela permet de mettre l'accent sur les caractéristiques uniques de chaque source de données et, d'autre part, cela fait émerger des démonstrations plus probantes après comparaison des données.

La septième étape concerne la validation des hypothèses ou le raisonnement déductif. L'auteur affirme que l'élaboration d'une théorie par le biais d'une étude de cas peut faire appel à une approche quantitative ou qualitative. Néanmoins, selon l'auteur, les approches méthodologiques qualitatives permettent de mieux comprendre le « pourquoi » de chaque constatation que les approches quantitatives.

Huitième point, la référence à la littérature. Il est important pour la construction de la théorie par études de cas de relier les résultats aux phénomènes étudiés par la littérature. D'un côté, les résultats du terrain en conflit avec la littérature incitent le chercheur à élaborer des déductions de manière plus innovante, tandis que le fait de négliger des démonstrations contredisant ses conclusions dans la littérature peut nuire à la crédibilité du chercheur. Tandis que proposer des conclusions en accord avec des phénomènes cités dans la littérature peut renforcer la validité de la recherche. Par exemple, relier les résultats du terrain à des phénomènes conceptuels existant dans la littérature mais dans

des contextes différents peut conduire à la généralisation des résultats. Et, partant, contribuer à la construction d'une grande théorie.

La dernière étape de la méthodologie d'Eisenhardt est l'atteinte de la « clôture » (*closure*). Il est important pour le chercheur de savoir quand il a atteint la saturation des données. Eisenhardt explique que plus les modèles de données et de résultats se répètent, plus ils indiquent que les résultats internes approchent leur plein potentiel. Dans ce cas, pour le chercheur, le risque est moindre de mettre au jour des phénomènes sporadiques.

Les sociologues ont longtemps associé les approches de théorie ancrée aux méthodologies de recherche qualitatives (Glaser, B. G., 1978 ; Eisenhardt, 1989), puisqu'elles s'appuient sur des données contextuelles et des méthodologies de compréhension du terrain. Cependant, Walsh dans sa publication au symposium de 2015 sur les techniques de recherche de théorie ancrée se demande dans quelle mesure cette dernière peut être considérée comme une approche méthodologique purement qualitative. Les sociologues présents au symposium sont tous convenus de la souplesse méthodologique de la théorie ancrée (Walsh, I., Holton, J. A., Bailyn, L., Fernandez, W., Levina, N. & Glaser, B., 2016). Ils affirment que la théorie ancrée est flexible par nature et qu'elle ne suit pas une pratique méthodologique prédéfinie. Seule compte l'explication des circonstances derrière la méthodologie utilisée. Par conséquent, La méthodologie de collecte des données, qu'elle soit quantitative ou qualitative, doit être cohérente avec le problème de recherche et la posture du chercheur. Par ailleurs, les chercheurs intervenants soulignent que si la théorie ancrée s'inscrit dans une méthode de recherche particulière, le chercheur risque de manquer des opportunités de découverte (Fernandez, W., 2016). Le secret d'une mise en œuvre réussie de la théorie ancrée est de savoir comment articuler données empiriques et conceptuelles, comme l'a noté Bailyn en 2015 au symposium : « *La théorie ancrée est un cadre ou une perspective sur les données et ce que l'on peut apprendre des données.* »

Selon la théorie ancrée, les chercheurs doivent faire une distinction entre une approche méthodologique numérique ou verbale. Bailyn affirme, lors du symposium de 2016 sur la théorie ancrée, que la distinction entre approche méthodologique numérique ou verbale est plus claire que la distinction entre approche méthodologique quantitative ou qualitative. Cette distinction est plus pertinente car les approches quantitatives peuvent produire des données numériques et verbales. Par exemple, un questionnaire, choix

méthodologique considéré comme quantitatif, peut générer des données numériques et verbales.

En parallèle, lors du symposium, les chercheurs sur la théorie ancrée ont discuté des approches de raisonnement déductive et inductive, qu'ils préfèrent appeler approches de raisonnement confirmatoire et exploratoire. En effet, selon les participants au symposium, les recherches suivant un raisonnement déductif aboutissent à des résultats inattendus qui peuvent conduire à la formulation d'une nouvelle hypothèse ou une déduction nécessitant des analyses supplémentaires. Ainsi, le mode de raisonnement est plutôt exploratoire qu'inductif. Les approches exploratoires engagées selon un mode de raisonnement déductif basé sur la validation des hypothèses peuvent déboucher sur un raisonnement inductif. Les chercheurs sur la théorie ancrée font valoir que ces deux approches de recherche, confirmatoire et exploratoire, n'impliquent pas d'exploiter exclusivement un certain type de données, qu'elles soient qualitatives ou quantitatives. Ils soulignent que les chercheurs de terrain doivent adopter une posture où ils privilégient d'un côté la théorie et d'un autre côté les observations de terrain. Dans ce cas, les chercheurs de terrain pourront voir au-delà des corrélations en accordant aussi une importance aux cas particuliers.

Les questions demeurent : *quelle est la place de la théorie ancrée dans nos travaux de recherche ? Notre approche de recherche privilégie-t-elle le contexte et les résultats empiriques plutôt que la théorie développée dans la littérature ? Notre terrain de recherche présente-t-il des particularités ? Quel est notre positionnement épistémologique ? Quelle est l'approche méthodologique que nous privilégions dans nos travaux de thèse ?*

Ce sont des observations aléatoires concernant les défis de la pratique de feedback continu sur le terrain qui nous ont poussée à nous lancer dans une recherche sur le feedback cognitif. Nous avons dans un premier temps consulté la littérature sur le sujet du feedback cognitif afin d'en étudier les concepts et détecter les pistes manquantes dans les sciences de gestion. Bailyn affirme, lors du symposium qui s'est tenu en 2015, que la théorie ancrée implique d'associer les résultats empiriques aux axes conceptuels, en sorte que la combinaison des deux aboutisse à une proposition conceptuelle. Il explique : « *Ce va-et-*

vient entre ce que nous pourrions appeler les plans empirique et conceptuel est une partie très importante des idées derrière la théorie ancrée » (Bailyn, L., 2016, p. 8). Ainsi, notre approche de recherche commence par une démarche confirmatoire, par la proposition de trois hypothèses étayées par notre revue de la littérature. Plus précisément, chaque hypothèse est axée autour de la validation d'un obstacle cognitif développé conceptuellement et lié à la pratique d'échange de feedback continu. Puis notre démarche de recherche devient exploratoire, avec des observations de terrain plus approfondies qui nous permettront de développer nos analyses au-delà des concepts sur le feedback cognitif mentionnés par la littérature.

1.2.2.2. Terrain de recherche

Notre terrain de recherche présente des caractéristiques uniques à bien des égards et devrait être propice à l'émergence d'interprétations supplémentaires sur notre question de recherche. Tout d'abord, notre recherche s'effectue au sein d'une entreprise de logiciels de taille moyenne présente à l'international, regroupant plus de 65 nationalités dans 17 pays. Nos résultats y gagneront en diversité et en exposition aux spécificités nationales, ce qui nous aidera à identifier des défis globaux. Ensuite, cette entreprise compte environ 2 600 employés dans le monde. Cette cohorte est assez importante pour que les schémas identifiés restent valides à plus grande échelle encore. En outre, c'est une culture jeune, avec une moyenne d'âge de 34 ans. Donc des types plus réceptifs aux formes modernes de communication et plus ouverts à l'approche de feedback en continu.

Il s'agit aussi d'une entreprise extrêmement compétitive et tournée vers la clientèle dans les secteurs des marchés financiers et technologiques. En 32 ans, elle a réussi à établir un partenariat de long terme avec 50 000 utilisateurs dans 70 pays et plus de 240 sites de travail. Son mot d'ordre principal est de maintenir une courbe de croissance rapide et ininterrompue qui favorise l'innovation, avec une culture axée sur l'apprentissage (VandeWalle, D., 2003). L'apprentissage par les erreurs est une valeur essentielle que l'entreprise promeut fortement dans son activité quotidienne. Les employés peuvent échouer et réessayer tout en apprenant du processus. Cette culture de l'apprentissage par

la pratique pousse les gens à prendre des risques et à être plus audacieux dans ce qu'ils font pour stimuler leur créativité et leur innovation. C'est sur cette dimension que porte principalement notre travail de recherche, car l'approche de feedback en continu stimule le processus d'apprentissage par l'erreur grâce à une rétroaction constructive constante pour arriver au résultat souhaité.

En outre, une caractéristique majeure de notre terrain de recherche est le fait que cette entreprise de logiciels est récemment passée à un mode de travail agile et qu'elle continue d'apprendre du processus au fur et à mesure qu'elle avance. Or la fréquence des boucles de rétroaction aux premiers stades d'une période de transition agile peut stagner avant d'adopter un rythme spécifique qui permette à cette pratique d'atteindre son plein potentiel, sachant que les méthodologies agiles sont connues pour favoriser des boucles de retour rapides entre les parties concernées (Fernandez, D. J. & Fernandez, J. D., 2008). Par ailleurs, elles facilitent les approches collaboratives et transversales, par opposition aux approches bureaucratiques traditionnellement « en silos » (Fernandez, D. J. & Fernandez, J. D., 2008). Une approche de projet agile trouve son origine dans les développements récents du management de projet qui y voit une « *transformation paradigmatique de la discipline de la gestion de projet* » (Fernandez, D. J. & Fernandez, J. D., 2008, p. 10). Elle se veut plus flexible et autonome dans son exécution. Dans les modes de travail traditionnels, le travail se fait par phases, avec une rétroaction minimale entre les phases, tandis que les projets agiles intègrent de boucles de rétroaction constantes entre les phases de travail (Fernandez, D. J. & Fernandez, J. D., 2008 ; Fowler, M. & Highsmith, J., 2001). En résumé, notre champ de recherche présente de nombreuses particularités qui pourraient permettre d'obtenir des résultats inédits sur l'échange continu de feedback.

Comme le souligne Glaser en 2016, la théorie ancrée est le processus de détection des modèles de comportement des personnes confrontées aux préoccupations du champ d'observation. Par ailleurs, comme nous l'avons vu précédemment, Eisenhardt en 1989 prône la construction théorique par une approche d'études de cas et souligne à quel point il est important que le domaine de recherche soit « *observable en toute transparence* » (p. 537). Ainsi, notre approche de recherche ne repose pas exclusivement sur un

raisonnement déductif par la validation empirique des obstacles conceptuels, mais étudie également le terrain pour identifier d'autres obstacles qui pourraient ne pas avoir été identifiés auparavant dans la littérature. Cela nous amène à une approche de raisonnement plus inductive qui s'inscrit dans la théorie ancrée. Nos résultats empiriques aboutiront à la synthèse d'un cadre conceptuel qui sera présenté dans les chapitres suivants. Ce cadre émergent sera fondé non seulement sur des obstacles conceptuels identifiés par la littérature, mais combinera également de nouveaux obstacles mis en évidence sur notre champ d'observation et peu discutés dans la littérature. Les nouveaux obstacles au feedback continu mis en lumière pourront inspirer de futures recherches.

Nous avons choisi de commencer par une recherche d'approche déductive pour éviter d'être submergée par une quantité massive de données. Nos principaux résultats d'observations sur le terrain lors de l'atelier de ressources humaines décrit précédemment ont trait aux diverses difficultés auxquelles sont confrontés les individus en ce qui concerne la pratique du feedback continu. Ce constat nous confirme l'intérêt d'étudier ces phénomènes. Cependant, un surcroît de données sur les obstacles à la pratique de feedback en continu peut désorienter le travail de recherche, en mettant en avant des éléments hors de propos ou en empêchant de détecter quel obstacle est plus influent qu'un autre. Eisenhardt spécifie qu'il est important d'intégrer des concepts issus de la littérature dans la construction de la théorie, pour éviter le biais qui peut émaner de la recherche par études de cas. Ces résultats sont renforcés s'ils sont associés à des phénomènes sociaux, comme elle l'explique : « *La littérature discutant de résultats similaires est également importante car elle relie les similitudes sous-jacentes dans des phénomènes normalement non associés les uns aux autres* » (Eisenhardt, 1989, p. 544). En nous fondant sur ces principes, nous avons préféré commencer par identifier les obstacles à la pratique de l'échange de feedback qui ont été largement discutés dans la littérature pour que nos analyses soient mieux axées et cadrées.

Dans la publication des contributions des participants au symposium organisé par Isabelle Walsh en 2016, Nathalie Levina présente un schéma des paradigmes possibles de la théorie ancrée :

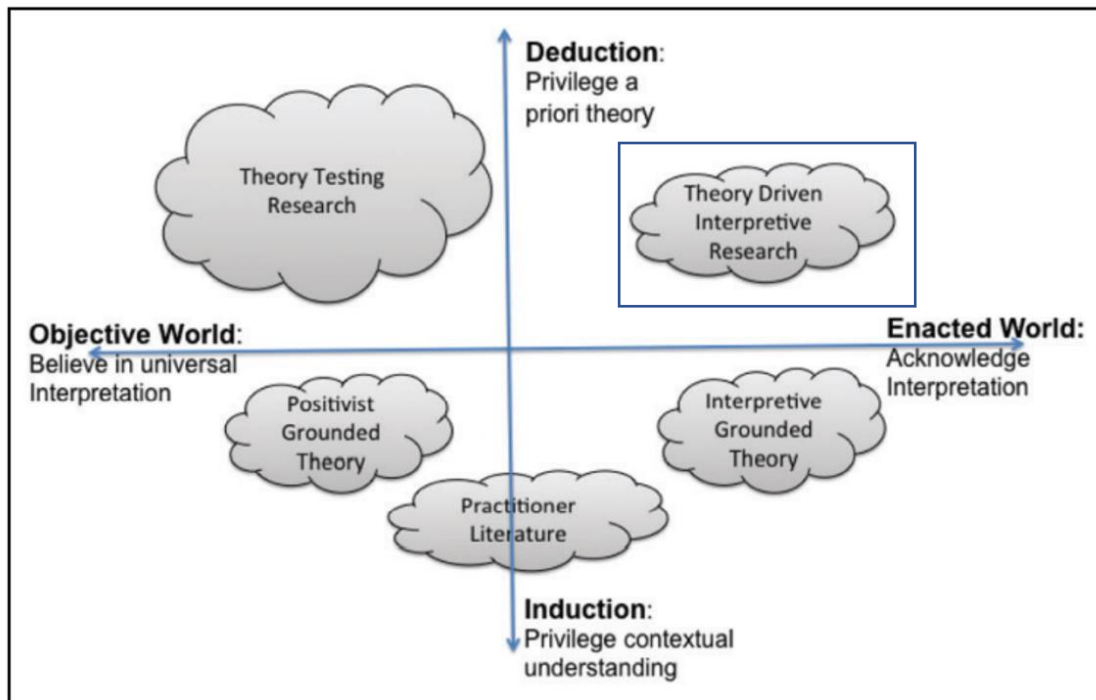


Figure 10 : Théorie ancrée nommée « grounded theory » dans une approche relationnelle des paradigmes (Walsh, I., Holton, J. A., Bailyn, L., Fernandez, W., Levina, N. & Glaser, B., 2015)

Ce cadre est inspiré de la publication de Deet'z en 1996. Il adopte une approche de théorie critique relationnelle au lieu des normes paradigmatiques classiques de la recherche sociale (Burrell & Morgan, 1979). Nos travaux de recherche s'inscrivent dans le cadre de travail de Deet'z, parce qu'ils adoptent une démarche de raisonnement déductif qui s'appuie sur une confrontation des grands axes conceptuels fournis par la littérature sur les obstacles à l'échange de feedback continu, privilégiant ainsi la théorie *a priori*. Par ailleurs, nos travaux de recherche s'achèvent sur l'élaboration d'observations de terrain qui conduiront à la proposition d'interprétations. Ainsi, selon la figure 10, le positionnement épistémologique de notre travail de thèse correspond à une recherche interprétative fondée sur la théorie (*theory driven interpretative research*). Et en sciences de gestion, notre position épistémologique penche vers un « *positivisme aménagé* », puisqu'elle part d'un raisonnement déductif vers un raisonnement plus inductif qui se fonde sur des observations de terrain pour élaborer d'autres conjectures. Ces observations supplémentaires de notre champ de recherche aboutiront à la proposition d'un cadre conceptuel qui offre une nouvelle perspective à la recherche contemporaine dans le domaine de la pratique du feedback continu. Comme l'explique Eisenhardt : « *Construire*

une théorie à partir de la recherche d'études de cas est le plus approprié pour apporter de la fraîcheur dans la perspective d'un sujet déjà étudié » (Eisenhardt, 1989, p. 548).

Avant de conclure, il est essentiel de souligner certaines faiblesses et forces potentielles de notre approche épistémologique. L'une de ses principales faiblesses est qu'elle se focalise sur un seul cas, ce qui fait que sa contribution à la grande théorie reste modeste. Néanmoins, dans son ouvrage sur la bonne focale, H. S. Becker explique l'efficacité des cas particuliers qui peuvent progressivement être transposés dans les théories sociales. De plus, comme le note Eisenhardt, il est difficile de supposer *a priori* que les spécificités des données peuvent conduire à des vues plus larges. Par conséquent, plus on réunit d'études de cas multiples appartenant à la même industrie, plus il est probable que de cette accumulation émergent des conclusions contribuant à l'édification de la grande théorie (Eisenhardt, 1989, 1991).

Par ailleurs, des études dans la littérature sur les entreprises de logiciels de taille moyenne en cours de transition agile mettent essentiellement en évidence un défi en communication. Ce défi se manifeste principalement par un manque de boucles de rétroaction entre les membres de l'équipe entre les phases du projet. Lehto et Rautiainen rapportent dans leur étude en 2009 : « *Nous avons observé deux défis majeurs dans la communication : le manque de communication entre les chefs de projet et les équipes ; et le manque de boucles de rétroaction* » (Lehto, I. & Rautiainen, K., mai 2009, p. 3). Par conséquent, plus des études sur la pratique du feedback continu pour des industries similaires sont publiées dans la littérature, plus un véritable consensus sur les défis du feedback continu pourra se dégager et plus notre modeste contribution à la théorie gagnera en intérêt pour les recherches futures. En outre, s'appuyer sur des axes conceptuels antérieurs sur le concept de feedback dans diverses industries est fortement encouragé puisque cela améliore les résultats généraux et contribue énormément à la grande théorie (Eisenhardt, 1989). Ainsi, un cadre conceptuel dérivé de la recherche d'études de cas a plus de chances de se maintenir dans la littérature s'il se fonde sur un travail théorique antérieur dans lequel il est solidement enraciné, en sorte que ses graines se propagent encore dans la recherche (Eisenhardt, 1989, 1991).

Une autre faiblesse-clé potentielle de notre point de vue épistémologique est d'être aveuglé par les particularités du terrain et les spécificités des données, et de projeter une forme plus large ou simple de données. C'est une faiblesse qui a longtemps été reprochée aux approches de théorie ancrée, puisqu'il est difficile de justifier que les conclusions tirées d'un terrain spécifique puissent contribuer à des résultats plus généraux aboutissant à une contribution à la théorie générale (Walsh, I., Holton, J. A., Bailyn, L., Fernandez, W., Levina, N. & Glaser, B., 2015 ; Eisenhardt, 1989). Les chercheurs en sciences de gestion étaient convaincus qu'un élément fondamental de l'applicabilité de la théorie ancrée est la préconception des données antérieures, qui est illustrée dans le « principe d'émergence » décrit précédemment (Walsh, 2016). Néanmoins, Eisenhardt, à travers sa publication en 1989, mentionne l'importance de s'appuyer sur la littérature tout en contribuant au développement de la théorie. L'intégration de la littérature est un élément fondamental de sa démarche de recherche par études de cas, car réfuter ou valider les phénomènes de la littérature renforce la confiance dans le travail fourni. Comme elle l'a souligné : « *Peut-être que la "grande théorie" nécessite de multiples études – une accumulation d'études empiriques à la fois de construction de théories et de test de théories* » (Eisenhardt, 1989, p. 547).

Notre travail de recherche s'inscrit tout à fait dans cette idée. D'abord, nos hypothèses sont testées empiriquement sur des bases conceptuelles, ce qui contribuera à valider nos résultats. Ensuite, des déductions supplémentaires seront basées sur nos analyses contextuelles. Ces dernières apporteront un nouvel éclairage sur le sujet étudié. Par ailleurs, les chercheurs en sciences de gestion privilégient la théorie ancrée car elle permet de mettre à profit le lien qu'ils ont établi avec leur terrain de recherche.

D'une part, un chercheur au fait des particularité de son terrain peut facilement étayer son propos par des preuves concrètes. D'autre part, la souplesse du processus de collecte des données permet aux chercheurs de varier les critères selon lesquels ils collectent les données sous tous les angles. Les résultats pourraient être plus innovants pour le sujet de recherche et donner une image plus juste de la réalité. Ainsi, la créativité inhérente à la recherche par études de cas apporte de la fraîcheur pour la recherche future sur le sujet abordé ou une mise à jour de la littérature (Eisenhardt, 1989, 1991). De plus, le processus de comparaison constante entre les résultats empiriques et la littérature contribue au

concept de construction de la théorie (*theory building*), car il remet en question l'analyse du phénomène par la littérature existante ou s'y conforme (Glaser & Strauss, 1967 ; Eisenhardt, 1989). En retour, ces nouvelles déductions pourraient être les bases d'un cadre conceptuel ou constituer de nouvelles pistes pour des recherches approfondies.

1.2.2.3. Choix méthodologiques

L'approche méthodologique que nous adoptons dans nos travaux de recherche est liée à la position que nous occupons déjà dans notre champ de recherche. Ainsi, ma position dans l'équipe des ressources humaines au sein de l'entreprise étudiée présente plusieurs avantages et inconvénients pour ma méthodologie de recherche. Les principaux avantages : premièrement, le terrain est plus accessible et peut être suivi de près au fil du temps, ce qui permet un accès plus facile aux données grâce à des discussions informelles et à la collecte de témoignages. Deuxièmement, le chercheur peut être perçu comme une source plus familière, ce qui pousse les individus à se sentir plus à l'aise pour exposer leurs vulnérabilités, ce qui à son tour doit aider le chercheur à mieux comprendre le terrain et à synthétiser les résultats qui reflètent la réalité. Troisièmement, le chercheur sera plus enclin à développer un sentiment d'attachement au terrain de recherche, ce qui améliorera son niveau d'engagement envers le sujet traité.

Cependant, appartenir à son propre terrain de recherche comporte également plusieurs inconvénients. Avant tout, cela met en péril l'objectivité du chercheur dans l'évaluation du sujet. Plus le chercheur est engagé émotionnellement avec les individus, plus le risque de biais d'information est élevé. Il est essentiel pour le chercheur de juger objectivement et d'exposer une logique à double perspective derrière chaque observation (Walsh, I., Holton, J. A., Bailyn, L., Fernandez, W., Levina, N. & Glaser, B., 2015 ; Eisenhardt, 1989). L'attachement émotionnel que le chercheur peut éprouver pour son terrain de recherche est reconnu comme une limite à l'approche de la théorie ancrée, puisque le chercheur peut avoir des préconceptions sur son champ de travail qui peuvent influencer son analyse (Glaser, 1978).

Comme indiqué précédemment, bien que l'approche de la théorie ancrée (*grounded theory*) soit fortement associée aux modes de recherche qualitatifs, les méthodologies de recherche jusqu'à ce jour insistent sur sa flexibilité méthodologique. Comme le dit Holton dans le symposium tenu en 2015 : « *La théorie ancrée classique n'est pas une méthodologie de recherche qualitative, mais plutôt une méthodologie générale pour le développement d'une théorie utilisant tous les types de données* » (Glaser & Strauss, 1967, p. 18 ; Walsh *et al.*, 2016, p. 5). En ce sens, l'usage de données quantifiables dans les démarches exploratoires peut se justifier, en parallèle avec des données numériques et verbales (Bailyn, L., 2016). En outre, Eisenhardt, dans sa défense de la construction de théories par études de cas (*theory building*), fait remarquer que le chercheur qui serait trop proche de son domaine de recherche risque d'être submergé par les particularités du terrain. En conséquence, le chercheur peut échouer à tirer une image objective globale des résultats empiriques.

De plus, partager leur véritable opinion dans des environnements physiques peut mettre certaines personnes mal à l'aise, surtout si le chercheur appartient à un service de ressources humaines. D'autres personnes sont discrètes par nature et préfèrent ne pas exprimer leurs véritables opinions par crainte de divulgations. Ainsi, les individus peuvent être déstabilisés s'ils doivent faire part de leurs sentiments à un représentant des ressources humaines, car ils peuvent craindre des conséquences sur leur position dans l'entreprise, malgré l'assurance que les résultats obtenus sur l'entreprise étudiée sont anonymes et utilisés à des fins de recherche. Il s'agit là de l'aspect le plus difficile à prendre en compte lors de la définition de notre méthodologie de recherche. Le but est de voir nos participants s'engager de la façon la plus fluide et la moins stressante possible, en donnant leurs réponses de manière discrète et anonyme, afin d'obtenir des réponses réalistes révélant de vraies pensées sans crainte de révélations involontaires.

Des entretiens physiques ou des groupes de discussion pourraient mettre les participants sous pression et ainsi réduire nos chances d'avoir des réponses honnêtes ou complètes, en plus du risque d'avoir un faible taux de participation. Ces difficultés nous ont conduite à nous appuyer sur un moyen de recherche quantitatif utilisant des données numériques et verbales (Glaser, 1978 ; Bailyn, 2016 ; Walsh, 2016). L'enquête anonyme nous est

apparue comme la meilleure façon de recueillir des données tout en préservant l'aspect confidentiel pour les employés. Il est plus aisé pour les répondants de communiquer leurs réponses par écrit plutôt que de les exprimer oralement, en raison de peurs inconscientes de jugements ou de révélations. En outre, cela favorise le taux de participation puisque les questionnaires écrits requièrent moins d'efforts et de temps. À quoi s'ajoute la pandémie de Covid-19, qui est survenue au moment où nous devions entamer nos recherches, ce qui a rendu la démarche de s'engager dans des entretiens en face-à-face ou dans des groupes de discussion difficilement gérable. Nous étions convaincue que les données verbales quantifiables que nous obtiendrions des questionnaires seraient aussi précieuses que les réponses que nous aurions obtenues via des entretiens, voire meilleures, car nous nous attendions à un taux de réponse beaucoup plus élevé. Cette moyenne quantifiable nous fournit des données numériques et verbales et nous permettra également de détecter des liens qui reflètent une réalité particulière.

Incontestablement, notre choix méthodologique est sujet à de nombreuses limitations et l'utilisation du questionnaire implique plusieurs contraintes. Comme indiqué précédemment, les sociologues recourant aux approches de théorie ancrée tiennent à privilégier les moyens qualitatifs plutôt que quantitatifs. Walsh dans son symposium en 2015 remet en cause cet aspect et fait valoir que ce consensus a été établi à une époque où les chercheurs qualitatifs étaient en mal de reconnaissance face à la recherche quantitative. Et ainsi s'appuyaient davantage sur l'approche de construction théorique (*theory building*) que sur l'approche de test théorique (*theory testing*). Cela a conduit à une mauvaise compréhension de l'applicabilité de la théorie ancrée sous un angle quantitatif.

La théorie ancrée fait une distinction significative entre les données numériques et verbales, dans le sens où le quantitatif n'implique ni le nombre ni le verbal. Des moyens quantifiables peuvent également mettre en relief des schémas verbaux grâce à une détection des occurrences des mots (Levina, 2016). Les questionnaires peuvent apporter à la fois des données numériques et verbales et ne se limitent donc pas à une approche particulière. Il s'agit juste d'une technique adaptée à notre contexte. De plus, Eisenhardt souligne l'importance de disposer de plusieurs types de données, quelle que soit la

technique utilisée lors du processus de collecte. Dans notre cas, nous sommes convaincue que l'utilisation du questionnaire est la technique la plus appropriée compte tenu de notre position par rapport au terrain de recherche.

En revanche, un inconvénient fréquent de l'utilisation des questionnaires est que les individus peuvent ne pas décrire leur comportement réel dans leurs réponses. Cela est dû à un manque de conscience de soi et à une tendance à choisir la réponse la plus attendue plutôt que rendre compte de son comportement réel dans la vie quotidienne (Marshall, 1996). Dans ce sens, l'utilisation d'échelles mesurables définissant un élément spécifique est la meilleure méthode. Cette technique est fortement recommandée dans le processus de validation des hypothèses comme celle de construction de théories car elle renforce les résultats empiriques (Eisenhardt, 1989, 1991).

Une autre limitation-clé des questionnaires est qu'il y a de fortes chances d'avoir un effet de halo et un biais de méthode, soit « *les tendances de réponse que les évaluateurs appliquent d'une mesure à l'autre, les similitudes dans la structure ou la formulation des questions qui donnent lieu à des réponses similaires, la proximité des questions dans un instrument et les similitudes dans le support, le moment ou l'endroit où les mesures sont collectées* » (Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B. & Podsakoff, N. P., 2012). Ainsi, dans leurs réponses aux questions ouvertes, les répondants peuvent reprendre des éléments des questions basées sur des échelles mesurables. Cela peut les empêcher d'envisager d'autres perspectives. Eisenhardt conseille fortement de ne pas mélanger différentes sources de données lors des analyses des études de cas. Dans notre cas, il est préférable de séparer les résultats numériques des résultats verbaux. Idéalement, les résultats numériques doivent être principalement utilisés pour valider les hypothèses testées, alors que les résultats verbaux sont davantage utilisés pour identifier les raisons qui sous-tendent une relation apparente. De ce fait, le processus de comparaison des résultats numériques aux résultats verbaux renforce non seulement la validité de nos hypothèses, mais explore d'autres significations en cas de résultats contradictoires. La section suivante décrit les cadres théoriques retenus dans notre thèse ainsi que la formulation de nos hypothèses.

.....

Pour résumer, notre travail de recherche a pour point de départ une observation spontanée sur le terrain concernant les difficultés qui peuvent entraver la pratique du feedback par les employés. La plupart de ces défis sont liés à trois éléments principaux qui ont trait au contexte, à la motivation intrinsèque et aux relations. Ces indices d'observation nous ont amenée à nous interroger sur les obstacles potentiels à la pratique de l'échange de feedback en continu dans le spectre relationnel ou comportemental. La littérature académique a déjà étudié l'effet psychologique sur le récepteur et le désir naturel parmi les individus de rechercher du feedback dans un contexte organisationnel. Au XXe siècle, le feedback informel et l'environnement de feedback ont aussi été étudiés, ces deux éléments englobant le processus d'échange de feedback en matière de partage et de recherche dans l'organisation. Notre question de recherche, elle, concerne les obstacles susceptibles d'empêcher la pratique de l'échange de feedback en continu de déployer l'apprentissage au sein de l'organisation.

Alors que nous avons pris la théorie ancrée pour point de départ méthodologique, nous avons adopté en cours de route une recherche interprétative axée sur la théorie (*theory driven interpretative research*), elle-même une sous-catégorie de la théorie ancrée. Notre travail de recherche se fonde sur le « positivisme aménagé », c'est-à-dire que nous commençons par un mode de raisonnement déductif pour les obstacles conceptuels au feedback cognitif continu et terminons par un mode de raisonnement inductif pour proposer des interprétations complémentaires. Une telle démarche est susceptible d'offrir de nouvelles perspectives au sujet de recherche. Notre travail de recherche débute par une approche par hypothèses qui implique une étude empirique des obstacles conceptuels reconnus dans la littérature, suivie par des inductions supplémentaires. Ces dernières aboutiront à la proposition d'un cadre conceptuel regroupant les obstacles à la pratique du feedback continu aux trois niveaux dans l'organisation (individuel, collectif et organisationnel). Compte tenu de notre position au sein de notre terrain de recherche, nous avons opté pour une approche méthodologique quantifiable à travers une technique d'enquête qui nous fournira des données numériques et verbales. Dans la partie suivante, nous décrirons les cadres théoriques retenus dans notre thèse pour pouvoir définir et poser nos hypothèses.

1.3. CADRES RETENUS, FORMULATION DES HYPOTHÈSES ET ÉCHELLES D'ANALYSE

1.3.1. Au niveau individuel : identification d'un obstacle à la recherche de feedback continu

Dans notre travail de recherche, nous distinguons deux niveaux d'analyse dans l'organisation, et chaque niveau identifie des types d'obstacles au feedback cognitif. Le premier niveau d'analyse concerne les obstacles cognitifs à la pratique du feedback au niveau individuel. Ces obstacles tiennent aux caractéristiques personnelles et aux antécédents des individus et sont indépendants de l'environnement de travail auquel ils sont confrontés. Le second niveau d'analyse s'intéresse aux obstacles cognitifs à la pratique du feedback continu au niveau du groupe, des obstacles qui dépendent fortement des influences externes dans l'environnement de travail et peuvent échapper au contrôle de la personne. Dans notre revue de la littérature, nous avons évoqué dans un premier temps le modèle d'Ilgén et Fisher sur le processus de communication de feedback proposé en 1979, où les auteurs mettent l'accent sur les processus psychologiques que les destinataires du feedback traversent lorsqu'ils reçoivent un feedback. Dans un second temps, nous avons également évoqué le modèle d'Ashford et Cummings introduit en 1983 sur le comportement de recherche de feedback. Ce dernier met en évidence le rôle intrinsèque des individus dans leur désir de rechercher naturellement du feedback dans un environnement de travail.

Ces modèles proposent une approche particulièrement novatrice en matière de feedback cognitif sur le plan individuel et ils sont d'ailleurs régulièrement repris dans les recherches ultérieures. Le premier obstacle cognitif que nous retenons au niveau individuel et qui s'oppose à la pratique du feedback continu dans un contexte

professionnel est tiré du cadre théorique sur l'orientation des objectifs proposé par Carole Dweck en 1986. Les chercheurs en sciences de gestion considèrent les objectifs individuels comme des facteurs renforçant la demande de feedback (VandeWalle, D. & Cummings, L. L., 1997 ; Ashford, S. J., Blatt, R. & Walle, D. V., 2003). Cette association entre la théorie de Dweck et le désir de rechercher du feedback va ouvrir de nouvelles perspectives dans le monde du feedback cognitif, où les chercheurs commencent à examiner de près une relation entre l'objectif poursuivi par les individus dans un parcours professionnel et leur comportement de recherche de feedback.

1.3.1.1. Théorie de la motivation par objectif/théorie d'orientation d'objectif

À l'origine, la théorie de l'orientation par objectif traite du processus de motivation chez les enfants et de son effet sur leurs tâches cognitives. Plus précisément, cette théorie se concentre sur l'aspect motivationnel démontré par les enfants derrière l'exécution d'une tâche plutôt que sur leur capacité à exécuter cette tâche. Dweck fait la différence entre les modèles de motivation adaptatifs et non adaptatifs chez les enfants, qui dictent si leur comportement motivationnel, selon les cas, peut avoir un impact plus ou moins fort sur le processus d'exécution. Dweck définit les comportements motivationnels adaptatifs comme étant caractérisés par « *une grande persévérance face aux obstacles* », alors que les comportements motivationnels non adaptatifs sont caractérisés par « *l'évitement des défis et une faible persévérance face aux difficultés* » (Dweck, 1986, p. 1040).

Selon elle, ces comportements motivationnels sont susceptibles d'affecter le déploiement des compétences et des connaissances existantes ainsi que l'acquisition et le transfert de nouvelles compétences et connaissances. En outre, selon Dweck, la littérature ne s'est guère intéressée aux facteurs psychologiques susceptibles de freiner la motivation des individus et d'entraver la bonne exécution de leurs tâches, mais s'est plutôt focalisée sur les compétences fixes des individus en tant qu'éléments essentiels pour prévoir les comportements adaptatifs et non adaptatifs des enfants. À titre d'illustration, des recherches soutiennent que les dispositions naturelles présumées sont les premiers

moteurs chez les enfants pour démontrer des comportements adaptatifs, et non les encouragements et le soutien qu'ils reçoivent avant de faire montre de certaines compétences.

Dweck explique quelle est la nature des facteurs motivationnels qui favorisent une activité orientée vers un objectif. Elle définit deux types d'orientation vers un objectif, chacun révélant une compétence individuelle souhaitée : premièrement, des objectifs d'apprentissage par lesquels « *les individus illustrent un désir d'accroître leurs compétences, de comprendre ou de maîtriser quelque chose de nouveau* »¹⁹, et, deuxièmement, des objectifs de performance par lesquels « *les individus cherchent à obtenir des jugements favorables sur leurs compétences ou à éviter des jugements négatifs sur leurs compétences* »²⁰ (Dweck, C. S., 1986, p. 1040).

Selon Dweck, les individus orientés vers l'apprentissage sont plus susceptibles de manifester des comportements de motivation adaptatifs, tandis que les individus orientés vers la performance sont plus susceptibles de manifester des comportements de motivation non adaptatifs. Il est important toutefois de ne pas confondre comportements de motivation adaptatifs et non adaptatifs et capacités intellectuelles de l'individu. Ainsi, un individu peut posséder les capacités intellectuelles nécessaires mais manquer de motivation, en conséquence de quoi si l'individu ne sait aborder l'apprentissage, l'observateur lui suppose des motivations inappropriées. Pour expliquer cette notion, Dweck se réfère aux théories d'entité et d'incrémentation de l'intelligence chez les enfants (Leggett, E., mars 1985). La théorie des entités présente la perception de l'intelligence comme un attribut fixe, tandis que la théorie incrémentielle perçoit l'intelligence comme un attribut malléable.

Pour Dweck, les individus orientés vers l'apprentissage ont des attributs de motivation plus adaptatifs, donc ils perçoivent leur intelligence comme plus malléable et contrôlable. Alors que les individus orientés vers la performance présentent des attributs de motivation non adaptatifs, et perçoivent donc leur intelligence comme étant fixe et à peine

¹⁹ « *Individuals exemplify a desire to increase their competence, to understand or master something new.* »

²⁰ « *Individuals seek to gain favorable judgements on their competence or avoid negative judgments of their competence.* »

contrôlable. Dans ce sens, les individus orientés apprentissage, qu'ils se fient ou non en leurs propres compétences, cherchent à renforcer leur maîtrise de leur activité, ce qui explique leur plus grande persévérance dans la réalisation d'une tâche. À l'opposé, les individus orientés performance ne font pas preuve de persévérance et ne chercheront pas à relever de nouveaux défis s'ils n'ont pas confiance en leurs propres aptitudes.

En outre, Dweck explique que la principale différence entre les individus orientés apprentissage et ceux orientés performance réside dans leur capacité de concentration et leur goût pour l'effort, bien plus que dans leurs capacités d'exécution. Les personnes orientées vers l'apprentissage ont tendance à considérer les difficultés comme des opportunités stimulantes et se concentrent plus sur l'effort déployé dans le but de définir et mettre en œuvre une stratégie pour acquérir la nouvelle compétence désirée. Alors que les individus orientés performance s'en tiennent à leurs capacités actuelles qu'ils perçoivent comme limitées. Par conséquent, ils ont tendance à anticiper un jugement négatif, ce qui se traduit souvent par des manœuvres de retrait défensives et l'évitement des situations difficiles. Par ailleurs, Dweck affirme qu'une différence essentielle entre les deux types d'orientation est le niveau de satisfaction face au résultat de la tâche. Ainsi, plus l'effort d'apprentissage est élevé pour réaliser une tâche, plus le résultat est satisfaisant pour le type orienté vers l'apprentissage et moins il l'est pour le type orienté vers la performance.

Enfin, Dweck souligne que les types orientés apprentissage ont tendance à tirer parti de leurs acquis en transférant de nouvelles compétences et connaissances à de nouvelles tâches similaires. Cela n'arrive pas souvent chez les individus orientés performance, car l'acquisition et le transfert de nouvelles compétences nécessitent un effort constant et impliquent un degré d'incertitude élevé quant à l'accomplissement de la tâche. Cela pourrait même être contre-productif pour les individus orientés performance car ils seront préoccupés par l'objectif lui-même et sous-estimeront l'intérêt d'apprentissage de la tâche (Bandura, M. & Dweck, 1985). Le cadre ci-après distingue clairement les deux types d'orientation, vers l'apprentissage ou la performance :

Achievement Goals and Achievement Behavior

Theory of intelligence	Goal orientation	Confidence in present ability	Behavior pattern
Entity theory (Intelligence is fixed)	→ Performance goal (Goal is to gain positive judgments/avoid negative judgments of competence)	If high →	Mastery-oriented Seek challenge High persistence
		but	
		If low →	Helpless Avoid challenge Low persistence
Incremental theory (Intelligence is malleable)	→ Learning goal (Goal is to increase competence)	If high →	Mastery-oriented Seek challenge (that fosters learning) High persistence
		or	
		low →	

Figure 11 : Cadre d'objectif de performance vs objectif d'apprentissage (Dweck, C. S., 1986)

En résumé, la théorie de la motivation par objectif marque une évolution importante dans la recherche cognitive, en montrant notamment que les attributs comportementaux peuvent être prédits en fonction des orientations individuelles (vers l'apprentissage vs vers la performance). Elle ne nie pas l'existence de différences individuelles, mais considère que les facteurs de motivation sont essentiels au déploiement, à l'acquisition et au transfert de nouvelles compétences. Dans la section suivante, nous verrons comment, dans la littérature, les chercheurs en sciences de gestion tirent parti de cette distinction pour prédire le comportement de recherche de feedback des individus en fonction de leur type d'orientation.

1.3.1.1.1. Théorie de la motivation par objectif/théorie d'orientation d'objectif

La notion de feedback cognitif a continué d'intéresser la recherche notamment parce qu'elle est un indicateur probant pour déterminer la motivation d'objectif d'un individu (Dweck, 1986). Cette association entre le comportement de recherche de feedback (Ashford, S. J. & Cummings, L. L., 1983) et la théorie d'orientation par objectif (Dweck, C. S., 1986) est centrale dans la littérature sur le feedback en sciences cognitives. En 2003,

Don Vandewalle propose un cadre théorique permettant d'identifier les attributs de recherche de feedback pour l'orientation des objectifs d'apprentissage et de performance, comme l'illustre le cadre ci-après :

Proposed feedback-seeking patterns for learning and performance goal orientations		
Feedback-seeking dimensions	Goal orientation	
	Performance	Learning
Method	Monitor	Monitor and inquiry
Frequency	Low	High
Type	Outcome ^a	Process
Timing	Delay ^b	Nondelay ^b
Source	Power ^a	Expertise
Sign	Low ^c	High ^c

^a Preference for feedback dimension when seeking occurs after a positive event.
^b Tendency to delay feedback seeking after a negative event.
^c Willingness to seek feedback that may have a negative sign.

Figure 12 : Modèle de recherche de feedback pour l'orientation des objectifs d'apprentissage et de performance (Vandewalle, D., 2003)

La différence entre les individus orientés apprentissage et performance en matière de recherche de feedback a fait l'objet de nombreuses discussions dans la littérature. Des travaux tentent d'établir un lien entre la pratique du feedback et des traits cognitifs et sociaux tels que l'estime de soi (Korman, 1970, 1976), le concept de soi (Shrauger, J. S. & Schoeneman, T. J., 1979) et les différences individuelles (Ilgen & Fisher, 1979). Néanmoins, pour prédire la pratique du feedback individuel dans les recherches futures, il semble plus prometteur de lier la pratique du feedback à l'orientation des objectifs personnels (Vandewalle, D. & Cummings, L. L., 1997). De nombreux travaux évoquent une relation positive entre les individus orientés apprentissage et le comportement de recherche de feedback (Ashford, S. J., Blatt, R. & Walle, D. V., 2003). La théorie de l'orientation vers des objectifs (*goal-orientation theory*) décrit les individus orientés vers l'apprentissage comme étant plus attirés par les comportements d'acquisition de compétences et les nouveaux défis. Ils perçoivent les échecs et les jugements négatifs comme des opportunités d'apprentissage pour s'améliorer.

À l'inverse, des chercheurs font remarquer qu'il existe une relation négative entre les individus orientés vers la performance et le comportement de recherche de feedback. Les individus concernés sont plus préoccupés par des objectifs de performance, donc plus réticents à saisir des opportunités stimulantes, et craignent les échecs et les jugements négatifs. Par ailleurs, la littérature s'est demandé en quoi ces deux types sont affectés par les « coûts de perte d'image », un critère proposé par le cadre d'Ashford et Cummings. Les chercheurs affirment que les individus orientés apprentissage sont moins préoccupés par la perception d'autrui puisqu'ils craignent moins les jugements négatifs, tandis que les individus orientés performance sont plus préoccupés par la perception d'autrui puisqu'ils craignent plus les jugements négatifs (Ashford, S. J., Blatt, R. & Walle, D. V., 2003). En résumé, les personnes orientées apprentissage percevront le processus de recherche de rétroaction comme moins coûteux et nécessitant moins d'efforts (physiques et mentaux), tandis que les personnes orientées performance percevront le processus de recherche de rétroaction comme plus coûteux et exigeant plus d'efforts (VandeWalle, D. & Cummings, L. L., 1997 ; VandeWalle, D., Ganesan, S., Challagalla, G. N. & Brown, S. P., 2000).

Le cadre de référence proposé par Don VandeWalle en 2003 sur le modèle de recherche de rétroaction pour les types orientés apprentissage ou performance est particulièrement pertinent pour notre travail de recherche. Il tire parti de divers travaux concernant le processus de communication de feedback cognitif. Il s'appuie notamment sur les conclusions d'Ilgen et Fisher (1979) ainsi que sur celles d'Ashford et Cummings (1983). Il rappelle les dimensions spécifiques du feedback, en termes *de méthode, de fréquence, de type, de timing, de source et de signe*. Il prédit comment ces caractéristiques du feedback peuvent être modifiées en fonction du type d'orientation d'objectif des individus. S'appuyant sur le modèle d'Ashford et Cummings sur la recherche de feedback, le cadre de VandeWalle se concentre sur la façon dont chaque type orienté apprentissage ou performance perçoit le coût et la valeur de la recherche de feedback en fonction de chacune des dimensions de rétroaction énoncées précédemment. Ce cadre est un prolongement des travaux de recherche effectués par VandeWalle et Cummings en 1997. Son principal apport concerne le comportement de recherche de feedback, qui peut être fortement prédit par les types d'orientation vers les objectifs individuels.

La première dimension de recherche de rétroaction présentée dans le modèle est la méthode de recherche de feedback. S'appuyant sur le travail d'Ashford et Cummings sur le comportement de recherche de feedback, VandeWalle met en évidence deux stratégies de recherche de rétroaction selon les orientations d'objectif. Pour les individus orientés performance, VandeWalle propose une approche d'observation envers le comportement de recherche de feedback. Il affirme que l'individu orienté performance est par nature prudent à l'égard de nouvelles situations ou de jugements négatifs (Dweck, 1986). Il considère de ce fait le processus de recherche de feedback comme plus coûteux et potentiellement vecteur de jugements négatifs qui pourraient porter atteinte à l'image qu'il a de lui-même. Par conséquent, il a tendance à faire montre d'une certaine circonspection avant de demander et de recevoir des retours. Il adopte une approche plus passive vis-à-vis des comportements de recherche de feedback et préfère d'abord observer et détecter des indices implicites dans l'environnement de travail.

Pour les individus orientés apprentissage, VandeWalle envisage deux types de méthode, par observation ou directe. Il explique que l'individu type orienté vers des objectifs d'apprentissage est persévérant et ouvert à de nouveaux défis (Dweck, 1986) ou de nouvelles expériences. Ce type ne considérera pas le processus de recherche de feedback comme coûteux, mais plutôt comme une opportunité de se mettre au défi pour apprendre, quel que soit le résultat. Il craint moins les jugements négatifs que l'individu orienté performance et est moins préoccupé par la détérioration de son image. Autant de caractéristiques qui l'inciteront à rechercher un feedback direct. De plus, VandeWalle ajoute qu'un individu orienté vers un objectif d'apprentissage n'hésitera pas à s'engager également dans une approche scrutatrice si des signaux provenant de l'environnement peuvent être une source d'informations utiles pour se corriger ou s'améliorer.

La deuxième dimension mise en relief par VandeWalle est la fréquence avec laquelle le feedback est recherché. Tirée du modèle d'Ilgen et Fisher sur le processus de communication de rétroaction (1979), la dimension fréquentielle reste essentielle pour détecter le comportement de recherche de feedback. Comme indiqué dans le chapitre précédent, l'aspect fréquentiel est au cœur de controverses dans la littérature. Une recherche effectuée par Ammons en 1969 montre les avantages d'un retour d'information fréquent sur la progression des performances, tandis qu'une autre étude effectuée par Deci

en 1975 discute des conditions pour que le retour d'information fréquent soit bénéfique à la motivation intrinsèque et l'autonomie (Ilgen & Fisher, 1979). En outre, une recherche supplémentaire effectuée par VandeWalle et Cummings en 1997 sur le facteur fréquentiel en rapport avec le coût et la valeur d'un feedback recherché met en évidence une relation positive entre le type orienté vers l'apprentissage et le gain qu'il espère tirer du feedback recherché.

Les individus de ce type recherchent davantage des retours lorsqu'ils échouent dans la réalisation d'une tâche particulière, car ils veulent corriger une erreur, combler une lacune ou améliorer leurs compétences. Alors que l'individu orienté performance préfère éviter tout ce qui pourrait être préjudiciable à son image. Il recherche donc moins de retours lorsqu'il est confronté à des tâches difficiles ou à des erreurs. VandeWalle indique que plus les individus orientés performance ont un faible niveau de confiance en leurs propres capacités, moins ils cherchent à obtenir des retours. Par conséquent, ils ne sollicitent pas fréquemment de feedback. À l'inverse, les personnes orientées apprentissage recherchent plus souvent des retours pour améliorer leurs capacités et renforcer leurs propres compétences, manifestant ainsi un niveau plus élevé de fréquence de recherche de feedback.

La troisième dimension relevée par VandeWalle concerne le type de rétroaction recherché. VandeWalle distingue deux types de feedback recherchés : sur les résultats et sur le processus. Un feedback concernant uniquement le résultat du travail est principalement recherché après un événement positif, alors que le feedback sur le processus de travail est davantage axé sur l'exécution que sur le résultat. VandeWalle explique que les individus orientés performance sont plus susceptibles de demander des retours sur les résultats. Comme indiqué précédemment, ces derniers sont des personnes prudentes qui redoutent les jugements négatifs (Dweck, 1986). Par conséquent, garantir une rétroaction favorable après un événement positif fait que la pratique de recherche de feedback sera perçue comme moins risquée.

D'autres recherches soutiennent que les individus orientés performance souhaitent s'assurer un succès avant de demander du feedback pour obtenir plus de reconnaissance et des jugements favorables sur leurs compétences actuelles devant les autres (Morrison

& Bies, 1991). En revanche, pour les individus orientés apprentissage, VandeWalle explique qu'ils sont plus préoccupés par le feedback sur le processus d'exécution. Ainsi, ils sont intéressés par des retours sur leur approche ou sur leur méthodologie de travail. Ce type de feedback s'inscrit dans une perspective incrémentielle et sert principalement des fins d'apprentissage. Comme indiqué précédemment, le type orienté apprentissage concerne les individus principalement motivés par l'effort consacré à une tâche particulière avant d'atteindre le résultat souhaité (Dweck, 1986). En conséquence, les individus orientés apprentissage sont plus disposés à rechercher des retours sur le processus, car il s'agit d'un excellent indicateur de la manière dont ils déploient et développent leurs propres compétences.

La quatrième dimension illustrée dans le cadre d'analyse de VandeWalle concerne le timing de la rétroaction recherchée, soit le délai entre la recherche de feedback et un événement négatif. VandeWalle propose que les individus orientés performance ont tendance à retarder la recherche de retours après un événement négatif qui serait susceptible de dégrader leur image ou de susciter des jugements dévalorisants (Dweck, 1986). Par conséquent, ils préfèrent éviter d'attirer l'attention sur eux peu de temps après un événement défavorable. Ils sont également réticents à demander des retours dans un court laps de temps. Ils peuvent soit différer le retour, le temps que la situation se rétablisse, soit éviter de demander des retours, à moins qu'on ne leur rappelle de le faire. Selon VandeWalle, jouer sur le facteur temps peut atténuer et diminuer l'effet d'un jugement défavorable. À l'opposé, les individus orientés apprentissage n'atermoieront pas avant de demander des retours après un événement négatif.

Comme indiqué précédemment, ces derniers se concentrent davantage sur la partie diagnostique du problème que sur sa partie évaluative. Ils développent une capacité à faire face à un feedback, même négatif. Par conséquent, ils sont demandeurs d'un retour d'information instantané sur le processus pour savoir ce qui n'a pas fonctionné et comment le problème peut être corrigé en temps opportun. Dans cette optique, VandeWalle souligne la valeur d'attente (*expectancy value*) du feedback en tant que notion sous-jacente au coût et au bénéfice potentiels découlant de l'acte de recherche de feedback (Ashford & Cummings, 1983). Ainsi, les individus orientés vers l'apprentissage voient plus de valeur dans le feedback pour des raisons développementales que les

individus orientés vers la performance. Par conséquent, les individus orientés vers l'apprentissage s'attendent à tirer profit d'un feedback reçu à des fins de développement, tandis que les individus orientés vers la performance valorisent le feedback comme un moyen de reconnaissance d'image mais pas de développement.

La cinquième dimension illustrée dans le cadre d'analyse de VandeWalle a trait à la source de la rétroaction recherchée. S'appuyant sur les travaux menés par Ilgen et Fisher en 1979, VandeWalle rappelle deux sources possibles de feedback : auprès d'un supérieur hiérarchique ou auprès d'un expert. Comme indiqué dans le chapitre précédent, la sollicitation d'un supérieur désigne l'acte de rechercher un retour d'information auprès d'une source dans l'organisation occupant un statut élevé dans la hiérarchie. Alors qu'une source experte est une personne expérimentée dans son domaine, ce qui confère légitimité et crédibilité au feedback qu'elle formule. VandeWalle suggère que les individus orientés performance sont davantage susceptibles de rechercher des retours auprès de sources détentrices de pouvoir dans l'organisation, en particulier après un événement positif, tandis que les individus orientés apprentissage ont tendance à rechercher des retours de sources expertes au sein de l'organisation.

Comme indiqué précédemment, les individus orientés performance ont tendance à percevoir leur intelligence comme un attribut fixe et ne se fient guère en leurs propres capacités (voir fig. 11). Ils ont tendance à privilégier la recherche de feedback auprès de leur hiérarchie, et ces personnes orientées performance hésiteront à demander du feedback à une source experte, car cela pourrait remettre en question leurs capacités actuelles et révéler leurs faiblesses, au risque de dégrader leur confiance en elles-mêmes. À l'inverse, les individus orientés vers un objectif d'apprentissage perçoivent l'intelligence comme un attribut malléable (Dweck, 1986). Par conséquent, ils croient pouvoir améliorer leurs compétences acquises grâce à l'expertise. Ainsi, ils auront tendance à rechercher du feedback auprès de sources expertes et crédibles.

La sixième et dernière dimension soulignée par VandeWalle concerne le signe derrière la rétroaction recherchée (positif ou négatif). S'appuyant sur le cadre d'Ilgen et Fisher sur le processus de communication de feedback (1979), il reprend l'idée selon laquelle le signe du feedback est une caractéristique importante du message de feedback transmis.

VandeWalle propose ainsi que les individus orientés performance auront tendance à éviter de rechercher des retours potentiellement porteurs d'un signe négatif, du fait de leur appréhension des jugements négatifs de leurs compétences (Dweck, 1986). Par conséquent, ils sont plus réticents à rechercher des retours signalant un message négatif qui risqueraient de dévaloriser leur image et leur confiance en eux-mêmes. À l'opposé, VandeWalle propose que les individus orientés apprentissage ont tendance à rechercher volontairement des retours, même négatifs. En effet, leur objectif principal est de renforcer leurs compétences (Dweck, 1986). Par conséquent, ils sont plus disposés à s'engager dans la recherche de retours négatifs pour améliorer leurs compétences.

Ce cadre multidimensionnel a été la cible de critiques lui reprochant d'attribuer aux individus des modèles de motivation fixes, alors qu'un individu peut changer d'un type d'orientation à l'autre selon le contexte. Dans ses recherches, Dweck en 1999 fait valoir que les individus peuvent manifester des objectifs d'apprentissage dans leur parcours scolaire et des objectifs de performance dans leur vie professionnelle. Cet état de choses indique que les types d'objectif – orientés vers l'apprentissage ou vers la performance – ne sont pas des entités distinctes et mutuellement exclusives, mais pourraient se combiner. Ainsi, un même individu peut démontrer des objectifs d'apprentissage à certains moments et des objectifs de performance à d'autres moments dans une situation donnée.

Néanmoins, dans leur étude sur l'apprentissage organisationnel de 2015, Chadwick et Raver soutiennent que ces orientations peuvent être soumises à des facteurs externes qui pourraient pousser l'individu à s'adapter en conséquence et à varier dans ses orientations, selon le contexte. Cette notion se fonde sur la théorie de l'attraction-sélection-attribution (*attraction-selection-attribution (ASA) theory*) sur les caractéristiques collectives des individus qui définissent un groupe et qui veut qu'au fil du temps, les organisations deviennent plus homogènes quant aux types de personnes qui les composent (Schneider, B., Goldstein, H. W. & Smith, D. B., 1995). Ainsi, si un type orienté apprentissage est exposé à un environnement concurrentiel où les incitations sont attribuées selon les performances, il sera plus enclin à adopter des objectifs de performance. Les individus peuvent résister dans des normes de groupe manifestant des schémas de motivation différents des leurs, mais ne dureront guère dans de tels environnements en raison de leurs valeurs intrinsèques renforcées dès l'enfance. En conséquence, les individus orientés

apprentissage ne se plairont pas dans les cultures féroce­ment compétitives, tandis que les individus orientés performance seront progressivement mis à l'écart dans les cultures axées sur l'apprentissage. En outre, une réserve sur le cadre d'analyse de VandeWalle tient à l'absence réelle de validation empirique, à l'exception de la dimension fréquentielle qui a été testée, notamment par VandeWalle et Cummings en 1997. Dans cette recherche, ils établissent que les individus orientés vers l'apprentissage s'engagent plus volontiers et plus fréquemment dans une pratique de recherche de feedback.

Pour conclure, en dépit des réserves qui ont pu être formulées, le cadre proposé par VandeWalle sur la recherche de feedback par orientation d'objectif permet de poser une première hypothèse quant aux obstacles qui peuvent entraver la pratique du feedback en continu au niveau de l'individu. Ce cadre (voir fig. 12) nous a également servi de référence pour construire une échelle mesurable exposée dans les chapitres suivants. À la lumière des développements de VandeWalle, nous formulons donc une première hypothèse concernant la pratique du feedback envisagée à l'échelle individuelle.

H1 : L'individu orienté vers des objectifs de performance est moins susceptible de rechercher du feedback que l'individu orienté vers des objectifs d'apprentissage.

.....

Ainsi, un obstacle cognitif conceptuel a pu être identifié au niveau individuel au sein de l'organisation pour la pratique du feedback continu. En se fondant sur la théorie de l'orientation d'objectif, les chercheurs en sciences de gestion ont associé le comportement de recherche de feedback au type d'orientation d'objectif adopté par l'individu. Ils soutiennent que le type d'orientation d'objectif des individus peut prédire leur comportement en matière de recherche de feedback. VandeWalle propose en 2002 un cadre de référence mettant en évidence la corrélation entre la recherche de feedback et les objectifs d'orientation par apprentissage ou par performance (voir fig. 12). Il entend clarifier les raisons qui poussent des individus confrontés aux mêmes contextes à adopter des approches différentes vis-à-vis du comportement de recherche de rétroaction. Selon VandeWalle, la théorie de l'orientation d'objectif implique deux types d'orientation individuelle : vers l'apprentissage et vers la performance. Le premier type désire

progresser, s'améliorer et relever des défis tout en faisant confiance à ses compétences qu'il considère comme étant malléables et perfectibles.

Alors que le second type est moins motivé par les défis et a moins confiance en ses propres compétences. Ainsi, s'il a une forte confiance en ses propres capacités, un individu orienté performance pourra manifester des désirs de maîtrise, tandis que les individus orientés apprentissage manifesteront des désirs de maîtrise qu'ils aient ou non confiance en leurs capacités. Le modèle de VandeWalle identifie six dimensions de recherche de feedback qui caractérisent l'individu orienté apprentissage et l'individu orienté performance face à des contextes organisationnels similaires. Ce cadre nous a servi à proposer le premier obstacle cognitif à la pratique du feedback continu au niveau individuel au sein de l'organisation. La section suivante traite de l'identification de deux obstacles cognitifs au niveau du groupe de l'organisation.

1.3.2. Au niveau du groupe : identification d'obstacles à la recherche de feedback continu

Le premier obstacle cognitif identifié concerne les orientations des individus, qui peuvent être motivés par l'apprentissage ou par la performance. Le second obstacle cognitif qui sera discuté consiste en tout facteur externe qui pourrait avoir un impact sur la pratique de feedback continu adoptée par l'individu au sein d'une équipe, ou au niveau du groupe au sein de l'organisation. Comme mentionné dans notre revue de la littérature, les facteurs contextuels jouent un rôle important dans la dynamique de feedback au sein du groupe. Une étude réalisée par Steelman et Rutkowski en 2004 souligne le fait que l'acceptation d'un feedback négatif est fortement influencée par des circonstances externes à l'environnement de travail, telles que la perception de la crédibilité de la source, la qualité du feedback reçu et la manière dont le feedback est transmis.

De la même manière, les premiers témoignages entendus dans notre terrain de recherche insistent sur le rôle du manager ou l'exemplarité dans le dynamisme du feedback entre

les membres. Selon la théorie sociale cognitive de Bandura de 1989, les facteurs contextuels dans l'entreprise ont également un impact majeur sur le comportement individuel, d'où l'importance de l'exemplarité du chef d'équipe dans un groupe. La théorie sociale cognitive introduit le comportement de prestation de maîtrise (*guided mastery modeling*), soit le rôle exemplaire joué par le superviseur dans le transfert de nouvelles compétences entre les membres de l'équipe, grâce à une rétroaction corrective et instructive. De ce sens, le manager veille au maintien d'une pratique de feedback continue entre les membres de son équipe pour avoir un mouvement fluide de feedback. Dans notre thèse, nous proposons le concept de sécurité psychologique comme premier obstacle cognitif au feedback continu au sein d'une équipe. Soit la nécessité d'évoluer dans un environnement psychologiquement sûr pour un partage sain de feedback entre les membres, sous la supervision du chef de groupe, personnalité essentielle pour faciliter le partage de feedback (Edmondson, 2002, 2003). La sécurité psychologique sera développée plus en détail dans la section suivante.

De plus, la crainte de voir altérer l'image que les individus souhaitent projeter, ou celle qu'ils ont d'eux-mêmes, est un second obstacle cognitif à la pratique du feedback continu dans un groupe de travail. Comme mentionné dans notre revue de la littérature, la gestion des apparences, concept introduit par Morisson en 1991, influence le comportement de recherche de feedback dans un contexte professionnel. Les individus portent une attention particulière à leur image publique au travail et trouvent que le comportement de recherche de feedback est coûteux s'il risque de l'affecter négativement. En outre, les comportements agréables (*ingratiatory behaviors*) évoqués par Linden et Mitchell en 1988, soit les attitudes adoptées par les individus pour plaire aux autres, affectent la dynamique du processus de feedback. Les témoignages sur le terrain mentionnés précédemment font mention d'une crainte de mauvaises perceptions par autrui face à la recherche ou au partage de feedback. Ces éléments nous amènent à proposer les risques d'image en tant que risques interpersonnels pouvant nuire à l'image publique et personnelle de l'individu (Edmondson, 2002, 2003) comme troisième obstacle cognitif à la pratique du feedback continu au sein d'une équipe. Ce dernier obstacle sera discuté plus en détail dans les sections suivantes.

1.3.2.1. Théorie sociale cognitive de management organisationnel

La théorie sociale cognitive de la gestion organisationnelle introduite par Albert Bandura en 1986 traite du fonctionnement psychologique d'un individu dans une organisation. Bandura met en avant trois facteurs principaux qui se recoupent pour expliquer la motivation et l'action humaines dans un contexte de travail : premièrement, le comportement cognitif ; deuxièmement, le facteur personnel ; et troisièmement, les événements environnementaux. Ces facteurs sont représentés sous une forme triadique où ils interagissent de manière bidirectionnelle, indiquant que les individus sont à la fois des « produits » et des « producteurs » de leur environnement. Cette théorie se concentre sur le facteur personnel et sur son rôle dans cette transaction dynamique dans un contexte organisationnel. Bandura discute d'un aspect pertinent de la théorie cognitive sociale concernant le contexte de travail, l'exemplarité (*mastery modeling*), concept ainsi défini : « Pour améliorer leurs compétences, les gens ont besoin d'un modèle instructif, d'une pratique guidée avec une rétroaction corrective et d'une aide pour transférer de nouvelles compétences dans des situations quotidiennes »²¹ (Bandura, A. & Wood, R., 1989, p. 364).

Cet aspect vise à développer les compétences cognitives, sociales et comportementales des personnes par l'exemple, pour permettre le transfert de nouvelles compétences dans le contexte professionnel. Bandura affirme que l'acquisition de nouvelles compétences par le biais d'approches d'apprentissage vicariantes pourrait être plus bénéfique que l'acquisition de nouvelles compétences par des expériences directes comme le prétendent généralement les recherches précédentes. Cela signifie que ce concept n'est pas limité au mimétisme comportemental, mais plutôt qu'il constitue une méthode d'apprentissage par observation efficace, associée à des retours correctifs et instructifs. En outre, les individus sont invités à tester les compétences nouvellement acquises dans des situations fictives, sans craindre de commettre des erreurs qui pourraient avoir des conséquences dans une

²¹ « To enhance competencies, people need instructive modeling, guided practice with corrective feedback & help in transferring new skills to everyday situations. »

situation de travail réelle. Ainsi, les jeux de rôles peuvent être efficaces pour diminuer les appréhensions au travail en invitant des retours correctifs. En résumé, Bandura explique que l'amélioration des compétences nécessite constamment un modèle informatif ainsi qu'une pratique guidée alimentée par des retours instructifs.

Dans cette perspective, plus l'apprentissage vicariant acquis par le superviseur est élevé, meilleur est le transfert de connaissances entre les membres et plus le superviseur est perçu comme une figure exemplaire. Enfin, l'exemplarité est un puissant concept d'apprentissage par observation qui entraîne le transfert de nouvelles connaissances ou compétences au sein d'un groupe. C'est une pratique qui est principalement conçue et dirigée par le chef d'équipe. Ainsi, si le modèle exemplaire a été mal projeté, il se transmettra mal aux autres, car les membres de l'équipe sont plus enclins à refléter le comportement de leur chef d'équipe comme méthode d'apprentissage. En conclusion, nous posons le modèle exemplaire comme stimulant pour la pratique du feedback continu. Ainsi, plus le superviseur pratique l'échange de feedback, plus les autres membres de l'équipe seront enclins à adopter une telle pratique. En ce sens, le superviseur joue un rôle majeur dans la mise en place d'une dynamique d'échange continu de rétroaction. Si le superviseur ne met en œuvre cette pratique qu'occasionnellement, les employés seront plus réticents à l'adopter. En revanche, si leur supérieur hiérarchique pratique l'échange de feedback régulièrement, les salariés à leur tour sont davantage susceptibles de l'adopter dans leur routine de travail.

1.3.2.1.1. Sécurité psychologique

Exemplarité et sécurité psychologique sont complémentaires. Les individus ont besoin de se sentir en sécurité dans leur espace de travail pour adopter certains comportements (Edmondson, 2002, 2003). La sécurité psychologique est un phénomène apparu relativement récemment dans la littérature et qui, à ce jour, retient énormément l'attention tant des chercheurs que des professionnels. Il s'agit d'un concept généralement défini comme « *la perception qu'ont les personnes des conséquences de la prise de risques*

interpersonnels dans un contexte particulier tel qu'un lieu de travail »²² (Edmondson, A. C. & Lei, Z., 2014, p. 24). Il est important de ne pas confondre ambiance conviviale ou chaleureuse et sécurité psychologique. Les environnements amicaux impliquent des relations chaleureuses entre collègues, tandis qu'un environnement psychologiquement sûr peut accueillir des discussions ouvertes et des mises en perspective professionnelles sans conséquence sur l'image publique, le statut ou la carrière (Edmondson, 2003).

La sécurité psychologique est perçue comme un concept qui favorise l'apprentissage collectif dans les organisations (Carmeli, A. & Gittell, J. H., 2009). Des études montrent comment la sécurité psychologique facilite l'apprentissage collectif dans les cadres organisationnels et conforte les individus dans les nouvelles transitions d'apprentissage (Schein, E. H., 1993). Par conséquent, elle aide les organisations à orienter leur culture vers l'apprentissage collectif plutôt que vers une culture de défense de soi individualiste. Une recherche menée par Edmondson et Lei en 2014 soulève la question de savoir si la sécurité psychologique est ressentie comme un phénomène individuel, de groupe ou organisationnel. Edmondson et Lei soutiennent que le groupe exerce une influence majeure sur la sécurité psychologique, s'appuyant sur des études antérieures qui montrent des différences significatives de sécurité psychologique entre les équipes au sein d'une même organisation (Edmondson, 1996, 1999). Avant d'approfondir ce point, il convient de rappeler ce que la recherche entend par sécurité psychologique aux niveaux individuel et organisationnel.

Comme indiqué précédemment, la sécurité psychologique désigne une atmosphère où les individus se sentent en sécurité pour s'exprimer et adapter leur comportement en fonction des défis organisationnels (Edmondson, A. C. & Lei, Z., 2014). Au niveau individuel, les chercheurs en sciences de gestion relient la sécurité psychologique au « comportement dans le rôle » (*in-role behaviors*) et à « la prise de parole et l'expression » (*speaking up and voice*). Le comportement dans le rôle mesure le rapport entre la sécurité psychologique perçue et le niveau d'engagement dans le travail, en termes de créativité et de partage des connaissances. Prendre la parole et s'exprimer fait référence à la mesure

²² « *People's perceptions of the consequences of taking interpersonal risks in a particular context such as: a workplace.* »

dans laquelle les employés se sentent en sécurité pour exprimer leurs opinions et remettre en question le *statu quo*.

Plusieurs études ont été menées sur la sécurité psychologique et l'expression des employés. Par exemple, une étude menée par Liang *et al.* en 2012 traite des réactions des employés à l'égard du progrès dans une organisation. Une première réaction a pour objet les moyens d'amélioration des processus de travail. La seconde réaction est prohibitive : il s'agit de l'expression de préoccupations concernant certaines pratiques susceptibles de nuire à l'organisation. L'étude montre une relation positive entre la sécurité psychologique et la réaction prohibitive. Ainsi, prise de parole et remise en question des processus organisationnels sont liées au sentiment de sécurité de l'individu dans un contexte de travail.

Au niveau organisationnel, la sécurité psychologique est considérée comme une moyenne générale des expériences de climat interpersonnel au sein d'une organisation. Des études de recherche organisationnelle lient la sécurité psychologique à la performance et à l'apprentissage organisationnels. La notion de performance organisationnelle englobe les meilleures pratiques de ressources humaines, la performance de l'entreprise, le climat d'initiative et les relations de qualité. Dans une étude menée en 2006, Collins et Smith montrent que les pratiques de ressources humaines visant à renforcer l'implication des employés conduisent à un climat social de confiance qui favorise une meilleure performance. Cependant, dans cette étude, la sécurité psychologique n'est pas mesurée directement mais plutôt interprétée comme ayant les mêmes attributs qu'un climat social de confiance.

Les recherches menées par Edmondson en 2002 établissent une différence entre les notions de confiance et de sécurité psychologique. D'abord, la sécurité psychologique est vue comme une réaction pour se protéger des réactions d'autrui, alors que la confiance est davantage axée sur les actions potentielles et la fiabilité d'autrui. Cela signifie que la sécurité psychologique est davantage axée vers la protection contre autrui. La deuxième distinction tient au temps écoulé avant de manifester une réaction dans un contexte particulier. Pour la sécurité psychologique, l'individu agit de la sorte pour la préserver

sur le court terme, tandis que dans le cas de la confiance, elle est préservée à plus long terme. Ainsi, dans un environnement psychologique dangereux, une personne pèse les conséquences à court terme de l'admission d'une erreur ou d'une prise de parole, tandis que la confiance permet de réagir à certaines circonstances dans des délais plus longs. La troisième distinction indique que la sécurité psychologique est fortement considérée comme une norme collective, alors que la confiance implique davantage une relation dyadique entre individus ou entités. En outre, la voie de l'apprentissage organisationnel a également été explorée avec la sécurité psychologique au niveau organisationnel. Elle englobe les comportements face aux échecs, la gestion des erreurs, le dynamisme de l'entreprise et l'avantage concurrentiel. Par conséquent, la sécurité psychologique est un stimulant pour le management des erreurs, encourageant les membres à admettre leurs erreurs pour apprendre des échecs, le tout dans un climat de communication fluide.

Diverses études organisationnelles d'Edmondson sur la sécurité psychologique font valoir qu'il s'agit d'un facteur des plus influents au niveau du groupe (Edmondson, 1996, 1999, 2002, 2003). Tout au long de ses diverses études, Edmondson remarque que même dans des organisations orientées vers des cultures d'apprentissage solides, il existe des différences significatives entre les équipes dans le climat interpersonnel de sécurité psychologique. Ces recherches en 1999 affirment que la sécurité psychologique affecte positivement la performance. Donc la communication et les discussions ouvertes dans une équipe non seulement favorisent l'apprentissage collectif, mais bénéficient en plus à la performance.

En outre, d'autres études mettent en évidence une relation positive entre la sécurité psychologique et l'apprentissage du « comment » plutôt que du « quoi » (Tucker *et al.*, 2007). Ainsi, plus les individus se sentent à l'aise au sein d'une équipe, plus ils osent poser des questions, expérimenter et proposer de nouvelles pratiques. Il existe un consensus dans la littérature pour reconnaître l'impact positif de la sécurité psychologique sur la promotion de la performance et de l'apprentissage à divers niveaux organisationnels, à l'échelle de l'individu, de l'équipe ou de l'entreprise. Dans la suite de cette thèse, nous nous concentrerons sur l'aspect d'apprentissage qu'un climat de sécurité psychologique pourrait stimuler au niveau du groupe, puisque l'apprentissage à partir des

échecs et le management des erreurs peuvent être ajustés en fournissant une rétroaction continue (Schein, 1996 ; Edmondson, 2004), comme l'illustre le schéma ci-après :

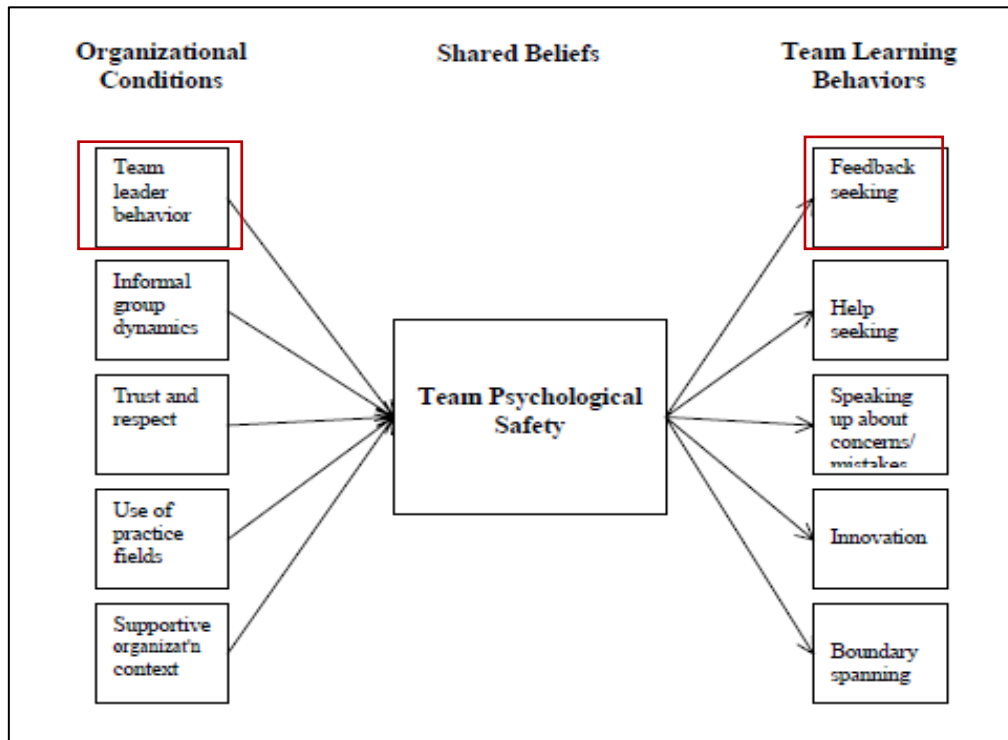


Figure 13 : Modèle d'antécédents et de conséquences de la sécurité psychologique de l'équipe (Edmondson, A. C., 2002)

Nous nous appuyerons sur les travaux de recherche menés par Edmondson en 2002 et 2003 sur la sécurité psychologique. Ces derniers nous aideront à proposer notre deuxième obstacle cognitif à la pratique du feedback continu au niveau du groupe. Edmondson définit la sécurité psychologique comme « *un état intrapsychique particulièrement important au niveau de l'analyse de groupe* »²³ (Edmondson, 2003, p. 3). S'appuyant sur la théorie ASA (attraction-sélection-attrition), Edmondson affirme que les individus travaillant pour des groupes similaires ont tendance à manifester des comportements de travail similaires après une certaine période. En conséquence, les individus ont tendance à manifester des niveaux similaires de sécurité psychologique s'ils sont confrontés à des conditions similaires sur une période.

²³ « *A particularly important intrapsychic state at the level of group analysis.* »

Ce niveau de sécurité psychologique peut varier selon les équipes appartenant à une même organisation. Ainsi, une idée peut être bien accueillie dans un groupe de travail spécifique alors qu'elle peut être rejetée par un autre, chaque groupe pouvant avoir des croyances ou des dynamiques internes de travail différentes. Edmondson estime que le comportement du chef d'équipe est déterminant pour le climat interpersonnel de sécurité psychologique. En se référant au concept d'exemplarité (Bandura, 1986), l'auteur affirme que la figure exemplaire est la première condition organisationnelle permettant d'anticiper la sécurité psychologique au sein d'une équipe. Edmondson décrit certains catalyseurs comportementaux qu'un chef d'équipe doit mettre en place pour encourager la sécurité psychologique parmi les membres : être disponible et accessible, inviter à la participation et être ouvert et capable de reconnaître ses erreurs.

Pour qu'un groupe soit psychologiquement sûr, le chef doit être disponible et accessible. Ainsi, dans une recherche menée dans de nombreux hôpitaux, Edmondson constate que plus il est facile pour les infirmières de communiquer avec les chirurgiens, plus elles se sentent à l'aise dans l'environnement de travail, tandis que plus les chirurgiens sont fermés à l'échange et à la discussion, plus les infirmières trouvent des difficultés à communiquer ouvertement. Comme le rapporte Edmondson : « *Le premier chirurgien a augmenté la probabilité que des personnes lui exposent des questions ou des problèmes, tandis que le second chirurgien a coupé court à toute discussion potentielle en la rendant difficile à atteindre* »²⁴ (Edmondson, 2002, p. 16, l. 2-3).

Deuxièmement, Edmondson mentionne que les environnements psychologiquement sûrs invitent explicitement à des retours. Tout au long d'une étude menée en 2002 sur seize hôpitaux, l'auteur remarque que demander des retours aux chirurgiens est suffisant pour rassurer les infirmières, car cela leur fait sentir qu'elles participent activement. De plus, elle affirme que la sécurité psychologique favorise un comportement de recherche de feedback entre les membres de l'équipe. Elle soutient que la sécurité psychologique et la recherche de feedback sont complémentaires : si l'équipe ne se sent pas psychologiquement en sécurité, les échanges de feedback entre ses membres sont moins

²⁴ « *The first surgeon increased the likelihood of people asking him questions or problems, while the second surgeon cut off any potential discussion by making it difficult to reach.* »

susceptibles de se produire. Ainsi, les individus ont tendance à se sentir plus vulnérables lorsqu'ils reçoivent ou recherchent des retours dans les environnements de travail qui ne sont pas psychologiquement sûrs, ce qui augmente leur anxiété vis-à-vis de l'apprentissage.

Troisièmement, le rôle exemplaire joué par le supérieur, par son ouverture au dialogue et la reconnaissance de sa faillibilité, est un autre catalyseur comportemental de la sécurité psychologique, car les employés ont tendance à prendre modèle sur l'attitude de leurs supérieurs. Cette notion est cohérente avec le phénomène d'exemplarité (*mastery modeling*) décrit précédemment dans la théorie sociale cognitive en gestion organisationnelle (Bandura, 1986). Si les supérieurs ne font pas montre d'une certaine souplesse lorsqu'ils sont interrogés par d'autres, les membres voient l'environnement comme moins critique et tolérant pour les opportunités d'apprentissage par l'échec. Par conséquent, plus les superviseurs sont ouverts à la communication avec leurs subordonnés, plus leur ouverture et leur fiabilité rayonneront. Ainsi, d'une part, les employés auront davantage tendance à adopter des comportements semblables dans leur travail quotidien, et d'autre part, ils verront l'environnement comme plus fluide et propice à la croissance et au développement.

La présente thèse s'intéresse au comportement du chef d'équipe en tant que condition organisationnelle primordiale pour la sécurité psychologique de l'équipe, ainsi qu'aux comportements de recherche et de partage de feedback (voir fig. 13). Une étude publiée par Edmondson en 2002 compare le comportement de recherche de feedback entre deux équipes de développement de nouveaux produits dans une entreprise manufacturière. Cette étude met en évidence l'impact de la sécurité psychologique sur l'achèvement des tâches et le flux de feedback. Ainsi, l'équipe présentant un faible niveau de sécurité psychologique et ayant un accès difficile à son supérieur hiérarchique accuse plus de retard et de décalage dans l'avancement productif que l'équipe présentant un niveau plus élevé de sécurité psychologique et un meilleur accès au supérieur.

Edmondson en conclut qu'il existe une corrélation entre climat de sécurité psychologique et capacité de recherche de feedback (Edmondson, 2002). Dans la même perspective, nous

retenons le phénomène de la sécurité psychologique comme second obstacle à la pratique du feedback continu au niveau du groupe. Ce dernier est principalement contrôlé par le chef d'équipe en tant que figure modèle parmi les membres. Enfin, le modèle d'Edmondson sur la sécurité psychologique des équipes (voir fig. 13) servira d'échelle de mesure pour notre recherche empirique sur le climat de sécurité psychologique en milieu professionnel. Cet aspect sera approfondi dans les chapitres suivants. Nous posons donc notre deuxième hypothèse comme suit :

H2 : Au niveau du groupe, si le chef d'équipe n'assure pas la sécurité psychologique, des boucles de feedback continues sont moins susceptibles d'émerger.

1.3.1.3. Risques d'image

La recherche réalisée par Edmondson en 2002 aborde les risques interpersonnels qui peuvent perturber l'apprentissage collectif dans les organisations. Elle traite des risques d'image auxquels sont confrontés quotidiennement les individus dans leur environnement de travail, en les définissant comme « *les risques interpersonnels illustrant la volonté des personnes d'adopter un comportement dont les résultats sont à la fois incertains et potentiellement préjudiciables à leur image* »²⁵ (Edmondson, A. C., 2002, p. 2). Ces risques interpersonnels ne sont pas exprimés ouvertement par les employés car ils pourraient nuire à l'image qu'ils souhaitent donner d'eux-mêmes et les placer dans une situation de vulnérabilité face aux autres. Néanmoins, la peur de détériorer publiquement son image publique pourrait inhiber l'apprentissage collectif dans le groupe, puisque les individus ne s'engageront pas souvent dans des pratiques d'apprentissage. Edmondson soutient que les comportements d'apprentissage projetés par les individus au quotidien impliquent « *de poser des questions, de demander de l'aide, de tester les pratiques actuelles et de rechercher des retours* »²⁶ (Edmondson, A. C., 2002, p. 3). De sorte que

²⁵ « *Interpersonal risks portraying people's willingness to engage in behavior for which the outcomes are both uncertain and potentially harmful to their image.* »

²⁶ « *Asking questions, seeking help, testing current practices, and seeking feedback.* »

moins s'engager dans de telles pratiques, pour préserver son image de soi et son image publique, peut entraver le partage des connaissances au sein d'une équipe en faisant manquer des opportunités d'apprentissage.

Avant les recherches sur les risques d'image menées par Edmondson, des recherches ont permis d'aborder les effets des apparences (Morisson, 1991), les comportements agréables (Liden & Mitchell, 1988) et la politique organisationnelle (Rosen, Levy & Hall, 2006) dans les contextes de travail, comme nous l'avons décrit dans notre revue de la littérature. Dans ces recherches sur la gestion des apparences (*impression management*), Morisson souligne l'impact de l'image publique sur le processus de recherche de feedback, dans le sens où la gestion des apparences d'une manière défensive ou assertive peut impacter l'interlocuteur. Les demandeurs peuvent manipuler l'autre partie par leur comportement de recherche de feedback : s'ils s'attendent à un feedback positif, ils rechercheront certainement le feedback de la cible afin d'améliorer leur image publique. Au contraire, si les demandeurs s'attendent à un feedback négatif, ils seront moins enclins à le solliciter. Dans le cadre théorique proposé par Morisson en 1991 (voir fig. 9), cinq facteurs importants concernant l'image publique et le comportement de recherche de feedback sont mentionnés.

En premier lieu, le modèle suggère que le caractère public de l'événement détermine la mesure dans laquelle l'individu souhaitera rechercher du feedback. Plus il se trouve de personnes tierces présentes lors de la recherche de feedback, plus les demandeurs sont réticents, puisque le risque est plus élevé pour leur image publique. Ensuite, le modèle interroge le niveau de dépendance à l'égard de la source de feedback. Plus le demandeur de feedback est dépendant de la source en termes de récompense et de sécurité de l'emploi, plus il aura des inquiétudes quant à son image publique. Troisièmement, le modèle suggère que le délai entre le comportement de recherche de feedback et l'évaluation annuelle des performances est négativement lié à l'image publique. Ainsi, les individus sont plus enclins à préserver leur image publique à l'approche de l'évaluation annuelle, et ont donc tendance à rechercher un feedback plus favorable durant cette période.

En revanche, le cadre voit une relation positive entre l'image publique et la performance récente du demandeur. Plus les demandeurs réalisent une performance satisfaisante, plus ils cherchent rapidement à obtenir un feedback de la source cible afin de renforcer leur image publique. À l'inverse, plus leur performance est mauvaise, plus ils sont réticents à rechercher un feedback de la cible, afin de préserver leur image publique. Enfin, cinquième point, le cadre suggère que l'image publique est liée positivement au comportement d'autocontrôle (*self-monitoring behavior*) et à la conscience de soi en public (*public self-consciousness*). Morisson s'appuie sur l'échelle de Snyder proposée en 1979 pour mesurer le comportement d'autocontrôle, en partant du principe que plus les individus sont soucieux de contrôler leur comportement dans des contextes situationnels publics, plus ils se préoccupent de leur image publique. De même, l'auteur propose que plus les individus sont conscients d'être observés, plus ils sont préoccupés par leur image publique. Et plus les individus sont conscients de l'image qu'ils renvoient en public, plus ils ajusteront leur comportement de recherche de feedback. En conclusion, le cadre théorique de Morrison met en évidence le rôle de l'image publique dans le processus de recherche de feedback. Les risques liés à l'image publique ne doivent donc pas être négligés lors de l'étude des obstacles à la pratique d'un feedback continu dans un contexte professionnel.

Outre la gestion des apparences (*impression management*) et son impact sur le processus de recherche de feedback, la littérature présente les comportements plaisants ou agréables (*ingratiatory behaviors*) comme un autre phénomène ayant un impact sur le comportement de recherche de feedback dans un contexte professionnel (Mitchell & Liden, 1988). Ils sont définis comme étant « *les comportements employés par une personne pour se rendre plus attrayante pour une autre* »²⁷ (Wortman & Linseneier, 1977, p. 134). Liden et Mitchell dans leur proposition d'un modèle de comportements agréables (*ingratiatory behaviors*) en 1988 expliquent que la définition citée ci-dessus est la mieux adaptée car elle n'implique pas des tentatives trompeuses ou motivées par le sujet d'exercer une influence de quelque sorte que ce soit. Elle décrit simplement le désir d'une personne d'être aimée par les autres, que la personne soit consciente ou non d'avoir de

²⁷ « *Behaviors employed by a person to make himself more attractive to another.* »

tels comportements. Ces comportements sont motivés par des désirs personnels et non d'influence sociale dans les contextes organisationnels. Ils ne répondent pas à une envie d'influencer quelqu'un de plus haut placé dans la hiérarchie formelle de l'organisation (Porter, Allen & Angle, 1981), ni à des motifs de politique organisationnelle (Allen, 1977).

Par ailleurs, il est important de ne pas confondre gestion des apparences (*impression management*) et comportement agréable (*ingratiatory behavior*), puisque la première est utilisée par l'individu pour entretenir son image publique, tandis que le second est motivé par des besoins fondamentaux de se sentir aimé, reconnu et apprécié par les autres (Maslow, 1943). Le besoin d'amour pour soi-même et d'appartenance (*self-love & belonging*) se classe troisième dans la pyramide des besoins humains proposée par Maslow, reconnaissant ainsi le besoin pour tout individu de se sentir désiré par les autres (Maslow, 1943). En outre, la notion de concept de soi (*self-concept*) reconnaît le désir des individus de bénéficier d'opinions positives, conformes à l'image qu'ils ont d'eux-mêmes (Shrauger, J. S. & Schoeneman, T. J., 1979). Par ailleurs, le concept d'auto-efficacité (*self-efficacy*) dans le contexte du travail désigne le désir de se sentir efficace après avoir reçu des évaluations et des retours positifs (Bandura, 1989). Selon Mitchell et Lidel, des facteurs organisationnels peuvent déclencher des comportements agréables chez les individus, pour répondre à des nécessités défensives ou assertives. Les besoins défensifs sont principalement causés par les critiques et les réactions négatives, tandis que les besoins assertifs sont des actions posées dans l'attente de réactions positives à l'avenir. Selon les auteurs, si le climat organisationnel se caractérise par une ambiguïté des rôles, des ressources limitées et des incertitudes sur les objectifs de mise en œuvre, le recours aux comportements agréables est plus élevé.

Les auteurs identifient plusieurs facteurs observables lors de la manifestation d'un comportement agréable. En premier lieu, la cause de ce comportement : soit à des fins de défense, soit à des fins d'affirmation. Mitchell et Lidel font valoir que l'objectif de défense sera principalement utilisé à des fins de court terme, car il s'agit la plupart du temps d'une réaction face à de mauvaises performances. Dans ce cas, l'individu peut se montrer sympathique pour se défendre en reconnaissant ses erreurs et en se dévoilant, ou bien en présentant des excuses. En revanche, manifester des comportements plaisants à

des fins assertives sert principalement d'approche proactive vers une cible spécifique avec des objectifs à long terme, en usant de flatteries, de faveurs, de louanges constantes pour se rendre important auprès de la cible. Il s'agit soit d'une tentative de manipulation, soit d'un simple désir d'être aimé et reconnu par une cible spécifique.

En second lieu, le rapport coût/bénéfice perçu d'un comportement plaisant est pris en compte par celui qui le manifeste. Par exemple, les comportements agréables qui risquent de ridiculiser la personne en public sont perçus comme coûteux, tandis que d'autres qui pourraient entraîner une augmentation de salaire sont considérés comme bénéfiques. Ensuite, l'anticipation de la façon dont la cible percevra un comportement agréable peut dissuader d'adopter un comportement de ce type. Cela signifie que les attributs de la cible en termes de statut, de style de leadership, de sexe, de valeurs et d'attitude perçue affectent la décision de l'individu d'opter pour des comportements agréables. En dernier lieu, l'individu observe son environnement pour savoir si les circonstances tolèrent l'utilisation des comportements plaisants avant de décider d'en adopter un ou non. Liden et Mitchell estiment que le climat organisationnel (défini en termes de degré de centralisation, de politiques intégrées et de conceptions organisationnelles) est le principal moteur de ce choix. Ainsi, plus les réglementations sont intégrées, moins il y a d'adoption de comportements plaisants. Ce modèle est illustré dans la figure ci-après :

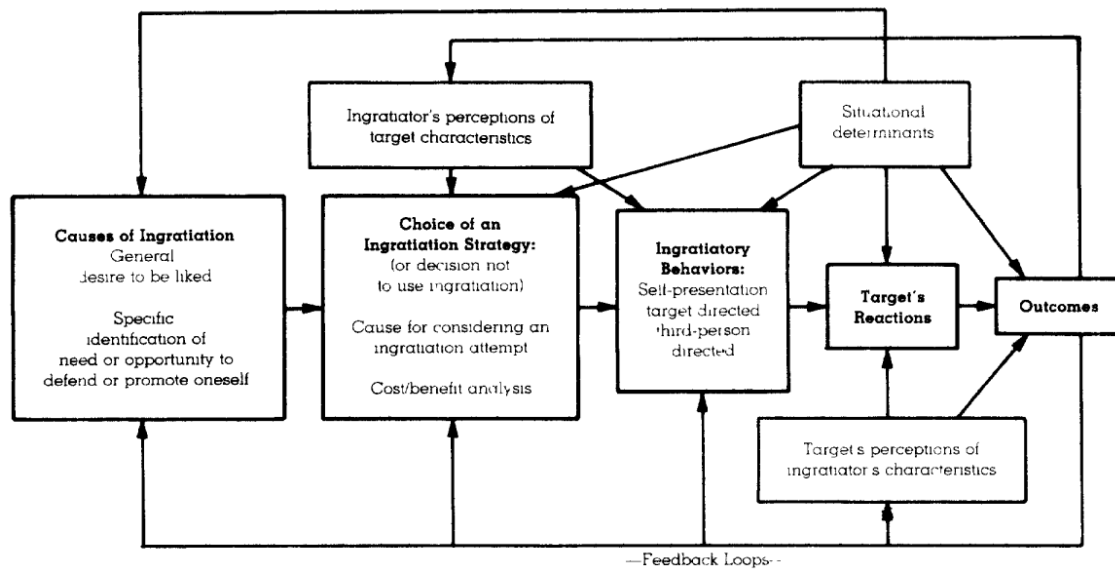


Figure 14 : Modes de comportement plaisant (Liden, R. C. & Mitchell, T. R., 1988)

Pour conclure, les comportements agréables sont des comportements qui découlent soit de caractéristiques intrinsèquement humaines, soit de facteurs organisationnels externes. Certains d'entre eux sont des réactions à court terme à de mauvaises performances ou à des retours négatifs, alors que d'autres sont des éléments d'une stratégie à long terme visant à renforcer l'image publique pour des projets de carrière. Dans les deux cas, les individus cherchent à se prémunir contre des risques d'image potentiellement incompatibles avec l'image qu'ils veulent montrer et celle qu'ils ont d'eux-mêmes. Ainsi, les comportements agréables au sein d'une organisation constituent une piste intéressante pour notre question de recherche, pour identifier des obstacles potentiels à un flux continu de boucles de rétroaction dans un travail de groupe.

Ces réflexions sur la gestion des apparences (*impression management*) et sur les comportements plaisants (*ingratiatory behaviors*) dans un contexte organisationnel nous amènent à envisager les risques d'image comme un troisième obstacle aux boucles de rétroaction continues. Edmondson en 2002 identifie quatre risques d'image pouvant faire hésiter un individu à demander du feedback dans une équipe particulière : le risque de paraître ignorant ; le risque de paraître incompetent ; le risque de paraître négatif ; et le risque de paraître subversif. Tout d'abord, les individus ont tendance à craindre de paraître

ignorants quand ils posent des questions, en particulier dans des groupes de travail qui ne leur sont pas familiers. Les réactions que cela pourrait susciter chez autrui les fait hésiter. Ensuite, les individus évitent d'attirer l'attention sur une erreur particulière qu'ils ont commise si cela risque de les faire paraître incompetents devant les autres. Ils sont moins enclins à admettre leurs erreurs, à demander conseil ou à adopter de nouvelles méthodes expérimentales susceptibles d'échouer, pour ne pas ternir leur image professionnelle. Et éviter de faire face à de telles situations pour préserver une image professionnelle pourrait faire manquer des opportunités d'apprentissage.

En outre, courir le risque d'apparaître négatif implique d'éviter directement de partager des retours constructifs, par peur de paraître trop critique ou pour éviter les conflits avec les autres tout en préservant une approche diplomatique. Cela peut conduire à un manque de franchise et à de l'imprécision dans les retours partagés, et faire rater des opportunités d'apprentissage à partir de retours constructifs. Enfin, les employés évitent généralement de demander des retours par peur d'être critiqués et de faire perdre du temps aux autres. Parce qu'ils sont soucieux de ne pas paraître intrusifs ou de ne pas donner l'impression qu'ils cherchent constamment à attirer l'attention, ils risquent de passer à côté d'informations précieuses qu'ils pourraient obtenir des retours recherchés. Ces constats nous font retenir les risques d'image comme le troisième obstacle conceptuel à la pratique de feedback continu au niveau du groupe, en tant que forme d'influence d'image perturbant l'activité d'apprentissage à partir de l'échange de rétroaction. Nous posons donc notre troisième hypothèse comme suit :

H3 : Dans un groupe, plus les membres sont concernés par les risques d'image, moins des boucles de feedback continues sont susceptibles d'émerger.

1.3.1.4. Cadre d'environnement de feedback

Le modèle d'environnement de rétroaction proposé par Steelman *et al.* en 2004 vient compléter l'analyse des obstacles susceptibles d'entraver le processus de feedback. Ce modèle propose une échelle de mesure de la collaboration quotidienne entre subordonnés

et superviseurs via la pratique d'échange de rétroaction. Ce cadre théorique accorde d'ailleurs une même importance aux échanges entre superviseur et subordonné qu'entre collègues. L'objectif est d'évaluer un climat de feedback dans un contexte de groupe, tout en identifiant les mécanismes majeurs assurant une pratique à long terme d'échange de feedback, en dehors de la séance formelle d'évaluation, comme l'indiquent les auteurs : « *L'environnement de feedback fait référence aux aspects contextuels des processus de retour d'information quotidiens superviseurs-subordonnés et collègues-collègues plutôt que la session formelle de retour d'information sur l'évaluation des performances* »²⁸ (Steelman, L. A., Levy, P. E. & Snell, A, 2004, p. 166). Ce modèle décrit un climat de feedback dans les groupes de travail. En outre, il identifie six attributs définissant le processus de dynamisme de rétroaction entre les superviseurs d'une part et les collègues d'autre part :

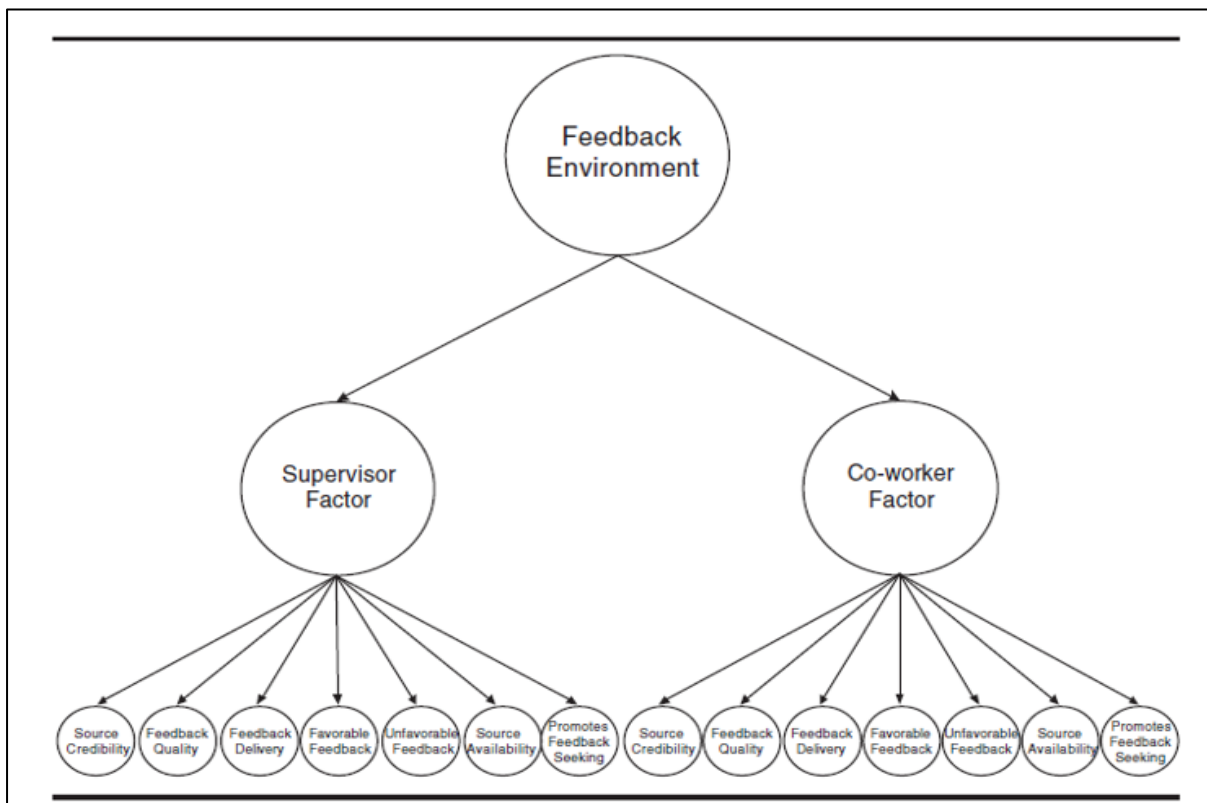


Figure 15 : Cadre d'environnement de feedback (Steelman, L. A., Levy, P. E. & Snell, A. F., 2004)

²⁸ « *The feedback environment refers to the contextual aspects of the daily feedback processes of supervisors-subordinates and co-workers-colleagues rather than the formal performance appraisal feedback session.* »

Le premier attribut identifié est la crédibilité de la source du feedback. La littérature sur le feedback cognitif souligne l'importance de cette crédibilité et explique comment l'expertise et la fiabilité influencent le processus d'échange de feedback (Ilgen, D. R., Fisher, C. D. & Taylor, M. S., 1979). Ainsi, les retours émanant de personnes de confiance qui connaissent le contexte professionnel du destinataire sont vus comme plus fiables et plus susceptibles de susciter en retour les améliorations et corrections attendues.

Le deuxième attribut est la qualité des retours reçus : une rétroaction jugée de bonne qualité est perçue comme étant cohérente dans le temps, car le destinataire du feedback en verra davantage l'utilité et s'en inspirera plus probablement pour réagir (Ilgen, D. R., Fisher, C. D. & Taylor, M. S., 1979).

Le troisième attribut concerne la modalité de transmission du feedback. L'intention perçue du donneur de feedback par le destinataire affecte la réaction envers le feedback. Il est crucial en particulier que les donneurs de feedback expliquent clairement leurs intentions avant livrer leur feedback. L'accent est mis sur cet attribut dans de nombreux témoignages recueillis lors de l'atelier évoqué dans le chapitre précédent.

Le quatrième attribut est le caractère favorable ou défavorable du feedback, soit la quantité de retours positifs ou négatifs que les individus reçoivent sur leurs performances de la part des superviseurs et des collègues plutôt que le signe du feedback lui-même.

Le cinquième attribut est la disponibilité de la source, soit les rencontres informelles quotidiennes que les membres ont avec leurs supérieurs et leurs collègues. Cet attribut désigne la facilité à obtenir du feedback en fonction de la disponibilité de ceux qui le donnent.

Le sixième et dernier attribut identifié par Steelman concerne la promotion qui peut être faite en interne de la recherche de feedback. Il s'agit de voir dans quelle mesure l'environnement de travail est favorable aux pratiques d'échange de rétroaction et de quelle manière les employés sont encouragés à rechercher du feedback.

Il convient de souligner que la sécurité psychologique, les risques d'image et le cadre d'environnement de feedback présentent diverses similitudes et interdépendances. Ainsi, Edmondson soutient que la sécurité psychologique atténue les risques interpersonnels. Plus la sécurité psychologique dans une équipe est élevée, plus les risques interpersonnels sont perçus comme faibles et plus les individus sont susceptibles de s'engager dans des techniques d'apprentissage sans craindre de dévaloriser leur image. De plus, les modèles de sécurité psychologique et l'environnement de feedback possèdent des attributs similaires, notamment l'accessibilité des ressources et la promotion de pratiques de communication ouvertes. Le modèle d'environnement de feedback est précieux pour notre recherche car il permet d'évaluer la pratique du feedback continu au sein d'une équipe. De plus, il prend en compte les différentes facettes d'un climat de feedback sain du point de vue relationnel et cognitif.

.....

Envisagée non plus au niveau individuel mais à celui de l'équipe, la pratique continue du feedback se heurte à deux obstacles principaux. Le premier obstacle conceptuel se rapporte à l'exemplarité dans un contexte de groupe. La théorie cognitive sociale du management organisationnel introduite par Bandura en 1986 traite des facteurs personnels qui motivent les individus au travail. Elle souligne notamment l'importance d'un modèle à suivre et met en évidence les avantages d'un retour d'expérience correctif et instructif dans ce processus. De plus, cette théorie explique le rôle exemplaire joué par le superviseur dans le transfert de nouvelles compétences parmi les membres de l'équipe par l'exemple. Le concept d'exemplarité nous a poussée à approfondir la notion de sécurité psychologique dans une équipe et à mesurer son impact sur les comportements des membres de l'équipe.

Cette notion de sécurité psychologique renvoie à un climat dans lequel les individus se sentent à l'aise pour s'exprimer, sans pour autant qu'il s'agisse forcément d'un environnement convivial (Edmondson, 2003). Selon Edmondson, la sécurité psychologique telle qu'elle est perçue par le groupe joue un rôle déterminant, ne serait-ce que parce qu'elle est la manifestation d'une norme collective et partagée ayant un

impact favorable sur l'apprentissage. Edmondson introduit un cadre d'analyse illustrant les causes et les conséquences de la sécurité psychologique dans les équipes de travail (voir fig. 13). Il y apparaît que le comportement du chef d'équipe est essentiel pour faciliter les initiatives de recherche de rétroaction. Edmondson décrit trois caractéristiques comportementales essentielles qui permettent à un chef d'équipe d'améliorer la sécurité psychologique de son équipe : (1) être disponible et accessible, (2) encourager les approches participatives, (3) être ouvert et savoir reconnaître ses propres erreurs. Pour toutes ces raisons, nous considérons dans notre recherche la sécurité psychologique comme le deuxième obstacle potentiel au feedback continu au niveau du groupe au sein d'une organisation.

Les risques d'image sont le troisième obstacle conceptuel identifié qui peut entraver la pratique continue du feedback au niveau d'un groupe dans une organisation. Les chercheurs en psychologie sociale se sont intéressés à l'influence sociale dans les contextes organisationnels, étudiant ainsi la gestion des apparences (*impression management*) et les comportements agréables (*ingratiatory behaviors*) que les individus s'efforcent de mettre en place. Les comportements plaisants ou agréables dans les contextes de travail sont un vaste sujet de recherche dans la littérature et correspondent à un acte individuel pour être plus désiré par les autres (Liden, R. C. & Mitchell, T. R., 1988). En outre, la recherche d'Edmondson de 2002 étudie les risques interpersonnels auxquels un individu pourrait être exposé dans un cadre de travail, avec la probabilité que ces risques inhibent l'apprentissage collectif en équipe. Ainsi, les individus pourraient manquer des opportunités d'apprentissage si l'image qu'ils souhaitent donner d'eux-mêmes devait être mal perçue par les autres.

Parmi les risques d'image identifiés par Edmondson, nous retenons : (1) le risque de paraître ignorant, (2) le risque de paraître incompetent, (3) le risque de paraître négatif, (4) le risque de paraître subversif. Compte tenu de l'importance des risques d'image, nous les considérons comme le troisième obstacle qui s'oppose aux boucles de rétroaction au niveau du groupe dans une l'organisation. Finalement, l'environnement de feedback s'impose comme un autre cadre théorique pertinent pour notre identification des obstacles au niveau du groupe. Il désigne un climat de feedback au niveau du groupe dans un

contexte organisationnel. Son originalité réside dans le fait qu'il ne tient pas compte du feedback évaluatif et formel. Il se concentre sur les aspects comportementaux collaboratifs de l'échange de feedback au sein d'une équipe : entre superviseurs et subordonnés d'une part, entre pairs d'autre part. Il couvre six aspects du climat de rétroaction : (1) la crédibilité de la source, (2) la qualité du feedback, (3) les modalités de transmission du feedback, (4) la nature du feedback (favorable ou défavorable), (5) la disponibilité de la source et (6) la promotion qui est faite de la recherche de feedback. C'est ce cadre d'analyse qui sera retenu pour notre travail empirique, avec l'ambition de mesurer un climat de rétroaction dans une équipe particulière.

1.3.3. Modèles d'apprentissages organisationnels

Pour répondre à notre question de recherche, il convient de s'arrêter sur les obstacles aux boucles de feedback en continu, qui empêchent l'apprentissage de se dérouler aux trois niveaux organisationnels : individuel, collectif et organisationnel. Dans la littérature académique, nous avons identifié trois obstacles conceptuels, l'un au niveau individuel et les deux autres au niveau du groupe de l'organisation, chacun devant faire l'objet d'une recherche empirique. La recherche sur l'apprentissage organisationnel est un vaste concept étudié dans la littérature sociale qui explique la façon dont les organisations apprennent. Ce concept continue de susciter de l'intérêt dans la littérature car les organisations sont désireuses d'apprendre rapidement et de renouveler leurs méthodologies de travail pour se maintenir sur le marché.

Le phénomène de l'apprentissage organisationnel a grandement intéressé la littérature car les chercheurs étudient le concept sous divers angles pour comprendre les différentes racines de l'apprentissage dans une organisation. Dans ce chapitre, nous nous pencherons sur les modèles d'apprentissage organisationnel que nous retiendrons dans la thèse et sur lesquels nous fonderons nos hypothèses. Nous commencerons par le modèle proposé par Argyris et Schön en 1974 basé sur les théories de l'action, puis poursuivrons avec les travaux réalisés par Crossan en 1999 et Chadwick et Raver en 2015.

L'apprentissage organisationnel est le phénomène cognitif par lequel l'individu, à travers un processus d'essais et d'erreurs, cherche à améliorer son comportement individuel dans un contexte organisationnel (Argyris & Schön, 1978). Ce qui implique que l'apprentissage est principalement initié par des individus et non par des organisations : « *L'apprentissage se produit lorsque des erreurs sont détectées et corrigées, ou lorsqu'une correspondance entre les intentions et les conséquences est créée pour la première fois* »²⁹ (Argyris, C., 1995, p. 1). Simon en 1991 confirme les travaux d'Argyris sur l'apprentissage organisationnel et fait valoir que l'apprentissage est d'abord déclenché dans le cerveau humain. Il affirme qu'une organisation apprend soit par ses membres, soit par l'intégration de nouveaux membres qui connaissent un sujet que l'organisation n'a pas acquis ou veut acquérir (Simon, H. A., 1991). De plus, l'apprentissage organisationnel d'un point de vue cognitif suggère que les individus devraient tirer leur apprentissage des contextes organisationnels pour améliorer les processus de travail. Cet apprentissage est intégré au sein des équipes pour former des normes collectives afin d'être intégré dans la stratégie de l'organisation (Schön, D. A. & Argyris, C., 1978, 1996). Ainsi, selon certains chercheurs, ce sont les individus au sein de l'organisation qui initient le phénomène de l'apprentissage organisationnel (Schön, D. A. & Argyris, C., 1991).

Par ailleurs, d'autres chercheurs se sont demandé si l'apprentissage organisationnel doit être considéré comme une norme individuelle plutôt qu'une norme culturelle, estimant qu'individus et organisations n'apprennent pas de la même manière (Cook, S. D. & Yanow, D., 1993). Ils soulignent que même entre les individus, les modes d'apprentissage peuvent différer. De plus, ils font observer que certaines activités ou expertises ne peuvent être attribuées qu'à des groupes et non à des individus car, pour aboutir, elles nécessitent d'être maîtrisées par l'ensemble du groupe et non par seulement une personne. D'autres insistent sur la difficulté d'observer la cognition au niveau organisationnel car l'acquisition de nouvelles compétences n'entraîne pas nécessairement un changement de comportement visible. Ainsi, de nombreux chercheurs considèrent que l'apprentissage organisationnel est une activité de groupe réalisée à travers des objets contextuels tout en acquérant de nouvelles connaissances. Pour conclure, d'un point de vue conceptuel,

²⁹ « *Learning occurs when errors are detected and corrected, or when a match between intentions and consequences is produced for the first time* » (Argyris, C., 1995, p. 1).

l'apprentissage organisationnel est défini comme « *la capacité d'une organisation à apprendre à faire ce qu'elle conçoit, dans le sens où ce qu'elle apprend n'est pas possédé par les membres individuels de l'organisation mais par l'agrégat lui-même. C'est-à-dire que lorsqu'un groupe acquiert le savoir-faire associé à sa capacité à réaliser ses activités collectives, cela constitue un apprentissage organisationnel* »³⁰ (Cook, S. D. & Yanow, D., 1993, p. 7).

1.3.3.1. Modèles I et II d'apprentissage organisationnel

Les travaux de Schön et Argyris introduisent la théorie de l'apprentissage organisationnel en 1991. Ils envisagent l'apprentissage organisationnel comme une action initiée par les humains dans un contexte particulier : « *Les théories de l'action sont régies par un ensemble de valeurs qui dessinent le cadre des stratégies d'action choisies. Ainsi, les êtres humains sont des concepteurs. Ils créent, stockent et récupèrent des conceptions qui les conseillent sur la manière d'agir s'ils veulent réaliser leurs intentions et agir en cohérence avec les valeurs qui les guident* »³¹ (Argyris, C., 1995, p. 21). Ils estiment que les organisations rigides où les employés ne peuvent pas faire part de leurs préoccupations à la direction souffrent d'un apprentissage organisationnel défectueux. Cela impacte directement la pérennité de l'organisation sur le long terme et favorise sa dégradation progressive.

La théorie de l'apprentissage organisationnel fait la distinction entre deux couches d'apprentissage au sein des organisations : (1) l'apprentissage en boucle unique nommé *single-loop learning* et (2) l'apprentissage en double boucle nommé *double-loop learning*, comme illustré ci-après :

³⁰ « *The capacity of an organization to learn how to do what it does, where what it learns is possessed not by individual members of the organization but by the aggregate itself. That is, when a group acquires the know-how associated with its ability to carry out its collective activities, that constitutes organizational learning* » (Cook, S. D. & Yanow, D., 1993, p. 7).

³¹ « *Theories of action are governed by a set of values that provide the framework for the action strategies chosen. Thus, human beings are designing beings. They create, store, and retrieve designs that advise them how to act if they are to achieve their intentions and act consistently with their governing values* » (Argyris, C., 1995, p. 21).

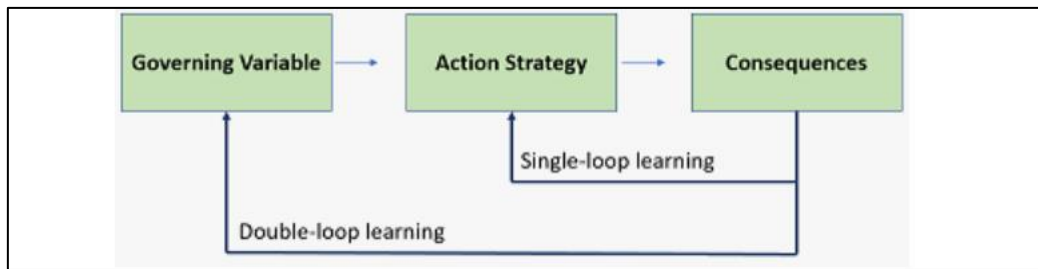


Figure 16 : Modèle I et II d'apprentissage organisationnel (Argyris, C. & Schön, D. A., 1997)

L'apprentissage en boucle unique implique le processus de correction des erreurs des processus actuels ; c'est la stratégie d'apprentissage convenant le mieux aux organisations et elle est définie comme « un processus qui permet à l'organisation de poursuivre ses politiques actuelles ou d'atteindre son objectif »³² (Argyris, C., 1995, p. 116). L'apprentissage en boucle unique est en cohérence avec le modèle d'apprentissage du modèle I introduit dans la figure ci-après (voir fig. 17) par les travaux de Schön et Argyris. Il couvre quatre éléments fondamentaux basés sur les actions humaines. Premièrement, le modèle indique la réalisation de l'objectif souhaité en fonction de la perception individuelle de la situation. Deuxièmement, le modèle indique l'optimisation de la réussite et la diminution de la perte, avec le désir de contrôler la situation et de gagner. Troisièmement, le refoulement des sentiments négatifs, tout en soulignant la tendance à négliger ses propres sentiments et ceux des autres.

Enfin, le comportement rationnel, qui marque la volonté de se concentrer sur les aspects professionnels d'un problème plutôt que sur ses aspects émotionnels.

Dans l'ensemble, le modèle I illustré dans la figure 17 décrit un mode d'apprentissage en boucle unique. Dans ce mode d'apprentissage, l'individu doit au moins parvenir aux objectifs demandés sans questionner les raisons le justifiant, en respectant les directives sans remettre en cause le *statu quo*. L'une des principales conséquences des approches d'apprentissage en boucle unique est qu'elles poussent davantage les individus à adopter des stratégies défensives. Ainsi, les individus sont enclins à passer sous silence ou

³² « A process that enables the organization to carry on its present policies or achieve its objective » (Argyris, C., 1995, p. 116).

négliger les erreurs afin de ne pas contrevenir aux normes organisationnelles. Ce mode d'apprentissage aboutit à l'adoption de stratégies protectrices dans l'organisation, où suggérer des changements ou de nouvelles méthodes n'est pas encouragé. Selon Argyris et Schön, pour rendre compte du changement, il faut donc d'abord se pencher sur les racines de la résistance ancrées dans ces routines défensives et agir en conséquence.

L'apprentissage en double boucle est une seconde strate plus complète de l'apprentissage organisationnel. Elle est définie comme « *un processus de remise en cause des politiques et des objectifs organisationnels sous-jacents* »³³ (Argyris, C., 1995, p. 117). Cette deuxième couche d'apprentissage ne contredit pas l'apprentissage en boucle unique mais le complète avec une dimension de questionnement plus profonde. Ainsi, les membres d'une organisation peuvent remettre en question et confronter les processus actuels (Argyris, C. & Schön, D. A., 1974). Argyris propose un exemple, dans une de ses publications sur l'apprentissage en double boucle en 1995, pour illustrer la principale différence entre l'apprentissage en boucle unique et l'apprentissage en double boucle. Il décrit la capacité d'un thermostat à se réguler automatiquement sur la température de 68° en fonction de la température ambiante. Cependant, il affirme que si le thermostat peut interroger la température ambiante, c'est là qu'il passe au second niveau de questionnement plus profond qui est l'apprentissage en « double boucle ». Argyris et Schön observent que l'intégration de l'apprentissage en double boucle est un défi pour les organisations et ne se produit pas souvent, à moins que l'organisation ne se lance dans des changements sur le long terme, parce qu'elle fait face soit à des événements externes qui pourraient menacer son existence, soit à une crise interne provoquée par la direction en place.

Le modèle d'apprentissage du modèle II introduit dans la figure 17 ci-après est conforme aux modèles d'apprentissage en double boucle. Il implique que les acteurs aient moins recours à des stratégies défensives et promeut des normes d'apprentissage plutôt que des normes d'autoprotection, et fait primer l'aspect émotionnel d'un problème sur son aspect professionnel. Ainsi, le modèle I du cadre d'apprentissage organisationnel met l'accent

³³ « *A process of questioning of underlying organizational policies and objectives* » (Argyris, C., 1995, p. 117).

sur le refoulement de l'aspect émotionnel d'un problème pour n'en conserver que l'aspect rationnel, tandis que le modèle II ne rejette pas le refoulement des émotions, mais va encore plus loin pour comprendre la cause profonde d'un problème, du point de vue technique ou émotionnel.

Schön et Argyris font même valoir que les boucles de rétroaction dans l'apprentissage en boucle unique pourraient être un inhibiteur majeur de l'apprentissage en double boucle, si le feedback partagé est vague, incomplet et déformé. En effet, les erreurs ont moins de chances d'être détectées car les individus ont tendance à les taire pour ne pas affecter les relations avec les autres et par peur de remettre en cause les questions de gouvernance. Ainsi, ils n'exposent qu'une couche plus superficielle d'un problème pour éviter les malentendus. En nous appuyant sur ces observations, nous soutenons dans notre recherche que les boucles de rétroaction sont mieux pratiquées dans les modèles d'intégration d'apprentissage à double boucle ou les organisations mettant en œuvre de nouvelles transitions de travail. Ces environnements qui cherchent à réaliser de nouveaux apprentissages seront de type modèle II, donc plus propices aux normes d'apprentissage, aux confrontations et à l'ouverture émotionnelle. Ainsi, il convient de faire bon usage du flux de feedback continu comme catalyseur principal de l'apprentissage.

Exhibit I Theories of action				
Governing variables for action	Action strategies for actor	Consequences on actor and his associates	Consequences on learning	Effectiveness
I	II	III	IV	V
Model I				
1 Achieve the purposes as I perceive them.	1 Design and manage environment so that actor is in control over factors relevant to me.	1 Actor seen as defensive.	1 Self-sealing.	
2 Maximize winning and minimize losing.	2 Own and control task.	2 Defensive interpersonal and group relationships.	2 Single loop learning.	Decreased.
3 Minimize eliciting negative feelings.	3 Unilaterally protect self.	3 Defensive norms.	3 Little testing of theories publicly.	
4 Be rational and minimize emotionality.	4 Unilaterally protect others from being hurt.	4 Low freedom of choice, internal commitment, and risk taking.		
Model II				
1 Valid information.	1 Design situations or encounters where participants can be origins and experience high personal causation.	1 Actor seen as minimally defensive.	1 Testable processes.	
2 Free and informed choice.	2 Task is controlled jointly.	2 Minimally defensive interpersonal relations and group dynamics.	2 Double loop learning.	Increased.
3 Internal commitment to the choice and constant monitoring of the implementation.	3 Protection of self is a joint enterprise and oriented toward growth.	3 Learning-oriented norms.	3 Frequent testing of theories publicly.	
	4 Bilateral protection of others.	4 High freedom of choice, internal commitment, and risk taking.		

Note: Exhibit I taken from Chris Argyris and Donald Schön, *Theory in Practice* (San Francisco: Jossey-Bass, 1974.)

Figure 17 : Tableau I - théories de l'action (Argyris & Schön, 1991)

1.3.3.1.1. Cadre d'apprentissage des organisations : quatre processus à trois niveaux

À la suite des travaux menés par Argyris et Schön en 1991 sur le phénomène d'apprentissage organisationnel, Crossan, Lane et White introduisent en 1999 un cadre d'apprentissage organisationnel décrivant le déroulement du processus d'apprentissage au sein des organisations aux niveaux individuel, collectif et organisationnel (voir fig. 18). Ce cadre classique est encore utilisé à ce jour par les chercheurs comme modèle de

base du processus d'apprentissage organisationnel (Chadwick, I. C. & Raver, J. L., 2015). Crossan, Lane et White présentent l'apprentissage organisationnel comme un phénomène qui initie un changement stratégique au sein d'une organisation et qui se définit comme « *un moyen essentiel pour réaliser le renouvellement stratégique d'une entreprise* »³⁴ (Crossan *et al.*, 1999, p. 522). De plus, confirmant le travail effectué par Argyris et Schön, Crossan *et alii* soulignent qu'une organisation confrontée au changement traverse une période de turbulences. Ils expliquent que trouver le juste équilibre entre ce qui a déjà été acquis et ce qu'il reste à acquérir au sein d'une organisation est le plus grand défi pour l'apprentissage organisationnel (March, J. G., 1991). Ainsi, les organisations qui souhaitent apprendre et se maintenir à long terme sur le marché doivent tirer parti de leurs processus actuels tout en en acquérant de nouveaux pour réaliser des changements progressifs.

Learning/Renewal in Organizations: Four Processes Through Three Levels		
Level	Process	Inputs/Outcomes
Individual	Intuiting	Experiences Images Metaphors
	Interpreting	Language Cognitive map Conversation/dialogue
Group	Integrating	Shared understandings Mutual adjustment Interactive systems
Organization	Institutionalizing	Routines Diagnostic systems Rules and procedures

Figure 18 : Cadre d'apprentissage des organisations : quatre processus à trois niveaux (Crossan, M. M., Lane, H. W. & White, R. E., 1999)

³⁴ « *A principal means of achieving the strategic renewal of an enterprise* » (Crossan & colleagues, 1999, p. 522).

Crossan et ses collègues distinguent deux types d'apprentissage au sein des organisations. Le premier est l'apprentissage par l'exploitation et le second est l'apprentissage exploratoire. L'apprentissage par l'exploitation fait référence à l'apprentissage qu'une organisation a déjà acquis et intégré dans ses processus, tandis que l'apprentissage exploratoire désigne de nouvelles connaissances qui doivent encore être acquises par une organisation pour améliorer ses processus actuels. Comme l'expliquent les auteurs, « *le renouvellement exige que les organisations explorent et apprennent de nouvelles méthodes tout en exploitant ce qu'elles ont déjà appris* »³⁵ (Crossan, M. M., Lane, H. W. & White, R. E., 1999, p. 522).

Crossan et ses collègues travaillent sur le phénomène d'apprentissage organisationnel sur des bases similaires à celles d'Argyris et Schön. D'un côté, ils confirment la théorie des chercheurs en apprentissage organisationnel qui considèrent que les idées sont d'abord formées dans le subconscient des individus, puis traduites en actions qui sont ensuite transformées en croyances communes (Simon, H. A., 1991 ; Argyris, C. & Schön, D. A., 1974, 1978, 1997). Donc ils reprennent la notion que l'apprentissage organisationnel débute au niveau des individus et non des organisations. Par ailleurs, ils confirment le modèle d'apprentissage en double boucle dans les organisations. Dans le modèle d'Argyris et Schön (voir fig. 17), la première couche d'apprentissage représente l'apprentissage en boucle unique, soit l'occurrence d'une action stratégique avec un objectif spécifique, mettant à profit des connaissances pour rectifier immédiatement des erreurs.

Cela rejoint le travail de Crossan *et alii* sur l'apprentissage par l'exploitation, qui met la focale sur l'apprentissage à partir de pratiques subies et acquises, tandis que la seconde couche d'apprentissage introduite par Argyris et Schön décrit l'apprentissage en double boucle qui permet des changements d'approche. Cela est cohérent avec le travail de Crossan *et alii* sur l'apprentissage exploratoire qui se concentre sur l'acquisition de nouvelles connaissances à même d'initier un changement de stratégie au niveau organisationnel.

³⁵ « *Renewal requires that organizations explore and learn new ways while concurrently exploiting what they have already learned* » (Crossan, M. M., Lane, H. W. & White, R. E., 1999, p. 522).

Comme indiqué précédemment, ce modèle débouche sur la mise en évidence de trois niveaux d'apprentissage au sein d'une organisation : individuel, collectif et organisationnel (voir fig. 18). Il repose sur la notion que les idées sont des représentations partagées issues d'individus et qui aboutiront à des actions communes partagées par des groupes, qui seront à leur tour simultanément généralisées au sein des structures organisationnelles : « *Les organisations sont composées de groupements d'individus où la conception des objectifs est faite par des équipes qui s'institutionnalisent en tant qu'artefacts organisationnels* »³⁶ (Crossan, M. M., Lane, H. W. & White, R. E., 1999, p. 524). De là, Crossan et ses collègues mettent en évidence quatre processus cognitifs sociaux interconnectés à travers les trois niveaux organisationnels : le premier est l'intuition, le deuxième l'interprétation, le troisième l'intégration et le quatrième l'institutionnalisation. Ils détaillent comment chaque processus cognitif social est assimilé à chaque niveau, individuel, collectif et hiérarchique.

Tout d'abord, le processus cognitif psychologique est intuitif et relève du niveau individuel. Cette phase est préconsciente et fondée sur des expériences personnelles. C'est un attribut personnel inconscient qui projette des images et des métaphores. Celles-ci sont considérées comme des acquis d'apprentissage assimilés par l'individu dans un contexte particulier. La phase cognitive sociale suivante est la phase interprétative, qui relève encore du niveau individuel au sein de l'organisation. Cette phase consiste à traduire en actions des images et des métaphores déjà construites dans la phase intuitive. À ce niveau, la forme des actions peut varier, entre actions visuelles traduites en plans cognitifs et actions vocales traduites en conversations et en dialogues, donc passant du préverbal au verbal. La troisième phase cognitive sociale est la phase d'intégration, qui se situe au niveau du groupe de l'organisation. Il s'agit de veiller à ce que les compréhensions mutuelles soient acquises dans le cadre de normes collectives et intégrées dans un nouvel ensemble d'actions. Cela contribue en outre à la création d'interactions entre les artefacts sociaux. Le processus cognitif final qui se produit au niveau organisationnel est la phase d'institutionnalisation. Soit s'assurer que toutes les

³⁶ « *Organizations are made up of groupings of individuals where conceptions of shared goals are developed by teams who become institutionalized as organizational artifacts* » (Crossan, M. M., Lane, H. W. & White, R. E., 1999, p. 524).

connaissances acquises et partagées au sein des groupes sont bien ancrées et intégrées à la politique stratégique de l'organisation. Ces pratiques sont principalement reflétées dans l'éthique d'entreprise, les valeurs culturelles et les procédures formelles de l'entreprise.

Crossan et ses collègues soutiennent qu'il est difficile de déterminer quand une phase cognitive peut se terminer et commencer au sein de niveaux organisationnels, car certaines phases peuvent s'entrecroiser. Ils confirment que la phase d'intuition est déclenchée au niveau individuel – car il s'agit d'un attribut préconscient – et que la phase d'institutionnalisation se produit au niveau de l'organisation – puisqu'il s'agit d'une intégration stratégique –, alors que la confusion pourrait se produire entre le début des phases d'interprétation et d'intégration. Ainsi, la phase d'interprétation pourrait débiter au niveau du groupe, puisque les actions peuvent être traduites en normes collectives, et la phase d'intégration pourrait également commencer au niveau organisationnel, puisque la création de systèmes interactifs peut susciter des changements stratégiques. Par ailleurs, Crossan et ses collègues suggèrent que les principaux stimuli de ces assimilations cognitives se font soit par anticipation nommée « *feed-forward* », soit par retour d'information nommé « *feedback* ». Le *feed-forward* représente une direction ascendante de l'apprentissage, de l'individu vers le niveau organisationnel, tandis que le *feedback* représente une direction descendante, de l'organisation vers le niveau individuel, comme illustré ci-après :

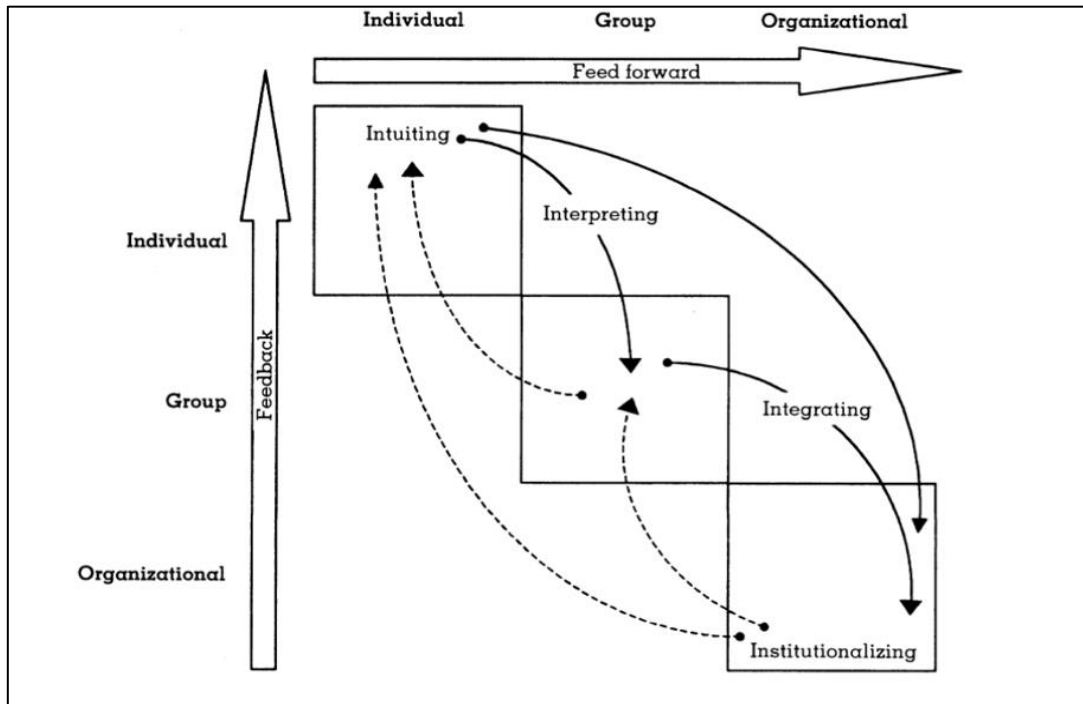


Figure 19 : L'apprentissage organisationnel en tant que processus dynamique (Crossan, M. M., Lane, H. W. & White, R. E., 1999)

Ainsi, ils estiment que l'apprentissage exploratoire est principalement déclenché par le feed-forward, ou la transmission de l'information du niveau individuel au niveau organisationnel, puisque l'apprentissage par exploration consiste à découvrir de nouvelles compétences transférables aux politiques stratégiques, soit le « *transfert de l'apprentissage des individus et des groupes jusqu'à aboutir à un apprentissage qui devient intégré ou institutionnalisé sous la forme de systèmes, de structures, de stratégies et de procédures* »³⁷ (Crossan, M. M., Lane, H. W. & White, R. E., 1999, p. 524). Tandis que l'apprentissage par l'exploitation est principalement déclenché par le retour d'information – ou feedback – de l'organisation au niveau individuel, puisque l'exploitation de l'apprentissage consiste à transférer les connaissances de ce qui a déjà été acquis par l'entreprise à ses membres en termes de meilleures pratiques :

³⁷ « *Transference of learning from individuals and groups through to the learning that becomes embedded, or institutionalized in the form of systems, structures, strategies, and procedures* » (Crossan, M. M., Lane, H. W. & White, R. E., 1999, p. 524).

« *L'apprentissage institutionnalisé affecte les individus et les groupes* »³⁸ (Crossan, M. M., Lane, H. W. & White, R. E., 1999, p. 524).

Crossan *et al.* concluent que la tension d'apprentissage est essentiellement causée par un déséquilibre entre le « feed-forward » et le « feedback », alors que, à nouveau, des boucles de rétroaction sont nécessaires à chaque niveau organisationnel pour assurer des échanges fluides entre les quatre processus d'apprentissage : « *Nous décrivons le cadre de manière séquentielle, bien qu'il y ait nécessairement de nombreuses boucles de rétroaction entre les niveaux, étant donné la nature récursive du phénomène* »³⁹ (Crossan, M. M., Lane, H. W. & White, R. E., 1999, p. 526, l. 4). En nous appuyant sur ces éléments, nous posons l'hypothèse que les boucles de rétroaction récurrentes sont des catalyseurs favorisant l'apprentissage organisationnel par mode d'exploitation et d'exploration à travers les niveaux organisationnels. Ce modèle d'apprentissage organisationnel nous aidera à mieux poser les obstacles identifiés aux boucles de feedback continu aux niveaux individuel et collectifs de l'organisation.

1.3.3.1.1.1. Modèle pour l'émergence de l'orientation d'objectif et son influence sur l'apprentissage organisationnel

Chadwick et Raver en 2015 reprennent le cadre d'apprentissage organisationnel introduit par Crossan et ses collègues en 1999 et l'élargissent en y ajoutant des aspects motivationnels tirés de la théorie de l'orientation d'objectif (Dweck, 1986) aux trois couches organisationnelles. L'objectif de Chadwick et Raver est d'expliquer comment l'apprentissage peut se dérouler à travers les trois niveaux organisationnels identifiés dans les travaux de Crossan en fonction des différentes orientations d'objectif individuelles, soit vers des objectifs d'apprentissage et de performance. En outre, le modèle démontre comment chacun de ces types d'orientation peut être fusionné avec des normes collectives et être continuellement institutionnalisé, tout en assimilant les quatre processus cognitifs

³⁸ « *Institutionalized learning affects individuals and groups* » (Crossan, M. M., Lane, H. W. & White, R. E., 1999, p. 524).

³⁹ « *We describe the framework in a sequential way, although there are necessarily many feedback loops among the levels, given the recursive nature of the phenomenon* » (Crossan, M. M., Lane, H. W. & White, R. E., 1999, p. 526, l. 4).

sociaux mentionnés dans le cadre d'apprentissage organisationnel de Crossan et ses collègues, comme illustré ci-après :

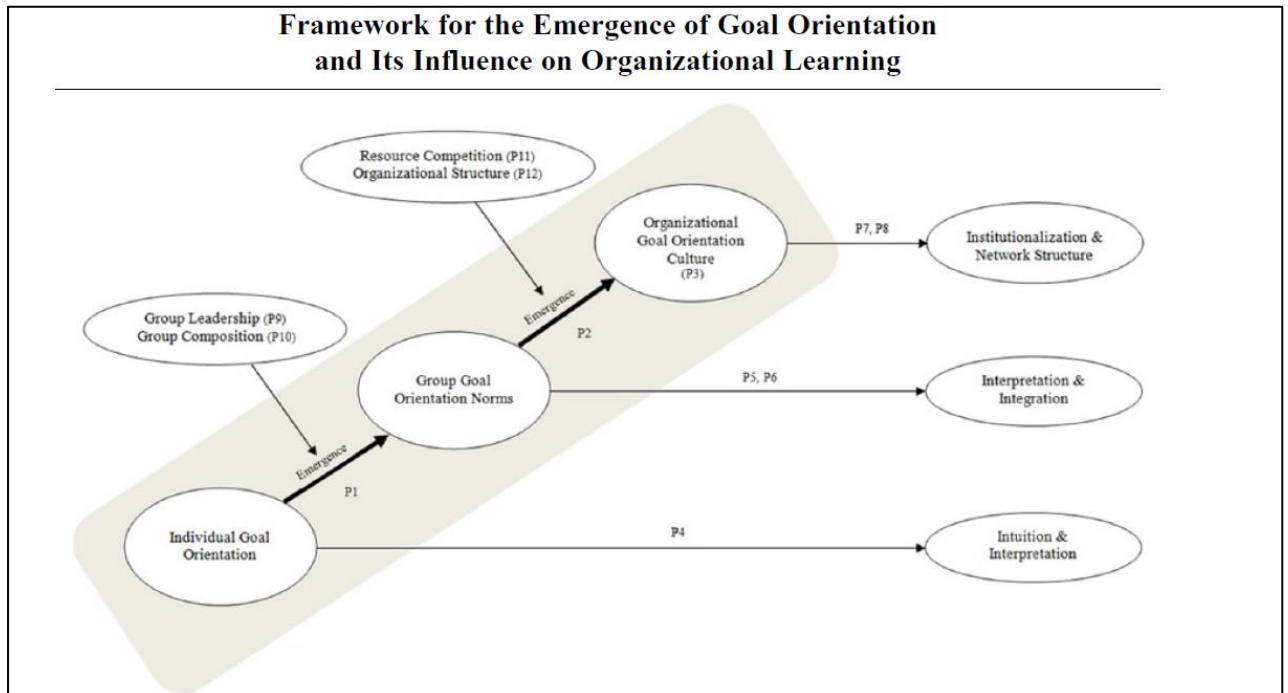


Figure 20 : Modèle de l'émergence de l'orientation d'objectif et son influence sur l'apprentissage organisationnel (Chadwick, I. C. & Raver, J. L., 2015)

Le cadre proposé par Chadwick et Raver explique pourquoi certains individus sont motivés à rechercher des opportunités d'apprentissage tandis que d'autres les évitent, et comment ce double phénomène impacte le dynamisme du processus d'apprentissage aux niveaux du groupe et de l'organisation. Ils suggèrent que l'orientation d'objectif des individus, groupes ou normes organisationnelles détermine leur attitude vis-à-vis de l'apprentissage. Selon eux, il s'agit de comprendre pourquoi « *les organisations sont plus (ou moins) disposées à apprendre malgré des compétences similaires* »⁴⁰ (Chadwick, I. C. & Raver, J. L., 2015, p. 958). Ce cadre a néanmoins une originalité : expliquer comment l'orientation d'objectif, qui est considérée comme un attribut individuel, peut être intégrée dans une norme collective, ce qui pourrait continuellement consolider une norme

⁴⁰ « *The organizational learning literature accordingly requires greater attention to the motivational dimension to better depict why certain individuals, groups, and organizations are more (or less) prone to learn despite their similar skills sets* » (Chadwick, I. C. & Raver, J. L., 2015, p. 958).

culturelle dans un contexte organisationnel. Ils affirment que l'apprentissage pourrait émerger d'une motivation individuelle tendant vers un objectif pour devenir un attribut collectif. Ainsi, ils identifient trois processus d'information sociale qui permettent aux orientations d'objectif individuelles de fusionner pour se transformer en attributs collectifs. Le premier est le processus de traitement de l'information sociale, nommé *social information processing*, le deuxième est le traitement de la vérification sociale, nommé *social verification processing*, et le troisième est le traitement de l'attraction, de la sélection et de l'attrition, nommé *attraction, selection, and attrition processing*.

En premier lieu, Chadwick et Raver expliquent que la théorie du traitement de l'information sociale voit les individus en tant qu'« *organismes adaptatifs qui adaptent leurs attitudes, leurs croyances et leurs comportements au contexte social* »⁴¹ (Chadwick & Raver, 2015, p. 963). En outre, les théoriciens de la psychologie sociale ont démontré que les normes de groupe se forment tôt pour guider et dicter les comportements appropriés à adopter par les individus dans un contexte de groupe (Sherif, M. & Cantril, H., 1947). Chadwick et Raver affirment que les normes collectives axées sur l'apprentissage tendent à favoriser les pratiques d'apprentissage exploratoire parmi les membres et à encourager l'amélioration des compétences de groupe par le biais de pratiques d'essais et d'erreurs. Ces normes seront davantage axées sur les processus que sur les résultats. Cela favorise les comportements de recherche de feedback dans un objectif d'apprentissage exploratoire et, par conséquent, l'émergence de boucles de rétroaction à des fins d'apprentissage (VandeWalle, D., Ganesan, S., Challagalla, G. N. & Brown, S. P., 2000).

Tandis que les normes collectives axées sur la performance ont tendance à favoriser des normes fondées sur les résultats. Elles mettent l'accent sur la démonstration de la compétence du groupe, sa capacité à exploiter ce qui a été acquis avec une prise de risque minimale, plutôt que des approches d'apprentissage exploratoires qui pourraient entraver le résultat souhaité. Par conséquent, un comportement de recherche de feedback à des fins

⁴¹ « *Adaptive organisms that adapt their attitudes, beliefs, and behaviors to the social context* » (Chadwick & Raver, 2015, p. 963).

d'apprentissage est moins encouragé, ce qui freine l'émergence de boucles de rétroaction et donc l'acquisition de nouvelles compétences. Enfin, la théorie du traitement de l'information sociale indique aux individus les meilleures pratiques au sein du groupe. Si les individus ne peuvent pas adapter leur orientation d'objectif aux normes de groupe souhaitées, ils ne parviendront probablement pas à faire face à l'environnement auquel ils sont exposés (Ames, C. & Archer, J., 1988).

Ensuite, Chadwick et Raver affirment que le processus de vérification sociale implique un échange verbal et un accord sur l'ensemble des comportements que les individus souhaitent adopter dans un cadre collectif. Soit créer une réalité partagée sur la manière de se comporter pour qu'un individu se fonde dans un groupe (Hardin, C. D. & Higgins, E. T., 1996). Cela implique qu'un individu qui souhaite s'engager dans des pratiques plus risquées à des fins d'apprentissage pourrait ne pas obtenir suffisamment de soutien des parties concernées si les normes de groupe convenues n'encouragent pas de telles initiatives. Ainsi, les individus peuvent soit passer à des environnements qui soutiennent leur point de vue et leur approche, soit moins s'engager dans de telles pratiques pour s'adapter aux normes de groupe. Enfin, conformément à la théorie de l'attraction, la sélection et le traitement de l'attrition, Chadwick et Raver confirment que les groupes deviennent plus homogènes dans leurs préférences au fil du temps (Schneider, B., Goldstein, H. W. & Smith, D. B., 1995). Ils veulent dire par là que les groupes ont tendance à sélectionner et à attirer des membres leur ressemblant au fil du temps et, sans reconnaître cette tendance, être attirés par des membres qui leur ressemblent. Ainsi, un groupe qui a établi des normes axées sur la performance au fil du temps, grâce au traitement précoce de l'information et la vérification sociale, aura tendance à sélectionner et à retenir des individus manifestant une orientation vers des objectifs similaires. Par conséquent, les membres manifestant des objectifs plus axés sur l'apprentissage auront moins de chances de durer dans des environnements manifestant des normes différentes, à moins qu'ils ne s'adaptent.

En outre, conformément aux travaux d'Argyris et Schön et de Crossan *et alii* sur le phénomène de l'apprentissage organisationnel, Chadwick et Raver confirment que les interactions entre les intergroupes au sein de l'organisation auront un impact sur la culture

organisationnelle. Cette dernière se projette dans les artefacts à travers des symboles et des procédures qui reflètent les comportements et les pratiques culturellement acceptés. Ainsi, les intergroupes axés sur des normes d'apprentissage collectif, en poussant l'organisation à évoluer vers de nouvelles méthodologies qui favorisent le changement et l'innovation, sont susceptibles d'avoir un impact sur la culture organisationnelle. Les auteurs expliquent comment chacun des quatre processus cognitifs (intuition, interprétation, intégration, institutionnalisation) mentionnés dans le cadre de Crossan (voir fig. 11) est assimilé selon les types d'orientation d'objectif aux niveaux individuel, collectif et hiérarchique.

Au niveau individuel, un type axé sur l'apprentissage aura tendance à avoir de l'intuition et à mettre à profit des nouvelles connaissances, déclenchant ainsi des comportements exploratoires qui se caractérisent par une prise de risque, une créativité et une recherche de rétroaction plus élevées (Dweck, C. S., 1986 ; VandeWalle, D., 2003). Par conséquent, la pratique de recherche de feedback en continu est plus fructueuse chez les personnes orientées vers des objectifs d'apprentissage. En revanche, le type axé sur la performance a tendance à mettre son intuition et son savoir-faire au service de la démonstration des compétences, pour des buts axés sur les résultats (Dweck, C. S., 1986 ; VandeWalle, D., 2003). Ainsi, les individus orientés vers des objectifs de performance ont un usage moins direct du feedback. Ils peuvent chercher à obtenir des retours, mais ce sera moins à des fins d'apprentissage.

Au niveau du groupe, Chadwick et Raver affirment que les groupes axés sur l'apprentissage tireront très probablement profit des informations en expérimentant de nouvelles pratiques et s'efforceront de les intégrer dans leurs manières de travailler. En revanche, les groupes axés sur la performance s'appuieront sur des expériences déjà acquises pour démontrer leur compétence. Ainsi, les groupes axés sur la performance sont plus disposés à échanger des retours entre eux pour des objectifs de performance à court terme qu'à des fins d'apprentissage. Les groupes axés sur l'apprentissage, en revanche, sont demandeurs de retours pour des pratiques à long terme qui pourraient conduire à l'innovation et au changement, même si le changement n'est pas immédiatement visible.

Au niveau de l'organisation, Chadwick et Raver soutiennent que les cultures axées sur l'apprentissage sont plus susceptibles de favoriser de nouvelles méthodologies de travail basées sur des pratiques d'essais et d'erreurs et des planifications stratégiques plus risquées. Par conséquent, ces cultures sont plus susceptibles de générer des cultures de feedback continu pour un développement à long terme. Tandis que les cultures axées sur la performance ont plutôt tendance à manifester des cultures de marché compétitives et plus court-termistes, en exploitant des technologies existantes pour accroître l'efficacité des pratiques déjà mises en œuvre. Par ailleurs, Chadwick et Raver enrichissent le processus cognitif d'institutionnalisation mis en évidence dans le cadre de Crossan en y ajoutant le processus de « structure de réseau organisationnel » (*organizational network structure*), un autre catalyseur servant à créer des structures de réseautage entre les groupes et les individus afin d'encourager un modèle d'apprentissage spécifique. Ils soulignent que pour les cultures axées sur l'apprentissage, les liens de communication sont bidirectionnels, c'est-à-dire que l'échange constant d'informations entre les parties à différents niveaux dans la hiérarchie est encouragé. En revanche, pour les cultures axées sur la performance, où les interactions sont limitées et ne servent que des fins de reconnaissance, le flux des échanges est très probablement unidirectionnel.

En outre, le modèle met en évidence des obstacles potentiels à l'émergence de l'apprentissage à travers plusieurs niveaux de l'organisation. D'abord, le leadership et la composition du groupe, nommés *group leadership* et *group composition*, sont considérés comme les principaux facteurs rendant possible le transfert de l'orientation d'objectif du niveau individuel au niveau du groupe. Le leadership de groupe désigne le degré de sécurité psychologique d'un groupe dans lequel les dirigeants sont les principaux initiateurs des normes et jouent un rôle majeur dans la reproduction des pratiques parmi les membres. Comme nous l'avons vu précédemment, les membres de l'équipe sont plus disposés à imiter la pensée et le comportement de leurs leaders (Bandura, A. & Wood, R., 1989). Ainsi, selon les normes collectives en place, les dirigeants vont soit accentuer, soit atténuer les orientations vers l'apprentissage ou la performance. Le leadership de groupe est donc un régulateur permettant aux individus de cristalliser leurs objectifs d'orientation vers des normes collectives. La composition du groupe peut constituer un autre obstacle à la transposition de l'orientation d'objectif dans les normes collectives. Elle se fonde sur l'hypothèse que certains membres sont plus influents que d'autres et que tous

ne sont pas de même valeur. Par conséquent, certains sont plus à même d'imposer une norme vers une orientation spécifique dans un groupe (Schneider, B., Goldstein, H. W. & Smith, D. B., 1995). Par exemple, un membre de statut élevé peut aiguiller les normes collectives vers une orientation d'objectif particulière.

La structure organisationnelle et la concurrence pour les ressources entre les groupes, nommées *organizational structure* et *intergroup resource competition*, sont deux autres obstacles majeurs identifiés entre le groupe et le niveau organisationnel. Chadwick et Raver suggèrent que plus la structure organisationnelle est horizontale, plus les normes d'apprentissage se développent, car il y a une moindre inégalité de pouvoir entre les parties prenantes. Et nous suggérons que l'émergence de boucles de rétroaction continues est plus susceptible de se produire dans cette situation. En revanche, plus la structure organisationnelle est verticale, plus les normes de performance sont susceptibles de dominer, car la concurrence entre les intergroupes est plus forte et la bureaucratie importante (Diefenbach, T. & Sillince, J. A., 2011). Nous posons l'hypothèse que des boucles de feedback continues seront moins susceptibles d'émerger dans cette configuration. Pour Chadwick et Raver, la compétition pour les ressources constitue le second obstacle à la transposition de l'apprentissage entre le groupe et le niveau organisationnel. Ils suggèrent que plus la concurrence est forte entre les intergroupes appartenant à une même organisation, moins des opportunités d'apprentissage exploitant ou exploratoire émergent, car la confiance entre les groupes diminue. Par conséquent, nous suggérons qu'il est moins probable de voir émerger des boucles de rétroaction continues entre des intergroupes concurrents au sein de l'organisation.

Enfin, le modèle de l'apprentissage organisationnel selon les objectifs d'orientation à différents niveaux fournit des pistes pour les recherches futures. L'une de ses limites est qu'il ne fournit pas de support empirique appuyant ses hypothèses, mais qu'il est plutôt basé sur des revues de la littérature. Néanmoins, ce modèle est un jalon important pour notre travail de recherche puisqu'il nous aidera à situer correctement nos trois obstacles détectés pour la pratique des boucles de feedback continues aux niveaux individuel et collectif. Ces obstacles seront illustrés dans la section suivante de ce chapitre.



L'apprentissage organisationnel est un phénomène décrit dans la littérature, qui cherche à comprendre et expliquer le processus d'apprentissage au sein des organisations. Ce phénomène est perçu comme vital pour les organisations qui désirent s'orienter vers des cultures axées sur l'apprentissage et s'efforcent d'innover dans leurs processus de façon continue pour se maintenir sur le marché. Le spectre cognitif tient une place considérable dans l'explication du concept d'apprentissage organisationnel. Argyris et Schön définissent d'abord le processus d'apprentissage organisationnel comme un processus de détection et de correction des erreurs qui est principalement déclenché par les actions des membres de l'équipe. De plus, leur travail pose un jalon fondateur en décrivant les deux couches d'apprentissage au sein des organisations qui à ce jour sont encore largement utilisées par les sociologues : (1) l'apprentissage en boucle unique nommé *single-loop learning* et (2) l'apprentissage en double boucle nommé *double-loop learning*. Le premier désigne une couche superficielle d'apprentissage basée sur la rectification immédiate des actions, tandis que le second désigne une couche plus profonde de questionnement sur les processus intégrés actuels qui déclenchent le changement de gouvernance (voir fig. 16 et 17).

À la suite des travaux d'Argyris et Schön, Crossan *et alii* proposent en 1999 un processus dynamique d'apprentissage organisationnel (voir fig. 18) se composant de quatre processus cognitifs d'apprentissage organisationnel à travers trois strates organisationnelles. Ils confortent le travail effectué par March en 1991 qui aborde l'apprentissage organisationnel dans une perspective de renouvellement stratégique, en encourageant les organisations à explorer de nouvelles façons de faire tout en exploitant leurs pratiques actuelles. Le cadre de Crossan décrit l'assimilation de quatre processus cognitifs aux niveaux individuel, collectif et organisationnel par l'intuition, l'interprétation, l'intégration et l'institutionnalisation des connaissances. Le processus d'apprentissage commence à un niveau subconscient, lors de la phase d'intuition, jusqu'à son intégration dans les politiques organisationnelles à travers la phase d'institutionnalisation.

En outre, le cadre présente le *feed-forward* et le *feedback* comme catalyseurs du flux d'apprentissage à travers les niveaux de l'organisation (voir fig. 19). Pour le premier, l'apprentissage exploratoire suit une direction ascendante, les compétences de l'individu étant transposées au niveau de l'organisation. À l'inverse, pour le second, l'apprentissage par exploitation est promu suivant une direction descendante, où l'individu tire parti des compétences acquises par l'organisation. Enfin, le modèle proposé par Chadwick et Raver en 2015 (voir fig. 20) développe le cadre d'apprentissage organisationnel de Crossan en y ajoutant l'aspect motivationnel des orientations d'objectif (Dweck, 1986). Ce modèle d'émergence de l'apprentissage organisationnel selon les objectifs d'orientation explique comment ces derniers peuvent être transférés des normes individuelles aux normes collectives et organisationnelles, en se fondant sur le processus d'information sociale, le processus de vérification et la théorie de l'attraction-sélection-attribution. Par ailleurs, le cadre souligne que les normes axées sur l'apprentissage favorisent plus l'apprentissage exploratoire, tandis que les normes axées sur la performance favorisent l'apprentissage exploitant. Finalement, ce cadre met en évidence des obstacles potentiels qui empêchent les orientations d'objectif de se transformer en normes collectives et culturelles au sein d'une organisation.

Ce que nous pouvons retenir de cette section, c'est que les boucles de rétroaction avec des directions ascendantes ou descendantes sont des catalyseurs de l'apprentissage à travers plusieurs couches au sein de l'organisation. Les organisations ayant des normes collectives et culturelles axées sur l'apprentissage favoriseront davantage l'émergence de boucles de rétroaction continues à des fins d'apprentissage exploratoire, tandis que les normes collectives et culturelles axées sur la performance favoriseront probablement moins l'émergence de boucles de rétroaction continues à des fins d'apprentissage exploratoire, mais plutôt à des fins d'exploitation. Le cadre d'apprentissage organisationnel proposé par Chadwick et Raver (voir fig. 12) nous aidera à mieux cerner les obstacles conceptuels identifiés pour la pratique du feedback continu aux niveaux individuel et collectif de l'organisation, qui seront présentés dans la section suivante de ce chapitre.

1.3.4. Définitions des hypothèses et contenu des enquêtes

Comme indiqué précédemment, le modèle de Chadwick et Raver nous aide à définir nos trois obstacles à l'émergence d'une pratique de rétroaction continue dans une organisation apprenante. Il nous permet aussi de mieux envisager une réponse à notre question de recherche sur les obstacles qui empêchent la pratique de la rétroaction de déployer l'apprentissage à travers les couches organisationnelles, selon le modèle présenté par le schéma ci-dessous :

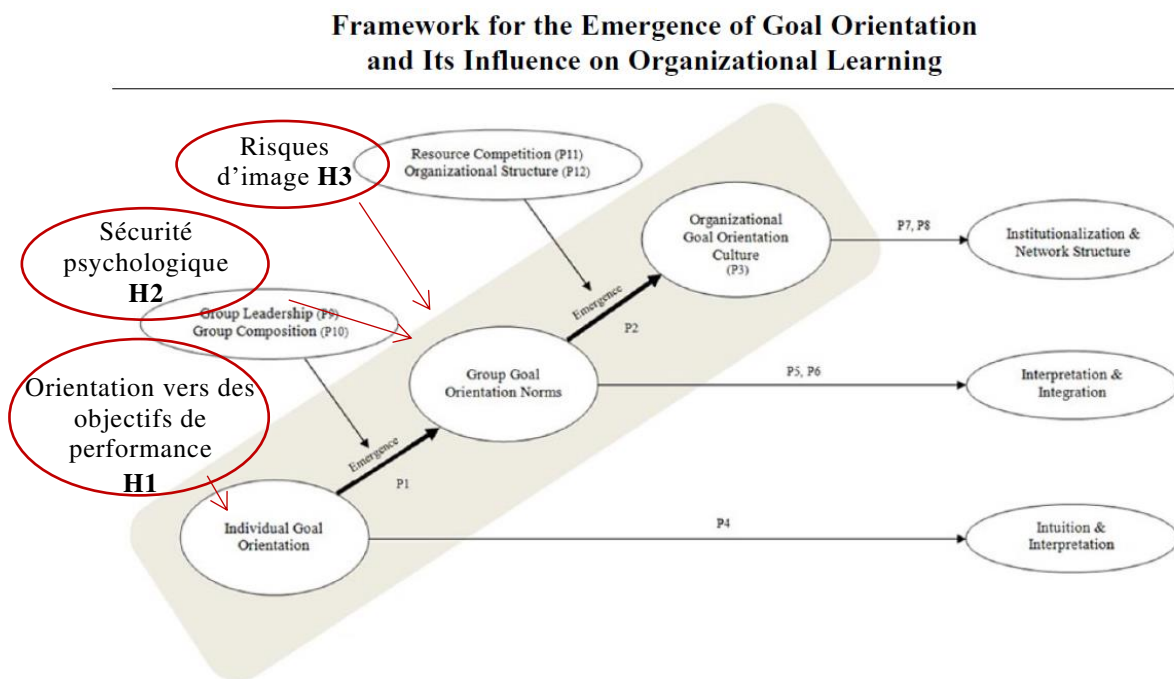


Figure 21 : Positionnement des obstacles à l'émergence de boucles de feedback continues dans un cadre d'apprentissage organisationnel (Chadwick, I. C. & Raver, J. L., 2015)

1.3.4.1. Contenu des échelles – hypothèses 1, 2 et 3

Comme expliqué précédemment, la première hypothèse a pour objet un obstacle conceptuel au niveau individuel dans l'organisation. Elle met en évidence une relation entre le type d'orientation d'objectif des individus et leur comportement de recherche de feedback. Selon la littérature, l'individu motivé par des objectifs d'apprentissage sera plus enclin à demander des retours à des fins d'apprentissage qu'un individu ayant des objectifs de performance (Ashford, 1980 ; Dweck, 1986 ; VandeWalle, 1997, 2003). Or notre première hypothèse propose ceci :

H1 : Au niveau individuel, l'individu orienté vers des objectifs de performance est moins susceptible de rechercher du feedback que l'individu orienté vers des objectifs d'apprentissage.

L'échelle utilisée pour mesurer la validité de la première hypothèse dans notre domaine de recherche s'appuie sur le modèle introduit par VandeWalle en 2003 sur les comportements de recherche de feedback selon les types d'orientation d'objectif, d'apprentissage ou de performance (voir fig. 12). Comme nous l'avons vu au chapitre 2, le cadre vise à différencier les individus orientés vers des objectifs d'apprentissage des individus orientés vers des objectifs de performance en fonction de leurs comportements de recherche de feedback, en considérant le type d'orientation vers les objectifs des individus comme un attribut fixe indépendant des changements de contexte. Pour rappel, le cadre propose six dimensions : la méthode par laquelle la rétroaction est recherchée, soit par méthode d'observation nommée *monitoring*, soit par interrogation directe nommée *inquiry* ; la fréquence avec laquelle la rétroaction est demandée, élevée ou faible ; le type de feedback recherché, ayant pour objet le résultat ou le processus ; le moment ou le *timing* du feedback recherché par rapport à un certain événement ; la source auprès de laquelle l'employé cherchera le feedback – une source d'autorité ou une source experte – ; et le signe du feedback, soit la volonté de le solliciter même s'il peut être négatif.

Dans la présente recherche, chaque facteur est associé à des questions pour chaque type d'objectif, et évalué sur une échelle de Likert, comme l'illustre le tableau ci-après :

Tableau 1 : Échelle de comportement de recherche de feedback selon l'orientation d'objectif (VandeWalle, D., 2003)

Facteurs	Objectif axé sur la performance items	Objectif axé sur l'apprentissage items
Fréquence	Dans mon équipe, j'ai tendance à demander du feedback sur mon travail	
Méthode	Dans mon équipe, j'ai tendance à observer d'abord mon espace de travail avant de demander du feedback	Dans mon équipe, j'ai tendance à demander d'abord du feedback sur mon travail directement à une personne concernée
Type	Dans mon équipe, j'ai tendance à chercher du feedback pour obtenir des informations sur le « résultat de mon travail »	Dans mon équipe, j'ai tendance à solliciter du feedback pour obtenir des informations sur « l'approche que j'ai utilisée dans mon travail »
Timing	Dans mon équipe, j'ai tendance à attendre avant de solliciter du feedback sur mon travail après un événement négatif	Dans mon équipe, j'ai tendance à demander du feedback sur mon travail juste après un événement négatif
Source	Dans mon équipe, j'ai tendance à solliciter du feedback sur mon travail auprès de quelqu'un de haut niveau et d'autorité (superviseur direct, chef de département...)	Au sein de mon équipe, j'ai tendance à solliciter du feedback sur mon travail auprès d'une personne ayant une grande expertise dans le domaine (expert, spécialiste...)
Signe	Dans mon équipe, je n'ai pas tendance à solliciter du feedback sur mon travail si je sais que cela pourrait signaler un point négatif	Dans mon équipe, j'ai tendance à chercher du feedback sur mon travail même si je sais que cela pourrait signaler un point négatif

L'hypothèse 2 décrit un obstacle conceptuel aux boucles de rétroaction continues au niveau du groupe de l'organisation. Elle propose une relation positive entre le niveau de sécurité psychologique au sein d'une équipe et la pratique d'échange de feedback entre ses membres. Selon la littérature, plus les responsables présentent des pratiques de communication ouvertes devant les membres de leur équipe, plus ces membres ont tendance à adopter de telles pratiques avec les autres (Bandura, 1986 ; Edmondson, 2002, 2003). Ainsi, pour rappel, notre deuxième hypothèse propose :

H2 : Au niveau du groupe, si le chef d'équipe n'assure pas la sécurité psychologique des membres, des boucles de feedback continues sont moins susceptibles d'émerger.

L'hypothèse 2 vise à évaluer s'il existe une relation entre sécurité psychologique au sein de l'équipe et l'environnement de feedback. Comme nous l'avons vu dans la section précédente, la recherche d'Edmondson sur la sécurité psychologique identifie des attributs-clés qui définissent une équipe psychologiquement sûre. Elle recense cinq attributs-clés pour assurer un bon niveau de sécurité psychologique dans une équipe : « l'accessibilité du chef d'équipe », nommée *accessibility of the team leader*, qui indique dans quelle mesure les superviseurs sont accessibles et joignables, la « reconnaissance de la faillibilité », nommée *recognition of fallibility*, qui indique dans quelle mesure les individus se sentent à l'aise pour admettre leurs erreurs devant les autres sans crainte d'être jugés, l'« invitation explicite à la rétroaction », nommée *explicit invitation to feedback*, qui indique dans quelle mesure les supérieurs sollicitent la rétroaction et encouragent la participation active, l'« exemplarité du chef d'équipe et l'ouverture plutôt que l'autorité », nommées *modeling and openness versus power*, qui indiquent dans quelle mesure les dirigeants donnent à leurs subordonnés la liberté de s'exprimer contre les tendances dominatrices des individus dotés de pouvoir élevés, et le rapport « approches dominantes versus approches participatives », nommé *imposing versus participatory approaches*, qui évalue l'exemplarité des supérieurs en termes d'encouragement des bons comportements et de vulnérabilité.

Nous pouvons remarquer ici que certains de ces attributs sont déterminés par le comportement du chef d'équipe : accessibilité, invitation explicite à la rétroaction,

ouverture vs autorité et approches imposées vs approches participatives, tandis que la reconnaissance de la faillibilité peut également concerner la relation entre pairs. Ainsi, la relation avec les collègues est toujours un élément essentiel pour se sentir en sécurité et à l'aise dans un espace de travail. Dans la présente recherche, chaque attribut de la sécurité psychologique est associé à une ou plusieurs questions sur une échelle de Likert, comme indiqué dans le tableau ci-après :

Tableau 2 : Échelle de sécurité psychologique (Edmondson, A. C., 2002)

Attributs	Items
Accessibilité	Dans mon équipe, mon manager est accessible quand j'ai besoin de lui
Reconnaissance de la faillibilité	Dans mon équipe, je suis à l'aise pour parler de mes erreurs à mon manager Dans mon équipe, je suis à l'aise pour parler de mes erreurs avec mes pairs
Pouvoir	Dans mon équipe, mon manager demande l'avis de l'équipe
Invitation à échanger du feedback	Dans mon équipe, mon manager encourage activement le feedback entre pairs
L'exemplarité à l'ouverture et la faillibilité	Dans mon équipe, mon manager est un modèle en termes d'encouragement des bons comportements et de la vulnérabilité

L'hypothèse 3 décrit un obstacle conceptuel au niveau du groupe de l'organisation. Il s'agit de mettre en relief une relation négative entre les risques d'image et la pratique d'échange de feedback entre les membres. D'après la littérature, plus les individus évitent les risques interpersonnels quotidiens qui pourraient perturber leur image de soi devant les autres, moins ils cherchent ou donnent des retours (Liden & Michell, 1988 ; Edmondson, 2003). Rappelons notre hypothèse :

H 3 : Au niveau du groupe, plus les individus sont concernés par les risques d'image parmi les membres, moins des boucles de feedback continues sont susceptibles d'émerger au sein d'une équipe.

L'hypothèse 3 vise à évaluer s'il existe une relation entre les risques d'image auxquels les individus pourraient être sujets quotidiennement dans un contexte de travail et leur pratique d'échange de feedback. Comme expliqué au chapitre 2, les résultats des recherches d'Edmondson sur les risques d'image identifient quatre aspects principaux qui pourraient mettre en danger l'image de soi des individus dans un contexte de travail : le risque de paraître ignorant, soit la peur de poser des questions qui pourraient trahir une méconnaissance du sujet, le risque de paraître incompetent, soit la peur de demander de l'aide et de révéler des erreurs, le risque d'apparaître négatif, soit la peur d'apparaître cynique devant les autres, et le risque d'apparaître intrusif, soit la peur de déranger les autres.

À ces quatre risques qui peuvent perturber la pratique d'échange de feedback parmi les membres, nous proposons d'en ajouter d'autres identifiés à partir de l'atelier décrit au chapitre 1. L'analyse des données de l'atelier nous incite à penser que l'ajout d'autres risques, tels que le risque de perturber les relations avec les autres, qui désigne la peur des réactions et des perceptions des autres, et le risque d'apparaître vulnérable, qui désigne la peur d'exposer ses faiblesses, renforcerait nos conclusions sur les risques d'image. Chaque risque interpersonnel est associé à diverses questions sur une échelle de Likert en cinq points, comme l'indique le tableau ci-après :

Tableau 3 : Échelle de risques d'image (Edmondson A. C., 2003)

Attributs	Items
Relations avec autrui	<p>Dans mon équipe, j'évite de rechercher des retours constructifs car cela crée des tensions</p> <p>Dans mon équipe, j'évite de chercher un feedback constructif quand la personne ne l'a pas initié</p> <p>Dans mon équipe, j'évite de chercher un feedback constructif car je ne suis pas sûr de la réaction de l'autre personne</p> <p>Dans mon équipe, j'évite de chercher des retours constructifs car je doute de la crédibilité de la source</p>
Vulnérabilité	<p>Dans mon équipe, j'évite de chercher un feedback constructif car cela me place dans une situation vulnérable</p> <p>Dans mon équipe, j'évite de chercher des retours constructifs car cela me met mal à l'aise</p> <p>Dans mon équipe, j'évite de chercher des retours constructifs car je n'aime pas mettre en avant mes faiblesses</p>
Gêne	<p>Dans mon équipe, j'évite de chercher des retours constructifs car je n'aime pas déranger les autres</p> <p>Dans mon équipe, j'évite de chercher un feedback constructif car je suis gêné si la personne m'intimide (hiérarchie ou expérience)</p> <p>Dans mon équipe, j'évite de rechercher du feedback parce que je ne consacre pas de temps à le faire</p>
Incompétence	<p>Dans mon équipe, j'évite de chercher un feedback constructif car je risque de paraître incompétent</p> <p>Dans mon équipe, j'évite de chercher un feedback constructif car je n'arrive pas à le formuler correctement</p> <p>Dans mon équipe, j'évite de chercher un feedback constructif car je ne sais pas comment le demander</p>

Enfin, la dernière échelle utilisée sert à évaluer le climat de rétroaction au sein d'une équipe. L'échelle d'environnement de rétroaction sera intégrée à chacune des échelles – d'orientation d'objectif, de sécurité psychologique et de risques d'image – proposées pour la validation ou la réfutation des hypothèses. L'échelle d'environnement de rétroaction proposée par Sleeman en 2004 et décrite au chapitre 2 servira nos travaux de recherche pour mesurer un climat de rétroaction. Ce modèle tient compte de la pratique d'échange de rétroaction entre les superviseurs et leurs subordonnés d'une part et des équipiers d'autre part, ce qui est crucial pour le concept de pratique de rétroaction continue. Comme

mentionné au chapitre 2, l'échelle évalue sept caractéristiques : la crédibilité de la source, soit la perception de la crédibilité et la fiabilité du feedback ; la qualité du feedback, soit la perception de l'utilité du feedback et sa cohérence ; la livraison du feedback, soit la perception de l'intention du donneur de feedback, qui affectera la réaction au feedback ; le feedback favorable, soit la perception de la fréquence des feedbacks positifs comme indicateur de performance ; le feedback défavorable, qui indique la perception de la fréquence des feedbacks négatifs comme indicateur de performance ; la disponibilité de la source, soit la perception de la facilité à obtenir un retour ; et la promotion de la recherche de feedback, qui indique la perception du soutien de l'environnement en matière de recherche de retour d'information. Chaque attribut est associé à une question correspondante sur une échelle de Likert, comme l'illustre le tableau ci-après :

Tableau 4 : Échelle d'environnement de feedback (Steelman, L. A., Levy, P. E. & Snell, A. F., 2004)

Attributs	Items (manager(s)/pair(s))
Crédibilité de la source	Renseigner sur ma performance au travail
Qualité du feedback	Désir de donner du feedback
Livraison du feedback	Partage des intentions avant le feedback
Retour favorable	Encouragement continu de mon travail

Enfin, notre enquête ira au-delà des échelles quantitatives et des validations d'hypothèses. Elle comprend une partie verbale quantifiable avec des questions ouvertes, afin d'approfondir et élargir nos résultats de recherche. Ainsi, la partie verbale permet l'identification de nouveaux obstacles potentiels qui peuvent n'avoir été que peu conceptualisés dans la littérature. Elle ambitionne par conséquent d'enrichir nos résultats de recherche pour servir et guider les recherches futures. L'objectif de poser des questions ouvertes est d'étayer nos résultats empiriques par la collecte de verbatims/déclarations reflétant différentes perceptions qui ouvriront de nouveaux horizons pour le sujet de

recherche. Trois questions ouvertes ont été posées. La première vise à se faire une idée approximative de la culture globale du feedback régnant dans notre terrain de recherche, la deuxième vise à identifier des obstacles multiples et leur importance relative, qui empêchent la pratique d'échange de feedback en plus des obstacles conceptuels évalués, et la troisième question vise à déterminer les avantages perçus de la pratique d'échange de feedback en continu, comme indiqué dans le tableau ci-après :

Tableau 5 : Questions verbales

<p>Q1 : Comment décririez-vous ou percevez-vous la culture du feedback dans votre espace de travail ? (Ex. : difficile, fluide...)</p>
<p>Q2 : Selon vous, quels sont les principaux obstacles qui vous empêchent de rechercher du feedback ?</p>
<p>Q3 : Comment, selon vous, l'échange de feedback entre les individus peut avoir un impact sur l'apprentissage dans les organisations ?</p>

Dans l'ensemble, nous proposons trois obstacles conceptuels à la pratique de la rétroaction continue dans le cadre de l'apprentissage organisationnel proposé par Chadwick et Raver : (1) types d'orientation d'objectif au niveau individuel, (2) sécurité psychologique au niveau du groupe, (3) risques d'image au niveau du groupe (voir fig. 21). Chaque obstacle conceptuel fait émerger une hypothèse testée empiriquement dans la deuxième partie de notre thèse. Le contenu de notre enquête vise à mesurer six variables indépendantes pour valider ou infirmer nos hypothèses : (1) type orienté vers l'apprentissage, (2) type orienté vers la performance, (3) sécurité psychologique, (4) risques d'image, (5) fréquence de rétroaction et (6) environnement de rétroaction.

Le premier obstacle, soit le type d'orientation d'objectif selon le comportement de feedback, est mesuré selon le modèle proposé par VandeWalle (voir tableau 1). Le deuxième obstacle, soit la relation entre sécurité psychologique et environnement de feedback, est mesuré selon les travaux d'Edmondson sur les attributs d'une équipe

psychologiquement sûre et le cadre proposé par Steelman sur les attributs d'un climat de feedback (voir tableaux 2 et 4). Et le troisième obstacle concernant les risques d'image dans un environnement de feedback est mesuré selon les critères proposés par Edmondson ainsi que d'autres critères proposés dans l'atelier présenté dans le chapitre 1, en nous appuyant sur le cadre proposé par Steelman sur les attributs d'un climat de feedback (voir tableaux 3 et 4). Enfin, notre enquête ne repose pas seulement sur des échelles mesurables, mais comprend également des questions ouvertes. Le but de ces questions est de générer des données verbales quantifiables qui peuvent éclairer des obstacles conceptuels inexplorés et servir de pistes pour des recherches futures.

Partie 2

2. RÉSULTATS DESCRIPTIFS, ANALYSES, DISCUSSIONS, IMPLICATIONS MANAGÉRIALES, LIMITES ET PISTES DE RECHERCHE

2.1. RÉSULTATS DESCRIPTIFS

2.1.1. Données descriptives – numériques

Ce chapitre recense les résultats descriptifs obtenus dans notre sondage selon les échelles présentées dans la dernière section du deuxième chapitre. Il fournit des données numériques et verbales quantifiables. Le questionnaire a été transmis via Google Forms à 430 employés basés dans différentes régions et travaillant dans l'entreprise de logiciels décrite au premier chapitre. 381 personnes au total ont répondu à nos sollicitations, parmi lesquelles 301 travaillent toujours dans la même entreprise, tandis que les 80 autres l'ont quittée pour un autre emploi dans les secteurs du logiciel ou du conseil. Afin de rassurer les participants, un message transmis dans le sondage rappelle son caractère confidentiel et anonyme. En outre, les participants sont incités à décrire dans leurs réponses leurs comportements habituels au travail plutôt que leurs comportements souhaités. Enfin, le message encourage les participants à remplir la partie verbale du sondage, qui est facultative (voir annexe A). Un premier test avec cinq participants permet d'estimer à 10 à 12 minutes le temps total nécessaire pour répondre au sondage.

Pour rappel, notre revue de la littérature énonce trois hypothèses qui seront testées empiriquement dans notre champ de recherche. Notre enquête doit générer des données numériques et verbales quantifiables. Nous nous appuierons d'abord sur des mesures psychométriques en sciences sociales distribuées sur une échelle différentielle sémantique de cinq points pour les mesures de comportement et de sentiment (Kaplan, D., 2004), telles que : **1** signifie **jamais**, **2** signifie **rarement**, **3** signifie **neutre**, **4** signifie

souvent et **5 très souvent**. Puis nous nous appuyerons sur des données verbales quantifiables sous la forme de verbatims. Ces derniers seront regroupés en clusters dans la partie de collecte de données. Avant la description des résultats de nos données, le test de fiabilité alpha de Cronbach a été effectué pour vérifier l'exactitude et la variation des données collectées. Sur la base des recommandations statistiques pour le niveau de fiabilité des mesures variables dans les études sociales, un $\alpha > 0,7$ est recommandé pour les premières étapes d'une étude (Cronbach, Lee J., 1951). Néanmoins, un critère de 0,8 est plus approprié pour les mesures dans les études empiriques (Lance, C. E., Butts, M. M. & Michels, L. C., 2006). En utilisant les échelles utilisées dans l'enquête, notre résultat montre un $\alpha > 0,8$, ce qui indique que nos données sont fiables pour démarrer une étude empirique, comme l'illustre le tableau suivant :

Tableau 6 : Statistiques de fiabilité

Variables	Statistiques de fiabilité (Reliability statistics)	
	<i>Cronbach's Alpha</i>	<i>N of Items</i>
Sécurité psychologique	0,839	6
Risques d'image	0,909	14
Environnement de feedback (collègues)	0,897	7
Environnement de feedback (managers)	0,932	7
Environnement de feedback (global)	0,922	7

2.1.1.1. Données descriptives – données démographiques

38,6 % des répondants travaillent dans le génie logiciel, 33% dans le conseil, 7,3% dans le management et 9 % dans les services aux entreprises. Ci-après, un graphique descriptif de la répartition selon les domaines de travail dans l'entreprise :

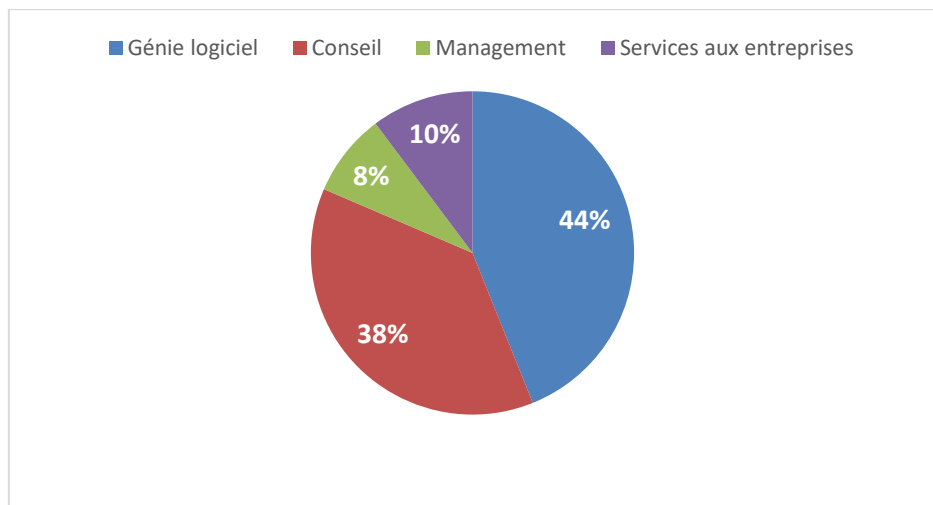


Figure 22 : Domaines de travail

En termes de région de travail, 89 % des répondants travaillent dans la région Moyen-Orient, 9,2 % en Europe et 1,8 % en Amérique. Ci-après, un graphique descriptif de la répartition selon les régions de travail :

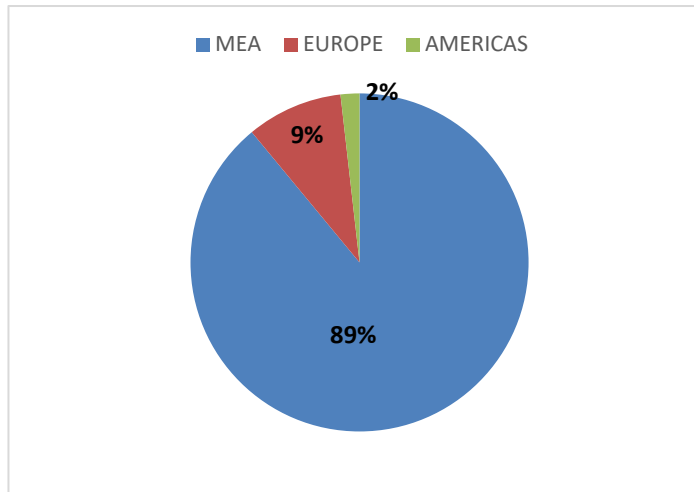


Figure 23 : Régions de travail

En termes de niveau du poste, 31 % occupent des postes de niveau sénior, 24,7 %, des postes de niveau débutant, 21,8 % des postes de niveau managérial, 16 % des postes de niveau intermédiaire, 5 % des postes de niveau exécutif et 1,5 % des postes de stage. Ci-après, un graphique descriptif de la répartition selon les niveaux de poste :

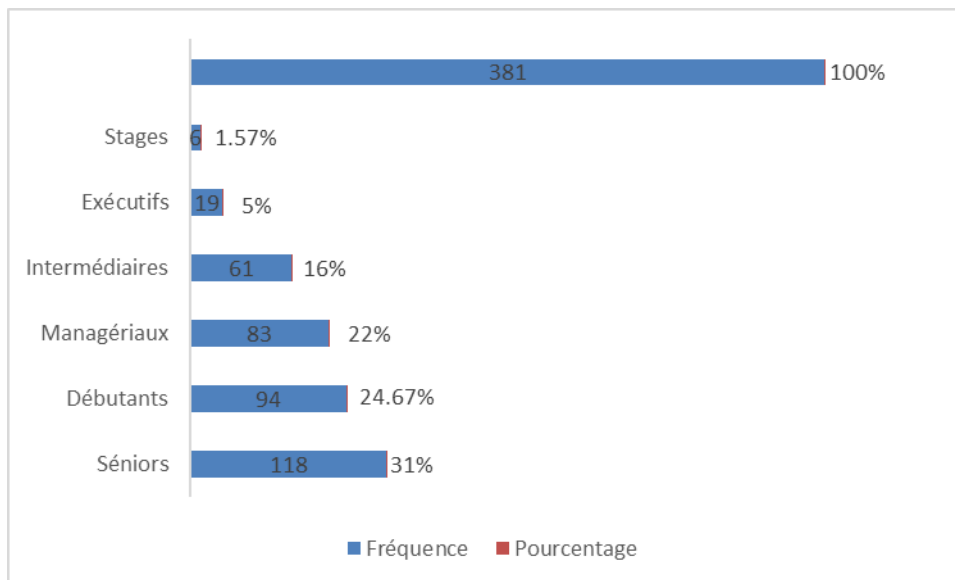


Figure 24 : Répartition par niveau de poste

En termes d'années d'expérience totales, 3,4 % ont 20 années d'expérience et plus, 6 % entre 15 et 20 années, 20,7 % entre 10 et 15 années, 21,8 % entre 5 et 10 années, 25,2 % ont 2 à 5 ans d'expérience de travail et 22,8 % en ont 0 à 2. Ci-après, un graphique descriptif de la répartition selon les années d'expérience totales en entreprise :

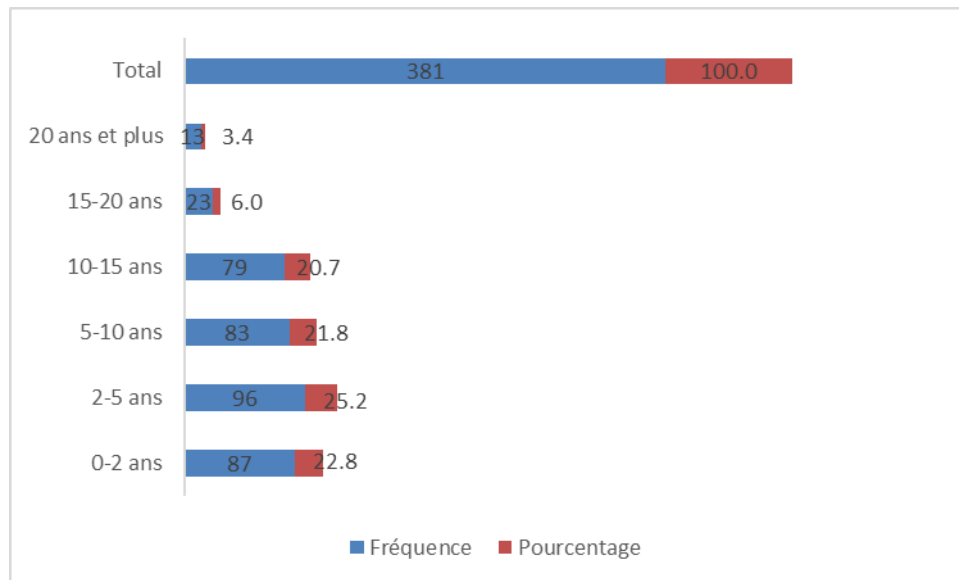


Figure 25 : Répartition par années professionnelles

En termes d'ancienneté d'emploi, 17,8 % travaillent dans l'entreprise depuis plus de 10 ans, 17,3 % depuis 5 à 10 ans, 26,2 % depuis 2 à 5 ans et 38,6 % depuis 0 à 2 ans. Ci-après, un graphique descriptif de la répartition selon la durée d'emploi dans l'entreprise étudiée :

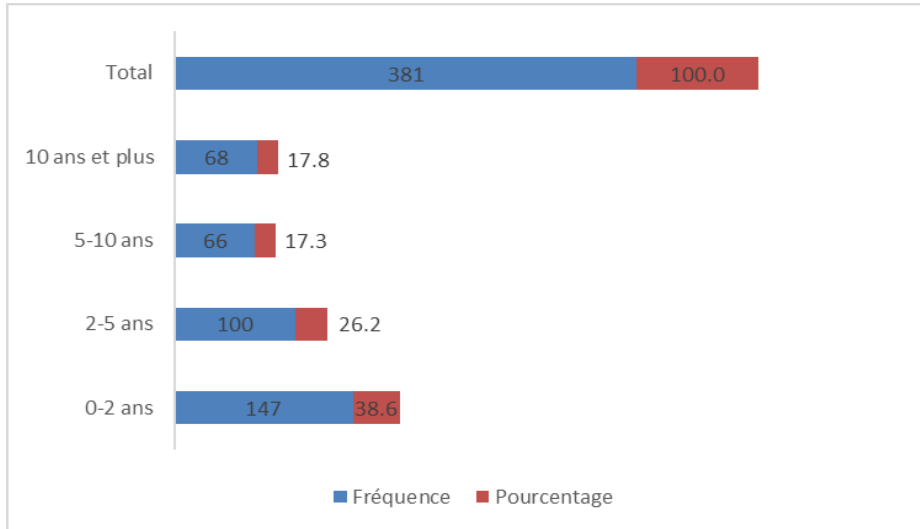


Figure 26 : Répartition par ancienneté d'emploi

En termes de répartition par âge, 1,8 % ont plus de 50 ans, 3,1 % entre 44 et 49 ans, 6,6 % entre 38 et 43 ans, 21,8 % entre 32 et 37 ans, 33,3 % entre 26 et 31 ans et 33,3 % entre 20 et 25 ans. Ci-dessous, un graphique descriptif de la répartition selon les âges :

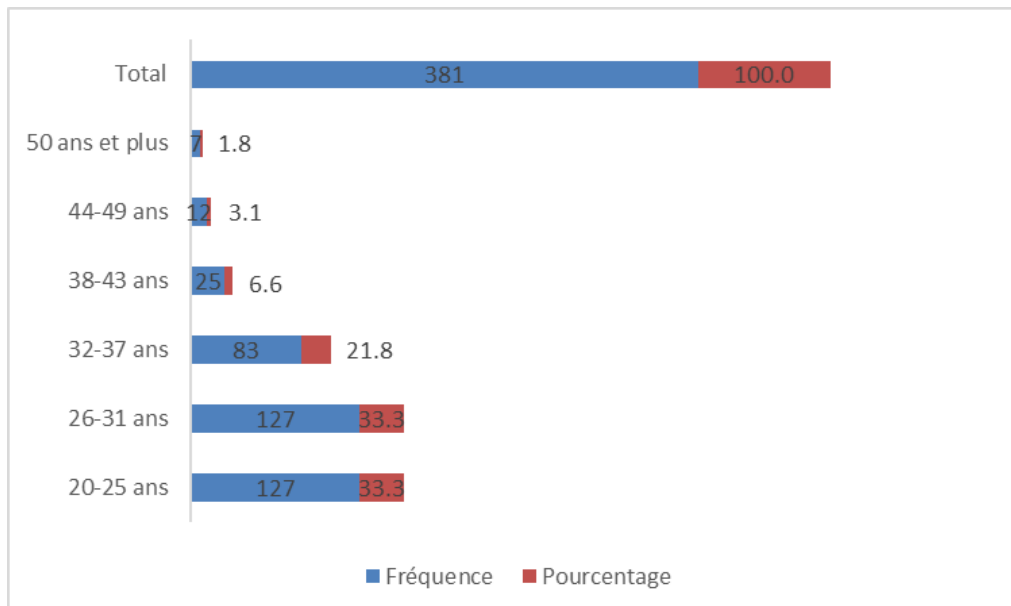


Figure 27: Répartition par âge

En termes de répartition par sexe, 57,2 % des participants sont des hommes et 42,8 % sont des femmes. Ci-après, un graphique descriptif de la répartition selon le genre :

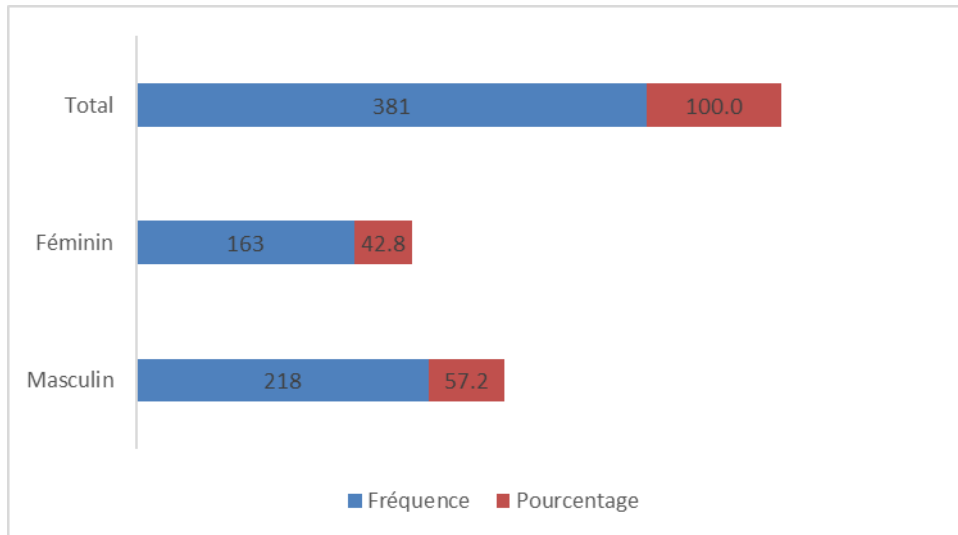


Figure 28 : Répartition par genre

La partie démographique est importante pour notre travail car elle donne une idée globale du type d'échantillon interrogé et permet d'en retenir plusieurs aspects. D'abord, les répondants appartiennent principalement à des départements d'ingénierie logicielle ou de services clientèle travaillant surtout dans la région du Moyen-Orient, donc grandement exposés aux transformations du travail agile. Ensuite, en termes de niveau d'ancienneté au sein des postes, les répondants appartiennent principalement à des fonctions de niveau débutant ou intermédiaire. C'est un point positif de notre échantillon car ces niveaux sont les plus actifs dans la transmission des boucles de rétroaction, puisque leurs fonctions impliquent des contributions importantes dans le cadre agile.

De plus, en termes d'années totales de carrière professionnelle, la plupart des répondants sont actifs depuis au moins 2 ans, avec un maximum de 20 ans d'expérience professionnelle globale. La fourchette ayant entre 2 et 5 ans d'expérience est la plus représentée. Cela indique que les répondants sont en majorité des jeunes qui étudient encore leur chemin de carrière. Il s'agit donc d'un autre point positif de notre échantillon de recherche puisque cette population doit relever de nombreux défis avant de délimiter son champ d'action dans un environnement professionnel. Ainsi, les attitudes envers la

pratique du feedback pourraient se manifester tôt et être plus flagrantes. Par ailleurs, en termes d'ancienneté au sein de l'entreprise, la plupart des répondants y travaillent depuis 10 ans, la fourchette de 0 à 5 ans étant la plus importante.

Ces données enrichissent notre recherche, car les réponses peuvent varier en fonction de la perception de la culture de rétroaction au sein de l'entreprise. Par exemple, une personne qui a été employée dans l'entreprise pendant une période de deux ans pourrait la voir différemment d'une personne qui y a travaillé pendant une période de huit ans. En termes d'échantillons d'âge, les répondants âgés de 20 à 37 ans sont les plus nombreux. Cette statistique renforce l'idée que notre échantillon de recherche se concentre sur des professionnels qui s'investissent encore fortement dans leur carrière, donc pour qui la pratique du feedback peut avoir un apport essentiel. Enfin, en termes de sexe, les répondants masculins sont légèrement plus nombreux que les répondants féminins.

2.1.1.2. Données descriptives – orientation par objectif

Comme indiqué dans les chapitres 2 et 3, pour valider ou réfuter l'hypothèse 1 qui propose que l'individu orienté vers des objectifs d'apprentissage est plus susceptible de rechercher du feedback que l'individu orienté vers des objectifs de performance, il convient de mesurer s'il existe une relation entre l'orientation d'objectif d'un individu et son comportement de recherche de feedback. Pour rappel, le cadre proposé par VandeWalle en 2003 sur les attributs de recherche de feedback pour les types d'orientation d'objectif d'apprentissage et de performance (voir fig. 12) présente six dimensions de recherche de feedback pour chaque type (fréquence, méthode, type, source, timing, signe). Dans ce cas précis, la dimension de fréquence dans notre sondage ne se fonde pas sur une échelle de Likert mais plutôt sur les choix suivants : *je recherche des retours à chaque réunion, à une réunion sur trois, à une réunion sur six, deux fois par an, à la fin de l'année ou jamais*. De plus, la possibilité est offerte aux répondants de développer leur réponse oralement. Une meilleure compréhension de la fréquence avec laquelle le feedback est effectué est importante pour notre recherche car elle a pour objet principal l'aspect « continu » du feedback, donc le rythme auquel il est pratiqué.

Pour la dimension de fréquence du feedback, nos résultats montrent que 30,44 % des répondants demandent du feedback lors d'une réunion sur trois, 24,4 % lors d'une réunion sur six, 20,47 % à chaque réunion, 12,9 % deux fois par an, 9,7 % à la fin de l'année seulement et 1,8 % n'en demandent jamais. Ci-après, un graphique descriptif de la répartition selon la fréquence du feedback :

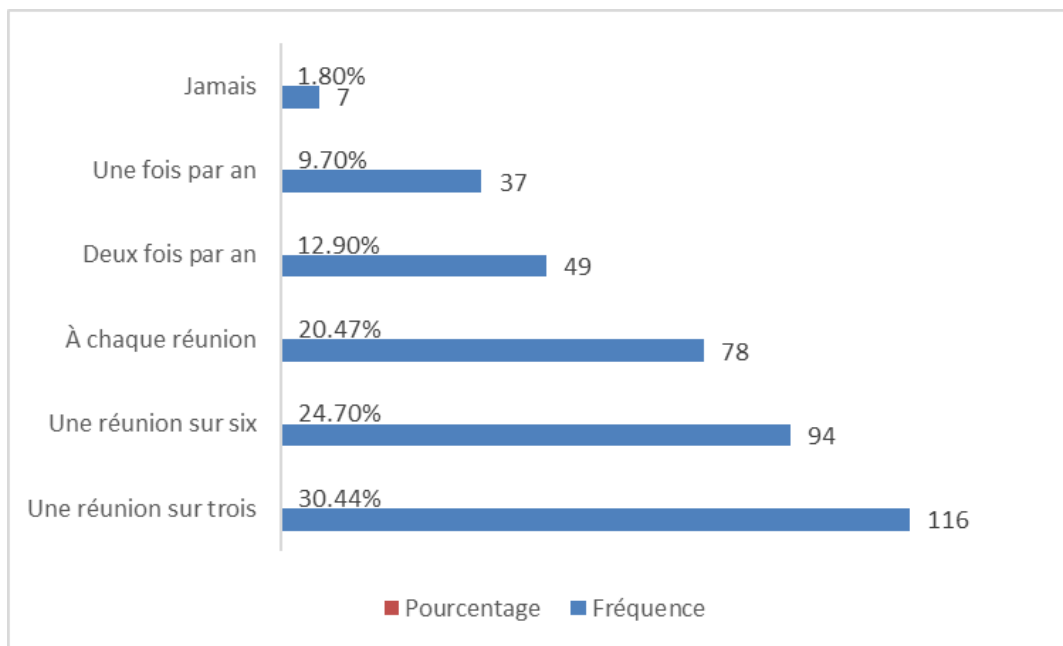


Figure 29 : Fréquence du feedback recherché

S'agissant de la méthode employée pour rechercher du feedback, soit par observation de l'espace de travail (*monitoring*), soit par approche directe (*inquiry*), nos résultats montrent une moyenne de 4,01 pour le recours à la méthode directe contre une moyenne de 3,77 pour la méthode d'observation. Ci-après, un graphique illustrant la moyenne et l'écart-type de la dimension méthode pour la recherche de feedback :

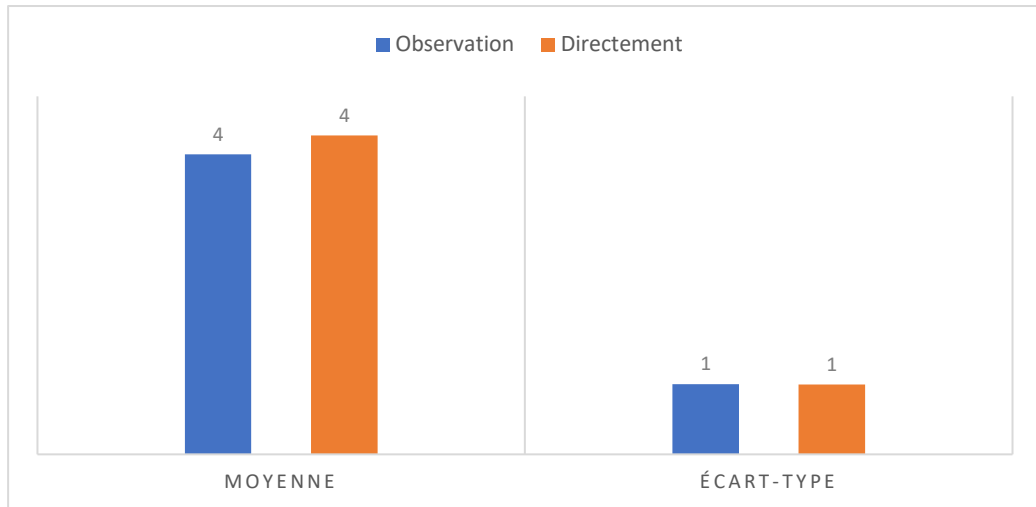


Figure 30 : Méthode de la recherche de feedback

Pour le type de feedback recherché, que ce soit pour avoir des informations sur le résultat du travail ou sur le processus et la méthodologie du travail, les résultats affichent une moyenne de 3,89 pour la recherche de feedback sur le résultat de mon travail contre une moyenne de 3,68 pour la recherche de feedback sur la méthodologie de mon travail. Ci-après, un graphique illustrant la moyenne et l'écart-type de la dimension type de feedback recherché :

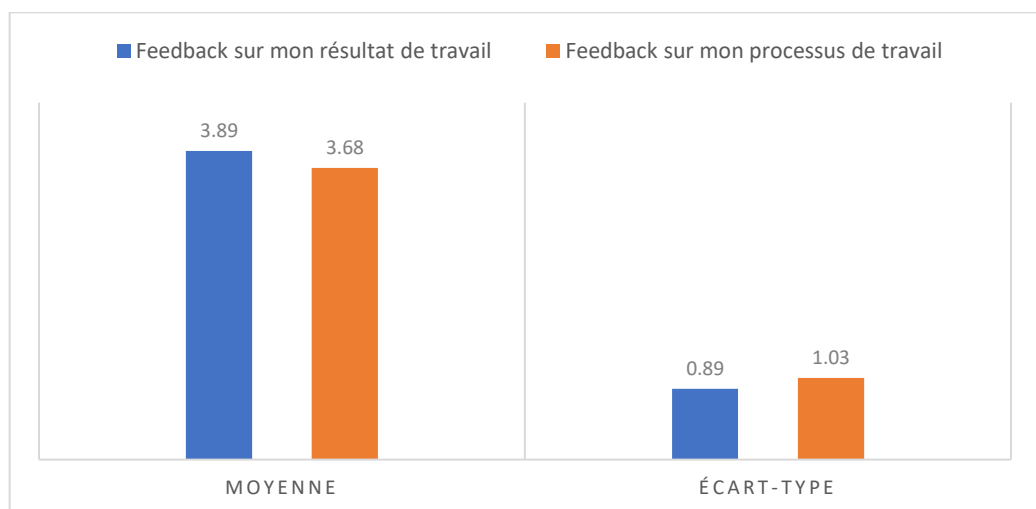


Figure 31 : Type de la recherche de feedback

Pour le timing du feedback recherché, soit impliquant un délai après un événement négatif, soit aussitôt après, nos résultats affichent une moyenne de 3,51 pour aucun délai contre une moyenne de 2,67 pour un délai avant la recherche de feedback après un événement négatif. Ci-après, un graphique illustrant la moyenne et l'écart-type de la dimension temps pour la recherche de feedback :

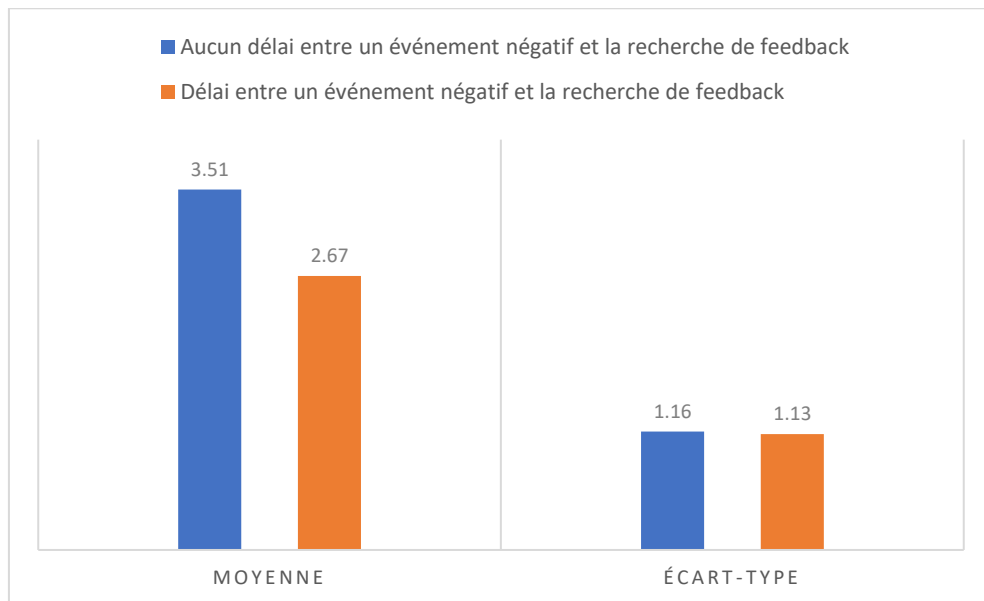


Figure 32 : Timing de la recherche de feedback

Pour la source auprès de laquelle le feedback est recherché, soit auprès d'une source experte, soit auprès d'une source influente, nos résultats affichent une moyenne de 4,09 pour le feedback demandé à une personne experte contre une moyenne de 3,63 pour le feedback demandé à une personne de statut élevé. Ci-après, un graphique illustrant la moyenne et l'écart-type pour la dimension de la source pour la recherche de feedback :

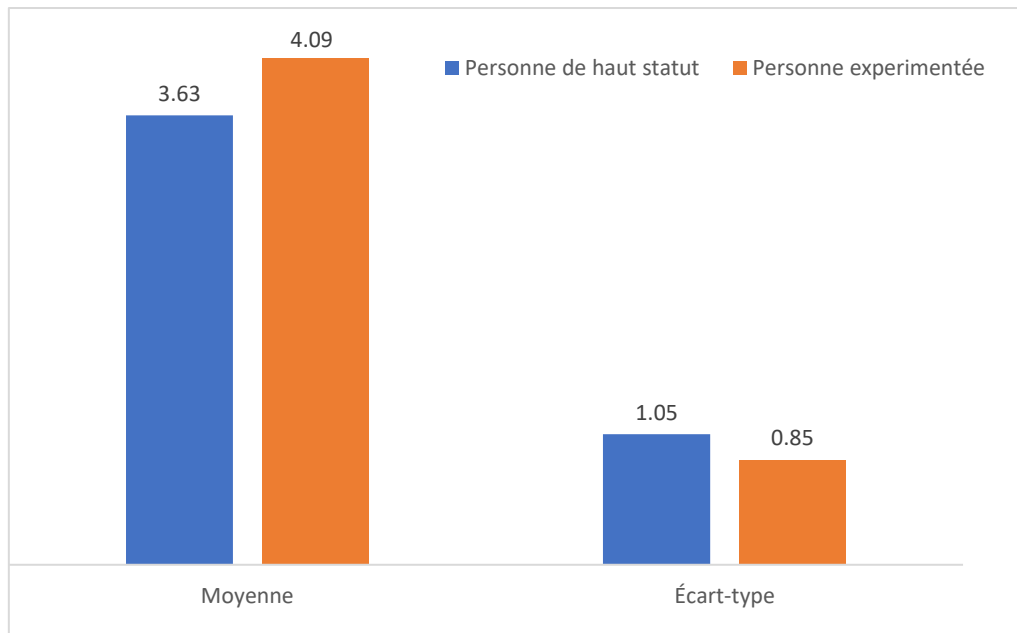


Figure 33 : Source de la recherche de feedback

Pour le signe du feedback recherché, qui indique dans quelle mesure les participants sont disposés ou non à solliciter un feedback qui pourrait être négatif, nos résultats montrent une moyenne de 3,63 pour la volonté de rechercher du feedback qui peut avoir un signe négatif contre une moyenne de 2,30 pour ne pas vouloir rechercher du feedback qui peut avoir un signe négatif. Ci-après, un graphique illustrant la moyenne et l'écart-type pour la dimension signe de la recherche de feedback :

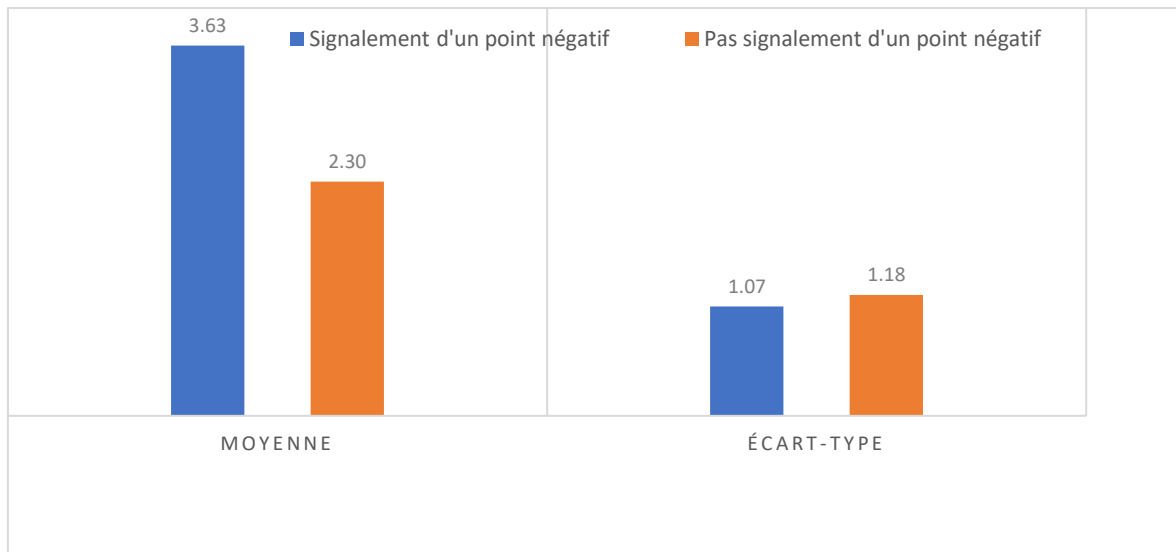


Figure 34 : Signe de la recherche de feedback

Avant de passer à la partie d'analyse, il convient de rendre compte de plusieurs résultats préliminaires observables en se fondant sur les graphiques présentés ci-dessus. D'abord, pour la dimension de fréquence de la recherche de feedback, la plupart des répondants demandent un feedback toutes les trois réunions (une réunion sur trois) ou six réunions (une réunion sur six). Une telle fréquence fait que les boucles de feedback entre les membres sont assez rares. Cela n'implique pas un manque d'échange de rétroaction entre les membres, mais reste modeste compte tenu de l'abondance de boucles de rétroaction requise pour les transitions de travail agiles. Ensuite, pour la méthode de recherche de feedback, l'approche directe est légèrement supérieure à l'approche d'observation, de sorte que les individus sont plus à l'aise pour demander directement aux membres des retours au lieu d'examiner d'abord leur espace de travail. Cela pourrait indiquer que l'environnement est psychologiquement sûr et ouvert aux approches participatives. Troisièmement, pour le type de feedback recherché, le feedback recherché sur le résultat d'une tâche était légèrement supérieur au feedback recherché sur le processus méthodologique, donc les individus sont plus désireux d'obtenir des retours sur le résultat de leur travail que sur l'approche choisie pour exécuter le travail.

À première vue, ces résultats pourraient indiquer que les répondants ont tendance à rechercher des retours principalement à des fins de performance. En outre, le timing du

feedback recherché indique que les répondants qui ne retardent pas la recherche de feedback après un événement négatif sont plus nombreux que ceux qui choisissent de temporiser. Cela implique que les individus peuvent être réactifs sans crainte des retours négatifs. Par ailleurs, les répondants qui préfèrent solliciter le feedback d'une source experte sont plus nombreux que les répondants qui préfèrent le solliciter d'une source influente, ce qui dénote un véritable consensus sur la préférence pour un feedback fondé sur l'expertise et le transfert de connaissances. Enfin, les répondants qui demandent un feedback même s'il peut indiquer un signe négatif sont plus nombreux que ceux qui y sont réticents. Cela démontre que dans leur majorité les répondants se sentent stimulés plutôt que découragés par les retours négatifs ou constructifs au sein de leur espace de travail. Ce dernier élément est en cohérence avec le résultat obtenu sur la dimension du timing du feedback recherché qui n'indique pas de délai avant la recherche du feedback négatif.

Le tableau ci-après recense les données statistiques correspondant à chaque déclaration. Les questions débutent au numéro 8, les questions précédentes portant sur les données démographiques.

Tableau 7 : Statistiques descriptives – orientations d’objectif (séquence de 8 à 18)

8. In my team, I tend to seek feedback on my work?					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	One meeting over three	111	29.1	29.1	29.1
	One meeting over six	89	23.4	23.4	52.5
	In every meeting	73	19.2	19.2	71.7
	Two times per year	49	12.9	12.9	84.5
	End of year meeting	37	9.7	9.7	94.2
	Never	7	1.8	1.8	96.1
One meeting over six	Occasionally	2	0.5	0.5	96.6
In every meeting	After each project	1	0.3	0.3	96.9
In every meeting	Continuous feedback so I don't need to ask	1	0.3	0.3	97.1
One meeting over three	Every month or two	1	0.3	0.3	97.4
In every meeting	Everytime but without being explicit	1	0.3	0.3	97.6
In every meeting	In every 1:1 meeting with my managers	1	0.3	0.3	97.9
One meeting over three	Indirectly: Whenever possible + Directly during end of year meeting	1	0.3	0.3	98.2
In every meeting	It is gonna be monthly (one to one with the manager)	1	0.3	0.3	98.4
One meeting over six	On need basis and when the situation requires it. Usually stemming from an area of conflict	1	0.3	0.3	98.7
One meeting over three	Once a month, and right around important milestones	1	0.3	0.3	99.0
In every meeting	Once every two weeks	1	0.3	0.3	99.2
One meeting over three	One meeting per month	1	0.3	0.3	99.5
In every meeting	When needed, in order to evaluate myself to see if I am on track or not	1	0.3	0.3	99.7
One meeting over six	Whenever needed	1	0.3	0.3	100.0
	Total	381	100.0	100.0	

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
9. In my team, I tend to first observe my work space before seeking feedback	381	1	5	3.77	0.881
10. In my team, I tend to first seek feedback on my work from a concerned person directly	381	1	5	4.01	0.878
11. In my team, I tend to seek feedback to get information on the "result of my work"	381	1	5	3.89	0.892
12. In my team, I tend to seek feedback to get information on the "approach I used in my work"	381	1	5	3.68	1.030
13. In my team, I tend to seek feedback on my work right after the occurrence of a negative event	381	1	5	3.51	1.155
14. In my team, I tend to wait before seeking feedback on my work after the occurrence of a negative event	381	1	5	2.67	1.129
15. In my team, I tend to seek feedback on my work from someone with high status & authority (direct manager, head of department...)	381	1	5	3.63	1.055
16. In my team, I tend to seek feedback on my work from someone with high expertise in the field (expert, specialist...)	381	1	5	4.09	0.849
17. In my team, I tend to seek feedback on my work even if I know that it might signal a negative point	381	1	5	3.63	1.072
18. In my team, I don't tend to seek feedback on my work if I know that it might signal a negative point	381	1	5	2.30	1.185
Valid N (listwise)	381				

2.1.1.3. Données descriptives – sécurité psychologique

Comme expliqué dans les chapitres 2 et 3, pour valider ou réfuter l'hypothèse 2 sur la sécurité psychologique assurée par le chef d'équipe et les boucles de rétroaction continues, il convient d'établir s'il existe une corrélation entre sécurité psychologique et environnement de feedback au sein d'une équipe. Pour rappel, l'échelle présentée dans le chapitre 3 sur les caractéristiques que doit présenter un chef d'équipe selon ses subordonnés pour favoriser un environnement psychologiquement sûr (voir tableau 2). Pour le premier attribut, *accessibilité et disponibilité*, nous avons obtenu une moyenne de 4,30. Pour le deuxième attribut, *reconnaître la faillibilité* avec mon manager, nous avons obtenu une moyenne de 4,18, et pour *reconnaître la faillibilité* avec mes pairs, nous avons une moyenne de 4,04. Pour le troisième attribut, *invitation explicite au feedback*, nous avons obtenu une moyenne de 3,71. Pour le quatrième attribut, *l'exemplarité et la faillibilité contre le pouvoir*, nous avons obtenu une moyenne de 3,90. Pour le cinquième attribut, *approche dominante contre participante*, nous avons obtenu une moyenne de 3,94. Ci-après, un graphique descriptif montrant la moyenne de chaque dimension de la sécurité psychologique ainsi que leurs écarts-types :

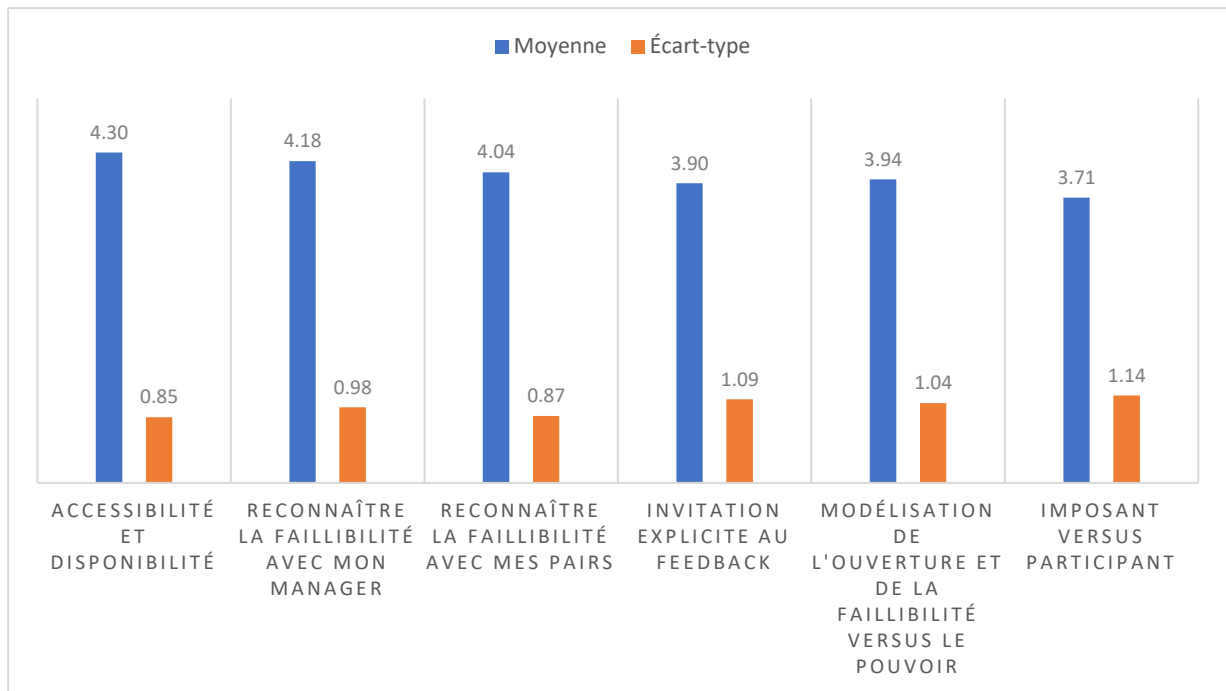


Figure 35 : Sécurité psychologique

Dans l'entreprise étudiée, les données descriptives de l'environnement de sécurité psychologique semblent positives, son climat global est élevé avec une moyenne de 4,01. L'accessibilité et la reconnaissance de la faillibilité du chef d'équipe sont les deux attributs les plus saillants, tandis que l'invitation explicite à la rétroaction est l'un des attributs les moins présents, avec une moyenne de 3,9. De ce point de vue, il serait intéressant d'approfondir les analyses afin de déterminer dans quelle mesure une pratique de feedback s'exerce au sein d'une équipe psychologiquement en sécurité. Par exemple, dans une équipe psychologiquement sûre, la pratique du feedback peut ne pas être encouragée par le manager, et donc peu mise en œuvre par l'équipe. Ce qui peut vouloir dire qu'un leader accessible n'implique pas forcément une pratique de feedback au sein du groupe. Ci-après, un tableau descriptif des données statistiques avec les déclarations correspondantes pour chaque attribut de sécurité psychologique :

Tableau 8 : Statistiques descriptives – sécurité psychologique

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
19. In my team, my manager is approachable when I need him/her	381	1	5	4.30	0.855
20. I am comfortable speaking about my mistakes to my manager	381	1	5	4.18	0.983
21. I am comfortable speaking about my mistakes with my peers	381	1	5	4.04	0.871
22. In my team, my manager is a role model in terms of encouraging good behavior and vulnerability	381	1	5	3.90	1.086
23. In my team, my manager asks for opinions from the team	381	1	5	3.94	1.039
24. In my team, my manager encourages actively peer feedback	381	1	5	3.71	1.136
Valid N (listwise)	381				

2.1.1.4. Données descriptives – risques d’image

Comme expliqué dans les chapitres 2 et 3, pour valider ou réfuter l’hypothèse 3 sur les risques d’image et leur influence sur la pratique d’échange de feedback entre les membres, il convient de déterminer s’il existe une relation entre les risques interpersonnels que les individus craignent d’assumer quotidiennement au sein d’une équipe et leur pratique d’échange de feedback en continu. Pour rappel, les travaux de recherche d’Edmondson ont présenté des risques d’image importants qu’une personne pourrait craindre de prendre devant les autres, tels que le *risque de paraître ignorant, incompetent, négatif et intrusif*. La collecte de données que nous avons réalisée à partir de l’atelier présenté au premier

chapitre fait allusion à d'autres risques d'image potentiels, tels que le *risque de créer des tensions avec les autres, d'exposer des faiblesses, de faire confiance aux autres...* (voir tableau 3). Pour *créer des tensions*, la moyenne s'établit à 2,06, 2,18 pour l'*incertitude de la réaction des autres*, 2,02 pour la *vulnérabilité*, 1,95 pour l'*inconfort*, 1,81 pour *exposer ces faiblesses*, 2,18 pour *paraître intrusif*, 1,80 pour le *sentiment d'intimidation*, 2,08 pour l'*évitement pour des contraintes de temps*, 1,91 pour l'*incompétence*, 1,85 pour la *mauvaise formulation*, 1,90 pour la *timidité*, 2,10 pour le *manque de confiance en autrui*, 1,66 pour le *scepticisme* quant à la *valeur ajoutée du feedback* et, finalement, 2,11 pour la *peur d'initier un échange de feedback*. Ci-après, un graphique descriptif montrant la moyenne de chaque dimension des risques d'image ainsi que leurs écarts-types :

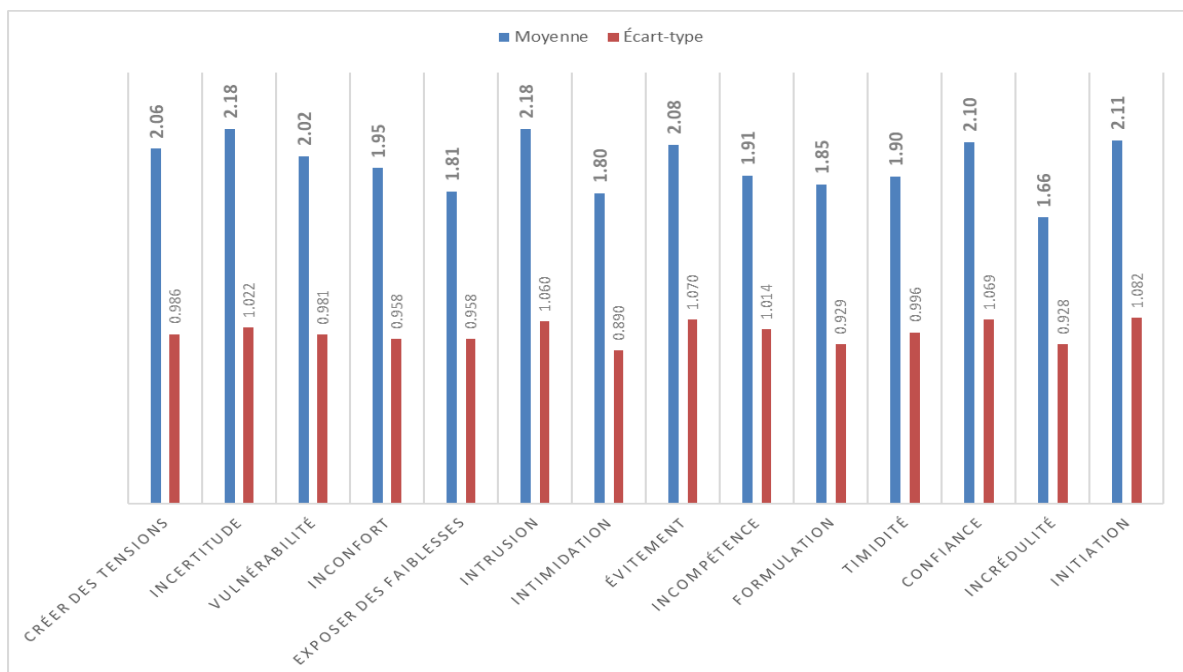


Figure 36 : Risques d'image

Les données descriptives des risques d'image présentent une moyenne globale de 1,97. Cela indique qu'il n'existe pas dans l'environnement de travail un risque élevé à s'exprimer, mais que le sujet mérite quand même quelques éclaircissements. Les données descriptives permettent d'identifier quatre risques d'image dominants auxquels une personne pourrait être confrontée en demandant des retours. Ils ont présenté des

moyennes statistiques presque égales de 2,18. Ces risques sont : *le risque d'incertitude par rapport à la réaction de l'autre, le risque de déranger ou de paraître intrusif, le risque de se confier à l'autre, le risque d'initiation si la personne n'a pas demandé de feedback, le risque d'avoir l'air vulnérable et le risque d'évitement de la réaction de l'autre personne.* Ainsi, nous observons que ces risques impliquent la réaction de l'autre personne, raison pour laquelle l'individu préoccupé par les risques d'image est plus soucieux de la réaction d'autrui que de l'image qu'il donne de lui-même. Ci-après, un tableau descriptif des données statistiques avec les déclarations correspondantes pour chaque attribut des risques d'image :

Tableau 9 : Statistiques descriptives – risques d'image

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
25. In my team, I avoid seeking constructive feedback because it creates tension	381	1	5	2.06	0.986
26. In my team, I avoid seeking constructive feedback because I'm not sure of the reaction of the other person	381	1	5	2.18	1.022
27. In my team, I avoid seeking constructive feedback because it places me in a vulnerable situation	381	1	5	2.02	0.981
28. In my team, I avoid seeking constructive feedback because it makes me feel uncomfortable	381	1	5	1.95	0.958
29. In my team, I avoid seeking constructive feedback because I don't like to highlight my weaknesses	381	1	5	1.81	0.958
30. In my team, I avoid seeking constructive feedback because I don't like to disturb others	381	1	5	2.18	1.060

31. In my team, I avoid seeking constructive feedback because I'm intimidated if the person is more senior (hierarchy or experience)	381	1	5	1.80	0.890
32. In my team, I avoid seeking constructive feedback because I don't find the right time for it	381	1	5	2.08	1.070
33. In my team, I avoid seeking constructive feedback because I run the risk of looking incompetent	381	1	5	1.91	1.014
34. In my team, I avoid seeking constructive feedback because I'm not able to formulate it properly	381	1	5	1.85	0.929
35. In my team, I avoid seeking constructive feedback because I don't know how to ask for it	381	1	5	1.90	0.996
36. In my team, I avoid seeking constructive feedback because I doubt the source credibility	381	1	5	2.10	1.069
37. In my team, I avoid seeking constructive feedback because I don't see the added value from it	381	1	5	1.66	0.928
38. In my team, I avoid seeking constructive feedback because the person did not initiate it	381	1	5	2.11	1.082
Valid N (listwise)	381				

2.1.1.4. Données descriptives – environnement de feedback

Comme décrit dans les chapitres 2 et 3, l'échelle d'environnement de rétroaction proposée par Steelman en 2004 (voir fig. 8) sera étudiée avec chaque obstacle identifié pour la pratique continue du feedback (type d'orientation d'objectif, sécurité psychologique et risques d'image). Pour rappel, l'échelle mesure un flux bidirectionnel de feedback entre les supérieurs et leurs subordonnés d'une part et les subordonnés d'autre part. Elle mentionne sept attributs-clés pour la mesure d'un climat de feedback (voir tableau 4). Sur la *conscience de ma performance*, la moyenne est de 3,92 pour les *subordonnés* et 4,15 pour les *responsables*, sur *l'enthousiasme pour le partage du feedback*, la moyenne est de 3,57 pour les *subordonnés* et 3,84 pour les *responsables*, sur le *partage d'intention derrière le feedback*, la moyenne est de 3,65 pour les *subordonnés* et de 3,86 pour les *responsables*, sur *l'enthousiasme pour le partage d'éloges*, la moyenne est de 3,61 pour les *subordonnés* et s'établit à 3,82 pour les *responsables*, pour *l'enthousiasme pour le partage de feedback constructif*, la moyenne est de 3,63 chez les *subordonnés* et de 3,90 chez les *responsables*, sur le *temps consacré au partage de feedback*, la moyenne est de 3,19 parmi les *subordonnés* et de 3,71 parmi les *responsables*, sur la *reconnaissance du comportement de recherche de feedback*, la moyenne est de 3,37 pour les *subordonnés* et s'établit à 3,7 pour les *responsables*. Ci-après, deux graphiques descriptifs montrant la moyenne de chaque dimension de **l'environnement de feedback** ainsi que leurs écarts-types respectivement avec les **managers** et les **subordonnés** :

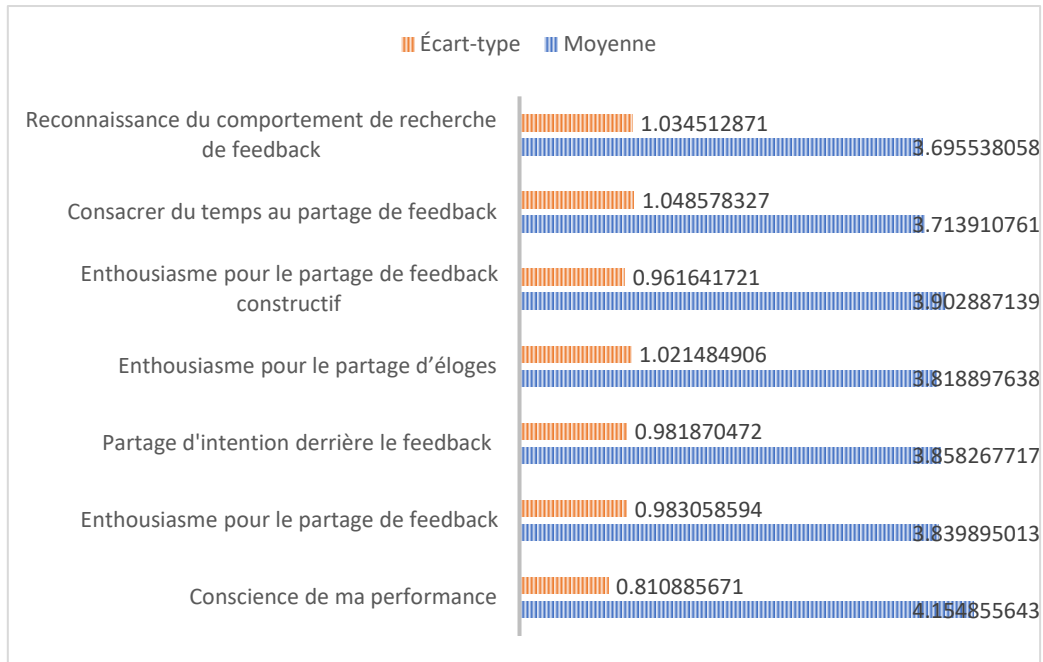


Figure 37 : Environnement de feedback – managers

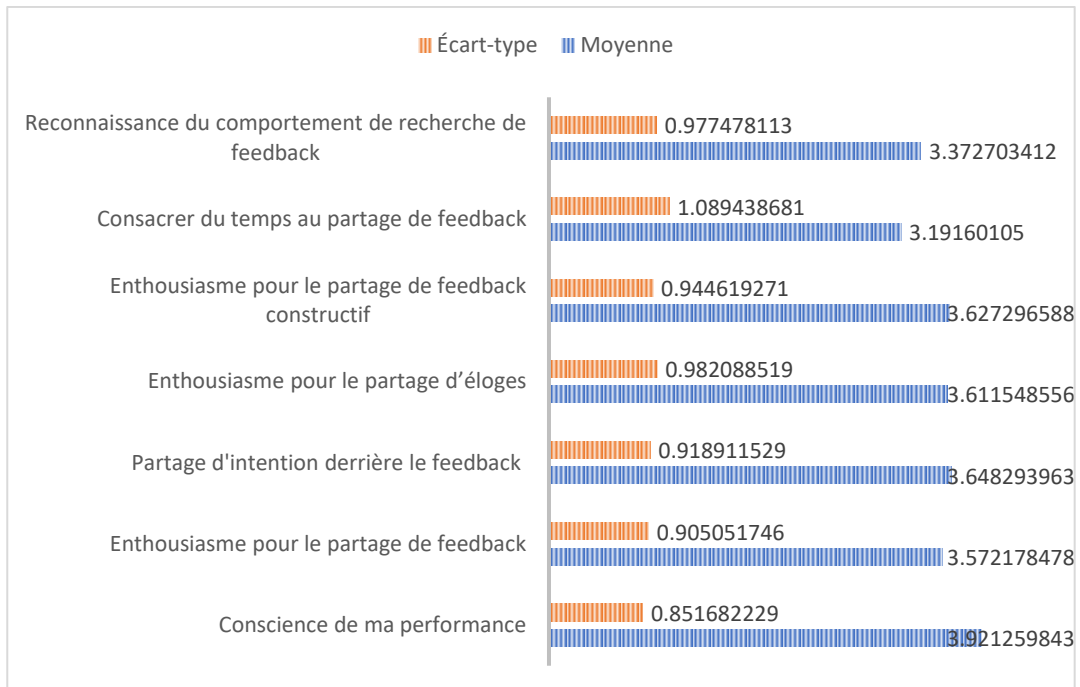


Figure 38 : Environnement de feedback – subordonnés

Les données descriptives pour la mesure de l'environnement de rétroaction présentent une moyenne de 3,71, un résultat satisfaisant mais certainement améliorabile. De plus, la pratique d'échange de feedback avec les managers présente une moyenne de 3,85, tandis que la pratique d'échange de feedback avec les collègues présente une moyenne inférieure s'établissant à 3,56. Cela implique que l'échange de feedback est pratiqué plus souvent entre subordonnés et managers qu'entre collègues. Par conséquent, il convient d'accorder plus d'attention à l'échange de retours entre collègues, car il s'agit d'une pratique-clé pour le concept de boucles de rétroaction continues dans le cadre d'une méthodologie de travail agile. Un manque d'échange de feedback entre collègues conduira à un environnement de rétroaction déséquilibré au sein d'une équipe, aboutissant à des boucles de rétroaction incomplètes. Ci-après, un tableau descriptif sur les données statistiques avec les déclarations correspondantes pour chaque attribut de l'environnement de feedback :

Tableau 10 : Statistiques descriptives – environnement de feedback

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
39. My peer(s) are aware of my work performance	381	1	5	3.92	0.852
40. My peer(s) are enthusiastic to share with me feedback	381	1	5	3.57	0.905
41. My peer(s) are at ease to share their intentions before delivering the feedback	381	1	5	3.65	0.919
42. My peer(s) are enthusiastic to praise my work	381	1	5	3.61	0.982
43. My peer(s) are enthusiastic to share constructive remarks of my work	381	1	5	3.63	0.945
44. My peer(s) reserve time for me for feedback exchange	381	1	5	3.19	1.089
45. My peer(s) are enthusiastic to acknowledge my feedback seeking behavior	381	1	5	3.37	0.977
46. My line manager(s) are aware of my work performance	381	1	5	4.15	0.811
47. My line manager(s) are enthusiastic to share with me feedback	381	1	5	3.84	0.983
48. My line manager(s) are at ease to share their intentions before delivering the feedback	381	1	5	3.86	0.982
49. My line manager(s) are enthusiastic to praise my work	381	1	5	3.82	1.021
50. My line manager(s) are enthusiastic to share constructive remarks of my work	381	1	5	3.90	0.962
51. My line manager(s) reserve time for me for feedback exchange	381	1	5	3.71	1.049
52. My line manager(s) are enthusiastic to acknowledge my feedback seeking behavior	381	1	5	3.70	1.035
Valid N (listwise)	381				

2.1.2 Données descriptives – verbales

Comme mentionné dans le chapitre précédent, la partie verbale quantifiable s'appuie sur des réponses textuelles. Elle contient trois questions essentielles et simples qui nous aideront d'une part à étayer nos résultats quantitatifs et d'autre part à mettre en lumière des domaines inexplorés pouvant servir de pistes pour de futures recherches. La partie textuelle du sondage est facultative, afin de n'exercer aucune pression sur les participants qui ne voulaient pas y répondre. Contrairement à la partie quantitative, les 80 réponses des salariés ayant répondu au sondage après avoir quitté l'entreprise pour d'autres opportunités de carrière sont traitées séparément. Cela a été fait pour une meilleure précision de notre analyse en termes d'observation de terrain et d'agrégation de données, puisque leurs réponses ne reflètent pas seulement le domaine de recherche étudié, mais également le domaine dans lequel ils travaillent désormais. Ces données sont séparées de l'analyse verbale de l'étude et mentionnées dans une sous-section distincte à des fins de comparaison et de généralisation. Les verbatims reçus sont tous écrits en langue anglaise (voir annexe H). Pour une meilleure compréhension, certains verbatims sont traduits en français.

Pour une meilleure appréhension des données quantifiables verbales, chaque verbatim est étudié séparément. Les réponses sont recensées sur deux rapports Excel, l'un présentant les réponses des employés actuels et l'autre présentant celles des ex-employés travaillant maintenant dans diverses industries ailleurs. Cette approche permet de s'arrêter sur chaque question et de mettre en évidence certains aspects à même de valider nos hypothèses, ainsi que d'éclairer des angles aveugles pouvant constituer des pistes pour de futures recherches. En outre, cette recherche ne recourt pas à des logiciels pour la génération de données verbales quantifiables tels que N'VIVO ou Qda Myner, afin de ne pas manquer des verbatims pouvant receler des significations plus profondes alors qu'ils ne répondent pas forcément aux termes de la question posée. Pour rappel, voici les trois questions posées dans la partie textuelle de notre sondage :

Q1 : Comment décriviez-vous ou percevez-vous la culture de feedback dans votre espace de travail ? (Ex. : difficile, fluide...)

Q2 : À votre avis, quels sont le ou les principaux obstacles qui vous empêchent de solliciter du feedback ?

Q3 : Comment, à votre avis, l'échange de feedback entre les individus peut avoir un impact sur l'apprentissage au sein des organisations ?

2.1.2.1. Données verbales descriptives – culture de feedback

Pour la première question **Q1**, *comment décriviez-vous ou percevez-vous la culture du feedback dans votre espace de travail ? (Ex. : difficile, fluide...)*, sur un échantillon total de 301 individus toujours employés par l'entreprise, 227 ont répondu, soit 92 % des participants, et 23 se sont abstenus. 49 % des répondants (137 personnes) qualifient la culture du feedback dans leur entreprise de fluide et reconnaissent sa valeur, la décrivant en des termes positifs tels que : *constructive, essentielle, encourageante, disponible, amicale, efficace, attentionnée, barrières de communication minimales, valorisée, solidaire, évolutive, bien accueillie, ouverte, cohérente, honnête, réunions régulières...* Ci-après, des verbatims plus développés :

Tableau 11 : Données verbales descriptives – culture de feedback fluide

Verbatims
<p>« <i>Fluide puisque nous adoptons la méthodologie agile basée sur une approche en boucle de feedback continue</i> » [Smooth since we're adopting the Agile Methodology based on a continuous feedback loop approach]</p>

« Une équipe qui aime complimenter quand c'est mérité et valorise le feedback constructif quand c'est nécessaire » [A team that likes to praise when it's earned and value constructive feedback when needed]

« Fluide, car nous nous donnons généralement des feedbacks constructifs, ce qui améliore la courbe d'apprentissage de chaque membre de l'équipe » [I would say it is really smooth because usually we give constructive feedback to each other which improves the learning curve of each member in the team]

« Organisé, régulier (fin d'année) et suivant des critères prédéfinis. En ce qui concerne le feedback non officiel au jour le jour, je le décrirai comme un suivi d'objectifs entre manager et employé plutôt que comme un feedback direct positif ou négatif » [Organized, regular (end of year) and following predefined criteria. As for non-official day to day feedback, I would describe it as a follow-up and goals reaching checks (manager-employee) more than direct positive or negative feedback]

« La nature des relations dans mon espace de travail est relativement horizontale, ce qui rend la recherche de feedback plus facile et plus transparente » [The nature of the relationships in my workspace is relatively horizontal across seniorities which makes feedback seeking easier and more transparent]

En revanche, 51 % des répondants, soit 140 personnes, sont sceptiques quant à l'idée de fluidité de la culture de feedback au sein de l'entreprise et expliquent pourquoi cette dernière est difficile à gérer. Certains donnent des réponses brèves et tranchées, telles que : « difficile », « médiocre », « ignorée », sans plus de précision, tandis que d'autres développent leurs réponses avec des explications justifiant leur position. Pour faciliter la collecte de données et leur analyse, les réponses sont regroupées en sept clusters, chacun correspondant à un type d'obstacle à une culture de feedback. Sept groupes principaux ont été identifiés quant aux raisons pour lesquelles la culture de feedback est difficile à établir ou à bien reconnaître au sein de notre terrain de recherche. Le premier groupe est

lié à l'aspect de la fréquence ou l'élan du feedback. Beaucoup ont mentionné que le processus est fluide mais qu'il ne se produit pas assez souvent et est le plus souvent partagé après un événement négatif. Ci-après, un tableau présentant quelques verbatims :

Tableau 12 : Données verbales descriptives – culture de feedback difficile (fréquence)

Verbatims
<p>« <i>Nous ne partageons pas de feedback aussi souvent que je le souhaiterais, mais le processus est fluide</i> » [We don't share feedback as often as I would like but the process is smooth]</p>
<p>« <i>C'est fluide mais pas très courant</i> » [It is smooth but not very common]</p>
<p>« <i>Fluide, mais nous n'avons pas l'habitude de donner/recevoir du feedback fréquemment, nous avons tendance à attendre la fin de l'année</i> » [Smooth however we are not used to giving/receiving feedback frequently, we tend to wait till the end of the year]</p>
<p>« <i>Un feedback fluide, mais cela ne se traduit pas par quelque chose de tangible. De plus, il est extrêmement rare, un cycle de rétroaction par an...</i> » [Smooth feedback, but it doesn't translate into anything tangible. Also, it is extremely scarce, one feedback cycle per year...]</p>
<p>« <i>Le feedback est principalement recherché ou fourni en cas de tension, ce n'est pas difficile mais cela ne se fait pas naturellement – alors bien sûr, cela dépend des personnes, mais c'est un sentiment général</i> » [Feedback is mostly sought or provided in case of escalations, it is not difficult but does not flow naturally for sure - then of course it depends on the people, but this is a general feeling]</p>
<p>« <i>Difficile, a tendance à être partagé lorsqu'il est négatif et à ne pas valoriser notre travail</i> » [Difficult, usually tends to be shared when negative and not to praise our work]</p>

« *Il faudrait y consacrer plus de temps et d'efforts* » [More time and effort should be allocated for it]

« *Globalement fluide mais généralement déclenché par des événements négatifs* » [Mostly smooth but is usually triggered by negative events]

Le deuxième groupe rassemble les réponses regrettant un manque d'échange de feedback entre pairs. Beaucoup expliquent que cette pratique se fait avec un manager direct mais est moins fluide ou moins fréquente entre pairs. Ci-après, un tableau récapitulatif de verbatims développés :

Tableau 13 : Données verbales descriptives – culture de feedback difficile (échange entre pairs)

Verbatims
« <i>Avec mon manager direct, tout se passe bien, avec les membres de l'équipe, ça dépend, ça peut parfois être difficile</i> » [With my direct manager it is smooth, with team members it depends, it might be difficult sometimes]
« <i>Principalement fluide mais, parfois, avec des collègues spécifiques, c'est un peu difficile</i> » [Mainly smooth but sometimes with some specific peers it is a bit hard]
« <i>Cela se fait rarement entre collègues. Cela se fait principalement entre les managers et les subordonnés, et principalement dans un souci d'alignement sur l'évaluation plutôt que dans un souci d'amélioration continue</i> » [It is rarely done between peers. It is mostly done between managers and subordinates, and mostly for the sake of alignment towards the appraisal and evaluation, rather than for the sake of performance improvement]

« *Fluide mais en général pas très rapide (pair à pair par exemple)* » [Smooth but in general it is not widespread (peer to peer for instance)]

« *Feedback des collègues : les gens ne sont pas à l'aise pour recevoir ou donner un feedback. Parfois, il est "déguisé" ou très générique et il est très difficile de comprendre le vrai problème derrière. Quand quelqu'un a quelque chose à dire, il préfère le dire à son manager au lieu de le dire à son collègue de manière transparente* » [Peer feedback : people are not comfortable receiving or giving feedback. Sometimes it is "disguised" or very generic and it is very difficult to understand the real issue behind. When someone has something to say, they prefer to tell their manager instead of their peer in a transparent way]

« *La rétroaction est actuellement utilisée pour l'évaluation des performances et non dans le cadre de l'amélioration continue et l'apprentissage. Il existe une grande disparité dans la maturité du feedback entre les départements, équipes et managers. Nous avons toujours la posture du héros et, par conséquent, les retours entre collègues ne sont pas toujours authentiques* » [Feedback is currently used for performance evaluation and not as part of continuous improvement and learning. There is a high disparity in feedback maturity across departments, teams, and managers. We still have the hero attitude, and hence, feedback between peers is not always genuine]

Le troisième groupe rassemble les réponses dénonçant un manque d'exemplarité. Certains ont mentionné que plus le responsable direct encourage une pratique de feedback au sein de l'équipe, plus les employés se sentiront en sécurité pour la mettre en œuvre. Ci-après, un tableau récapitulatif de verbatims développés :

Tableau 14 : Données verbales descriptives – culture de feedback difficile (manque d'exemplarité)

Verbatims
<p>« <i>Bien que les retours d'information soient encouragés, je ne les vois pas souvent dans la vraie vie. De plus, je pense que cela devrait être descendant (c'est-à-dire que lorsque vous voyez votre responsable le faire, vous vous sentez plus à l'aise pour le faire vous-même)</i> » [Although feedback is encouraged, I do not see it happen a lot in real life. Moreover, I think it should be top down (i.e., when you see your manager doing it, you feel more comfortable doing it yourself)]</p>
<p>« <i>C'est fluide, mais je pense que c'est principalement lié aux types de personnes avec lesquelles je travaille + l'attitude de mon responsable à l'égard de la culture de feedback</i> » [It's smooth, but I think that's mainly related to the types of people I work with + my manager's attitude towards feedback culture]</p>
<p>« <i>C'est hétérogène ; dans certains services/équipes, il est très fluide. Ils ont atteint une culture de rétroaction continue alors que dans d'autres services/équipes, c'est encore très difficile</i> » [It is heterogeneous ; in some departments/teams it is very fluid. They reached an ongoing feedback culture whereas in other departments/teams it is still very difficult]</p>
<p>« <i>En ce qui concerne le retour d'information, j'ai le sentiment que souvent le manager n'a pas une idée claire de ce qui se passe sur le terrain en raison de son éloignement de ses subordonnés</i> » [When it comes to managerial feedback, I feel that often the manager does not have a good idea of what's going on the ground due to his distance from his reportees]</p>

« *Cela peut être un peu difficile parce que si vous ne cherchez pas la rétroaction d'une manière ou d'une autre, vous ne finirez jamais par savoir si vous avez fait quelque chose de bien ou de mal. Nous ne recevons pas de rétroaction à moins que nous ne le demandions vraiment, et souvent les managers peuvent être un peu intimidants lorsqu'ils donnent leur avis. Cela ne m'empêche pas personnellement de demander du feedback, mais c'est comme ça. Ce n'est pas si accueillant pour le feedback* » [It can be somewhat difficult because if you don't seek the feedback somehow you never end up knowing whether you did something right or wrong. We do not receive feedback unless we really ask for it, and often the managers might be a bit intimidating when offering their opinion. That does not stop me personally from asking for feedback, but it is just how it is. It is not that welcoming for feedback]

« *Fluide mais pas équilibré (les retours des managers sont inférieurs aux retours de mes collaborateurs)* » [Smooth but not balanced (managers have a lower tendency to share feedback to their subordinates in comparison to subordinate feedback)]

« *La culture de feedback dans mon équipe n'est pas très courante, les coéquipiers et les managers ont encore du mal à partager, exprimer et rechercher des retours, bien qu'il y ait eu beaucoup d'efforts au niveau de l'entreprise autour de la culture et la pratique du feedback* » [The culture of feedback in my team is not very common, teammates and managers still find it difficult to share, express and seek feedback though there has been a lot of effort at company level around feedback culture and practice]

Le quatrième groupe rassemble les réponses évoquant la réaction des autres quant au feedback échangé. Un aspect important qui empêche la rétroaction d'être fluide est la réaction d'autrui. Des répondants se plaignent du fait que certains collègues peuvent être trop susceptibles au feedback reçu. Ci-après, un tableau récapitulatif de verbatims développés :

Tableau 15 : Données verbales descriptives – culture de feedback difficile (réaction des autres)

Verbatims
<p>« <i>La rétroaction est un élément-clé de notre cycle de travail : nous planifions, développons, testons, évaluons et améliorons. Donc les retours fonctionnent généralement bien, même si cela peut être difficile là où nous devrions activement éviter de nous renvoyer la faute</i> » [Feedback is a key part of our work cycle: we plan, develop, test, evaluate & enhance. So, feedback mostly runs smoothly though it can be challenging where we should actively avoid a blame game]</p>
<p>« <i>Nous sommes toujours encouragés à fournir nos retours. La plupart du temps, tout se passe bien, mais cela peut parfois être un peu difficile en fonction de la personne à qui vous faites part de vos commentaires</i> » [We are always encouraged to provide our feedback. Most of the time it is smooth, however it can be a bit difficult sometimes based on the person you are providing the feedback to]</p>
<p>« <i>C'est (le plus souvent) intimidant et pas très fluide ni simple</i> » [It is (more often than not) intimidating and not a lot smooth or straight forward]</p>
<p>« <i>Il n'y a pas de culture de rétroaction, les gens ont peur de vexer les autres</i> » [There is no feedback culture, people are afraid to hurt other people's feelings]</p>
<p>« <i>Les gens sont conscients de l'importance et des avantages de donner, recevoir et demander du feedback. Cependant, ils ont commencé à pratiquer le feedback continu et ils voient une valeur à le faire, mais il y a toujours de la résistance et de la peur</i> » [People are aware of the importance and benefits of giving, receiving, and asking for feedback. They started practicing on-going feedback however and they see a value from doing it, however there's still resistance and fear]</p>

« *La culture du feedback est encouragée au niveau de la direction, mais tout le monde ne la conçoit pas de la même manière et certains considèrent même le feedback comme une accusation personnelle* » [Feedback culture is encouraged on management level, but not all people see it the same way and some even take feedback as personal accusation]

« *Difficile parfois car les gens n'acceptent pas facilement les retours* » [Difficulty sometimes since people do not accept feedback easily]

« *Cela dépend de l'ouverture d'esprit de votre collègue* » [It depends on your colleague's openness]

« *Très utile, parfois risqué car il peut y avoir des "pilules difficiles à avaler". Par exemple, pour apprendre que quelque chose qui, à mon avis, fonctionnait bien ne s'avère pas bon* » [Very useful, sometimes maybe risky as there might be "hard pills to swallow". For example, to learn that something I thought was good turned out not to be good]

« *Très difficile, rempli de jugement et de répercussions* » [Very difficult, filled with judgement and repercussions]

Le cinquième groupe de réponses est lié au contexte culturel au sein des environnements multinationaux. Selon leur culture, les individus ne perçoivent pas la rétroaction de la même manière. Certains peuvent être facilement offensés tandis que d'autres peuvent être plus ouverts et réceptifs au feedback reçu. Ci-après, un tableau récapitulatif de verbatims développés :

Tableau 16 : Données verbales descriptives – culture de feedback difficile (contexte culturel)

Verbatims
<p>« <i>En général fluide, mais selon mon ressenti sur la culture du pays, cela peut être plus difficile</i> » [In general, smooth, however I feel depending on the culture (country) it might be more difficult]</p>
<p>« <i>Je suis au Canada et dans notre entreprise nous avons des employés de diverses nationalités qui n'ont pas tous la même mentalité envers le concept de rétroaction</i> » [Since I am in Canada and in our company, we have international employees, not all of them have the same mentality for feedback]</p>
<p>« <i>Neutre et très dépendant de l'ancienneté et de la culture du fournisseur de feedback</i> » [Neutral and very dependent on the seniority and cultural background of the feedback provider]</p>

Le sixième groupe rassemble les réponses mettant l'accent sur la distance entre les équipes ou les départements de grande taille. Plus l'équipe s'élargit, plus il est difficile d'avoir un flux de rétroaction fluide et fréquent, surtout si les équipes travaillent de manière transversale. De plus, le flux de feedback peut être plus difficile entre les départements qu'au sein d'une même équipe. Ci-après, un tableau récapitulatif de verbatims développés :

Tableau 17 : Données verbales descriptives – culture de feedback difficile (distance et taille des équipes)

Verbatims
<p>« <i>C'est relativement fluide au sein de l'équipe réduite. Un peu plus difficile lorsque le cercle s'élargit</i> » [It is relatively smooth within the close team. A bit harder when the circle widens]</p>
<p>« <i>Fluide lorsque vous donnez du feedback à un membre appartenant au même département que vous, mais difficile si vous faites face à un membre d'un département différent et avec beaucoup d'ancienneté</i> » [Smooth when giving feedback to a member belonging to the same department as me but hard if facing a member from a different department and with high seniority]</p>

Le septième et dernier groupe rassemble les réponses mettant en cause la stratégie d'entreprise qui ne favorise pas forcément la pratique du feedback en mode continu en tant que méthodologie de travail bien établie. Bien que les formations d'entreprise sur la pratique d'échange de feedback continu soient encouragées par les fonctions de ressources humaines, elles sont encore peu pratiquées sur le terrain et un suivi plus étroit est nécessaire. Ci-après, un tableau récapitulatif de verbatims développés :

Tableau 18 : Données verbales descriptives – culture de feedback difficile (stratégie d'entreprise)

Verbatims
<p>« <i>Très encouragé, appliqué presque partout mais pas selon les exigences ni avec suivi</i> » [Very encouraged, applied mostly everywhere but not within requirements or with follow-up]</p>

« *Inexistant en raison d'un climat de travail de défiance, d'un manque de processus formel équitable, d'un recours régulier à des conversations informelles et à des jeux d'influence, d'un manque d'exposition aux meilleures pratiques de rétroaction* » [Non existent due to a work climate of mistrust, lack of formal equitable process, regular use of informal conversations and power of influence, lack of exposure on the best practice of feedback]

« *Encouragé. Pourtant, tout le monde (à tous les niveaux) ne le fait pas* »
[Encouraged. Yet not all people (at all levels) do it]

« *En cours d'amélioration, et le processus de la boucle de rétroaction est en place, il faut encore travailler sur un retour d'information authentique* » [It is being improved and the feedback loop process is taking place - still authentic feedback needs work]

À partir des réponses mentionnées ci-dessus et avant une analyse approfondie dans le chapitre suivant, la première question permet d'effectuer plusieurs observations. Tout d'abord, la culture du feedback dans notre domaine de recherche fait face à plusieurs défis et commence se diffuser parmi les équipes. Les verbatims identifient une rareté du feedback et une difficulté à l'initier. Cette observation vient renforcer l'intérêt de notre recherche qui se focalise sur la continuité des boucles de rétroaction. La plupart des répondants déclarent que les principaux aspects de l'absence d'une culture de rétroaction abondante sont sa rareté et son manque de naturel parmi les membres. En outre, beaucoup déclarent qu'un échange de feedback se produit souvent à la suite d'un événement négatif qui nécessite une réaction immédiate. Donc la pratique du feedback ne suit pas un flux naturel mais est la conséquence d'un événement.

En outre, les raisons évoquées qui rendent difficile une culture du feedback impliquent des obstacles similaires à ceux identifiés dans la revue de la littérature : la sécurité psychologique et les réactions des autres. Parmi les verbatims ayant trait à la sécurité psychologique, certains mettent en cause l'inaccessibilité du chef d'équipe et son attitude parfois intimidante. En outre, d'autres soulignent les écarts entre les pratiques de groupe,

dans le sens où certains groupes ont des flux de rétroaction fluides tandis que d'autres n'en ont pas, ce qui constitue un autre obstacle à une culture de feedback fluide directement lié aux pratiques quotidiennes des responsables. Ensuite, les réactions des autres sont souvent mentionnées dans les verbatims, plus particulièrement les conséquences émotionnelles, le blâme personnel, les caractéristiques personnelles et la mesure dans laquelle l'interlocuteur est ouvert d'esprit et disposé à accepter des retours.

Plus loin, la difficulté à mettre en œuvre une culture de rétroaction suscite d'autres réponses qui, selon nous, sont des pistes intéressantes pour de futures recherches. Par exemple, les retours des collègues sont un objet de préoccupation soulevé par les répondants, beaucoup déclarant qu'il est plus difficile de partager du feedback entre pairs qu'avec les superviseurs. En conséquence de quoi l'échange de feedback est moins fréquent entre collègues de même niveau, ce qui est conforme aux résultats descriptifs quantitatifs que nous avons obtenus en mesurant le climat de feedback entre les managers d'une part et les pairs d'autre part. La moyenne de la fréquence des retours échangés avec les managers est supérieure à celle des retours entre pairs. De plus, certaines réponses soulignent que les différences culturelles peuvent être préjudiciables à la mise en œuvre d'une culture de feedback. Certains répondants remarquent que la pratique d'échange de rétroaction dépend fortement du contexte culturel d'où vient la personne. Certaines cultures sont ouvertes aux retours tandis que d'autres ne le sont pas ; les personnes réagiront donc différemment aux retours d'information selon leurs origines nationales. Les répondants étant pour la plupart originaires de la région de Moyen-Orient, donc ayant des références culturelles communes, ils ont moins mis en cause le contexte culturel que d'autres attributs. Peut-être que si l'enquête avait été faite auprès de plus de répondants basés dans des régions plus diversifiées, les résultats auraient été plus variés en ce qui concerne le contexte culturel.

Enfin, la dimension de l'équipe et la distance géographique entre les équipes peuvent parfois affecter le développement d'une culture de rétroaction. À titre d'exemple, certains répondants déclarent que lorsqu'ils travaillent en équipe réduite, l'exécution des tâches est plus facile et les échanges de retours plus fréquents et spontanés. Par ailleurs, le travail à distance pourrait également avoir un impact contreproductif sur une culture de

rétroaction puisque le flux est moins spontané et plus machinal. En conséquence, une grande distance entre les membres empêche un échange naturel de feedback. Enfin, les stratégies d'entreprise jouent un rôle majeur dans la mise en place d'une culture de rétroaction efficace. Certains répondants déclarent que le manque de pratiques de management et de suivi régulier pourrait influencer le sérieux avec lequel l'équipe aborde cette pratique.

2.1.2.1.1. Verbatims Q1 – ex-employés

Dans l'ensemble, les ex-employés partagent les mêmes opinions sur une culture de feedback continu : certains pensent que leur organisation relève d'une culture de feedback fluide tandis que d'autres la trouvent difficile, principalement en raison de l'incompétence managériale. Parmi eux, 51 % (41 répondants) pensent que la culture de feedback dans leur entreprise est fluide, alors que 24 % (19 répondants) pensent que la culture de feedback reste difficile à gérer dans les équipes, et 14 % n'ont pas répondu (11 répondants). Ci-après, un tableau récapitulatif de verbatims développés sur une culture de feedback fluide :

Tableau 19 : Données verbales descriptives – culture de feedback fluide (ex-employés)

Verbatims
<p>« <i>Ouverte pour une rétroaction constructive, elle est encouragée et appréciée</i> » [Open for constructive feedback, it is encouraged and valuable]</p>
<p>« <i>Une culture de rétroaction à double sens très ouverte</i> » [Very open two ways feedback culture]</p>
<p>« <i>Aisée, nous avons surtout des jeunes ; ils sont ouverts à échanger tout le temps</i> » [Comfortable, we have mostly young people, they are open to talk all the time]</p>

En revanche, 9 répondants – soit 11 % – ont un avis plus partagé, jugeant la situation améliorable. Par exemple, pour certains, la culture de feedback est « *fluide avec mon manager, mais cela ne s'applique pas à toute l'entreprise* », « *difficile mais sur la bonne voie* », « *difficile et constructive à la fois* ». Enfin, 24 % des répondants (19 personnes) perçoivent la culture de feedback dans leur organisation comme difficile. Ils attribuent cette difficulté à plusieurs raisons telles que l'absence d'exemplarité, les hiérarchies rigides et la taille de l'entreprise. Ci-après, un tableau récapitulatif de verbatims développés :

Tableau 20 : Données verbales descriptives – culture de feedback difficile (ex-employés)

Verbatims
« <i>Difficile : certains managers sont réservés lorsqu'il s'agit de donner leur avis</i> » [Difficulty : Some leaders are reserved when it comes to giving feedback]
« <i>Mon manager direct semble me percevoir comme une menace et n'initie pas de feedback, jamais</i> » [My direct manager seems to perceive me as a threat and does not initiate feedback, never]
« <i>Cela ne se produit que si quelque chose de négatif advient au travail et sur quoi le manager veut se concentrer</i> » [It does not happen unless there is something negative happening at work that the manager wants to focus on]
« <i>La politique générale des ressources humaines essaie de créer une culture de rétroaction continue, mais dans la pratique, les gens ont tendance à trouver cela très difficile. Cela donne de vous une mauvaise image si vous devez demander du feedback ; on vous perçoit toujours comme faible ou craignant ce qui pourrait être dit. Je trouve cela dommage et c'est pourquoi j'ai quitté le monde de l'entreprise récemment, parce que je le vois dans toutes les organisations dans lesquelles j'ai travaillé</i> » [The overall HR policy is trying to create continuous feedback culture but in practice people tend to find it really hard. It does not look good on you if you must ask for feedback, still perceived

as weak or you are afraid of what comes out of it. I think this is a shame and that's why I left the corporate world recently because I see it in all organizations I have worked at]

« *C'est très fluide et direct. Cela pourrait être l'un des avantages de travailler dans une petite organisation où le nombre d'employés permet un flux plus simple d'informations et de rétroaction. Depuis, j'ai essayé de travailler dans des entreprises de plus grandes dimensions où on était moins engagé dans de telles pratiques* » [It is very smooth and straightforward. This could be one of the perks of working in a small organization where the number of employees allows for a more straightforward flow of information and feedback. Since then, I have tried to work in bigger scale firms where they were less committed to such practices]

Après analyse de leurs verbatims, il apparaît que les ex-employés de l'entreprise font des observations conformes à celles des employés actuels. Il s'agit là d'un indicateur positif à valoriser pour tirer de ces données des conclusions qui éclairent ce qui rend difficile la mise en place d'une culture de feedback en entreprise. Ainsi, certains répondants trouvent la culture de rétroaction fluide dans l'entreprise étudiée, à l'inverse de certains autres. Les ex-employés invoquent des raisons similaires pour expliquer une culture de rétroaction difficile. Ainsi, les causes invoquées par les ex-employés impliquent un facteur de sécurité psychologique : l'attitude de leur manager, en apparence peu enthousiaste vis-à-vis de l'échange de feedback, les décourage à y avoir recours. D'autres employés regrettent que le processus ne soit pas spontané et ne se produise qu'après un résultat négatif, ce qui confirme l'absence d'un flux de feedback immanent au groupe. En outre, d'autres font valoir qu'à ce jour, demander des retours est encore perçu comme une marque de faiblesse dans un contexte professionnel, ce qui est conforme à l'objectif d'orientation de performance chez les individus. Enfin, certains remarquent qu'une culture de rétroaction devient difficile à établir dans les grandes entreprises à mesure que les groupes sont plus compartimentés, ce qui est conforme à l'attribut de taille de l'entreprise comme facteur entravant le feedback mentionné précédemment.

2.1.2.2. Données verbales descriptives – obstacles au feedback

Q2 : *Quels sont à votre avis le(s) principal(aux) obstacle(s) qui vous empêche(nt) de solliciter du feedback ?* Cette question vise à mettre en évidence les barrières potentielles qui empêchent un individu de rechercher du feedback, pour vérifier d'une part la validité de nos données quantitatives et d'autre part mettre en évidence d'autres barrière qui n'ont pas été abordées lors de la revue de la littérature et qui pourraient inspirer de futures recherches. Nous avons obtenu au total 259 réponses sur 300 : 13 % des répondants (41 personnes) n'ont pas répondu à la question. Le taux de réponse s'élève donc à 86 %. Sur ces 86 %, 8 % (24 répondants) apportent des réponses rassurantes où ils ne mentionnent aucun obstacle qui les empêche de demander du feedback. Par exemple : « *Les retours sont très importants, aucun obstacle ne m'empêche de les demander* » ; « *Aucun obstacle, si j'ai besoin d'un feedback, je le demande tout de suite, c'est une culture d'équipe* ». En revanche, les 78 % de répondants restants (soit 235 sondés) ont mentionné des obstacles qui les empêchent de rechercher du feedback. Ces obstacles sont également regroupés chacun sous un cluster spécifique pour une meilleure collecte des données verbales. Certaines réponses faisant mention de plus d'un obstacle sont citées dans plusieurs groupes.

Le manque de temps est le facteur le plus souvent mentionné, dans 21 % des réponses. Les répondants expliquent que leur charge de travail quotidienne ne leur laisse pas assez de temps pour l'échange de feedback. Certains verbatims mettent explicitement et avec concision la faute sur « *le temps* », tandis que d'autres offrent des réponses plus développées. Ci-après, un tableau récapitulatif de verbatims développés :

Tableau 21 : Données verbales descriptives – obstacles au feedback (temps)

Verbatims
<p>« <i>Lorsque nous sommes pressés par une échéance à venir ou beaucoup de travail et qu’il devient difficile de changer de contexte pour donner du feedback</i> » [When we are pressured either by an upcoming deadline or lots of work and it becomes hard to switch context and give feedback]</p>
<p>« <i>Le temps et la disponibilité dès que nous sommes en mode projet et certains considèrent que les retours doivent se faire à la fin du projet qui prend une année</i> » [Time and availability whenever in project mode and some consider that feedback should be at the end of the project which takes a year]</p>
<p>« <i>Le défi consiste principalement à trouver le bon moment et le bon scénario pour la rétroaction</i> » [The challenge is mostly finding the right time and the right scenario for feedback]</p>
<p>« <i>Pas de temps dédié aux réunions d’équipe, aux échanges de retours d’expérience</i> » [No dedicated time for team meetings, feedback exchange]</p>
<p>« <i>Le temps. La plupart du temps, nous sommes accaparés par notre tâche quotidienne</i> » [Time, most of the time we are very loaded with our daily task]</p>
<p>« <i>Trop de travail et moins de réunions</i> » [Too much work and less meetings]</p>

La crédibilité de la source (ou la confiance en la source), pointée du doigt par 15 % des répondants, se classe deuxième obstacle principal au feedback. Les demandeurs de feedback évitent de le chercher s’ils n’ont pas confiance en la source du feedback. En d’autres termes, si le donneur de feedback est perçu comme n’étant pas suffisamment crédible ou digne de confiance, le feedback perdra sa valeur d’apprentissage pour le demandeur. En outre, les verbatims indiquent qu’une variété de facteurs peuvent être à

l'origine du manque de confiance, tels que *le conflit d'intérêts, le doute quant à l'expertise du donneur de feedback, le manque de transparence par rapport aux intentions du donneur de feedback, le manque d'affinité entre le donneur et le récepteur et le manque de maturité quant aux échanges de feedback entre pairs*. Ci-après, un tableau récapitulatif des verbatims développés :

**Tableau 22 : Données verbales descriptives – obstacles au feedback
(confiance/crédibilité de la source)**

Verbatims
<p>« <i>Au début, cela dépend de votre connaissance de la personne, puis cette barrière tombe</i> » [At first, it depends on how much you know the person, then this barrier drops]</p>
<p>« <i>Crédibilité de l'autre personne</i> » [Credibility of the other person]</p>
<p>« <i>Les intentions de l'autre personne de communiquer</i> » [Other person's intentions to communicate]</p>
<p>« <i>Manque de connaissances techniques de mon manager</i> » [Lack of technical knowledge from my manager]</p>
<p>« <i>Le principal obstacle est l'ancienneté dans l'équipe. Je cherche rarement du feedback auprès de quelqu'un qui a moins d'expérience que moi</i> » [The main barrier is seniority in the team. I rarely seek feedback from someone who has less experience than me]</p>
<p>« <i>Le manque de connaissances/d'informations sur la personne auprès de laquelle je souhaite obtenir du feedback peut conduire à des retours inexacts/infondés</i> » [Lack of knowledge/info on the person from whom I seek feedback might lead to non-accurate/real feedback]</p>

« *Obstacle qui peut m'empêcher de demander du feedback : ma relation avec la personne à qui je demande des retours* » [Barrier that can prevent seeking feedback: relationship with the person I seek feedback from]

« *Si la rétroaction n'est pas honnête ou est plus critique et destructrice que constructive* » [If feedback is not honest or more criticizing and destructive than constructive]

« *La maturité et les intentions des personnes qui fournissent le feedback* » [The maturity and the intentions of the people providing feedback]

« *La confiance est le principal obstacle. Son absence rend la recherche de feedback presque impossible* » [Trust is the main barrier. Its absence renders feedback seeking almost impossible]

« *La crédibilité dans un environnement compétitif où les fournisseurs de feedback sont en concurrence avec moi* » [Credibility in a competing environment where feedback providers are competing with me]

« *La crédibilité de la personne qui fournit la rétroaction. Bien que toutes les opinions doivent être entendues, parfois, la personne n'est pas en mesure de vous offrir un retour très fiable (elle ne montre pas beaucoup de compétence ni d'expertise), pire encore, elle peut parfois vous induire en erreur* » [The credibility of the person providing the feedback. Although all opinions should be welcomed, sometimes the person is not in place to offer very reliable feedback (they do not show great amount of competence or expertise), even worse, they might sometimes misguide you]

« *Un seul obstacle pour rechercher de feedback : que la personne auprès de qui je dois rechercher du feedback ne me semble pas éligible* » [The only barrier to seek feedback: if the person I am seeking feedback I don't find him eligible]

« *Je demande principalement du feedback sur le vif (en privé) à des personnes dont je sais qu'elles me donneront une vraie opinion (pas édulcorée) et de*

manière constructive et appropriée » [I mainly ask for feedback on the spot (in private) from people I know will give me the real input (not sugar-coated) and in an appropriate and constructive way]

« *Le niveau d'expertise et/ou de maturité du collègue sur le thème spécifique du feedback* » [The level of expertise and/or maturity of the peer on the specific topic of the feedback]

Le troisième obstacle à la rétrocession le plus cité, avec un taux de réponse de 14 %, concerne les risques d'image, la peur de déranger les autres, la peur d'être perçu comme incompetent, la peur d'exposer ses propres vulnérabilités et la peur de changer la façon dont les autres nous perçoivent. Certains ont donné des réponses concises : « *montrer de la faiblesse* », « *timidité* », « *ne pas déranger les autres* », « *mauvaise impression* », « *montrer de l'insécurité dans mon travail* », « *déranger quelqu'un s'il/elle n'a pas le temps* », « *la peur d'être incompetent et vulnérable* », tandis que d'autres ont développé leurs réponses en expliquant les raisons pour lesquelles ils pourraient craindre de voir leur image de soi altérée. Ci-après, un tableau récapitulatif de verbatims :

Tableau 23 : Données verbales descriptives – obstacles au feedback (risques d'image)

Verbatims
<p>« <i>Je pense que les gens ont tendance à éviter les retours car cela pourrait les mettre dans une situation vulnérable et les faire douter de leurs capacités</i> » [I think people tend to avoid feedbacks as it might put them in a vulnerable place and make them doubt their capabilities]</p>
<p>« <i>Peut-être que la personne à qui je veux demander des retours est occupée. Je préfère donc ne pas la déranger avec ma demande tant qu'elle est occupée</i> » [Maybe the person I want to ask feedback from is busy. I prefer not to disturb them with my request as long as they are busy]</p>

« Avoir l'air en insécurité ou pas confiant lorsque l'on demande des retours de manière répétitive. Peut vouloir capter l'attention des autres (à la recherche d'éloges) » [Looking insecure or not confident when asking for feedback repetitively. Might also look like an attention seeker (searching for praise)]

« Si la personne à qui je vais demander des retours est occupée. Je ne l'interromprai certainement pas pendant une journée très chargée pour lui demander des retours personnels » [How busy the person I will be asking feedback from is. I would definitely not interrupt the person during a very busy day for personal feedback]

« Personnellement, je suis parfois émotif et je préfère recevoir des commentaires lorsque j'ai le contrôle de mes émotions. Je pense également que les retours, en tant que culture, devraient être mis en œuvre sous la forme de "demander des feedbacks et en tirer des leçons" avec des exemples de questions que quelqu'un peut poser, plutôt qu'une culture de "donner des commentaires sur tout ce que vous voyez" » [Personally, I am emotional at times, and I would rather take feedback when I have control over my emotions. I also think that feedback, as a culture, should be implemented as "ask for feedback and learn from it" with examples of questions someone can ask, rather than a culture of "give feedback on everything you see"]

« Tout le monde n'a pas le courage de s'exprimer. Beaucoup le font gentiment sans mettre en avant les bonnes préoccupations » [Not all people have the courage to speak out. Many do it nicely without exposing the right concerns]

« Je recherche activement des retours. Parfois, j'aimerais obtenir des commentaires de certains collègues mais je ne me sens pas à l'aise pour révéler mes vulnérabilités avec ces collègues » [I seek feedback actively, however sometimes I would love to get feedback from some peers, but I do not feel comfortable revealing my vulnerabilities with those peers]

« *Je pense que le principal obstacle est la peur de ne pas être à l'aise lors de la rétroaction en face-à-face* » [I think the main barrier is the fear of not being comfortable during the face-to-face feedback]

Le quatrième groupe d'obstacles le plus souvent mentionné, soit dans 12 % des cas, se rapporte aux obstacles en relation avec l'orientation d'objectif vers la performance, touchant aux questions de l'ego, de l'estime de soi et de la peur du jugement négatif. Ainsi, certains verbatims brefs et explicites évoquent « *l'ego* », « *l'effet du point négatif* », « *la peur du retour négatif* », « *la confiance en soi* », « *la fierté* », « *la critique* », « *la peur de la déception* » ou « *la peur de voir son estime de soi fragilisée* ». Ce groupe peut être combiné avec le groupe précédent qui englobe les risques d'image, mais il a été décidé de le séparer car il se concentre directement sur la peur des retours négatifs. Par ailleurs, selon notre revue de la littérature, le type axé sur des objectifs de performance est plus sujet aux risques d'image. Ci-après, un tableau récapitulatif de verbatims :

Tableau 24 : Données verbales descriptives – obstacles au feedback (orientation d'objectif de performance)

Verbatims
<p>« <i>Ne pas savoir comment cela pourrait affecter ma performance et finalement mon évaluation de fin d'année</i> » [Not knowing how this might affect my performance and eventually my EOY appraisal]</p>
<p>« <i>Je n'y ai pas pensé. Dans certains cas, je ne veux pas que les autres pensent que je me soucie trop de leur opinion, je ne pense pas qu'il soit facile pour les autres de fournir des commentaires constructifs, ils pourraient dire n'importe quoi</i> » [Haven't thought of it, in some cases I don't want others to think I care too much about their opinion, I don't think it is easy for others to provide constructive feedback, they might just say anything]</p>

<p>« <i>Apprendre que quelque chose que je pensais bien faire n'est pas bon</i> » [To learn that something I thought I was doing right turns out not to be good]</p>
<p>« <i>Cela peut montrer un manque de confiance en soi: les gens peuvent penser que je ne me connais pas bien</i> » [It may display a lack of self-confidence: people may think I do not know myself well]</p>
<p>« <i>Toujours chercher des retours entraînera un manque de confiance</i> » [Always seeking feedback will result in a lack of confidence]</p>
<p>« <i>Si je sais que cela a un impact négatif. Je préfère le chercher après avoir apporté quelques améliorations</i> » [If i know it has a negative impact. I prefer to seek it after making some enhancements]</p>
<p>« <i>Même si la rétroaction est importante et qu'une personne l'utilise pour s'améliorer, l'un des obstacles peut être de recevoir une rétroaction négative ou inattendue</i> » [Even though feedback is important, and someone uses it to improve themselves, one of the barriers could be receiving negative or not as expected feedback]</p>

Les réponses portant sur la **sécurité psychologique**, citée dans 10 % des cas, forment le cinquième cluster. Ces réponses mettent en évidence l'indisponibilité, l'inaccessibilité et le manque d'encouragement du chef d'équipe. Certains participants répondent : « *juger les managers* », « *l'indisponibilité de mes managers* », « *l'impolitesse du manager (pas le cas)* », « *les horaires trop chargés de mes managers* » ou « *je ne vois pas beaucoup mon manager* ». Ci-après, un tableau récapitulatif des verbatims développés :

--

Tableau 25 : Données verbales descriptives – obstacles au feedback (sécurité psychologique)

Verbatims
<p>« <i>Culture de l'entreprise. Pas de soutien du chef d'équipe</i> » [Company's culture. No support from team manager]</p>
<p>« <i>Sous-estimation par les managers de leurs employés, se concentrant uniquement sur des employés à forte orientation technique</i> » [Manager's underestimation of their employees, just focusing on strong technical oriented employees]</p>
<p>« <i>Ne pas avoir de tête-à-tête avec le manager, peur de recevoir un feedback non constructif</i> » [Not having one on one with the manager, the fear of receiving a non-constructive feedback]</p>
<p>« <i>Manque de leadership managérial, surcharge de travail, priorité accordée au travail plutôt qu'aux gens</i> » [Lack of managerial leadership, work overload, business over people]</p>
<p>« <i>Que mon interlocuteur me mette à l'aise pour solliciter un feedback, et l'assurance que la recherche de rétroaction n'est pas un signe de faiblesse mais plutôt de force et de désir de s'améliorer. Elle devrait être récompensée immédiatement, ce qui l'encouragerait davantage</i> » [The other person making me feel comfortable in seeking it, and reassurance that seeking feedback is not a sign of weakness but rather of strength and desire to improve. It should be rewarded on the spot, and this would encourage more of it]</p>
<p>« <i>Certains managers vous font vous sentir vulnérable ou ont une approche intimidante</i> » [Some managers make you feel vulnerable or have an intimidating approach]</p>

« *Le manque de réunions avec mon manager, une culture d'entreprise avec peu de communication* » [The lack of meetings with my manager, the corporate culture with little communication.]

« *La rétroaction peut parfois être perçue comme un signe d'hostilité envers certaines personnes, menant à un surcroît de complexité plutôt qu'à une solution. Manque d'acceptation du feedback, donc un résultat négatif* »
[Feedback can sometimes be perceived as an escalation to certain individuals, leading to complexity rather than resolution. Lack in acceptance of feedback thus a negative outcome]

Le sixième groupe a un taux de réponse de 7 % et porte sur la formulation du feedback. De nombreux employés ont du mal à trouver la bonne façon de formuler un feedback et éviter les malentendus. Certains feedbacks peuvent manquer de données factuelles, tandis que d'autres peuvent sembler un peu agressifs et critiques. Certaines réponses sont laconiques : « *ne pas trouver les bons mots à utiliser* », « *ne pas savoir comment le formuler correctement* » ou « *ne pas fournir le feedback de manière constructive* ». Ci-après, un tableau récapitulatif des verbatims développés :

Tableau 26 : Données verbales descriptives – obstacles au feedback (formulation du feedback)

Verbatims
« <i>Dans certains cas, c'est le manque d'informations ou de mises à jour sur un certain projet qui nous empêche d'obtenir une rétroaction appropriée et précise</i> » [In some cases, it is the lack of information or updates on a certain project that prevents us from getting a proper and accurate feedback]
« <i>Je crains que les retours ne soient fournis sur une base personnelle et non sur la base des tâches exécutées – car il est parfois difficile de séparer les commentaires constructifs d'un simple commentaire/jugement</i> » [I fear that the feedback will be provided on a personal basis and not based on the tasks]

delivered - because it is sometimes hard to separate constructive feedback from just a comment/judgement]

« *Cela dépend de la personne à qui vous posez la question, car certaines personnes ont tendance à être très méticuleuses et les retours deviennent une session détaillée de 3 heures alors que ce n'était pas le but* » [It depends on the person you ask as some people tend to be very picky and feedback giving becomes a 3 hours detailed session while it was not the point]

« *Formuler correctement le type de feedback attendu en spécifiant les domaines d'amélioration* » [Properly formulating the kind of feedback expected and in which areas]

« *Jugement, manque d'objectivité, manque de compétence en partage de feedback* » [Judgement, lack of objectivity, lack of competence in terms of feedback exchange]

« *Façon dont les messages peuvent être formulés. Il faut inclure des faits dans les retours* » [Way messages might be formulated, need to have facts in the feedback]

« *Mes collègues ne savent pas vraiment comment partager des retours de manière professionnelle, ce qui signifie qu'ils peuvent en quelque sorte se montrer agressifs et arrogants lorsqu'ils donnent des retours, ce qui me décourage parfois d'en demander* » [My colleagues do not really know how to share feedback in a professional manner, meaning that they can somehow come off as aggressive and pompous whenever they are giving feedback which discourages me from doing so at times]

« *Parfois, la rétroaction est générale et sans rapport avec des faits et des observations et elle peut faire plus de mal que de bien* » [Sometime the feedback is general and not related to facts and observations and it can do more harm than good]

Le septième cluster a un taux de réponse de 6 % et concerne la réaction de l'autre. Ce groupe met en particulier l'accent sur la réaction du récepteur de rétroaction après l'échange et comprend la provocation, l'intimidation, la colère, la création de conflits et les tensions relationnelles dans l'environnement de travail. En d'autres termes, certains employés ont tendance à éviter de partager des retours par crainte de la réaction de l'autre personne. Certains ont répondu explicitement : « *réactions des autres* », « *tension* » ; d'autres ont développé leurs réponses en indiquant les conséquences émotionnelles d'une telle pratique. Ci-après, un tableau récapitulatif des verbatims développés :

Tableau 27 : Données verbales descriptives – obstacles au feedback (réaction de l'autre)

Verbatims
<p>« <i>L'humeur et l'état émotionnel d'une personne après une rencontre. Parfois, vous ne pouvez pas approcher une personne en colère ; il suffit d'attendre le bon moment un peu après</i> » [A person's mood and emotional state after an encounter; sometimes you cannot approach a person that is angry, you just need to wait for the right time a little after]</p>
<p>« <i>Certaines personnes en particulier avec qui il est difficile de partager du feedback (surtout sur des sujets récurrents)</i> » [Some specific people with whom it is difficult to share feedback (especially on recurring topics)]</p>
<p>« <i>Avoir peur du désaccord même avec le partage des faits</i> » [Being afraid of misalignment even with facts sharing]</p>
<p>« <i>Créer des bruits dans l'équipe. Parfois les gens ne donnent pas du feedback de manière constructive et objective, uniquement sur la base d'une idée qu'ils ont d'une personne et qui leur est inspirée par une tierce personne</i> » [Creating noise in the team and sometimes people do not give the feedback in a constructive objective way, only based on a perspective they build from someone else]</p>

« *Les personnes qui comprennent mal mon intention de donner des retours, car j'évite d'être très direct et je délègue même à mon responsable lorsque cela est possible* » [People who miscomprehend my intention behind giving feedback, as I avoid on next occurrences to be very direct and I even delegate it to my manager when possible]

Le huitième cluster regroupe 2 % des réponses apportées et englobe des réflexions sur la hiérarchie et la stratégie d'entreprise adaptée au feedback. Certaines réponses sont lapidaires, telles que « *hiérarchie* » ou « *rétroaction descendante* », d'autres sont plus développées. Ci-après, un tableau récapitulatif des verbatims développés :

Tableau 28 : Données verbales descriptives – obstacles au feedback (hiérarchie et stratégie d'entreprise)

Verbatims
<p>« <i>Certains membres ne donnent pas un feedback sincère en raison de leurs liens hiérarchiques</i> » [Some members would not provide honest feedback because of their reporting line]</p>
<p>« <i>La culture au travail ne favorise pas toujours un échange de rétroaction cohérent. Cela se produit au maximum trois fois par an</i> » [The culture at work does not always promote consistent feedback exchange. It happens like 3 times a year at max]</p>

Le neuvième cluster a également un taux de réponse de 2 % et porte sur **l'incrédulité** quant au concept de rétroaction et sa valeur. Certaines réponses simples mettent en question « *la valeur ajoutée* » de la rétroaction, tandis que d'autres plus développées mettent en avant un certain scepticisme à l'égard d'une telle pratique. Ci-après, un tableau récapitulatif des verbatims développés :

--

Tableau 29 : Données verbales descriptives – obstacles au feedback (incrédulité)

Verbatims
« <i>Le manque de conscience de l'importance de rechercher du feedback</i> » [The lack of awareness of the importance of seeking feedback]
« <i>Manque de conscience que la rétroaction constructive est toujours bénéfique</i> » [Lack of awareness that constructive feedback is always beneficial]

Malgré un taux de réponse de 1%, le dernier cluster vaut d'être mentionné en raison de son intérêt pour des futures recherches éventuelles. Il porte sur la distance géographique entre membres d'une équipe et lieu de travail, surtout pour les équipes qui travaillent de manière transversale au niveau régional. Certains font remarquer que la distance géographique entre les bureaux ou le travail à distance rendent difficile le maintien d'une pratique de rétroaction continue. Un répondant décrit le phénomène ainsi : « *Mes collègues et moi ne sommes pas dans le même bureau, la distance au sein de l'équipe rend le partage de feedback difficile* » [My peers and I are not in the same office, the distance between the team makes it hard to share feedback].

Dans un premier bilan, nous retenons de la deuxième question plusieurs obstacles à une pratique de feedback continue qui feront l'objet d'une analyse plus approfondie au chapitre suivant. D'abord, le facteur temps est celui que les répondants citent le plus fréquemment. Ils soulignent qu'il n'y a pas d'horaire dédié aux réunions puisque les employés sont submergés par leurs tâches quotidiennes. Ce facteur sera discuté profondément dans la partie analyse du chapitre suivant. D'autres verbatims font remarquer que la charge de travail empêche le changement de contexte nécessaire à l'échange de feedback, tandis que d'autres déplorent que certains collègues pensent que les retours ne doivent pas être partagés entre les phases d'un projet mais plutôt vers la fin de celui-ci. Ainsi, consacrer du temps à la rétroaction nécessite un effort conscient de la part des parties prenantes.

Ensuite, la crédibilité et la fiabilité de la source sont le deuxième obstacle à la pratique de la rétroaction continue. Cet aspect est souvent mentionné dans la littérature et demeure un enjeu dans une organisation aujourd'hui. Certains répondants observent que les liens noués avec une personne déterminent la mesure dans laquelle on peut lui adresser facilement des retours. D'autres remarquent que la fluidité de la rétroaction dépend de l'intention et du niveau de maturité de l'autre partie lorsqu'il s'agit d'échange de retours, en particulier en ce qui concerne la maturité des collègues. En outre, d'autres affirment que la concurrence entre collègues affecte l'authenticité des retours, rendant ainsi les membres plus méfiants lors des échanges. Par ailleurs, d'autres considèrent que le niveau de compétence démontré par l'interlocuteur constitue un facteur déterminant pour une recherche de feedback fiable. Ainsi, les feedbacks émanant de sources jugées incompetentes sont vus comme de simples opinions et ne sont pas considérés comme pertinents pour le récepteur. Enfin, certains participants soulignent l'enjeu de l'ancienneté de la source, car il est moins courant qu'un membre senior demande des retours à un membre moins ancien. Cette personne ayant plus d'ancienneté aura des réticences à solliciter quelqu'un de plus jeune ou ayant moins d'expérience dans l'entreprise, même si c'est son supérieur hiérarchique.

Les risques d'image sont le troisième obstacle à la pratique d'un flux continu de rétroaction. Cet obstacle est mentionné à plusieurs reprises dans la littérature et constitue notre troisième hypothèse. La vulnérabilité et le malaise ressentis à montrer ses faiblesses devant ses pairs sont cités par nombre de répondants. D'autres font remarquer que le partage de feedback dans un face-à-face est déjà un événement stressant en soi. Par conséquent, le feedback ne devrait être donné que lorsque la personne y est prête émotionnellement. En outre, il doit être abordé comme une expérience d'apprentissage pour le récepteur et ne traiter que de sujets qu'il aurait choisis. Enfin, beaucoup ont fait valoir que les retours répétitifs pourraient être contre-productifs parce que les membres risqueraient de percevoir les autres comme dérangeants, surtout si ces retours sont personnels ou donnent l'impression de constamment chercher à attirer l'attention. Ces verbatims soulignent à nouveau à quel point le feedback est une information sensible à partager avec les autres.

L'objectif d'orientation de performance est le quatrième obstacle identifié pour la pratique du feedback continu et, selon notre première hypothèse proposée, ce qui bloque la dynamique de feedback au niveau de l'individu. La plupart des répondants disent craindre que les échanges fréquents de rétroaction soient source de jugements négatifs. Ils font aussi part d'inquiétudes liées à leurs conséquences sur l'estime de soi et l'évaluation de fin d'année. Certains trouvent déroutant de faire croire aux autres qu'ils font grand cas de leur opinion par le biais d'échanges fréquents de feedbacks, comportement qui pourrait être perçu comme un manque de confiance en soi. Par ailleurs, des répondants rapportent qu'ils redoutent d'apprendre brusquement qu'ils ne sont pas performants dans un domaine spécifique, ce qui pourrait déstabiliser leur performance. De ce fait, ils préfèrent attendre d'avoir accompli quelque chose de positif pour demander des retours sur les domaines à améliorer. Enfin, certains pensent que la pratique du feedback en elle-même incite à accorder trop d'attention à des tâches futiles et peut être contre-productive pour le processus d'évaluation de fin d'année.

La sécurité psychologique est le cinquième obstacle identifié à la pratique de feedback continu. Il s'agit aussi de la deuxième hypothèse que nous proposons au niveau du groupe, en nous appuyant sur les recherches antérieures. La plupart des verbatims font état d'un manque de soutien du chef d'équipe en termes d'accessibilité aux réunions et d'attitude. Ainsi, des participants expliquent que certains chefs d'équipe ont parfois des comportements intimidants, en sorte que les membres se sentent rarement à l'aise pour rechercher ou échanger des retours. De plus, d'autres font valoir que les chefs d'équipe accordent une plus grande importance aux collaborateurs très performants et négligent le développement de ceux qui sont moyennement performants. D'autres remarquent que certains chefs d'équipe accordent une plus grande importance à la continuité des activités et sont peu soucieux des facteurs humains, négligeant ainsi le facteur émotionnel et manquant d'empathie envers les autres. Enfin, d'autres soulignent que la recherche constante de retours auprès des supérieurs pourrait signifier indirectement que l'on blâme ou attaque les autres, au risque d'entraîner des conflits relationnels à long terme.

La formulation du feedback constitue le sixième obstacle identifié pour la pratique de feedback continu. Certains verbatims font valoir que le feedback perd de sa pertinence

quand certains employés ne sont pas tenus à jour des progrès accomplis sur un projet. D'autres expliquent que le manque d'éléments factuels dans un feedback peut le faire apparaître comme moins authentique, plus général et critique. Ainsi, un retour mal conçu et mal énoncé, sans éléments ou exemples justes, ne saurait mener à des échanges constructifs. Certains répondants doutent de leur capacité et de leur technique à transmettre un feedback de manière correcte. La réaction d'autrui est le septième obstacle identifié pour la pratique continue du feedback. Cet aspect n'est pas traité dans notre revue de la littérature car la plupart des travaux sont surtout axés sur l'aspect recherche de feedback, et moins sur sa réception. Les verbatims expliquent clairement que le feedback, même s'il est factuel, a un effet émotionnel. Ainsi, beaucoup indiquent que dans de nombreux cas, même si les retours partagés se fondent sur des exemples pertinents, ils peuvent créer des conflits relationnels au travail. Ainsi, le récepteur risque de percevoir le feedback comme une accusation personnelle, ce qui pourrait affecter son comportement futur. Enfin, un feedback donné en des termes trop directs par le manager pourrait être source de tensions et d'instabilité au sein de l'équipe.

La hiérarchie et la politique d'entreprise se classent huitièmes parmi les obstacles identifiés à la pratique de rétroaction continue. Quelques déclarations soulignent que la ligne hiérarchique joue un rôle dans la définition d'une culture de feedback. D'autres ajoutent qu'en général, les échanges de rétroaction ne sont pas abondants et se font pas plus de trois fois par an. Il incombe au département des ressources humaines de prendre des initiatives pour faire émerger une culture de feedback. L'incrédulité arrive neuvième dans la liste des obstacles identifiés à la pratique de l'échange de feedback continu. Certains répondants déclarent manquer de sensibilisation et de conscience quant aux bénéfices des flux de rétroaction. Enfin, la distance géographique entre les équipes arrive en fin de liste des obstacles identifiés à un retour d'expérience continu. Il apparaît toutefois nécessaire d'en faire mention, puisque certains répondants déclarent que la distance entre les membres rend plus difficile la pratique d'échange de retours. Par conséquent, la proximité est un facteur favorisant l'émergence de boucles de feedback abondantes.

2.1.2.2.1. Verbatims Q2 – ex-employés

Pour les 80 personnes consultées qui ont répondu au sondage après avoir quitté l'entreprise pour d'autres opportunités de carrière, 21 % n'ont pas répondu à la question (soit 17 répondants). 8 % (10 répondants) disent ne voir aucun obstacle à l'échange de feedback. Ainsi, certains affirment : « *Rien, j'ai toujours tendance à recevoir du feedback, même si mon travail peut comporter une erreur* » ; « *Rien, je suis toujours heureux de recevoir des feedbacks honnêtes, je n'ai aucun obstacle, j'aimerais connaître les feedbacks des autres aux niveaux professionnel et personnel.* » En revanche, 66 % des réponses (53 répondants) identifient des obstacles à l'échange de rétroaction. Les réponses désignant les mêmes obstacles sont rassemblées dans des clusters identiques à ceux utilisés pour les personnes travaillant toujours dans l'entreprise. Le temps pour la rétroaction et la crédibilité de la source sont les deux facteurs limitants les plus cités, avec une répartition égale de 14 %.

Trouver du temps pour échanger du feedback reste un défi. Beaucoup de répondants font valoir qu'ils ont du mal à trouver du temps pour le feedback compte tenu de leur charge de travail quotidienne. Ci-après, un tableau récapitulatif des verbatims développés :

Tableau 30 : Données verbales descriptives – obstacles au feedback (temps) – ex-employés

Verbatims
<p>« <i>La charge de travail peut m'empêcher de partager une boucle de rétroaction ou peut empêcher mon responsable de fournir du feedback</i> » [The workload might prevent me from sharing the feedback loop or my manager to deliver his feedback]</p>
<p>« <i>Réserver du temps pour les affaires quotidiennes, emploi du temps chargé</i> » [Reserving time from daily business, busy schedule]</p>

Faire confiance au donneur de feedback constitue un défi majeur pour la pratique d'échange. Beaucoup de répondants pensent que s'ils ne font pas confiance à la personne à qui ils donnent leurs retours ou à celle à qui ils demandent des retours, les retours perdent leur valeur. Ci-après, un tableau récapitulatif des verbatims développés :

Tableau 31 : Données verbales descriptives – obstacles au feedback (confiance) – employés externes

Verbatims
<i>« Savoir que la personne qui donne le feedback n'a pas mon meilleur intérêt à cœur »</i> [Knowing the person giving the feedback does not have my best interest]
<i>« Le manque d'expertise et de maturité de l'autre personne »</i> [The lack of expertise and maturity of the other person]
<i>« Avoir un feedback biaisé »</i> [Have biased feedback]

En outre, la sécurité psychologique se classe en troisième position avec un taux de 10 %. De nombreux répondants déplorent un manque de compétences managériales et d'initiative, ce qui rend le processus d'échange de rétroaction pratiquement inexistant au sein d'une équipe. Certains citent l'attitude de supérieurs qui évitent parfois de donner des retours positifs afin de ne pas promettre indirectement au salarié une prime ou une augmentation de salaire. D'autres expliquent que les responsables manquent de compétences en communication et ne savent pas comment fournir des retours authentiques. Ci-après, un tableau récapitulatif des verbatims développés :

Tableau 32 : Données verbales descriptives – obstacles au feedback (sécurité psychologique) – ex-employés

Verbatims
<i>« J'apprécie beaucoup de recevoir des retours sur mon travail, mais cela ne se produit pas. Je suppose que parce que le manager est considéré comme "vieux jeu", il néglige l'importance de donner des retours à moins qu'il n'y ait quelque chose qui ne va pas,</i>

et il pense que s'il loue le travail de quelqu'un, l'employé se sentira "snob" et risquerait de quitter l'entreprise peut-être plus tard s'il n'obtient pas ce qu'il veut » [I

appreciate a lot that I get feedback on my job done but it doesn't happen. I guess because the manager is considered "old school" he neglects the importance of giving feedback unless there is something wrong, and he thinks if he praises someone's work it will make the employee feel "snob" and maybe lose him on later stage if he doesn't get what he wants].

« Les supérieurs hiérarchiques pensent que donner un bon feedback permettra à la personne de demander une augmentation de salaire ou une prime, ils ont donc tendance à dédaigner cette pratique » [Line managers think that giving a nice feedback will enable the person to ask for a salary raise or bonus, so they tend to disregard it]

« Je n'ai aucun problème à demander ou à fournir des feedbacks, le problème est que la plupart des managers manquent de compétences en communication et ne savent pas comment fournir des retours honnêtes » [I have no problems in seeking or providing feedback, the problem is that most of the managers lack communication skills and do not know how to provide honest feedback]

Le cluster rassemblant les obstacles liés au **type axé vers la performance** se classe cinquième avec un taux de 11 %. Beaucoup de répondants mettent en avant que leur peur d'un jugement négatif ou leur manque d'estime de soi fragilise leur confiance et leur ego, d'où une certaine réticence à demander du feedback. Ci-après, un tableau récapitulatif des verbatims élaborés :

Tableau 33 : Données verbales descriptives – obstacles au feedback (orientation d’objectif de performance) – ex-employés

Verbatims
« <i>Certaines personnes pensent que si elles reçoivent des retours négatifs, cela signifie qu’elles ont échoué</i> » [Some people think that if they receive negative feedback, it means they have failed]
« <i>Le manque de confiance en soi peut empêcher une personne de chercher du feedback, de peur de recevoir des feedbacks négatifs</i> » [Lack of self-confidence might prevent a person from seeking feedback, fearing to receive negative feedback]
« <i>Critiquer et exposer les faiblesses personnelles</i> » [Criticizing and exposing personal weakpoints]

Les risques d’image arrivent en sixième position avec un taux de 4 %. Beaucoup soulignent que les personnes qui demandent du feedback craignent de donner une image d’elles-mêmes négative ou erronée. Ci-après, un tableau récapitulatif des verbatims développés :

Tableau 34 : Données verbales descriptives – obstacles au feedback (risques d’image) – ex-employés

Verbatims
« <i>Les collègues pourraient voir cela comme un besoin de me faire valoir, les superviseurs comme un manque de confiance. Les managers pourraient voir cela comme de la vantardise</i> » [Peers might see it as a need for me to get some credits, line managers might see it as lack of confidence. Managers might see it as boasting about myself]

« Le fait que nous ayons une culture du contexte élevée et qu'il y ait tellement d'émotions associées au feedback. L'assertivité est quasiment impossible à développer en tant que compétence avec les employés et même avec leurs dirigeants » [The fact that we have a high context culture and there is so many emotions associated with feedback. Assertiveness is nearly impossible to develop as a skill with employees and even with their leaders]

La stratégie d'entreprise est le septième obstacle le plus cité avec un taux de 5 %. Des répondants expliquent que le manque de culture d'entreprise et d'initiative des ressources humaines constitue un obstacle à l'encouragement et l'implémentation d'une pratique de feedback. Ci-après, un tableau récapitulatif des verbatims développés :

Tableau 35 : Données verbales descriptives – obstacles au feedback (stratégie d'entreprise) – ex-employés

Verbatims
<p><i>« L'environnement, la culture organisationnelle. Il n'est ni soutenu ni encouragé par vos collègues, vos managers. De nombreux collègues ont quitté l'entreprise à cause de cela »</i> [The environment, the organizational culture. It is not supported or encouraged by your peers, managers. It seems many peers left the company because of this]</p>
<p><i>« Entreprise à l'ancienne et mauvaise gestion des ressources humaines »</i> [Old fashion company and weak HR management]</p>

Enfin, la formulation du feedback se classe huitième, avec un taux de 3 %. Certains répondants expliquent que la formulation du feedback et la difficulté à trouver les bons mots constituent des obstacles à leur pratique d'échange de feedback. Ci-après, un tableau récapitulatif des verbatims développés :

Tableau 36 : Données verbales descriptives – obstacles au feedback (formulation du feedback) – ex-employés

Verbatims
« <i>Choix de mots des personnes occupant des postes élevés</i> » [Choice of words for people in high positions]
« <i>Mauvaise communication (mauvaise interprétation des intentions ou des questions)</i> » [Miscommunication (misinterpreting intentions or questions)]

Les observations émanant de salariés et d'ex-employés de l'entreprise présentent de nombreuses similitudes. Ce constat tend à démontrer le caractère généralisable de nos conclusions, puisque de semblables obstacles aux boucles de rétroaction sont identifiés quel que soit l'environnement. Ainsi, les ex-employés eux aussi mentionnent comme premier obstacle la difficulté à trouver du temps à consacrer à l'échange de rétroaction, *a fortiori* en mode bidirectionnel. Ensuite, comme chez les salariés de l'entreprise, la difficulté à faire confiance aux autres est citée comme le deuxième obstacle à la pratique continue du feedback. Beaucoup déclarent que le manque d'expérience et de maturité du donneur de feedback peut être à l'origine d'une rétroaction biaisée au détriment du récepteur. La sécurité psychologique est le troisième obstacle identifié aux boucles de rétroaction continues. Ainsi, certains répondants déplorent une attitude « vieux jeu » de leur manager qui craint de trop rassurer ses subordonnés s'il leur donne un feedback positif.

D'autres se plaignent que leur chef ne soit pas très compétent en communication orale. L'orientation vers les objectifs de performance est désignée comme le quatrième obstacle à la pratique continue de feedback. De nombreux répondants déplorent que les retours négatifs soient perçus comme un indicateur direct d'échec, tandis que d'autres pensent qu'ils pourraient porter atteinte à leur estime de soi. Les risques d'image sont classés cinquième obstacle à la pratique du feedback continu. Certains soulignent que solliciter trop souvent du feedback serait une stratégie déployée par certains pour se faire bien voir

de leurs supérieurs. En sixième place, c'est la stratégie d'entreprise qui est citée comme un obstacle à la pratique de la rétroaction continue. Des répondants considèrent que des organisations ont encore recours à des pratiques obsolètes dans leurs politiques de ressources humaines. Enfin, la formulation du feedback est le dernier obstacle mentionné par les ex-employés de l'entreprise. Certains participants déclarent qu'un mauvais choix de mots et une communication non professionnelle sont dommageables au partage de feedback.

2.1.2.3. Données verbales descriptives – avantages d'une pratique d'échange de feedback sur une organisation apprenante

Pour la Q3 : *Comment, à votre avis, l'échange de rétroaction entre les individus peut avoir un impact sur l'apprentissage dans les organisations ?* 253 participants ont répondu, soit un taux de réponse de 84 %, et 49 se sont abstenus, soit un taux de 15 %. Sur les 253 réponses, 10 (3 % des répondants) expriment un certain scepticisme quant à l'impact de l'échange de feedback sur les organisations apprenantes, considéré comme valide en théorie mais difficilement applicable en pratique. Ci-après, un tableau récapitulatif des verbatims développés :

Tableau 37 : Données verbales descriptives – impact de l'échange de feedback sur une organisation apprenante (incrédulité)

Verbatims
<p><i>« Je ne suis pas sûr de l'impact sur l'apprentissage. Je pense qu'avoir une culture encourageant le feedback est globalement une bonne chose pour faciliter l'échange d'idées et en fin de compte aider les gens à progresser. Cependant, forcer la recherche ou la fourniture de feedback à un rythme très soutenu pourrait devenir comme un profil Instagram ou Facebook vivant, toujours à la recherche de validation, ce qui pourrait nuire au bien-être des individus au travail et à leur autonomie »</i> [I am not sure about the impact on learning. I</p>

believe having a feedback-encouraging culture is a good thing globally to ease the exchange of ideas and the ultimate improvement of people. However, forcing the seeking or providing of feedback at a very extravagant pace could become like a living Instagram or Facebook profile, always seeking validation, which could be harmful to the wellbeing of individuals at work and their autonomy]

« *En théorie, cela devrait avoir un très grand impact. En réalité, ce n'est pas toujours le cas* » [In theory it should have a very big impact. In reality, it's not always the case]

En revanche, 81 % des autres personnes interrogées ont fermement reconnu l'importance de l'échange de rétroaction en tant que composant fondamental des organisations apprenantes. Les réponses fournies reconnaissent les bénéfices de l'échange de rétroaction pour le développement personnel d'une part et l'apprentissage organisationnel d'autre part. Les verbatims rassemblés soulignent que l'échange de feedback favorise l'apprentissage et le développement continu, la motivation, les relations de travail, la conscience de soi et le partage des connaissances. Pour une meilleure organisation des données, chacun des avantages mentionnés constitue un cluster de réponses. Pour les réponses qui présentent deux avantages, on a fait le choix de ne les ranger que dans un seul cluster, donnant ainsi plus d'importance à un avantage cité qu'à l'autre.

Le premier cluster rassemble les réponses mettant en avant les bienfaits du feedback dans le domaine de l'apprentissage et du développement, avec un taux de réponse de 50 %. Plus précisément, les répondants insistent sur les avantages d'un feedback à la fois constructif pour promouvoir le développement personnel et suffisamment fréquent pour favoriser l'émergence de boucles de feedback. Ces deux aspects-clés sont fondamentaux pour accélérer la courbe d'apprentissage au sein de l'organisation. Ci-après, un tableau récapitulatif des verbatims développés :

Tableau 38 : Données verbales descriptives – impact de l’échange de feedback sur une organisation apprenante (apprentissage et développement)

Verbatims
<p>« <i>Beaucoup – la boucle de rétroaction est un parcours d’apprentissage intéressant</i> » [A lot – feedback loop is an interesting learning path]</p>
<p>« <i>Une rétroaction constante est fondamentale pour la croissance. Il est toujours possible de s’améliorer et d’acquérir de nouvelles compétences</i> » [Constant feedback is fundamental for growth. There’s always room to improve and to learn new skills]</p>
<p>« <i>Impact fort. La boucle de rétroaction est l’un des principaux prérequis et dimensions de l’augmentation de la courbe d’apprentissage</i> » [High impact. Feedback loop is one of the main prerequisites and dimensions of increasing the learning curve]</p>
<p>« <i>C’est la clé de l’apprentissage. Vous êtes entouré de collègues 10 heures par jour, qu’est-ce qui pourrait être une plus grande source d’apprentissage que ça... L’échange de rétroaction est l’un des principaux piliers de l’apprentissage dans les organisations</i> » [It is key to learning, you are surrounded by peers 10 hours per day, what could be a bigger source of learning than that... Feedback exchange is one of the main pillars of learning in organizations]</p>
<p>« <i>La boucle de rétroaction est le principal moteur de la courbe d’apprentissage des employés. Un employé travaillant sur une tâche A par exemple peut s’en acquitter avec une certaine qualité, obtenir des feedbacks, agir en conséquence, améliorer son travail, obtenir des feedbacks, etc. Cela devrait automatiquement être reflété dans la tâche B si c’est comme la tâche A où l’employé pourrait appliquer ce qu’il a appris de la tâche A sur la tâche B et ainsi de suite. La rétroaction constructive est la clé du processus d’apprentissage</i> » [The feedback loop is the main driver of an employee learning curve. An employee working on a task A for instance can deliver it with a certain quality, get feedback, act on it,</p>

enhance the delivery, get feedback and so on. This should automatically be reflected in the task B if it is like task A where the employee could apply what they learnt from task A on task B and so on. Constructive feedback is a key for the learning process]

« À mon avis, nous travaillons tous dans des organisations pour apprendre et améliorer nos performances. Nous nous élevons ensemble ou nous coulons ensemble. Par conséquent, l'échange de rétroaction peut vraiment avoir un impact sur la performance et la communication entre les employés de manière positive et négative. Tout dépend de la manière dont la rétroaction est donnée. Partager une rétroaction constructive mettrait les individus au défi de continuer à apprendre. C'est gagnant-gagnant après tout » [In my opinion, we all work in organizations to learn and improve our performance. We either rise together or sink together. Therefore, feedback exchange can really impact the performance and communication between employees in a positive and negative way. It all depends on how feedback is given. Sharing constructive feedback would challenge the individuals to keep on learning. It is a win-win after all]

« L'impact est énorme si la rétroaction est constructive et continue, car elle présente les questions de différentes perspectives et encourage les gens à être plus à l'aise avec leurs idées et les pousse hors de leur zone de confort » [The impact is huge if the feedback is constructive and continuous, since it presents the points from different perspectives and encourages people to be more comfortable with their ideas and pushes them out of their comfort zone]

« Je considère de fréquents échanges de feedback comme l'un des éléments essentiels favorisant l'apprentissage et le développement dans les organisations, ainsi que pour renforcer le sentiment d'unité » [I would place frequent feedback exchanges as one of the essentials of fostering learning and development in organizations as well as fortifying sense of unity]

Le deuxième cluster met en avant les bénéfices de l'échange de feedback dans les relations de travail, avec un taux de réponse de 10 %. Il souligne l'importance de ces échanges dans l'amélioration de la confiance et de la qualité des relations, ce qui contribue à la création d'environnements de travail ouverts et collégiaux. Ci-après, un tableau récapitulatif des verbatims développés :

Tableau 39 : Données verbales descriptives – impact de l'échange de feedback sur une organisation apprenante (relations de travail)

Verbatims
« <i>Cela crée de la confiance et les gens recherchent davantage l'excellence</i> » [It creates trust and people seek more for excellence]
« <i>Cela a en fait un impact important sur les relations et les progrès des gens</i> » [It actually has a high impact on people's relationships and progress]
« <i>Cela contribue à créer de la transparence dans le travail, ce qui facilite la compréhension de ce qui se passe</i> » [It helps create transparency in your work which makes it easier to understand what's happening]
« <i>Les gens apprendront pour la plupart à se faire davantage confiance et auront la responsabilité collective de s'améliorer et d'améliorer l'organisation, et changeront leur état d'esprit, passant d'un état d'esprit de blâme à un état d'esprit de responsabilité (meute de loups)</i> » [People will mostly learn to trust each other more and have a collective responsibility to improve themselves and improve the organization and shift the mindset from a blame mindset to a "wolf pack" responsibility mindset]
« <i>L'échange de retours conduirait à un canal de communication ouvert, améliorant à la fois le fournisseur et le récepteur de feedback, conduisant à une structure de travail améliorée où les problèmes sont résolus rapidement</i> » [Feedback exchange would lead to an open communication channel, enhancing

<p>both the feedback provider and receiver, leading to an enhanced work structure where issues are resolved quickly]</p>
<p>« <i>Cela supprimera les frontières et créera un environnement plus confiant</i> » [It will remove boundaries and create a more trustful environment]</p>
<p>« <i>Élément-clé pour créer une connexion et un flux dans le travail d'équipe</i> » [Key element to create connection and flow in the teamwork]</p>
<p>« <i>Cela peut clarifier la position de chacun, évitant ainsi les conflits</i> » [It can make it clear where everyone stands, thus preventing conflicts]</p>
<p>« <i>Montrer aux gens que la rétroaction améliorera la communication et les relations entre les employés si les gens choisissent judicieusement leurs mots</i> » [Showing people that feedback will improve communication and relationship between employees if people choose their words wisely]</p>

Le troisième cluster, avec un taux de réponse de 9 %, met l'accent sur l'impact de l'échange de feedback sur le partage des connaissances et l'harmonisation des processus. Il souligne que l'échange de feedback joue un rôle majeur dans la promotion de l'unité, l'harmonisation des pratiques de travail et l'alignement des perceptions. Ci-après, un tableau récapitulatif des verbatims développés :

Tableau 40 : Données verbales descriptives – impact de l'échange de feedback sur une organisation apprenante (partage des connaissances et harmonisation des processus)

Verbatims
<p>« <i>Il peut soutenir l'échange d'expertise, l'échange de points de vue et contribue à solidifier la culture et l'orientation de l'organisation globalement</i> » [It can support exchange of expertise, exchange of points of view, and helps solidify the global organization culture and direction]</p>
<p>« <i>Donner des feedbacks créera toujours de nouvelles opportunités pour les membres de l'équipe, nous pouvons échanger des compétences, des connaissances et nous faire des</i></p>

recommandations et des suggestions. Cela permettrait à l'équipe de réfléchir et collecter différents idées et sujets. Les feedbacks amélioreraient toujours les performances et inciteraient les membres de l'équipe à exceller et à apprendre à répondre aux attentes de l'équipe » [Giving feedback will always create new opportunities for team members, we can exchange skills, knowledge, and we would provide recommendations and suggestions. This would allow the team to brainstorm and collect different ideas and topics. Feedback would always improve the performance and would push the team members to excel and learn to meet the team's expectations]

« *La rétroaction constructive est l'essence même de l'apprentissage, et cela comprend des échanges réussis et d'autres infructueux. Le résultat du travail de n'importe qui peut être mauvais, bon, meilleur, excellent. La rétroaction est ce qui mènera la transition d'un statut à l'autre* » [Constructive feedback is the essence of learning, and that includes successful and unsuccessful deliveries. The outcome of anybody's work can be bad, good, better, best. Feedback is what will lead the transition from one status to the other]

« *Oui, car cela alignera d'abord la perception des différentes parties. On peut percevoir son propre travail d'une certaine manière, mais d'autres pourraient le voir d'une manière totalement différente et, sans rétroaction appropriée, ce désalignement conduira les gens à supposer que leur propre travail est suffisant et ne les encouragera pas à en apprendre davantage* » [Yes, because it will first align the perception of the different parties. One can perceive one's own work in a certain way, but others could see it in a totally different way and without proper feedback, this misalignment will lead people to assume their own work is enough and will not encourage them to learn more]

« *Lorsque les gens partagent leurs pensées, cela conduit souvent à une meilleure connaissance et cohérence du produit, et à ne pas avoir une compartimentation des connaissances au sein de l'équipe parce que les gens ne partagent pas leur travail* » [When people share their thoughts, it often leads to a better and more coherent product knowledge, and to not having knowledge silos within the team because people did not share their work]

« *Le partage de la rétroaction pourrait encourager le partage des leçons apprises ; il en résultera la mise au point de nouveaux processus et savoir-faire* » [Sharing feedback

<p>could encourage sharing the lessons learned, thus it will result in coming up with new processes and how-to]</p>
<p>« Les gens peuvent ainsi apprendre des expériences des autres et aborder les choses différemment, ce qui facilite la croissance » [People can thus learn from each other's experiences and approach things differently, which makes it easier to grow]</p>
<p>« Cela peut avoir un impact considérable si la rétroaction est encouragée et que des plages horaires sont réservées à cette question. Certaines questions que l'on croit inintéressantes peuvent donner des résultats élevés si elles sont partagées et communiquées à quelqu'un d'autre » [It can be highly impacting if feedback is encouraged, and time slots are dedicated for that matter. Points that one would think are not worth sharing can yield high results if shared and communicated with someone else]</p>
<p>« L'échange de rétroaction est essentiel, en particulier lorsqu'il est réalisé dans un cadre plus large. Obtenir un feedback d'une personne ne suffit pas car cela peut être très biaisé, mais obtenir le feedback d'un groupe d'individus supprimera le biais et la personne qui reçoit le feedback pourra en profiter pour son propre développement. » [Feedback exchange is essential, especially when it is performed on a large scale. Getting feedback from one person is not enough as it can be very biased but getting feedback from a group of individuals will remove the bias and the person receiving the feedback will be able to benefit from it for their own development]</p>

Le quatrième groupe met en avant le bénéfice de l'échange de feedback sur l'auto-évaluation, avec un taux de réponse de 9 %. Il souligne l'importance de l'échange de rétroaction en tant qu'outil de mesure pour reconnaître ses compétences, et ainsi mieux se positionner dans un contexte de travail et s'adapter facilement aux changements. Ci-après, un tableau récapitulatif des verbatims développés :

Tableau 41 : Données verbales descriptives – impact de l'échange de feedback sur une organisation apprenante (auto-évaluation)

Verbatims
<p>« La rétroaction vous aide à savoir où vous vous situez parmi vos pairs et vous empêche d'être isolé dans vos pensées sans savoir si ce que vous faites est</p>

suffisant ou utile. Lorsque vous êtes suffisamment à l'aise pour demander et recevoir du feedback sur vos performances, poser des questions quotidiennes liées au travail devient beaucoup plus facile, ce qui facilite également le processus de travail » [Feedback helps you know where you stand among your peers, and keeps you from being isolated in your thoughts, not knowing if what you're doing is sufficient or useful. When you are comfortable enough to request and receive feedback on your performance, asking day to day work related questions becomes much easier, which also makes the work process smoother]

« *Beaucoup, car les personnes avec lesquelles vous travaillez le plus connaissent à la fois vos forces et vos limites. Cela permet d'avoir une vision globale des compétences acquises et des éléments à améliorer* » [A lot, since the people you work with the most know both your strengths and limitations. It helps to get a well-rounded perspective on the acquired skills and what to improve]

« *Le retour d'expérience permet des points de vue diversifiés, ce qui est enrichissant (pour les individus et leur travail)* » [Feedback allows for diversified points of view, which is enriching (to the individuals and their work)]

« *Cela donne différents points de vue qui pourraient vous aider à développer de multiples compétences (opérationnelles et émotionnelles)* » [It gives different points of view which might help you to develop multiple skills (operational and emotional)]

« *Nous avons parfois tendance à travailler de manière machinale sans connaître nos erreurs/forces ; recevoir des retours des autres peut mettre en évidence les faiblesses et les forces et la personne apprendra des autres comment elle peut améliorer son travail, ses compétences, son comportement. En plus de cela, en donnant des retours, la personne essaiera également de refléter ce qu'elle dit sur elle-même et elle essaiera d'apprendre des erreurs des autres, ou elle cherchera à être remarquable comme les autres* » [We sometimes tend to work in a robotic way without knowing our mistakes/strengths. Receiving feedback from others can highlight the weaknesses and strengths and the person will learn from others

how to enhance their work, skills, behavior. In addition to that, when giving feedback, the person will also try to reflect what they say about themselves and they will try to learn from the mistakes of others, or will seek to be outstanding as others]

« L'échange de retours peut mettre en évidence certaines vulnérabilités masquées et permettre à la personne de les identifier pour travailler dessus. De plus, une rétroaction positive peut motiver la personne à continuer à apprendre et à travailler dur » [Feedback exchange can highlight some masked vulnerabilities and let the person identify them to work on them. Also, positive feedback can motivate the person to keep on learning and working hard]

« Oui, certainement, connaître vos forces est la clé pour exceller, de même que pour améliorer vos faiblesses. Ces faiblesses sont parfois la façon dont les autres perçoivent les choses et cette idée est très importante pour une personne car la perception d'une autre personne n'est claire que si elle est communiquée verbalement » [Yes definitely, knowing your strengths is key to excelling and to improving your weaknesses. These weaknesses are sometimes the way other perceive things and this insight is very important for a person as another person's perception is not clear unless verbally communicated]

Le cinquième cluster met en avant les bénéfices de l'échange de feedback sur la motivation, avec un taux de réponse de 3 %. Il met en évidence l'effet motivationnel de l'échange de rétroaction au sein d'une organisation : d'une part, le feedback constructif peut être un moyen de motiver les employés à viser plus haut et à mieux performer, et d'autre part, le feedback positif peut être motivant car il donne au subordonné le sentiment que son supérieur reconnaît la valeur de son travail. Ci-après, un tableau récapitulatif des verbatims développés :

Tableau 42 : Données verbales descriptives – impact de l’échange de feedback sur une organisation apprenante (effet motivationnel)

Verbatims
<p>« <i>C’est un formidable outil pour s’améliorer et donner confiance aux personnes qui voient qu’elles progressent, c’est un cercle vertueux une fois lancé</i> » [It is a great tool to improve and give confidence to people who see that they are progressing. It is a virtuous circle once launched]</p>
<p>« <i>Les retours positifs et constructifs vous motivent et vous poussent à en apprendre davantage et à corriger vos erreurs</i> » [Both positive and constructive feedback gives you motivation and a push to learn more and to correct your mistakes]</p>
<p>« <i>Cela aiderait à détecter les points où il y a un manque de connaissances et à renforcer la motivation</i> » [It would help detect points where there is lack of knowledge and build motivation]</p>
<p>« <i>S’ils sont donnés de manière constructive, ouverte et qui encourage une discussion bidirectionnelle, et étayés par des faits, les retours peuvent inciter l’individu à s’améliorer</i> » [If delivered constructively, in an open way that encourages a two-way discussion, and backed up with facts, feedback can act as a motivator for the individual to improve]</p>
<p>« <i>La rétroaction constructive mène toujours à un plan d’action, qui en lui-même consiste en des flux d’apprentissage. Un feedback positif conduit toujours à un sentiment de motivation, ce qui vous incitera éventuellement à rechercher de nouveau une dynamique d’apprentissage pour améliorer vos connaissances</i> » [Constructive feedback always leads to an action plan, which by itself consists of learning courses. Positive feedback always leads to feeling motivated, which eventually will make you seek new learning courses to improve your knowledge]</p>

« L'échange de feedback est très important pour développer la motivation individuelle et de l'équipe, mais il devrait être considéré de cette façon par la majorité pour agir lorsque des retours sont reçus [Feedback exchange is very important to develop self and team's motivation, but it should be regarded that way by the majority to take actions when feedback is received]

Enfin, le sixième cluster souligne le bénéfice du feedback sur la gestion des talents, avec un taux de réponse de 1 %. Il met en évidence l'impact des échanges fréquents de feedback sur la détection des talents potentiels non encore repérés au sein d'une équipe. Ci-après, un tableau récapitulatif des verbatims développés :

Tableau 43 : Données verbales descriptives – impact de l'échange de feedback sur une organisation apprenante (gestion des talents)

Verbatims
<p><i>« Parfois, se concentrer sur ce que les gens font de mieux et investir dans leurs talents plus intrinsèques peut les pousser encore plus loin. Cela ne veut pas dire que les feedbacks constructifs sur les domaines de croissance ne sont pas utiles, mais ne doivent pas être exagérés en demandant aux gens de travailler sur de nombreuses compétences différentes » [Sometimes focusing on what people do best and investing in their more intrinsic talents can push them even further. This is not to say that constructive feedback about areas of growth is not helpful but should not be overdone whereby we ask people to work on many different skills]</i></p>
<p><i>« L'échange de feedback avec le temps amène tout le monde au même niveau technique tout en préservant simultanément les forces et le talent d'une personne, et donc en améliorant considérablement les performances de l'équipe en augmentant les compétences individuelles » [Exchanging feedback with time brings everyone up to the same technical level while</i></p>

simultaneously preserving a person's strengths and talent, and thus greatly improving team performance by boosting individual skill sets]

« *Tirer parti du potentiel des personnes* » [Leverage potential of people]

Dans l'ensemble, nous retenons des verbatims sur les bénéfices de la pratique de l'échange continu de feedback six avantages principaux : l'apprentissage et le développement, l'amélioration des relations de travail, le partage des connaissances et l'harmonisation des processus, l'auto-évaluation, la motivation et la rétention des talents. Seuls 3 % des répondants font part de leur scepticisme quant aux bénéfices de l'échange de feedback continu dans l'apprentissage. Ainsi, certains affirment que la quête constante de la validation des autres peut avoir des conséquences majeures sur le bien-être et l'autonomie des individus. Par exemple, un répondant associe ce concept aux plateformes de réseaux sociaux où certains usagers élaborent des stratégies pour obtenir la validation des autres. Pour d'autres, la mise en place de boucles de feedback continues est valide en théorie mais difficile en pratique.

En revanche, 81 % des répondants saluent l'impact positif des échanges de retour d'expérience sur les organisations apprenantes, à divers points de vue. D'abord, la majorité des répondants reconnaissent l'impact fondamental du feedback sur la croissance des compétences et l'acquisition de nouvelles compétences. Par exemple, certains voient en la pratique de l'échange de feedback un prérequis à l'initiation du cycle d'apprentissage dans un contexte particulier, tandis que d'autres affirment qu'il est dommage de ne pas profiter de l'expertise des collègues dont on est entouré pendant dix heures consécutives par jour. De plus, d'autres estiment que l'échange de rétroaction est essentiel pour l'apprentissage collectif, puisque les collaborateurs réussissent ou échouent ensemble.

Deuxièmement, de nombreux répondants mentionnent l'apport bénéfique des échanges de rétroaction continus sur les relations de travail. Selon certains, ces échanges renforcent la confiance entre les membres puisqu'ils conduisent à une communication plus ouverte et transparente, et réduisent les obstacles à la communication avec les autres si les mots

sont choisis avec attention. Pour d'autres, un échange continu de feedback aide les collaborateurs à adopter un nouvel état d'esprit, passant d'un état d'esprit inquisitorial vers une mentalité plus ouverte et tournée vers le collectif. Enfin, de nombreux répondants affirment que des échanges fréquents de retours permettent aux employés d'avoir une idée plus claire de leurs attributions, évitant ainsi les conflits de flux de travail.

Troisièmement, de nombreux répondants soulignent les avantages de l'échange continu de retours pour le partage des connaissances et l'harmonisation des processus. Beaucoup font valoir qu'il favorise le partage d'expertise, les échanges de points de vue et le renforcement d'un sentiment d'unité. Ainsi, beaucoup précisent que le décloisonnement de certains savoirs et méthodes favorisera l'émergence de nouveaux processus. En outre, d'autres indiquent que les échanges de rétroaction fréquents attirent l'attention sur des points que certains ne jugent pas dignes d'intérêt.

Quatrièmement, des répondants soutiennent que les échanges de rétroaction continus constituent un outil d'auto-évaluation efficace. Ainsi, beaucoup expliquent que cette pratique évite aux membres d'être enfermés dans leurs propres pensées ; l'échange de feedback avec les autres aide à prendre du recul et réfléchir sur ses propres comportements et actions. Par ailleurs, d'autres reconnaissent les avantages d'un feedback constructif sur la prise de conscience qu'il apporte aux récepteurs de feedback en leur permettant de connaître leurs forces et faiblesses.

Cinquièmement, certains répondants avancent que la pratique de rétroaction continue pourrait servir d'outil de motivation, puisqu'elle permet aux individus de suivre leurs propres progrès. Pour beaucoup, deux types de rétroaction ont des aspects motivationnels dans un contexte de travail. D'une part, les retours positifs qui encouragent les collaborateurs à atteindre l'excellence et à mettre en évidence leur côté *extra-miler*, et d'autre part, les retours constructifs qui incitent les individus à élaborer un plan d'action et travailler encore plus dur. En sixième et dernier lieu, certains répondants disent que les échanges fréquents de feedback entre les membres aident à détecter les talents. Ainsi, les gens travaillent mieux, tout en investissant dans leurs talents intrinsèques. Certains expliquent que l'échange fréquent de feedback, s'il stimule l'apprentissage collectif et

apporte le même niveau de connaissances techniques à tous, préserve aussi les forces et les talents de chacun.

2.1.2.3.1. Verbatims Q3 – ex-employés

Pour les 80 autres participants qui ont répondu au sondage après avoir déjà quitté l'entreprise, 24 % se sont abstenus (soit 19 sondés) et 5 % ont fait part de leur scepticisme quant aux avantages du feedback dans les organisations apprenantes. Ils considèrent que l'échange de feedback peut être bénéfique mais doit être soigneusement exécuté, sans quoi il pourrait s'avérer nocif. Ci-après, un tableau récapitulatif des verbatims développés :

Tableau 44 : Données verbales descriptives – impact de l'échange de feedback sur une organisation apprenante (incrédulité) – ex-employés

Verbatims
<p>« <i>C'est quelque chose qui peut profiter et nuire à une personne. Il peut être avantageux pour la personne de recevoir des retours et d'apprendre des autres. En outre, cela peut créer une ambiance de critique et de tension entre les membres de l'équipe</i> » [This is something that can benefit and harm a person. It can benefit the person to receive feedback and learn from others. Also, it can create an atmosphere of criticism and tension between team members]</p>
<p>« <i>C'est très important, mais d'abord les managers devraient établir des règles de base pour la rétroaction. Et avant cela, ils doivent s'assurer que tous les membres de l'équipe agissent avec respect et professionnalisme les uns envers les autres</i> » [It is very important, but first the managers should lay some ground rules for feedback. And before that they should make sure that all team members act with respect and professionalism towards each other]</p>
<p>« <i>Si c'est constructif et non égoïste, cela contribuera à améliorer les résultats de l'entreprise et aidera les individus à progresser dans leur carrière</i> » [If it is</p>

constructive and not selfish, it will help improve the company results and help individuals advance in their career]

« Si la rétroaction n'est pas constructive, cela peut nuire à la personne qui travaille, qui sera mal à l'aise pour travailler et aura toujours peur de faire des erreurs, ce qui est humain. Par conséquent, tant que le retour d'information est constructif, l'espace de travail peut être un espace sûr pour que chacun puisse travailler avec plus de motivation et de respect envers ses managers » [If it is not a constructive feedback it can harm the person working and they will be uncomfortable in working and always afraid to make mistakes, which is part of being human. Therefore, as long as the feedback is constructive, then the workspace can be a safe space for everyone to work with bigger motivation and respect towards their managers]

D'un autre côté, pour 71 % des répondants, le feedback joue un rôle bénéfique dans l'apprentissage organisationnel. Parmi les réponses données par les ex-employés, se distinguent des clusters similaires à ceux constitués pour les collaborateurs internes, tels que : apprentissage et développement, reconnaissance de soi, relations de travail, partage des connaissances, motivation et détection de talents potentiels. Nombre de répondants citent dans leurs réponses les apports positifs du feedback pour aboutir à un meilleur apprentissage et un meilleur développement. Dans les réponses fournies, les aspects d'apprentissage et de développement sont fortement associés à l'auto-évaluation. Ainsi, l'échange de feedback est considéré comme un outil de reconnaissance de soi indispensable à l'apprentissage et au développement, qui commencent au niveau individuel et peuvent aboutir à des réflexions au niveau du groupe. Ci-après, un tableau récapitulatif des verbatims développés :

Tableau 45 : Données verbales descriptives – impact de l’échange de feedback sur une organisation apprenante (apprentissage et développement/conscience de soi) – ex-employés

Verbatims
<p>« <i>La rétroaction est très importante pour aider les associés à évoluer et à être les meilleurs dans ce qu’ils font. Savoir ce que les autres pensent de notre travail aide également à évacuer le stress et à faire attention à nos faiblesses</i> »</p> <p>[Feedback is very important to help associates evolve and be the best at what they do. It also helps release some stress knowing how others feel about their work and help them pay attention to their weaknesses]</p>
<p>« <i>Être plus créatif, envisager plusieurs points de vue et opinions, apprendre constamment des erreurs des autres, de leurs forces et de leurs faiblesses</i> »</p> <p>[Being more creative, visualizing multiple perspectives and opinions, constantly learning from others’ mistakes, strengths, and weaknesses]</p>
<p>« <i>Le cycle d’apprentissage n’est jamais complet sans rétroaction/évaluation. Les apprenants individuels ont besoin de ces informations pour connaître leur niveau de performance actuel et savoir quels sont les domaines d’amélioration sur lesquels ils doivent se concentrer pour atteindre certains objectifs dans l’intérêt de leur développement. Très similaire au canal de communication, il n’est jamais complet sans retour d’expérience. Cela s’applique également aux organisations apprenantes ; le feedback est le seul outil qui les aidera à s’améliorer continuellement jusqu’à ce qu’elles acquièrent un certain avantage durable</i> »</p> <p>[The learning cycle is never complete without feedback/evaluation. Individual learners need these insights to know how they are currently performing and what are the areas of improvement they need to be focusing on to meet certain objectives for the sake of their development. Very similar to the communication channel, it is never complete without feedback. This also</p>

<p>applies to learning organizations; feedback is the only tool that will help them continuously improve until they gain a certain sustainable edge]</p>
<p>« <i>Cela ôte les doutes et montre les domaines à améliorer. On peut réagir rapidement pour apprendre et améliorer les performances</i> » [It removes doubts and shows areas to improve. One can quickly take action to learn and improve performance]</p>
<p>« <i>Cela peut avoir un grand impact car vous savez exactement où vous en êtes et dans quelle direction aller et grandir au lieu de tâtonner</i> » [It can have a great impact because you know exactly where you stand and in which direction to go and grow as opposed to shooting bullets in the dark]</p>

En outre, de nombreux répondants associent la rétroaction dans les organisations apprenantes à l’harmonisation des meilleures pratiques et au partage des connaissances, éléments contribuant à l’apprentissage collectif. Ci-après, un tableau récapitulatif des verbatims développés :

Tableau 46 : Données verbales descriptives – impact de l’échange de feedback sur une organisation apprenante (partage des connaissances) – ex-employés

Verbatims
<p>« <i>Type de croisement des informations</i> » [Kind of cross information]</p>
<p>« <i>Beaucoup, cela peut développer des capacités très rapidement grâce au partage des connaissances</i> » [A lot, it can develop capabilities very fast because of knowledge sharing]</p>

Certains répondants soulignent l’impact positif du feedback sur la motivation. Ainsi, encourager quelqu’un à travailler sur ses faiblesses pour mieux performer est une motivation en soi pour l’individu ; c’est aussi une forme d’égoïsme sain que l’entreprise

peut promouvoir. Par conséquent, un feedback constructif, même s’il est négatif, peut être motivant pour l’employé. Ci-après, un tableau récapitulatif des verbatims développés :

Tableau 47 : Données verbales descriptives – impact de l’échange de feedback sur une organisation apprenante (effet motivationnel) – ex-employés

Verbatims
<p>« <i>Motivation – la volonté de faire plus et de travailler dur pour donner le meilleur</i> » [Motivation – the will of doing more and working hard to give the best]</p>
<p>« <i>Lorsque la rétroaction est positive, cela encourage les employés à faire un effort supplémentaire au travail et à se sentir fiers de ce qu’ils font et accomplissent. Lorsqu’il s’agit d’un feedback négatif, il est normal de le dire, mais cela doit être fait de manière constructive afin que les employés puissent profiter des remarques pour améliorer leur performance au travail. Les deux retours faits de la bonne manière créeront un environnement de travail plus harmonieux et rendront les employés plus ouverts d’esprit pour l’apprentissage</i> » [When the feedback is positive it will encourage employees to go the extra mile at work and feel proud of what they are doing and achieving. When it is negative feedback, it is ok to say it, but it must be done in a constructive way so that employees can take advantage of the remarks to improve their work performance. Both feedbacks done in the right way will create a more harmonious environment at work and will make the employees more open-minded for learning]</p>

De plus, certains répondants associent la pratique du feedback à l’amélioration de la qualité des relations de travail. Pour certains, l’échange de rétroaction améliore la qualité de la communication entre deux parties en termes de transparence et de clarté, même si dans un premier temps certaines tensions peuvent apparaître. Ci-après, un tableau récapitulatif des verbatims développés :

--

Tableau 48 : Données verbales descriptives – impact de l’échange de feedback sur une organisation apprenante (relations de travail) – ex-employés

Verbatims
<p>« <i>Cela peut améliorer la transparence et l’efficacité d’une certaine équipe, en plus d’améliorer la performance globale</i> » [It can enhance the transparency and the efficiency of a certain team, in addition to improving the overall performance]</p>
<p>« <i>Cela encourage la transparence et le travail d’équipe entre collègues et ouvre des fenêtres pour des améliorations</i> » [It encourage transparency and teamwork between colleagues and opens up windows for improvements]</p>

Enfin, des répondants mettent en avant la relation entre l’échange de rétroaction et la gestion des talents, faisant valoir que des échanges fréquents contribueraient à détecter ou libérer des potentiels cachés. Ainsi, d’un point de vue managérial, l’échange de feedback peut aider à assigner la bonne mission à la bonne personne au sein d’un projet particulier. Un répondant fait la remarque suivante : « *Très utile et important de travailler sur des bases communes et d’attribuer les bonnes tâches aux bonnes personnes* » [Very helpful and important to work on common ground and allocate the right tasks to the right people].

5 % des ex-employés sont dubitatifs quant aux bénéfices de la pratique de l’échange continu de feedback sur les approches d’apprentissage. Certains y voient une pratique plus nocive que bénéfique car susceptible de créer une ambiance de critique et de tension entre les collaborateurs. À l’inverse, 71 % reconnaissent les avantages d’une telle pratique dans le spectre de l’apprentissage et du développement, et ce sous différents angles. Ainsi, beaucoup affirment qu’une telle pratique est le seul outil à même d’apporter un avantage durable aux organisations apprenantes.

Tout d’abord, encore une fois, une pratique fréquente d’échange de rétroaction est considérée comme un outil de réflexion sur soi. Beaucoup notent que la rétroaction est un facteur de réduction du stress, car elle permet aux employés de savoir ce que les autres pensent de leur travail et de reconnaître leurs points faibles. Ainsi, certains ont remarqué que la pratique du feedback les aide à avoir une idée claire de leur position dans le groupe. De plus, d’autres considèrent qu’entendre les perceptions et opinions des autres stimule leur créativité. Ensuite, les ex-employés soulignent que des échanges fréquents de rétroaction favorisent l’harmonisation des processus et le partage des connaissances. Il s’agit pour certains d’un moyen rapide d’acquérir de nouvelles compétences et informations croisées entre entités au sein de l’organisation. Autre aspect positif de la pratique continue de la rétroaction d’après les anciens employés, la motivation, car un échange réciproque incite les deux parties à chercher à s’améliorer. En outre, certains ont noté que l’échange continu de rétroaction augmente la transparence et l’efficacité au sein d’une équipe. En effet, selon certains, dans un environnement de feedback régulier, il est plus facile pour les membres d’initier des discussions entre eux. Enfin, de fréquents échanges de feedback favorisent la gestion des talents. En effet, si les collaborateurs apprennent à connaître les qualités des uns et des autres, il est plus facile de confier la bonne mission à la bonne personne.

.....

Les données quantitatives obtenues pour le modèle d’orientation des objectifs permettent de constater que la majorité des répondants demandent un retour d’information après trois réunions d’abord et six réunions ensuite. Une faible majorité préfère recourir à la méthode explicite plutôt qu’à la méthode implicite pour solliciter du feedback, c’est-à-dire que les individus sont plus enclins à demander directement du feedback auprès d’une personne au lieu d’observer d’abord leur espace de travail. Les individus sont davantage intéressés à recevoir du feedback sur le résultat de leur travail que sur leur méthodologie de travail. Un plus grand nombre d’individus préfèrent demander du feedback dans la période qui suit un événement négatif plutôt que différer. S’agissant de la recherche de feedback auprès d’une source particulière, les individus ont plus tendance à s’adresser à des personnes qui ont une expertise dans le domaine plutôt qu’un statut d’autorité élevé. Enfin,

les individus qui vont rechercher un feedback potentiellement négatif sont plus nombreux que ceux qui préfèrent l'éviter (voir tableaux 7 à 10). En outre, les données quantitatives descriptives ayant trait à la sécurité psychologique mettent en relief un climat de sécurité psychologique décent au sein de l'entreprise, avec une moyenne globale de 4,01, dont *l'accessibilité de la source* et *la reconnaissance de la faillibilité* sont les deux attributs les plus élevés. Étonnamment, *l'invitation explicite au feedback* était l'attribut le moins élevé (voir figure 35 ; tableau 8). Ce qui veut dire que parfois, même si le responsable est accessible aux employés, il n'encourage pas nécessairement la pratique de feedback continu parmi les membres. Ces constatations préliminaires seront étudiées plus en détail dans le chapitre suivant.

De plus, nos données quantitatives descriptives sur les risques d'image présentent une moyenne globale de 1,97, ce qui indique une moyenne légèrement inférieure au climat de la sécurité psychologique dans l'entreprise, donc l'environnement n'est pas majoritairement dominé par les risques d'image, mais ceux-ci existent. Quatre risques d'image dominant, avec des moyennes égales : *risque d'incertitude de la réaction des autres*, *risque de déranger autrui*, *risque de faire confiance à l'autre*, *risque d'initiation et d'évitement* (voir figure 36 ; tableau 9). Ces risques impliquent toujours une peur de la réaction de l'autre personne ainsi qu'une hésitation à initier l'échange, indiquant ainsi une approche plus concentrée sur autrui que sur soi-même.

Finalement, les données quantitatives descriptives sur *l'environnement de feedback* présentent une moyenne globale de 3,57. La moyenne pour l'échange de feedback avec les responsables est plus élevée que la moyenne pour l'échange de feedback avec les pairs (voir figures 37 et 38 ; tableau 10). Cela indique que l'accent doit être mis davantage sur l'encouragement du feedback entre collègues afin d'avoir un environnement de feedback mieux équilibré au sein d'une équipe. Par ailleurs, les notions de *reconnaissance du comportement de recherche de feedback* et de *consacrer du temps pour le feedback* avaient les taux de réponse les moins élevés chez les superviseurs comme chez les employés, ce qui signifie que l'événement d'initiation de cette pratique est le plus difficile à appréhender.

Pour les données descriptives verbales, nos observations préliminaires donnent des résultats pertinents. Dans le chapitre suivant, les données numériques et verbales seront comparées plus en profondeur. La culture de rétroaction semble partiellement prégnante dans notre domaine de recherche. Beaucoup la considèrent comme fluide, d'autres comme laborieuse. D'une part, les verbatims recueillis auprès des collaborateurs internes concernant une culture de rétroaction difficile mettent en avant des préoccupations liées à la fréquence de cette pratique, telles que le manque d'échange de feedback entre pairs, le manque d'exemplarité, la réaction des autres, le contexte culturel, la distance géographique, la taille de l'équipe et les stratégies d'entreprise (voir tableaux 11 à 18 ; annexe H). D'autre part, les verbatims recueillis auprès des ex-employés pointent du doigt les mêmes facteurs rendant difficile l'établissement d'une culture du feedback : manque d'exemplarité, fréquence de la pratique du feedback, taille de l'entreprise et stratégies de l'entreprise (voir tableaux 19 et 20 ; annexe 6).

Au sujet des obstacles à la pratique continue de feedback, les données verbales ont généré des résultats substantiels. Certains obstacles ont déjà été identifiés dans la revue de la littérature, d'autres non. D'un côté, les verbatims recueillis auprès des collaborateurs internes indiquent rencontrer des obstacles en rapport avec le temps disponible pour le feedback, la crédibilité de la source, les risques d'image, l'orientation vers des objectifs de performance, la sécurité psychologique, la formulation du feedback, la réaction des autres, la hiérarchie et les stratégies d'entreprise, l'incrédulité envers le feedback et la distance géographique. Chaque obstacle présente un taux de réponse différent (voir tableaux 21 à 29 ; annexe 6). D'un autre côté, les verbatims recueillis auprès des ex-employés désignent des obstacles similaires à la pratique continue du feedback, tels que le temps pour le feedback, la confiance en l'autre, la sécurité psychologique, l'orientation vers les objectifs de performance, les risques d'image, les stratégies d'entreprise et la formulation du feedback (voir tableaux 30 à 36 ; annexe 6). Que collaborateurs internes et ex-employés mettent en avant les mêmes obstacles à la pratique continue de rétroaction renforce la validité de nos données qui feront l'objet d'une analyse plus approfondie.

Enfin, sur la question des bénéfices de la pratique continue de feedback sur les approches d'apprentissage au sein de l'organisation, les données verbales ont généré des résultats

éclairants. D'un côté, les verbatims recueillis auprès des collaborateurs internes reconnaissent les bénéfices d'échanges fréquents de rétroaction sur l'apprentissage et le développement, ainsi que sur *les relations de travail, le partage des connaissances, l'harmonisation des processus, l'auto-évaluation, la motivation et la gestion des talents* (voir tableaux 37 à 43 ; annexe H). Et des verbatims recueillis auprès d'ex-employés font état d'avantages similaires, mentionnant *l'auto-réflexion, l'harmonisation des processus, le partage des connaissances, la motivation, la qualité des relations de travail et la gestion des talents* (voir tableaux 44 à 48 ; annexe 6).

2.2. ANALYSES ET DISCUSSIONS

2.2.1. Analyse des données numériques

Pour rappel, notre question de recherche porte sur l'identification des obstacles potentiels à la pratique continue du feedback. À partir de notre revue de la littérature, nous avons posé trois hypothèses, chacune représentant un obstacle conceptuel qui empêche le flux de rétroaction de gravir les échelons au sein de l'organisation (voir fig. 21). Chaque hypothèse est analysée et discutée en profondeur dans cette section. La première hypothèse concerne le niveau de l'individu et reconnaît le type d'orientation d'objectif en tant que principal obstacle à la recherche ou à l'échange de feedback. La deuxième hypothèse se vérifie au niveau du groupe et envisage la sécurité psychologique comme la deuxième barrière susceptible d'entraver le flux de feedback au sein d'une équipe. La troisième hypothèse concerne également le niveau du groupe et s'intéresse aux risques d'image auxquels les individus pourraient être sujets quotidiennement dans un contexte de travail. Dans le chapitre précédent, nous avons présenté les données numériques résultant des cadres retenus mentionnés dans le chapitre 3 ; dans cette section, nous analysons la validité de nos hypothèses et discutons d'autres résultats et constatations potentiels.

2.2.1.1. Analyse statistique des résultats numériques – hypothèse 1

La première hypothèse a trait au type d'orientation d'objectif chez les individus et sa relation avec leur comportement de recherche de feedback, en supposant que le sujet orienté vers des objectifs d'apprentissages est plus enclin à rechercher du feedback que le sujet orienté vers la performance. Dans cette perspective, le but de nos analyses est double. Tout d'abord, il s'agit d'évaluer s'il existe une relation entre le type d'orientation d'objectif, quel qu'il soit, et la fréquence de l'échange de feedback. Ensuite, nous déterminerons si une relation s'établit pour chacun des types d'objectif d'orientation avec l'échange de feedback. Dans un premier temps, nous procédons au classement, grâce à une analyse statistique, des groupes selon les types d'orientation des individus qui les composent : vers l'apprentissage, vers la performance, entre les deux ou aucun des deux.

À cette fin, nous nous appuyons sur le test ANOVA unidirectionnel développé par le statisticien Ronald Fisher en 1918, qui le définit ainsi : « *Une technique pour analyser les différences entre les moyennes des groupes et utilisée en présence de trois groupes de données ou plus, afin d'obtenir des informations sur la relation entre les variables dépendantes et indépendantes* »⁴² (Thomas, D. R. & Zumbo, B. D., 2012). En exploitant les données descriptives obtenues précédemment, le test ANOVA permet d'identifier des groupes potentiels qui représentent un type d'orientation d'objectif spécifique, selon les moyennes obtenues pour chaque dimension pour la recherche de feedback. Ci-après, un tableau statistique récapitulatif :

⁴² « *A technique to analyze the differences among group means and is used for three or more groups of data, to obtain information about the relationship between the dependent variables and independent.* »

Tableau 49 : Statistiques descriptives – échantillonnage par objectif d’orientation

Descriptive statistics (<i>statistiques descriptives</i>)						
Goal Orientation (<i>objectif d’orientation</i>)		N	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart-type
Performance oriented (<i>orienté performance</i>)	Difference: performance oriented -learning oriented	66	0.200	2.000	0.53333	0.437241
	Valid N (listwise)	66				
Learning oriented (<i>orienté apprentissage</i>)	Difference: performance oriented -learning oriented	272	-2.400	-0.200	-0.87426	0.502025
	Valid N (listwise)	272				
Unspecified (<i>non spécifié</i>)	Difference: performance oriented -learning oriented	43	0.000	0.000	0.00000	0.000000
	Valid N (listwise)	43				

Cette technique d’échantillonnage classe les groupes selon leur importance et teste leurs écarts respectifs par rapport à une autre variable. Nos résultats mettent en évidence trois groupes d’importance différente : **type axé sur l’apprentissage** avec une **fréquence** de 272, **type axé sur la performance** avec une **fréquence** de 66 et un **type non spécifié** avec une **fréquence** de 43. Le type non spécifié combine des caractéristiques des deux orientations d’objectif d’apprentissage et de performance et ne peut pas être classé dans une seule catégorie. Il n’est pas inclus dans nos analyses ; nous nous concentrerons uniquement sur les types axés sur l’apprentissage ou la performance, comme l’illustre le tableau ci-après :

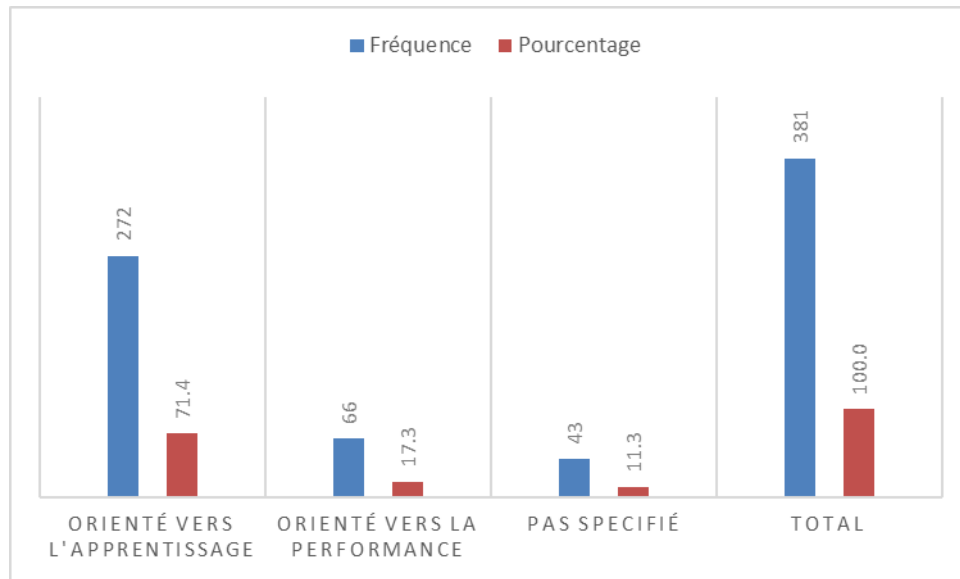


Figure 39 : Classification des échantillons par type d'orientation d'objectif

Notre principal objectif dans cette partie est de mettre en évidence une relation entre les types d'orientation d'objectif identifiés et la recherche de feedback. Nos analyses présentent trois groupes de fréquences différentes envers la pratique d'échange de feedback. Le test ANOVA nous permet d'identifier la signification statistique entre les trois groupes identifiés pour le type d'orientation d'objectif par rapport à la fréquence d'échange de feedback. Nous avons obtenu une valeur p de 0,004 (inférieure à 0,05), indiquant une légère différence de 0,4 % par rapport à l'hypothèse nulle. Par conséquent, le type d'orientation d'objectif affecte la fréquence des échanges de feedback, mais la signification reste faible. Cela valide dans un premier temps la notion qu'il existe une relation entre l'orientation d'objectif individuelle et la recherche de feedback, comme illustré dans les tableaux statistiques ci-après :

Tableau 50 : Statistiques descriptives – ANOVA à un facteur

ANOVA à un facteur - Descriptives									
		N	Moyenne	Std. Deviation	Std. Error	Intervalle de Moyenne		Minimum	Maximum
						Borne Inférieure	Borne Supérieure		
Q8. Fréquence de feedback	Orienté vers la performance	66	3.92	1.439	0.177	3.57	4.28	1	6
	Orienté vers l'apprentissage	272	4.48	1.274	0.077	4.33	4.63	1	6
	Pas spécifié	43	4.12	1.159	0.177	3.76	4.47	2	6
	Total	381	4.34	1.308	0.067	4.21	4.48	1	6

Tableau 51 : Statistiques descriptives – ANOVA à un facteur – valeur p

ANOVA						
		Somme des carrés	df	Carré moyen	F	Sig.
Q8. Fréquence de feedback	Entre groupes	19.010	2	9.505	5.694	0.004
	Au sein des groupes	630.948	378	1.669		
	Total	649.958	380			

Pour valider l'hypothèse 1, il faut ensuite vérifier s'il existe une corrélation entre l'orientation d'objectif d'apprentissage ou de performance et l'échange de feedback dans un contexte professionnel. Pour rappel, notre hypothèse pose qu'il existe une corrélation positive entre les individus orientés vers les objectifs d'apprentissage et leur comportement de recherche de feedback, dans le sens où une personne orientée vers l'apprentissage est plus disposée à demander du feedback. Pour vérifier cette hypothèse, nous avons recours au test statistique bilatéral de corrélation de Pearson qui mesure la corrélation entre deux variables indépendantes (Schwarz, J., 1987 ; Zar, J. H., 2005).

En théorie, pour que la technique de corrélation de Pearson soit valide, l'échantillon étudié doit présenter sept attributs essentiels. En premier lieu, il doit être aléatoire. Ensuite, les deux variables doivent être mesurées sur une échelle continue. Troisièmement,

les données doivent être complètes. Quatrièmement, les deux variables doivent être indépendantes l'une de l'autre. Cinquièmement, les deux variables doivent avoir une corrélation linéaire projetant une grandeur et, finalement, les données ne doivent pas avoir de valeurs aberrantes. Le tableau statistique ci-après présente les corrélations obtenues :

Tableau 52 : Corrélations statistiques – analyse hypothèse 1

		Performance oriented score (orienté performance)	Learning oriented (orienté apprentissage)	In my team, I tend to seek feedback on my work (<i>dans mon équipe, j'ai tendance à rechercher des retours sur mon travail</i>)
Performance oriented score (<i>orienté performance</i>)	Pearson Correlation	1	.141**	.117*
	Sig. (2-tailed)		0.006	0.023
	N	381	381	381
Learning oriented (<i>orienté apprentissage</i>)	Pearson Correlation	.141**	1	.306**
	Sig. (2-tailed)	0.006		0.000
	N	381	381	381
In my team, I tend to seek feedback on my work (<i>dans mon équipe, j'ai tendance à rechercher des retours sur mon travail</i>)	Pearson Correlation	.117*	.306**	1
	Sig. (2-tailed)	0.023	0.000	
	N	381	381	381
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).				
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).				

Nos résultats montrent une corrélation positive et faible de $r = 0,306$ entre le type orienté apprentissage et la fréquence de rétroaction, ainsi qu'une corrélation positive mais plus faible de $r = 0,117$ entre le type orienté performance et la fréquence de rétroaction. Cela signifie qu'il existe une recherche de feedback plus fréquente avec le type d'apprentissage que le type de performance. Donc le type axé sur les objectifs d'apprentissage est plus susceptible de rechercher du feedback que le type axé sur la performance. En conclusion, H1 est validée. Néanmoins, les résultats ne mettent pas en évidence une corrélation négative entre le type axé sur la performance et la fréquence de feedback, mais plutôt une corrélation positive très faible. Cela veut dire que l'orientation d'objectif de performance

n'empêche pas les individus de demander du feedback, mais à des fréquences différentes. Pour une vision plus claire des corrélations obtenues, les diagrammes ci-après présentent les dispersions avec les valeurs aberrantes potentielles :

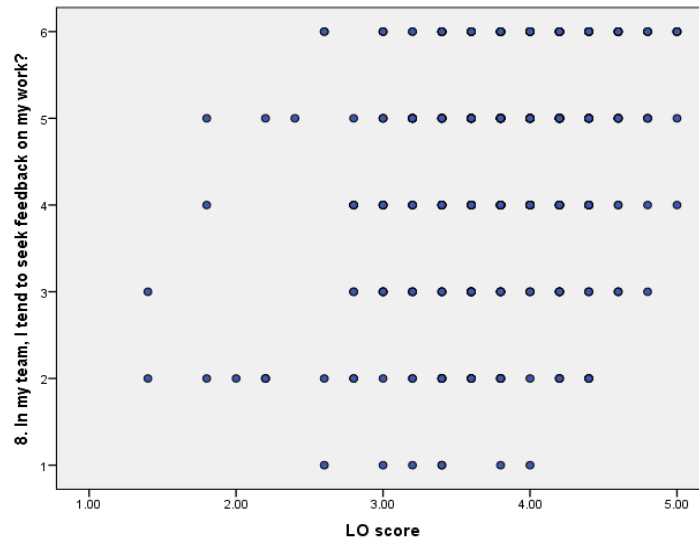


Figure 40 : Diagramme de dispersion – type orienté apprentissage versus fréquence de feedback (faible association linéaire positive, peu de valeurs aberrantes potentielles)

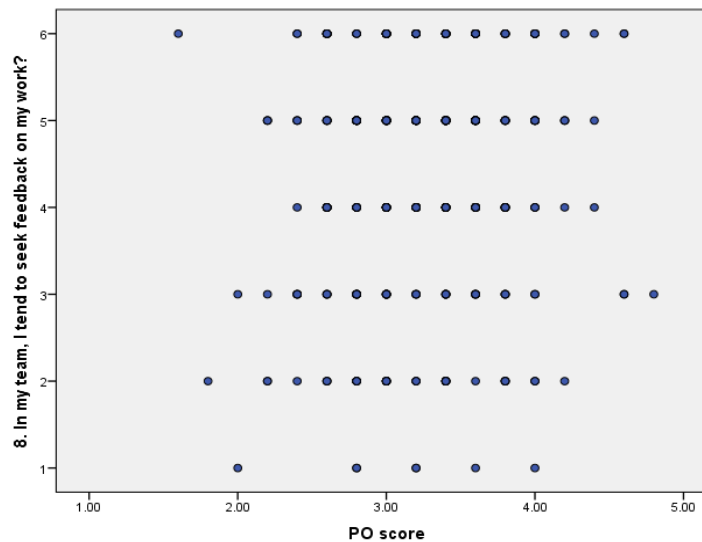


Figure 41 : Diagramme de dispersion – type orienté performance versus fréquence de feedback (très faible association linéaire positive, peu de valeurs aberrantes potentielles)

2.2.1.1.1. Corrélation entre les types d'orientation d'objectif et l'environnement de feedback

Une analyse plus approfondie de H1 doit être menée, car les corrélations entre les deux types d'orientation d'objectif et la fréquence de recherche de feedback sont faibles. Dans cette perspective, il convient d'étudier également les trois groupes d'orientation d'objectif identifiés par rapport aux variables obtenues de l'échelle de l'environnement de feedback, puisque la fréquence avec laquelle quelqu'un demande du feedback lors d'une réunion doit également refléter le niveau d'engagement au sein d'un environnement de rétroaction. Par conséquent, nous étudierons aussi les corrélations entre les types d'orientation (d'apprentissage et de performance) et l'échelle d'environnement de feedback, respectivement avec les pairs et les managers.

En plus de tester les deux groupes d'orientation d'objectif identifiés selon la variable de fréquence de recherche de feedback, les mesurer selon l'échelle d'environnement de feedback permettra de vérifier les résultats obtenus précédemment pour H1, puisque l'échelle d'environnement de feedback implique dans ces variables une fréquence différente de l'échange de feedback entre les supérieurs et les pairs d'une part et entre les pairs d'autre part. Les résultats des corrélations des deux groupes d'orientation d'objectif avec les variables de l'échelle d'environnement de feedback reflètent une **faible corrélation positive** entre le **type axé sur l'apprentissage** et **l'environnement de feedback** avec $r = 0,259$, où ce dernier est **positivement et faiblement** corrélé avec le **feedback échangé avec les pairs** avec $r = 0,239$ et **positivement et faiblement** corrélé avec le **feedback échangé avec les managers** avec $r = 0,213$, ce qui est cohérent avec la corrélation entre la variable de fréquence de feedback et le type d'apprentissage. Ainsi, cela valide H1 en réaffirmant que les individus axés sur l'apprentissage s'acclimateront à un environnement de feedback au sein d'une équipe.

En revanche, **aucune corrélation** n'est identifiée entre le **type axé vers la performance** et **l'échelle d'environnement de feedback**, avec $r = 0,031$ (niveau statistique insignifiant de $\alpha = 0,550$). Ainsi, aucune corrélation n'est mise en évidence entre le type axé sur la

performance et l'environnement de feedback entre pairs, avec $r = 0,005$ (niveau statistique insignifiant de $\alpha = 0,927$), non plus qu'une corrélation entre le type axé performance et l'environnement de feedback avec les managers avec $r = 0,046$ (niveau insignifiant de $\alpha = 0,366$). Ainsi, si la corrélation entre type orienté vers la performance et fréquence de rétroaction est faible, il n'en existe aucune entre type orienté vers la performance et échelle d'environnement de feedback. En conclusion, ces résultats valident H1 en démontrant que le type axé vers l'apprentissage est plus enclin à s'acclimater à un environnement de feedback au sein d'une équipe. En revanche, nous ne pouvons considérer que le type orienté performance est un obstacle à l'échange de feedback continu puisque les résultats ne mettent en évidence aucune corrélation. Le tableau statistique ci-après illustre les corrélations obtenues entre chaque type d'orientation d'objectif et l'échelle d'environnement de feedback :

Tableau 53 : Corrélations statistiques – type d’orientation d’objectif et échelle d’environnement de feedback

		Performance oriented score (orienté performance)	Learning oriented (orienté apprentissage)	Feedback Environment Scale (peers) /Échelle d'environnement de feedback (pairs)	Feedback Environment Scale (managers)/Échelle d'environnement de feedback (managers)	Feedback Environment Scale (Overall)/ Échelle d'environnement de feedback (global)
Performance oriented score (orienté performance)	Pearson Correlation	1	.141**	0.005	0.046	0.031
	Sig. (2-tailed)		0.006	0.927	0.366	0.550
	N	381	381	381	381	381
Learning oriented (orienté apprentissage)	Pearson Correlation	.141**	1	.236**	.213**	.259**
	Sig. (2-tailed)	0.006		0.000	0.000	0.000
	N	381	381	381	381	381
Feedback Environment Scale (peers) /Échelle d'environnement de feedback (pairs)	Pearson Correlation	0.005	.236**	1	.495**	.851**
	Sig. (2-tailed)	0.927	0.000		0.000	0.000
	N	381	381	381	381	381
Feedback Environment Scale (managers)/Échelle d'environnement de feedback (managers)	Pearson Correlation	0.046	.213**	.495**	1	.878**
	Sig. (2-tailed)	0.366	0.000	0.000		0.000
	N	381	381	381	381	381
Feedback Environment Scale (Overall) /Échelle d'environnement de feedback (global)	Pearson Correlation	0.031	.259**	.851**	.878**	1
	Sig. (2-tailed)	0.550	0.000	0.000	0.000	
	N	381	381	381	381	381
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).						

Les diagrammes ci-après illustrent les dispersions avec les valeurs aberrantes potentielles des corrélations obtenues entre le type d'orientation d'apprentissage et l'environnement de feedback :

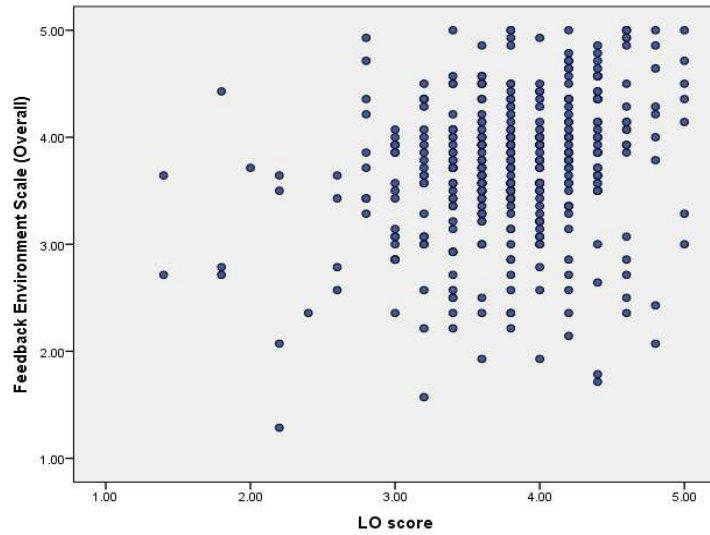


Figure 42 : Diagramme de dispersion type orienté apprentissage versus environnement de feedback global (association linéaire faible et positive)

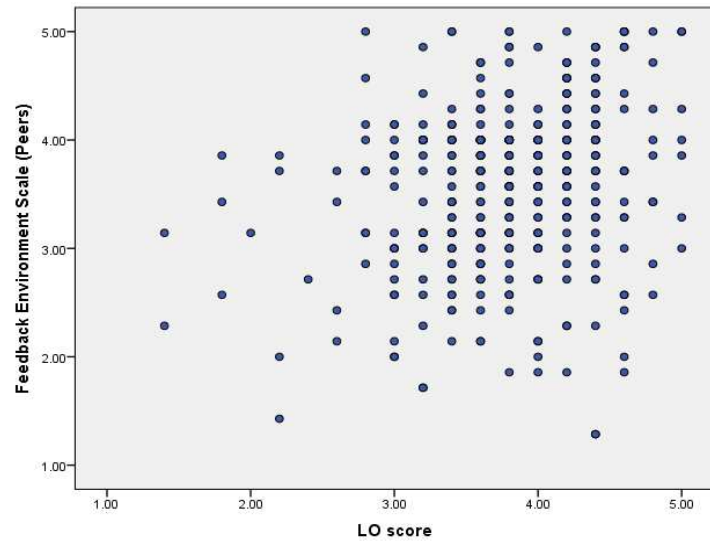


Figure 43 : Diagramme de dispersion type orienté apprentissage versus environnement de feedback (association linéaire faible et positive)

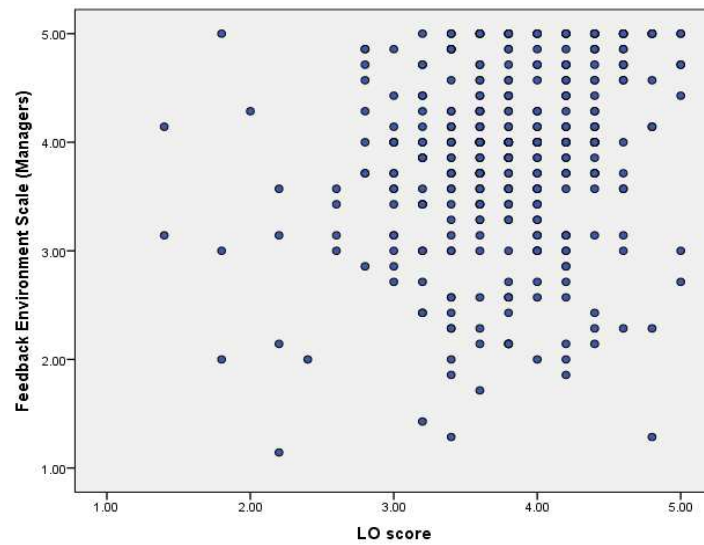


Figure 44 : Diagramme de dispersion type orienté apprentissage versus environnement de feedback (managers ; association linéaire positive et faible)

Les diagrammes ci-après présentent les dispersions des corrélations mises en évidence entre le type d'orientation de performance et l'environnement de feedback :

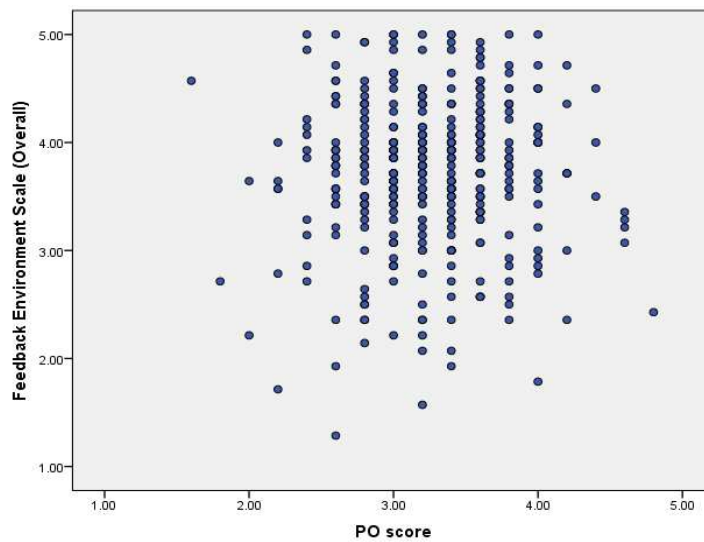


Figure 45 : Diagramme de dispersion type orienté performance versus environnement de feedback global (aucune association linéaire)

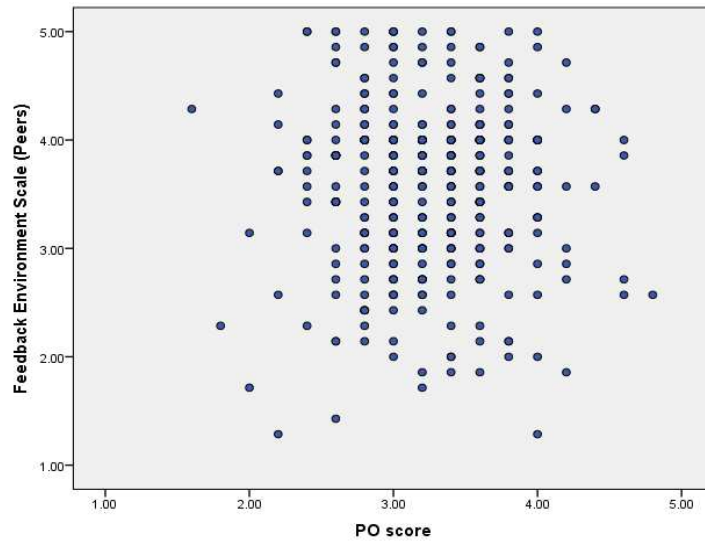


Figure 46 : Diagramme de dispersion type orienté performance versus environnement de feedback (pairs ; aucune association linéaire)

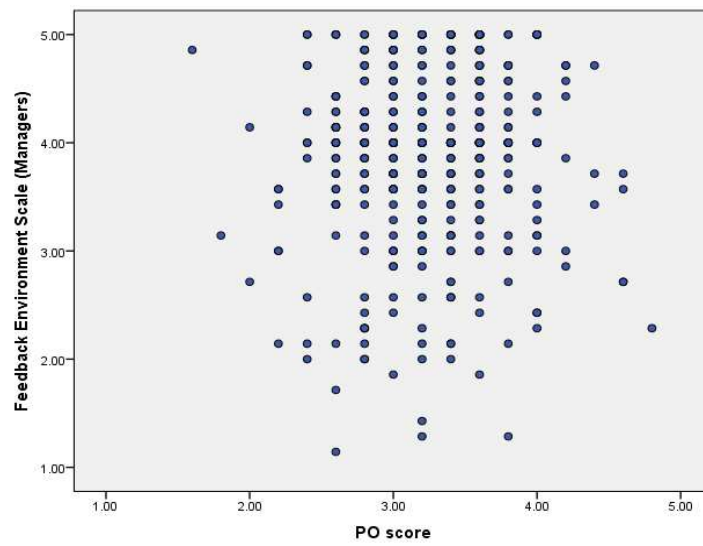


Figure 47 : Diagramme de dispersion type de performance versus environnement de feedback (managers ; aucune association linéaire)

2.2.1.2. Analyse statistique des résultats numériques – hypothèse 2

La deuxième hypothèse concerne le rapport entre sécurité psychologique et environnement de feedback. Elle pose que plus une équipe se sent en sécurité psychologiquement, meilleur est l'environnement de feedback. Les individus dès lors se sentent à l'aise pour échanger du feedback avec leurs superviseurs comme avec leurs pairs. Pour rappel, nous envisageons la sécurité psychologique comme le deuxième obstacle à l'émergence d'une pratique continue de feedback au sein d'une équipe. Il s'agit d'un obstacle au niveau du groupe façonné et contrôlé par le chef d'équipe. Nous posons notre hypothèse comme suit : *Au niveau du groupe, si le chef d'équipe n'assure pas la sécurité psychologique de ses membres, des boucles de feedback continues sont moins susceptibles d'émerger.* Ainsi, il convient de vérifier s'il existe une corrélation entre climat de sécurité psychologique et environnement de feedback, que ce soit entre responsables et subordonnés d'une part et entre collègues d'autre part.

Pour vérifier cette deuxième hypothèse, nous nous appuyons sur la technique de Pearson, afin d'analyser s'il existe une corrélation entre les **deux échelles de sécurité psychologique et d'environnement de feedback**. Pour rappel, notre hypothèse suppose une relation positive entre la sécurité psychologique et l'environnement de feedback, telle que si les individus se sentent relativement en sécurité dans un contexte de travail, ils sont plus enclins à échanger des retours avec leurs responsables et leurs pairs. Les résultats montrent un lien statistique significatif de $\alpha = 0 (\leq 0,05)$, ainsi qu'une **corrélation forte et modérée** de $r = 0,639$ entre la sécurité psychologique et l'échelle d'environnement de feedback (globale). Il existe une corrélation positive et modérée entre sécurité psychologique, de 0,678, et environnement de feedback avec les **managers** d'une part et une corrélation aussi **positive et modérée** de 0,415 avec l'environnement de feedback entre **pairs** d'autre part. Ainsi, nos résultats mettent en évidence une corrélation positive mais modérée entre la sécurité psychologique et l'environnement de feedback, donc H2 est validée.

Néanmoins, nos résultats montrent une corrélation plus faible entre sécurité psychologique et retours des pairs qu'entre sécurité psychologique et retours des managers, donc une équipe

psychologiquement sûre est davantage motivée par les échanges de feedback avec les managers. Le tableau statistique ci-après illustre les corrélations mises en relief entre la sécurité psychologique et l'environnement de feedback avec les managers et les pairs :

Tableau 54 : Corrélations statistiques – sécurité psychologique et échelle d’environnement de feedback

		Psychological Security/ (sécurité psychologique)	Feedback Environment Scale (peers) /Échelle d'environnement de feedback (pairs)	Feedback Environment Scale (managers)/Échelle d'environnement de feedback (managers)	Feedback Environment Scale (Overall)/ Échelle d'environnement de feedback (global)
Psychological Security/ (Sécurité psychologique)	Pearson Correlation	1	.415**	.678**	.639**
	Sig. (2-tailed)		0.000	0.000	0.000
	N	381	381	381	381
Feedback Environment Scale (peers)/Échelle d'environnement de feedback (pairs)	Pearson Correlation	.415**	1	.495**	.851**
	Sig. (2-tailed)	0.000		0.000	0.000
	N	381	381	381	381
Feedback Environment Scale (managers)/Échelle d'environnement de feedback (managers)	Pearson Correlation	.678**	.495**	1	.878**
	Sig. (2-tailed)	0.000	0.000		0.000
	N	381	381	381	381
Feedback Environment Scale (Overall)/Échelle d'environnement de feedback (global)	Pearson Correlation	.639**	.851**	.878**	1
	Sig. (2-tailed)	0.000	0.000	0.000	
	N	381	381	381	381

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Les diagrammes ci-après représentent la dispersion des corrélations obtenues entre la *sécurité psychologique* et *l'environnement de feedback (global/managers/pairs)* avec les valeurs aberrantes potentielles :

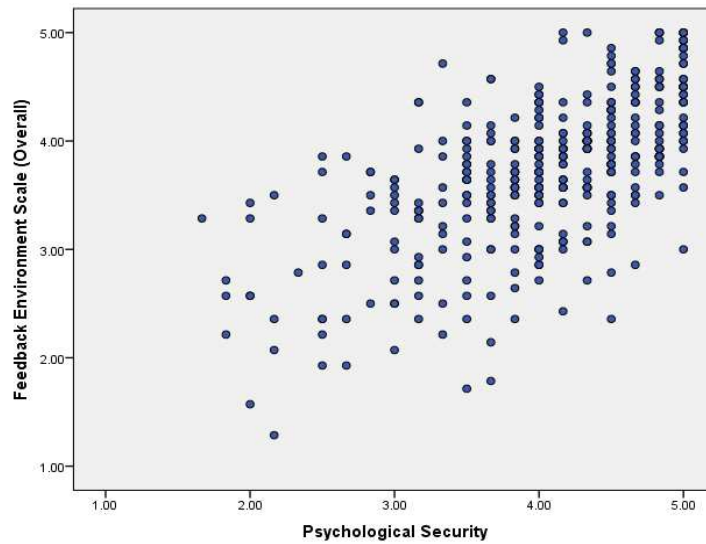


Figure 48 : Diagramme de dispersion sécurité psychologique versus environnement de feedback (global ; association forte et modérée)

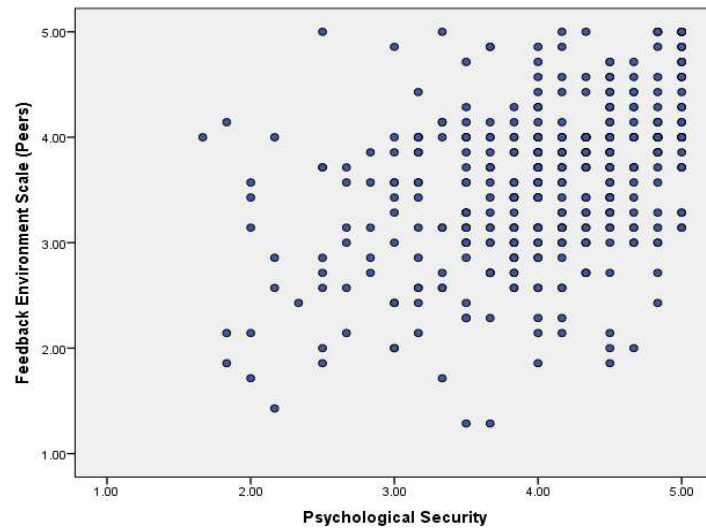


Figure 49 : Diagramme de dispersion sécurité psychologique versus environnement de feedback (pairs ; association positive et modérée)

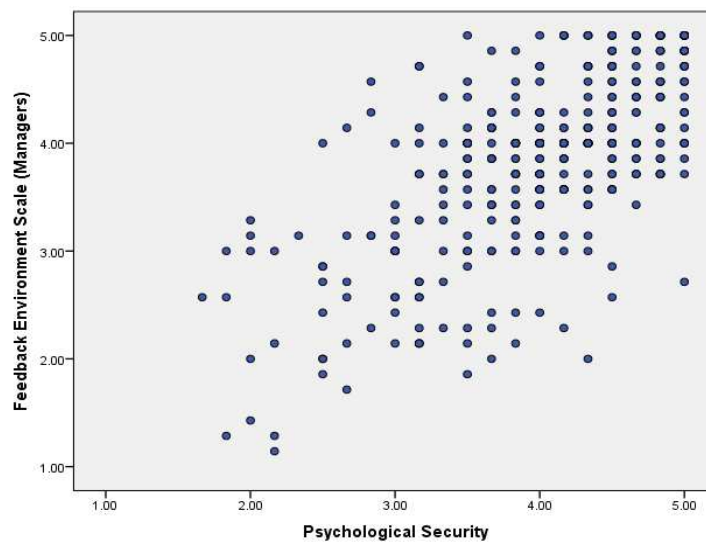


Figure 50 : Diagramme de dispersion sécurité psychologique versus environnement de feedback (managers ; association positive et modérée)

Nos résultats montrent une association positive entre la sécurité psychologique et l'environnement de feedback, donc H2 est validée. En outre, ils montrent une corrélation moins forte entre sécurité psychologique et environnement de feedback entre pairs qu'entre pairs et managers. Cela renforce H2, indiquant que la sécurité psychologique est plus forte pour les échanges de feedback entre managers et subordonnés, signifiant ainsi qu'un manager ouvert au feedback met à l'aise les membres de l'équipe et a une plus forte influence sur l'atmosphère de sécurité psychologique dans l'équipe. Par ailleurs, nos résultats descriptifs sur les échanges de feedback entre pairs montrent également une moyenne moindre que pour les feedbacks échangés entre managers et subordonnés. Cela accrédite l'idée que l'environnement est moins favorable au feedback entre pairs au sein de l'organisation. Il convient donc de veiller à encourager plus souvent la rétroaction entre pairs, car si elle est rare, en résulteront des boucles de rétroaction déséquilibrées et unidirectionnelles.

2.2.1.3. Analyse statistique des résultats numériques – hypothèse 3

Notre troisième hypothèse pose qu'il existe une corrélation négative entre les risques d'image et l'environnement de feedback dans une équipe, c'est-à-dire que plus un individu est exposé à des risques interpersonnels au quotidien dans un contexte de travail, moins il s'engage dans une pratique d'échange de feedback. Et, par conséquent, il est moins probable qu'un environnement de rétroaction règne au sein de l'équipe. Les risques d'image sont le troisième obstacle à l'émergence d'une pratique continue de feedback et représentent une construction au niveau du groupe, comme posé dans notre hypothèse : *Au niveau du groupe, plus les individus sont soucieux des risques d'image parmi les membres, moins des boucles de feedback continues sont susceptibles d'émerger.* Nos analyses vérifieront s'il existe une corrélation entre risques d'image et environnement de feedback, entre superviseurs et subordonnés d'une part et entre subordonnés d'autre part.

Pour valider H3, nous recourons également à la méthode de corrélation de Pearson, afin d'évaluer le niveau d'association entre risques d'image et environnement de feedback. Pour rappel, notre hypothèse propose une relation négative entre ces derniers, supposant que plus les individus sont soucieux des risques réputationnels, moins ils échangent des retours. Les résultats montrent un lien statistique significatif de $\alpha = 0 (\leq 0,05)$, avec une **corrélation négative et faible de $r = -0,335$** entre les risques d'image et l'environnement de feedback global. Donc les risques d'image ont une corrélation négative et faible d'une part avec le feedback échangé entre subordonnés et managers avec $r = -0,321$, et d'autre part avec le feedback échangé entre pairs, avec $r = -0,255$. Ainsi, nos résultats montrent une corrélation négative, quoique faible, entre risques d'image et environnement de feedback. Donc H3 est validée. Cela vient confirmer que les risques d'image constituent un obstacle qui peut empêcher un environnement de rétroaction d'émerger au sein d'une équipe. Le tableau statistique ci-après illustre les corrélations obtenues entre les risques d'image et l'environnement de feedback, d'une part entre managers et pairs et d'autre part entre pairs :

--

Tableau 55 : Corrélations statistiques – risques d’image et échelle d’environnement de feedback

		Image risks (<i>risques d’image</i>)	Feedback Environment Scale (peers) / <i>Échelle d’environnement de feedback (pairs)</i>	Feedback Environment Scale (managers) / <i>Échelle d’environnement de feedback (managers)</i>	Feedback Environment Scale (Overall) / <i>Échelle d’environnement de feedback (global)</i>
Image risks (<i>risques d’image</i>)	Pearson Correlation	1	-0.255**	-0.321**	-0.335**
	Sig. (2-tailed)		0.000	0.000	0.000
	N	381	381	381	381
Feedback Environment Scale (peers) / <i>Échelle d’environnement de feedback (pairs)</i>	Pearson Correlation	-0.255**	1	.495**	.851**
	Sig. (2-tailed)	0.000		0.000	0.000
	N	381	381	381	381
Feedback Environment Scale (managers) / <i>Échelle d’environnement de feedback (managers)</i>	Pearson Correlation	-0.321**	.495**	1	.878**
	Sig. (2-tailed)	0.000	0.000		0.000
	N	381	381	381	381
Feedback Environment Scale (Overall) / <i>Échelle d’environnement de feedback (global)</i>	Pearson Correlation	-0.335**	.851**	.878**	1
	Sig. (2-tailed)	0.000	0.000	0.000	
	N	381	381	381	381

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Ci-après, des diagrammes de dispersion des corrélations obtenues entre les *risques d'image* et *l'environnement de feedback (global/managers/pairs)*, avec les valeurs aberrantes potentielles :

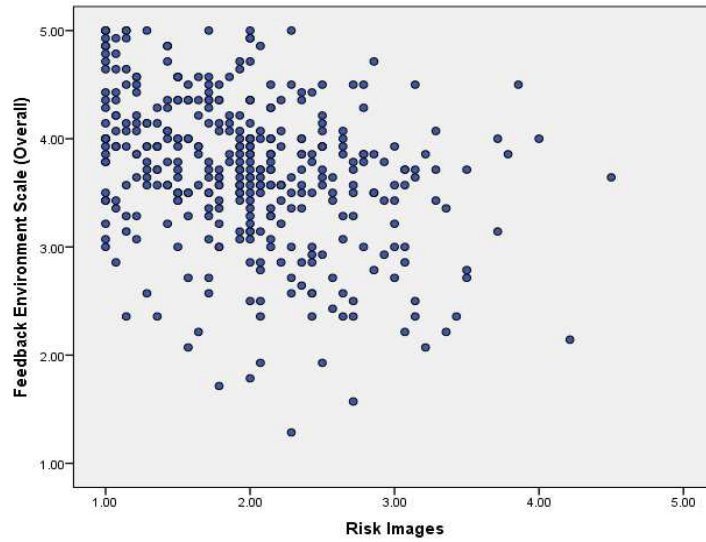


Figure 51 : Diagramme de dispersion risques d'image versus environnement de feedback (global ; association négative et faible)

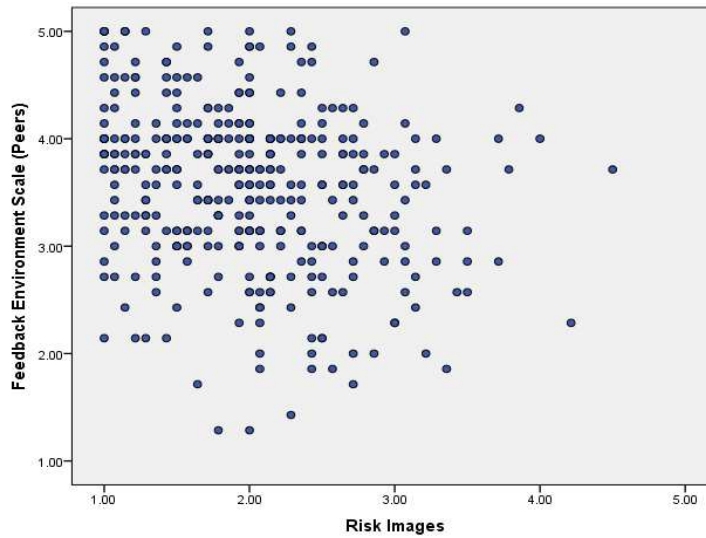


Figure 52 : Diagramme de dispersion risques d'image et environnement de feedback (pairs ; association négative et faible)

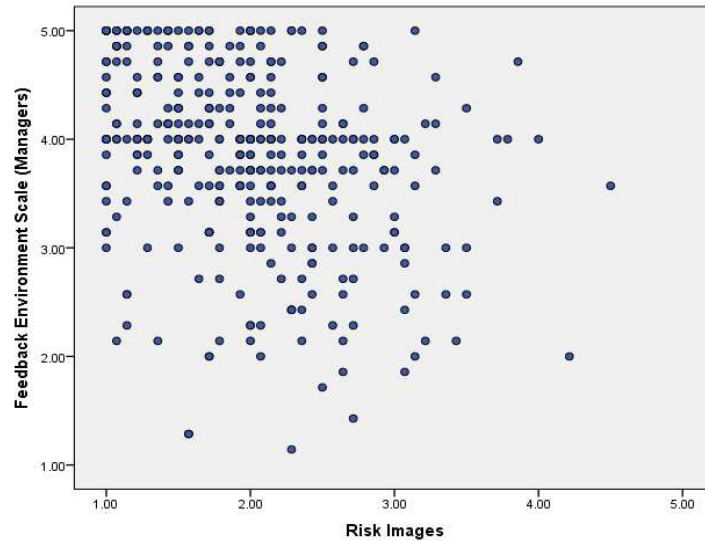


Figure 53 : Diagramme de dispersion risque d'image versus environnement de feedback (managers ; association négative et faible)

Nos résultats concluent à une corrélation négative entre les risques d'image et l'environnement de feedback, donc H3 est validée. Si la corrélation est plutôt faible pour les échanges entre pairs, elle l'est encore plus avec les managers. Ainsi, les individus craignent davantage de risquer leur image auprès de leurs managers que de leurs pairs. Cette notion vaut d'être approfondie car elle semble contredire certaines conclusions. Ainsi, nous avons observé précédemment que les retours échangés entre pairs sont moins fréquents que les retours échangés avec les managers. Or nous venons de démontrer qu'un individu qui sollicite des retours d'un supérieur s'expose à de plus grands risques d'image. Donc les individus devraient se sentir plus en sécurité lorsqu'ils échangent des retours avec leurs pairs, puisque cela a moins de chances d'avoir un impact négatif sur leur image. Or l'écart entre les corrélations est minime et nous ne pouvons pas détecter des généralités définitives sur la question. D'autres indices pourront être identifiés à partir de la partie d'analyse verbale.

2.2.1.4. Analyses numériques supplémentaires

Une analyse approfondie, au-delà de la seule validation des hypothèses, doit nous permettre de nous assurer que nous ne passons pas à côté d'une découverte potentielle. Ces découvertes pourraient confirmer la validité de notre revue de la littérature et servir nos recherches actuelles, voire ouvrir la voie à de futures recherches. Pour commencer, aucune signification statistique n'a été identifiée entre les deux types d'orientation d'objectif identifiés (apprentissage et performance) et les variables démographiques telles que *les années d'expérience professionnelle, l'ancienneté dans l'entreprise actuelle et l'âge*. Par ailleurs, il n'a pas été statistiquement possible de comparer les variables de sécurité psychologique et de risques d'image avec les variables démographiques, du fait que les variables utilisées pour la sécurité psychologique et les risques d'image sont basées sur des échelles de Likert, alors que la variable de type d'orientation d'objectif est basée sur des classifications de regroupements. Les tableaux statistiques ci-après illustrent la relation entre les types d'orientation d'objectif identifiés et les variables démographiques :

Tableau 56 : Corrélations statistiques – types d’orientation d’objectif et variables démographiques

ANOVA à un facteur - descriptives									
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval of the Difference		Minimum	Maximum
						Lower	Upper		
Years of experience (années d'expérience professionnelle)	Performance oriented (orienté performance)	66	2.50	1.280	0.158	2.19	2.81	1	6
	Learning oriented (orienté apprentissage)	272	2.76	1.381	0.084	2.60	2.93	1	6
	Unspecified (non spécifié)	43	2.79	1.337	0.204	2.38	3.20	1	6
	Total	381	2.72	1.360	0.070	2.58	2.86	1	6
Job tenure (années d'expérience dans l'entreprise actuelle)	Performance oriented (orienté performance)	66	2.12	1.060	0.130	1.86	2.38	1	4
	Learning oriented (orienté apprentissage)	272	2.17	1.145	0.069	2.03	2.30	1	4
	Unspecified (non spécifié)	43	2.05	1.068	0.163	1.72	2.38	1	4
	Total	381	2.14	1.120	0.057	2.03	2.26	1	4
Age	Performance oriented (orienté performance)	66	2.06	1.065	0.131	1.80	2.32	1	5
	Learning oriented (orienté apprentissage)	272	2.21	1.187	0.072	2.07	2.35	1	6
	Unspecified (non spécifié)	43	2.19	1.200	0.183	1.82	2.56	1	6
	Total	381	2.18	1.167	0.060	2.07	2.30	1	6

Tableau 57 : ANOVA à un facteur – valeur p – variables démographiques

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Years of experience (années d'expérience professionnelle)	Between Groups	3.952	2	1.976	1.069	0.344
	Within Groups	698.557	378	1.848		
	Total	702.509	380			
Job tenure (années d'expérience dans l'entreprise actuelle)	Between Groups	0.568	2	0.284	0.225	0.798
	Within Groups	476.492	378	1.261		
	Total	477.060	380			
Age (Âge)	Between Groups	1.238	2	0.619	0.453	0.636
	Within Groups	515.902	378	1.365		
	Total	517.139	380			

2.2.1.4.1. Association statistique entre objectif d'orientation et sécurité psychologique

Par la suite, nous analysons le niveau de corrélation entre chacun des types d'orientation d'objectif (apprentissage et performance) et la sécurité psychologique. Nos résultats mettent en relief une corrélation *positive mais faible* entre *type axé apprentissage* et *sécurité psychologique*, avec un niveau de corrélation de $r = 0,240$ et une signification statistique nulle ($< 0,05$), alors que nos résultats ne montrent aucune corrélation entre *type axé sur la performance* et *sécurité psychologique*, avec un niveau de corrélation très faible de $r = -0,017$, sans signification statistique. Nous en concluons que le type axé sur l'apprentissage se sent plus en sécurité dans son espace de travail ou est plus à l'aise avec son

chef d'équipe que le type axé sur la performance, puisque la sécurité psychologique est une construction au niveau du groupe qui est façonnée par le chef d'équipe.

Néanmoins, ce constat peut être interprété de diverses façons. Ainsi, le type orienté vers l'apprentissage peut ne pas craindre de s'exprimer ouvertement car il a plus confiance en ses capacités (Dweck, 1986). Ou bien le responsable a une tendance inconsciente à privilégier les individus de ce type s'ils correspondent mieux aux normes collectives intégrées au sein de l'équipe. Ou encore les individus axés sur la performance tendent à avoir un faible niveau de confiance dans leurs capacités, qu'ils voient comme un attribut fixe non sujet au changement (Dweck, 1986). Ainsi, ils ne se sentent pas à l'aise pour admettre leurs erreurs. Nous en concluons que même si l'environnement est psychologiquement sûr, ce type d'individu pourrait être rétif à tout type de communication ouverte de nature à exposer ses faiblesses. Ci-après, des diagrammes de dispersion avec des valeurs aberrantes potentielles des corrélations entre les types d'orientation d'objectif et la sécurité psychologique :

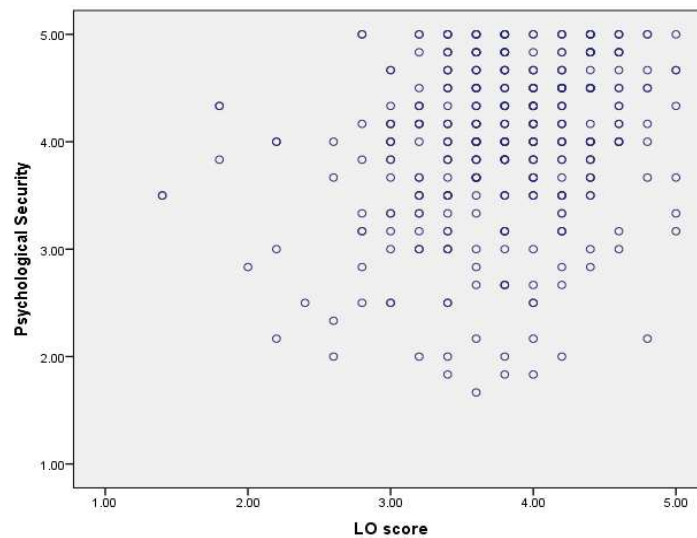


Figure 54 : Diagramme de dispersion sécurité psychologique versus type axé sur l'apprentissage (association linéaire positive et faible)

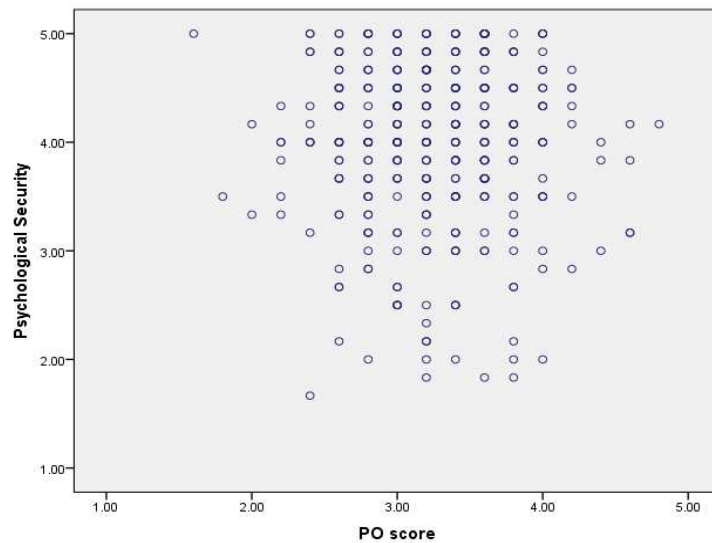


Figure 55 : Diagramme de dispersion sécurité psychologique versus type axé sur la performance (aucune corrélation, association négative très faible)

2.2.1.4.2. Association statistique entre objectif d'orientation et risques d'image

En troisième lieu, nous étudions la corrélation entre les types d'orientation d'objectif (apprentissage et performance) et les risques d'image. Nos résultats montrent une **corrélation négative et faible** entre **type axé sur l'apprentissage** et **risques d'image** avec $r = -0,230$, avec une signification statistique nulle ($< 0,05$), et une **très faible corrélation positive** entre **type axé sur la performance** et **risques d'image** avec $r = 0,157$ et un niveau de signification statistique de $\alpha = 0,002$. Cela confirme que les individus axés sur l'apprentissage sont moins sujets aux risques d'image que ceux qui sont axés sur la performance, puisque leur objectif principal est l'apprentissage et qu'ils sont moins préoccupés par les réactions des autres, alors que le type axé sur la performance est plus préoccupé par les risques d'image qui peuvent menacer son niveau de confiance en ses propres capacités (VandeWalle, D., 2003 ; Edmondson, A., 2002). Ci-après, un diagramme de dispersion avec des valeurs aberrantes potentielles des corrélations entre les types d'orientation d'objectif et les risques d'image :

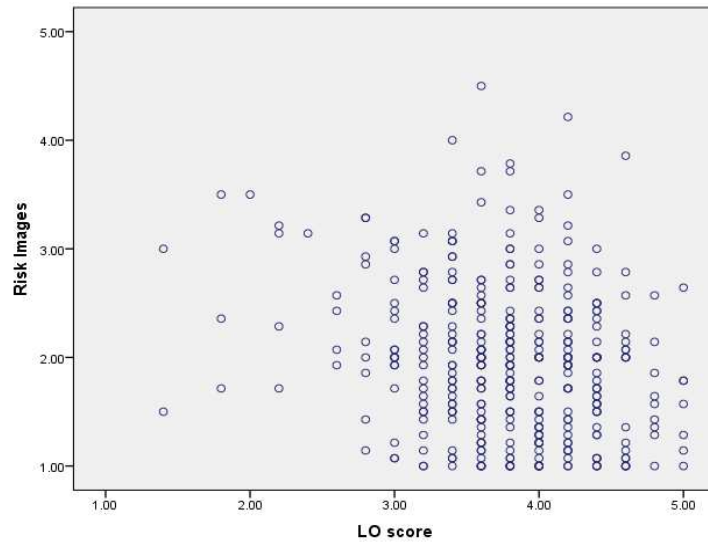


Figure 56 : Diagramme de dispersion risques d'image versus type axé sur l'apprentissage (association linéaire négative et faible)

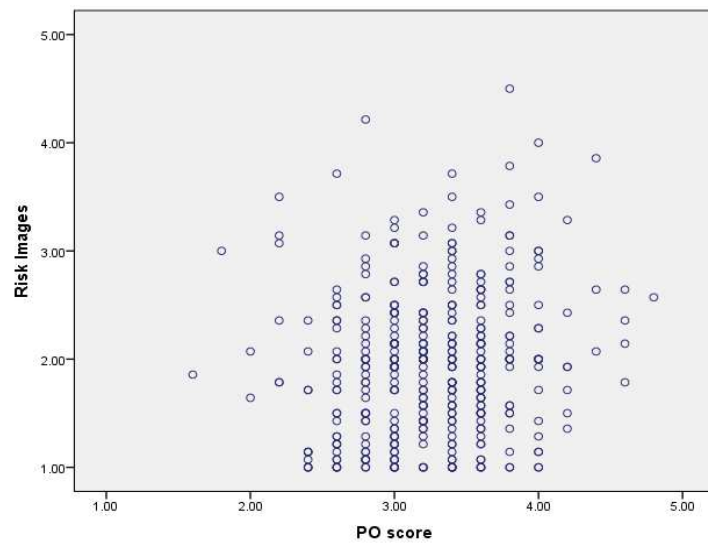


Figure 57 : Diagramme de dispersion risques d'image et type axé sur la performance (association linéaire positive très faible)

2.2.1.4.3. Association statistique entre sécurité psychologique et risques d'image

Enfin, nous étudions le niveau de corrélation entre la sécurité psychologique et les risques d'image. Ces deux variables sont ***négativement et faiblement*** corrélées, avec $r = -0,294$ et une signification statistique nulle. Un premier constat est que plus les individus se sentent en sécurité dans un espace de travail, moins ils sont préoccupés par les risques d'image au sein de l'équipe. Un second constat est que plus une équipe est gouvernée par des risques de réputation, moins elle est considérée comme psychologiquement sûre. Ci-après, un diagramme de dispersion avec des valeurs aberrantes potentielles des corrélations entre la sécurité psychologique et les risques d'image :

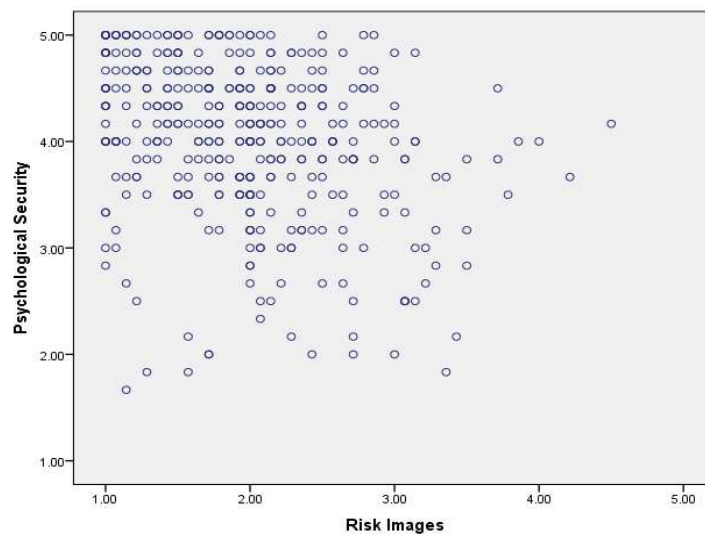


Figure 58 : Diagramme de dispersion risques d'image versus sécurité psychologique (association linéaire négative et faible)

Ci-après, des tableaux statistiques illustrant les corrélations entre chacun de types d'orientation d'objectif, la sécurité psychologique et les risques d'image :

Tableau 58 : Corrélations statistiques – types d’orientation d’objectif, sécurité psychologique, risques d’image

		Performance oriented score (orienté performance)	Learning oriented score (orienté apprentissage)	Psychological Security (sécurité psychologique)	Image risks (risques d'image)	Feedback Environment Scale (peers) /Échelle d'environnement de feedback (pairs)	Feedback Environment Scale (managers)/Échelle d'environnement de feedback (managers)	Feedback Environment Scale (Overall)/Échelle d'environnement de feedback (global)
Performance oriented score (orienté performance)	Pearson Correlation	1	.141**	-0.017	.157**	0.005	0.046	0.031
	Sig. (2-tailed)		0.006	0.748	0.002	0.927	0.366	0.550
	N	381	381	381	381	381	381	381
Learning oriented score (orienté apprentissage)	Pearson Correlation	.141**	1	.240**	-.230**	.236**	.213**	.259**
	Sig. (2-tailed)	0.006		0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	N	381	381	381	381	381	381	381
Psychological Security (sécurité psychologique)	Pearson Correlation	-0.017	.240**	1	-.294**	.415**	.678**	.639**
	Sig. (2-tailed)	0.748	0.000		0.000	0.000	0.000	0.000
	N	381	381	381	381	381	381	381
Image risks (risques d'image)	Pearson Correlation	.157**	-.230**	-.294**	1	-.255**	-.321**	-.335**
	Sig. (2-tailed)	0.002	0.000	0.000		0.000	0.000	0.000
	N	381	381	381	381	381	381	381
Feedback Environment Scale (peers) /Échelle d'environnement de feedback (pairs)	Pearson Correlation	0.005	.236**	.415**	-.255**	1	.495**	.851**
	Sig. (2-tailed)	0.927	0.000	0.000	0.000		0.000	0.000
	N	381	381	381	381	381	381	381

Feedback Environment Scale (managers)/ <i>Échelle d'environnement de feedback (managers)</i>	Pearson Correlation	0.046	.213**	.678**	-.321-**	.495**	1	.878**
	Sig. (2-tailed)	0.366	0.000	0.000	0.000	0.000		0.000
	N	381	381	381	381	381	381	381
Feedback Environment Scale (Overall)/ <i>Échelle d'environnement de feedback (global)</i>	Pearson Correlation	0.031	.259**	.639**	-.335-**	.851**	.878**	1
	Sig. (2-tailed)	0.550	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	
	N	381	381	381	381	381	381	381
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).								

Cette section enrichit nos conclusions à plusieurs points de vue. Dans un premier temps, aucune signification statistique n'apparaît entre les variables démographiques (ancienneté dans l'emploi, années d'expérience professionnelle et âge) et les types d'orientation d'objectif. Néanmoins, ces derniers semblent liés à la sécurité psychologique et aux risques d'image. Une faible corrélation positive entre type axé sur l'apprentissage et sécurité psychologique est mise en évidence. La corrélation entre type axé sur la performance et sécurité psychologique est plus faible encore. Ces résultats peuvent mener à des conclusions différentes.

Une première explication : les individus orientés vers les objectifs d'apprentissage ont tendance à être plus confiants par nature dans leurs capacités intellectuelles, donc plus à l'aise pour admettre leurs erreurs et demander de l'aide, tandis que les individus orientés vers la performance ont une moindre confiance en leurs capacités, donc sont moins enclins à admettre leurs erreurs et à demander de l'aide ouvertement, même si l'équipe est psychologiquement sécurisante. Deuxièmement, les chefs d'équipe peuvent être plus intéressés par les individus présentant des normes élevées d'apprentissage, donc plus tolérants avec les individus présentant cette tendance qu'avec les individus ayant des orientations d'objectif en conflit avec les leurs.

En outre, les risques d'image présentent une corrélation faible et négative avec les types axés sur l'apprentissage, et une corrélation positive plus faible encore avec les types axés sur la performance. Ce constat confirme que les types axés sur l'apprentissage sont moins sujets aux risques d'image que les types axés sur la performance, puisqu'ils sont plus désireux d'améliorer leurs capacités intellectuelles qu'inquiets de risquer leur réputation devant autrui. Enfin, il existe entre sécurité psychologique et risques d'image une faible corrélation linéaire négative : plus une équipe est perçue comme psychologiquement sûre, moins les individus redoutent de risquer leur image devant autrui. Et moins une équipe est confrontée à des risques réputationnels, plus elle est perçue comme psychologiquement sûre.

2.2.1.5 Discussions des résultats numériques

Notre revue de la littérature nous a permis de dégager trois obstacles conceptuels à la pratique continue de feedback, qui empêchent l'apprentissage d'émerger au sein d'une organisation. Le premier obstacle est le type d'orientation d'objectif individuel. Notre analyse met en évidence trois types d'individu : le type orienté vers l'apprentissage, avec la fréquence statistique la plus élevée de 272, le type orienté vers la performance, avec une fréquence de 66, et un type non spécifié combinant les deux orientations avec la fréquence la plus faible de 43 (voir tableau 49). Les résultats montrent une signification statistique moindre de 0,4 % entre les types orientés apprentissage et performance et la fréquence de recherche de feedback (voir tableaux 50 et 51). Cela indique que le type d'orientation d'objectif peut influencer le comportement de recherche de feedback, mais n'indique pas quel est le type le plus affecté dans la recherche de feedback.

Ainsi, dans un premier temps, H1 n'est pas entièrement validée, puisque nos résultats ne permettent pas d'affirmer que les individus axés sur l'apprentissage sont plus enclins à rechercher des retours que ceux axés sur la performance. Dans un second temps, chaque type d'orientation d'objectif (apprentissage et performance) est étudié selon l'échelle d'environnement de feedback proposée par Steelman en 2002 (voir fig. 15). D'une part, la corrélation entre orientation vers des objectifs d'apprentissage et fréquence du feedback est positive mais faible, et encore plus faible dans le cas d'orientation vers des objectifs de performance. D'autre part, la corrélation entre orientation vers des objectifs d'apprentissage et environnement de feedback est aussi positive et faible, surtout pour les échanges entre pairs. En revanche, aucune corrélation n'est mise en évidence pour le type axé sur la performance et l'environnement de feedback, que ce soit entre pairs ou entre pairs et managers. Nous pouvons déduire de ces analyses que le type d'orientation d'objectif peut constituer un obstacle à la pratique continue du feedback, sachant qu'un individu orienté vers l'apprentissage sera plus disposé à l'échange de feedback, alors qu'un type orienté performance ne tiendra pas compte du feedback, étant donné que son but est le produit final et non l'apprentissage.

Par ailleurs, il existe une corrélation plus forte entre orientation vers des objectifs d'apprentissage et fréquence des échanges de feedback entre pairs plutôt qu'avec les managers. Ce qui pourrait indiquer que les individus motivés par l'apprentissage privilégient l'expertise à l'approbation de leur hiérarchie et sont moins motivés par la compétition. Pour eux, échanger des retours avec leurs pairs peut les faire gagner en expertise et se développer intellectuellement. Néanmoins, cette dernière interprétation nécessite des recherches empiriques, puisque la différence entre les niveaux d'association obtenus entre les retours échangés avec les managers ou entre pairs est minime. Cela pourrait constituer un domaine intéressant pour des futures recherches.

En outre, les résultats montrent que les employés dans l'entreprise sont plutôt orientés vers des objectifs d'apprentissage que de performance, ce qui indique qu'une culture de feedback continu à des fins d'apprentissage peut s'établir au sein de l'organisation (voir fig. 29 à 34). À condition qu'une attention particulière soit accordée à la fréquence du feedback échangé entre les réunions, puisque les données descriptives montrent une moyenne élevée d'employés qui obtiennent du feedback toutes les trois à six réunions. Obtenir du feedback toutes les trois à six réunions en moyenne ne constitue pas un flux de feedback continu abondant. En effet, obtenir du feedback à chaque réunion ou lors d'une réunion sur deux est plus bénéfique et correspond plus à la méthodologie de travail agile. Par ailleurs, nous constatons que même si les employés sont plus orientés vers des objectifs d'apprentissages, leur tendance à échanger du feedback reste limitée, ce qui explique l'association positive mais plutôt faible obtenue entre le type orienté apprentissage et l'environnement de feedback.

Nous restons convaincue toutefois que le type orienté apprentissage est plus enclin à échanger du feedback, alors qu'un type orienté performance reste neutre pour une culture de feedback continu, puisque aucune corrélation n'a été mise en évidence entre ce type et l'échelle d'environnement de feedback. Néanmoins, nous ne pouvons pas confirmer pleinement que le type orienté vers l'apprentissage est le principal facteur d'influence d'une culture de feedback continu puisque les associations linéaires obtenues sont faibles. Outre les niveaux d'association obtenus avec la fréquence de recherche de feedback et l'environnement d'échange de feedback, les types d'orientation d'objectif montrent une corrélation intéressante avec d'autres variables au sein de l'étude. Le type d'orientation

vers les objectifs d'apprentissage présente un faible niveau d'association positive avec la sécurité psychologique (voir fig. 54 ; tableau 58), tout en montrant un faible niveau d'association négative avec les risques d'image (voir fig. 56 ; tableau 58). Cela permet de tirer plusieurs conclusions. Tout d'abord, les individus orientés vers les objectifs d'apprentissage se sentent plus à l'aise pour admettre leurs erreurs et exposer leurs faiblesses, donc sont moins sujets aux risques d'image. Ensuite, ils se sentent plus en sécurité pour exprimer leurs opinions dans un contexte de travail en raison de leur grande confiance en leurs capacités mentales. Enfin, nos analyses montrent une dominance d'employés orientés vers les objectifs d'apprentissage. Ainsi, les équipes posséderaient plus de normes collectives d'apprentissage.

À cet égard, les chefs d'équipe pourraient encourager inconsciemment des types d'orientation qui leur ressemblent, ce qui, dans notre contexte organisationnel, pourrait être des normes axées sur l'apprentissage. En revanche, les types axés sur les objectifs de performance ont montré une association positive très faible avec la sécurité psychologique (voir fig. 55 ; tableau 58) ainsi qu'avec les risques d'image (voir fig. 57 ; tableau 58). On peut en conclure que les types axés sur les objectifs de performance se sentent moins à l'aise pour admettre leurs erreurs et exposer leurs faiblesses, donc plus sensibles aux risques d'image. Ils ne se sentent pas en sécurité pour exposer leurs opinions au sein de leur équipe et sont donc moins enclins à relever des défis, même si les normes du groupe dénotent une atmosphère psychologiquement sûre.

Nos résultats montrent aussi une forte association positive entre la sécurité psychologique et l'environnement de feedback, qui favorise surtout les retours avec les managers par rapport aux retours échangés entre pairs (voir fig. 48 à 50 ; tableau 54). Cela confirme l'hypothèse 2 qui pose que la pratique d'échange de feedback est en grande partie déterminée par le niveau de sécurité psychologique établi par le chef d'équipe. Mais les résultats indiquent que l'échange de feedback dans un contexte psychologiquement sûr est pratiqué plus souvent avec les managers qu'entre pairs. Ce résultat peut être interprété sous plusieurs angles. Cela pourrait indiquer que les membres se sentent plus en sécurité pour partager leurs feedbacks avec leurs responsables plutôt qu'avec leurs pairs car ils peuvent craindre un conflit d'intérêts ou d'exposer leurs faiblesses devant les autres. D'un

autre point de vue, il est possible que le chef d'équipe n'encourage pas suffisamment la pratique d'échange de feedback entre collègues.

Cela est conforme aux résultats descriptifs obtenus dans le chapitre précédent : malgré une moyenne de la sécurité psychologique élevée, l'attribut concernant *l'invitation explicite au feedback* reste faible (voir fig. 35 ; tableau 8). Et la moyenne de l'environnement de feedback avec les pairs est inférieure à la moyenne de l'environnement de feedback avec les managers, les attributs de *reconnaissance du comportement de recherche de feedback* et de *temps consacré au feedback* étant les moins élevés (voir fig. 37 et 38 ; tableau 10). Nous en concluons que davantage d'efforts doivent être fournis du côté du management pour encourager les comportements de recherche de feedback entre collègues.

Ensuite, nos résultats mettent en évidence une faible corrélation négative entre les risques d'image et l'environnement de feedback, plus faible pour les retours échangés avec les pairs qu'avec les managers (voir fig. 51 à 53 ; tableau 55). Donc, plus un contexte de travail est perturbé par des risques d'image, plus il sera difficile d'établir un environnement de feedback. Ainsi, l'hypothèse 3 est validée. En outre, nos analyses démontrent une corrélation négative plus forte entre risques d'image et échanges de feedback avec les managers. Cela pourrait indiquer que les individus craignent plus pour leur réputation s'ils échangent avec des managers qu'avec des pairs car cela pourrait avoir plus de conséquences sur l'évaluation de leur travail. Or ces risques n'existent pas avec leurs pairs. Toutefois, le niveau d'association entre les risques d'image et les retours échangés avec les managers et les pairs, quoique négatif, reste minime, d'où la nécessité de conduire des recherches empiriques plus approfondies sur cet aspect qui pourraient ouvrir des pistes pour de futures recherches.

Par ailleurs, outre la variable d'environnement de feedback, nos résultats mettent en évidence une faible corrélation négative entre risques d'image et sécurité psychologique (voir fig. 58 ; tableau 58). Cette conclusion existe déjà dans la littérature et elle figure dans les recherches menées par Edmondson en 2003 sur les risques d'image et la sécurité psychologique. Ainsi, plus la sécurité psychologique au sein de l'équipe est élevée, plus les risques d'image entre les individus sont faibles. En conséquence, les individus sont

plus à l'aise pour recourir à des techniques de communication ouvertes quand ils perçoivent l'environnement comme moins critique.

Nos analyses statistiques numériques valident trois hypothèses : les individus axés sur l'apprentissage sont plus désireux d'échanger des retours que ceux qui sont axés sur la performance ; la sécurité psychologique et les risques d'image sont deux autres obstacles à la pratique de feedback continu au niveau du groupe au sein de l'organisation. Néanmoins, il est important de mesurer la force des corrélations entre ces variables et l'environnement d'échange de feedback. Ainsi, nous constatons que la sécurité psychologique se classe première en termes de force de la corrélation positive avec l'environnement de feedback, les risques d'image arrivent en deuxième position en termes de force de corrélation négative avec l'environnement de feedback et le type d'orientation d'objectif est le moins dominant en termes de force de corrélation positive avec l'environnement de feedback. Nous en concluons que la sécurité psychologique est l'obstacle le plus important à l'émergence de boucles de feedback continues au sein des équipes et que le chef d'équipe joue un rôle déterminant dans l'encouragement ou le découragement d'une telle pratique. Ci-après, un tableau récapitulatif comparant les forces d'association linéaire de chaque hypothèse posée à l'environnement de feedback :

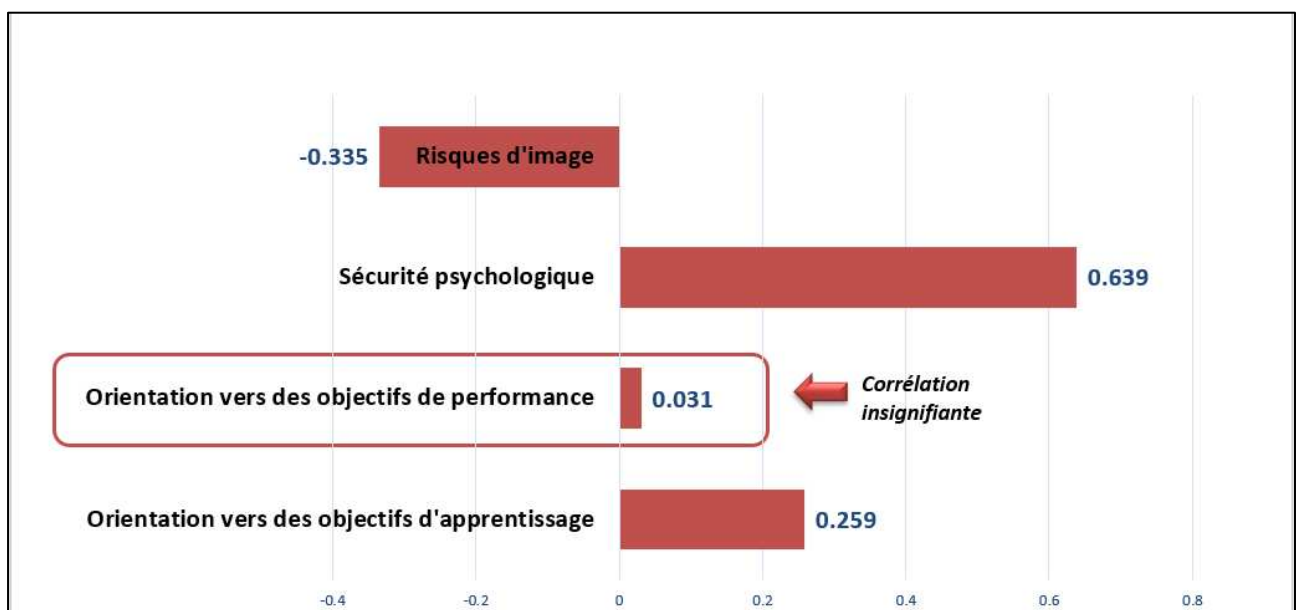


Figure 59 : Amplitude de corrélations avec l'environnement de feedback

2.2.2. Analyse des résultats verbaux

Certains des résultats de la section verbale présentés dans le chapitre précédent étaient déjà identifiés dans nos hypothèses grâce à notre recherche littéraire, d'autres relèvent de domaines non étudiés à approfondir lors de futures recherches. La partie verbale enrichit notre recherche et dirige notre attention vers d'autres aspects importants de la pratique de feedback continu, aspects que notre revue de la littérature et notre analyse quantitative n'abordent pas. Ils peuvent enrichir nos découvertes conceptuelles et servir à de futures recherches. De plus, la section verbale révèle des obstacles à la pratique continue de feedback à plusieurs niveaux : individuel, du groupe et de l'organisation. Certaines déclarations coïncident avec nos résultats conceptuels et quantitatifs, tandis que d'autres apportent des éléments inédits qui ouvrent de nouveaux horizons.

En outre, les données verbales identifient des obstacles conceptuels potentiels considérés comme plus importants que ceux que nous avons posés et validés dans notre analyse quantitative. Certains ont déjà été abordés dans la littérature et se sont révélés importants pour les organisations modernes d'aujourd'hui, tandis que d'autres pourront constituer de nouveaux défis pour les organisations pour établir un environnement propice à l'échange de feedback. Au sein de cette section, nous analysons et discutons chaque question textuelle sous différents angles. Dans une première étape, nous synthétisons nos résultats à partir des verbatims cités dans le chapitre précédent. Puis nous comparons les résultats textuels aux résultats numériques pour des vérifications de cohérence et de divergences. Enfin, nous discutons des domaines qui méritent des recherches empiriques supplémentaires, offrant des opportunités pour de futures recherches dans le domaine de la pratique du feedback continu.

2.2.2.1. Analyse et discussion des résultats verbaux – question 1

Pour répondre à Q1, « *Comment décririez-vous ou percevez-vous la culture de feedback dans votre espace de travail ? (Ex. : difficile, fluide...)* », nous avons commencé par une première question générale pour obtenir une image globale des différents points de vue entre les réponses internes et externes. Si tous les répondants considèrent que la culture de feedback organisationnelle est fluide, il n'est pas nécessaire de creuser davantage dans les questions suivantes pour détecter les obstacles potentiels à la pratique continue de feedback. Les résultats montrent un pourcentage légèrement inférieur de répondants qui perçoivent la culture de feedback comme sujette à de nombreux défis au sein de l'organisation que de répondants qui la considèrent comme fluide. Nous en concluons que la culture de rétroaction est prégnante au sein de l'organisation, mais est toujours sujette à des difficultés pour être mise en œuvre de manière continue. Le graphique ci-après illustre la perception de la culture de feedback dans l'entreprise par les répondants :

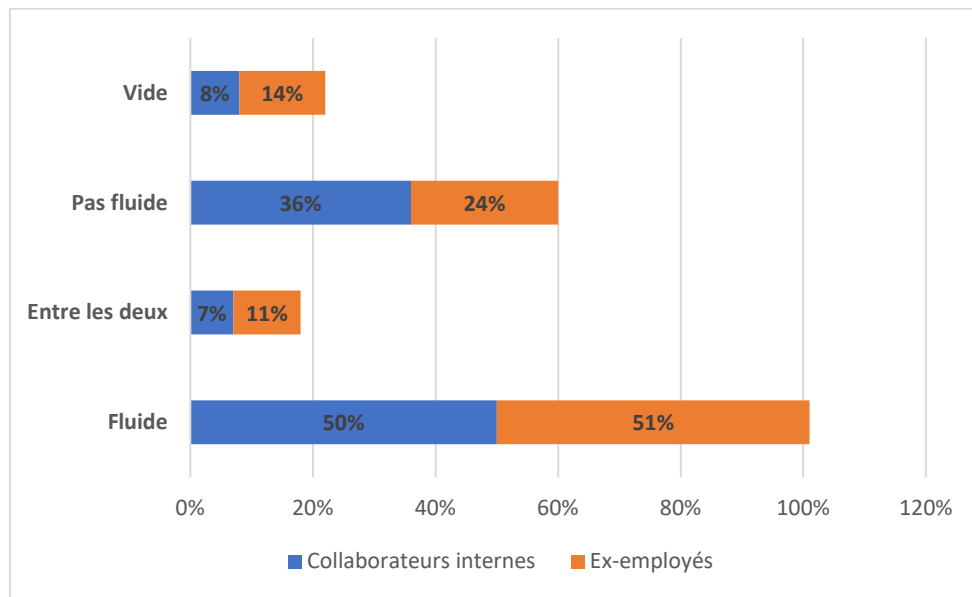


Figure 60 : Niveau de culture de feedback

En outre, les réponses indiquent que le flux de rétroaction peut être fluide dans une équipe alors qu'il ne l'est pas dans une autre, bien que les deux équipes appartiennent à la même organisation. Pour l'intégration d'une culture de rétroaction à tous les niveaux organisationnels, il convient donc d'accorder une attention particulière au niveau du groupe, afin d'assurer l'achèvement des boucles de rétroactions continues. Les déclarations rapportées dans le chapitre précédent pour la première question mettent en évidence plusieurs causes à une intégration difficile d'une culture de feedback, comme le récapitule le graphique ci-après :

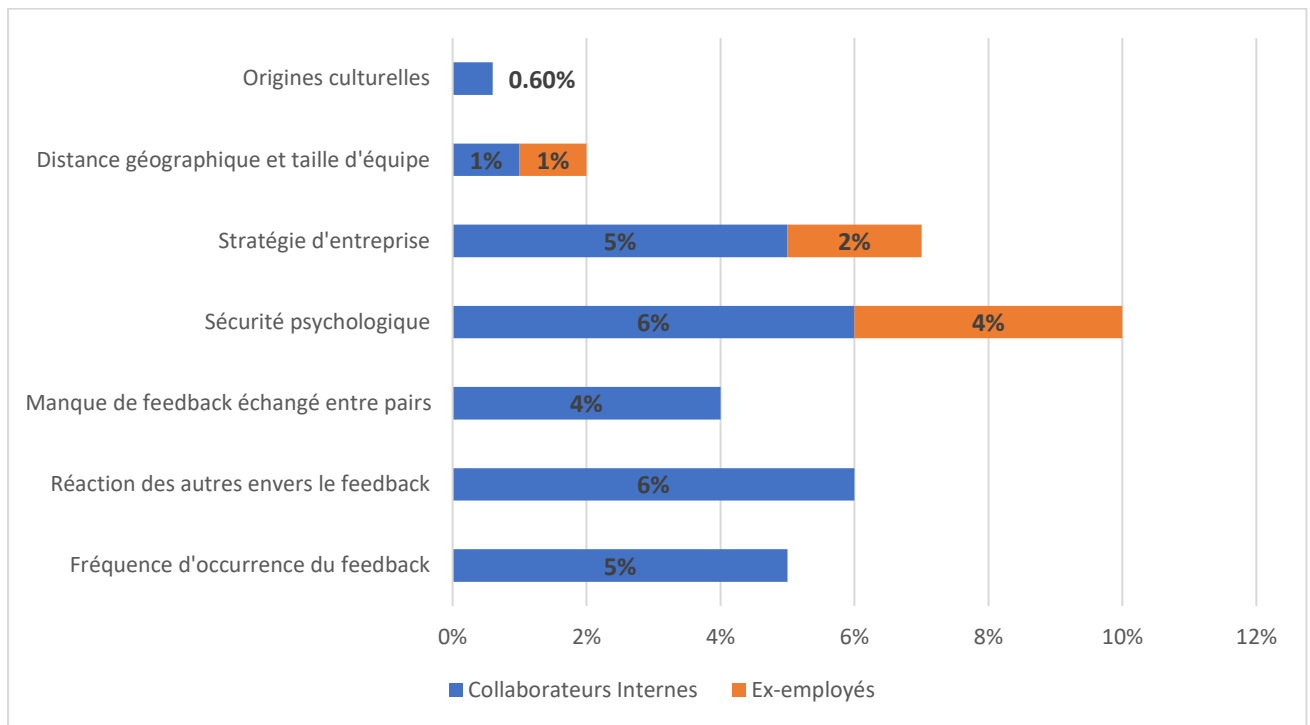


Figure 61 : Analyses verbales – causes d'une culture de feedback difficile

La **fréquence du feedback** est considérée comme un facteur dominant d'une culture de rétroaction difficile. La plupart des verbatims mentionnent que la fréquence du feedback partagé ou recherché est généralement la conséquence d'un événement ou d'un résultat négatif, que le feedback n'advient pas naturellement et nécessite un effort conscient (voir tableau 12). Il en ressort que le facteur de fréquence joue un rôle majeur pour le renforcement d'une culture de feedback, justifiant d'autant plus notre question de recherche en interrogeant l'élément *continu* du feedback tout en identifiant des obstacles potentiels. Selon nos données numériques, 21 % des répondants demandent du feedback une ou deux fois par an (voir fig. 29). Les résultats numériques descriptifs sont alignés avec les résultats verbaux, qui indiquent que la pratique de feedback peut parfois être perçue comme fluide mais que, la plupart du temps, elle est difficile, puisque la majorité des membres n'ont pas l'habitude de rechercher constamment des retours et ont tendance à attendre l'évaluation annuelle. L'attribut de fréquence de feedback est mis en évidence à plusieurs reprises dans la littérature et a suscité de multiples controverses.

D'une part, des études montrent l'effet positif d'une rétroaction fréquente sur la performance incrémentielle au travail (Hundel, 1969), tandis que d'autres questionnent le consensus sur la fréquence de feedback en rappelant que ledit consensus ne mentionne pas si le feedback en question est positif ou négatif (Ilgen & Fisher, 1979). Ainsi, un feedback constamment négatif peut être appréhendé différemment selon le destinataire et entraîne diverses conséquences émotionnelles, tandis que recevoir un feedback positif constant ne renforce pas nécessairement la performance ou l'apprentissage (Ilgen & Fisher, 1979). De plus, d'autres études soutiennent que le partage constant de rétroaction pourrait inhiber le sentiment d'autonomie qu'un individu pourrait posséder en diminuant son niveau de contrôle personnel (Deci, 1975). Par conséquent, la fréquence de la pratique de feedback reste à ce jour un aspect difficile à appréhender pour les organisations agiles car l'acquisition d'habitudes nécessite des pratiques répétitives avec des efforts conscients.

La réaction d'autrui au feedback continu est également citée parmi les principaux facteurs rendant difficile la mise en place d'une culture de rétroaction. La plupart des verbatims font mention de la crainte de la réaction d'autrui face aux retours, ce qui rend les individus plus réticents à partager leur feedback, surtout s'il peut avoir un signe négatif. En outre, pour beaucoup, si le feedback continu est perçu comme idéal, il est difficilement applicable à cause de la réaction d'autrui (voir tableau 15). Or les individus dans un contexte de travail ont tendance à éviter des conflits susceptibles de créer des tensions inutiles avec les autres. Ils évitent donc complètement de partager leurs retours et préfèrent déléguer cette mission à quelqu'un d'autre. Cet attribut était très prégnant dans l'atelier mentionné au chapitre 1 qui se concentrait majoritairement sur les conséquences émotionnelles du partage de feedback. Par ailleurs, dans notre étude quantitative sur les risques d'image lors de l'échange de retours, les craintes de la réaction d'autrui, de créer des tensions et de paraître intrusif sont les plus élevées (voir fig. 36).

À notre connaissance, la littérature ne traite pas d'une relation directe entre pratique de feedback et réaction d'autrui, à l'exception de la recherche d'Ilgen et Fisher qui se concentre sur les processeurs psychologiques du destinataire quand il reçoit un feedback. Par la suite toutefois, d'importantes études mettent l'accent sur le comportement de recherche de rétroaction (Ashford, 1986, 2003 ; VandeWalle, 2000, 2003), laissant ainsi

de côté le récepteur de feedback et se concentrant davantage sur le demandeur. De plus, nos données quantitatives et qualitatives mettent clairement en évidence que la peur de la réaction des autres et l'évitement des conflits relationnels sont les principaux facteurs incitant à éviter une pratique d'échange de feedback continue ou à y résister, rendant d'autant plus difficile l'établissement d'une culture de feedback.

Le manque d'échange de feedback entre pairs est un autre facteur rendant difficile une culture de feedback continu, d'après les collaborateurs internes. Cette pratique d'échange de feedback entre pairs n'est, d'une part, pas assez répandue parmi les membres et, d'autre part, nécessite un certain niveau de maturité émotionnelle parmi ces derniers (voir tableau 13). Ainsi, les retours peuvent ne pas être authentiques entre pairs en raison d'un conflit d'intérêts, tandis que certains ont tendance à éviter de partager des retours négatifs directs avec un collègue et préfèrent faire remonter le problème vers un supérieur. En outre, en comparant les données numériques descriptives, nous constatons des moyennes inférieures pour un environnement d'échange de feedback entre pairs (voir fig. 38) par rapport à un environnement d'échange de feedback entre subordonnés et managers, indiquant ainsi qu'une pratique d'échange de feedback entre managers et subordonnés est beaucoup plus courante qu'entre collègues.

La littérature met l'accent sur l'échange de retours entre les responsables et les membres en tant que domaine d'intérêt du leadership transformationnel (Chen, Z., Lam, W. & Zhong, J. A., 2007). C'est donc la pratique de l'échange de feedback entre managers et subordonnés qui va plus intéresser la recherche. Toutefois, une étude récente met en évidence une relation positive entre l'échange de feedback entre pairs et la créativité de l'équipe (De Stobbeleir, K., Ashford, S. & Zhang, C., 2020). La recherche semble commencer à s'intéresser à l'échange de retours entre pairs, et pas forcément au détriment de recherches sur l'échange entre manager et subordonné. Ainsi, la dynamique des boucles de rétroaction entre pairs nous apparaît comme la future arène à étudier dans les méthodologies de travail agiles. C'est le tremplin pour faire progresser les organisations d'aujourd'hui vers des approches collaboratives plus modernes.

La sécurité psychologique ou le manque d'exemplarité constituent un autre facteur dominant pour une culture du feedback difficile cité par les collaborateurs internes et les

ex-employés. Beaucoup voient dans l'exemplarité du chef d'équipe le principal catalyseur qui rendra la culture de rétroaction fluide ou difficile. Ainsi, certains répondants mettent en cause la disponibilité du chef d'équipe, d'autres sa personnalité et son incompetence vis-à-vis de la pratique d'échange de feedback. En outre, beaucoup font remarquer que l'échange de feedback peut être abondant au sein d'une équipe et difficile dans une autre, selon l'approche et les efforts des responsables (voir tableau 14). Nos données qualitatives présentent aussi la sécurité psychologique comme un facteur dominant rendant difficile la culture de rétroaction, pour les collaborateurs internes comme pour les anciens employés. Nous pouvons en conclure que la sécurité psychologique est un déclencheur de la pratique continue de feedback et s'établit essentiellement par le comportement exemplaire du chef d'équipe.

La littérature a largement traité de la sécurité psychologique, débattant la question de savoir si elle le facteur le plus influent au niveau du groupe de l'organisation (Edmondson, 2014). En outre, des recherches citées dans la littérature abordent la corrélation entre sécurité psychologique et comportement de recherche de feedback, affirmant que plus un chef d'équipe favorise un environnement psychologique sûr parmi les membres, plus leur comportement de recherche de feedback est élevé (Edmondson, 2002, 2003). Néanmoins, la présente recherche pose la question de savoir dans quelle mesure c'est le comportement du seul chef d'équipe qui détermine la sécurité psychologique, et non l'attitude des membres de l'équipe. En effet, nos données descriptives montrent d'une part un environnement global psychologiquement sûr, mais aussi que d'autre part les attributs de *reconnaissance des comportements de recherche de feedback et consacrer du temps aux retours entre pairs* sont faibles (voir fig. 35).

Tout en reconnaissant que le chef d'équipe est un élément déterminant pour l'encouragement ou la promotion du feedback parmi les membres, si les pairs ne reconnaissent pas les efforts déployés par leur superviseur pour encourager la pratique du feedback continu, le niveau de sécurité psychologique favorisant le feedback n'est pas entièrement atteint. Donc le niveau de sécurité psychologique entre pairs pourrait également affecter l'environnement d'échange de feedback global. Nous en concluons que des recherches empiriques supplémentaires devraient être menées sur l'influence des subordonnés sur le niveau de sécurité psychologique au sein d'une équipe, car les chefs

d'équipe peuvent être éloignés des réalités du terrain et ne pas être conscients de la qualité des interactions entre collègues.

La stratégie d'entreprise est encore un autre aspect mentionné pouvant faire obstacle à une culture de rétroaction. De nombreux participants déplorent le manque de suivis réguliers, la mauvaise intégration de l'éthique de travail et le manque de processus formels équitables, autant d'éléments qui nuisent à la culture de rétroaction continue (voir tableau 18). Certaines recherches observent que moins la politique organisationnelle et l'éthique d'entreprise sont clairement définies, plus les comportements complaisants entre les individus sont élevés, d'où une plus grande dépendance aux conversations informelles avec moins de partages de retours authentiques (Liden, R. C. & Mitchell, T. R., 1988). Les risques d'image et la préservation des relations professionnelles prennent le pas sur un échange de rétroaction franc et factuel. Ainsi, au niveau de l'organisation, les stratégies d'entreprise mettant en place des suivis étroits au niveau des équipes favorisent l'intégration d'une culture de feedback, en orientant les comportements des chefs d'équipe vers de telles approches pour que les membres s'y familiarisent. Toutefois, les approches stratégiques à adopter pour une pratique de feedback continue nécessitent plus d'investigations dans les recherches futures.

La distance géographique et la taille de l'équipe peuvent également constituer des entraves à une culture de rétroaction, selon les collaborateurs internes et les ex-employés, avec cependant une moindre importance que d'autres facteurs. De nombreux participants considèrent que le travail en équipe réduite renforce la familiarité entre les membres, ce qui facilite la pratique d'échange de feedback (voir tableau 17). D'autres font remarquer que plus la distance géographique entre les bureaux est grande, plus l'échange continu de feedback est difficile. Il est également difficile d'entretenir un rythme spontané pour un échange de feedback continu. Ce dernier devient plus machinal et est l'aboutissement d'efforts planifiés et conscients. À notre connaissance, aucune étude dans la littérature n'a abordé la relation entre le flux d'échange de rétroaction et la proximité et la taille des équipes. Ces deux éléments, qui constituent des enjeux majeurs pour l'avenir des lieux de travail, devraient intéresser la recherche.

Enfin, les répondants citent **l'origine culturelle** parmi les facteurs pouvant rendre malaisée une culture de rétroaction. Ce facteur, qui est surtout cité par les collaborateurs

internes, revient moins souvent que les autres. Cela peut être dû au fait que la plupart de nos répondants appartiennent à la région du Moyen-Orient (voir fig. 23), et sont donc issus de milieux culturels similaires. Néanmoins, les différences de contexte culturel méritent d'être mentionnées, car certains sondés font valoir que la pratique d'échange de feedback dépend fortement de la culture des deux parties. Ainsi, selon leur origine culturelle, certains individus ont une tolérance plus élevée à la réception des retours et une mentalité différente envers ces derniers.

La littérature aussi fait mention d'un lien entre culture et acceptation des retours. Par exemple, une étude met en relief quatre influences interculturelles sur le comportement de recherche de feedback : *une culture spécifique versus générale, la tolérance à l'ambiguïté, l'individualisme-collectivisme et l'identité de statut*, affirmant qu'elles affectent le dynamisme envers la recherche de feedback (Sully De Luque, M. F. & Sommer, S. M., 2000). Une autre étude met l'accent sur l'effet des origines culturelles sur le comportement de recherche de feedback parmi les nouveaux arrivants entre les États-Unis et Hong Kong et affirme que les différences culturelles en termes d'affirmation de soi (*self-assertiveness*) et de distance hiérarchique (*power distance*) affectent le comportement de recherche de feedback. Ainsi, plus une culture met l'accent sur l'individualisme plutôt que la distance hiérarchique, plus l'individu s'enhardira pour rechercher des retours dans un nouveau contexte environnemental (Morrison, E. W., Chen, Y. R. & Salgado, S. R., 2004). Les rapports entre origine culturelle et pratique de feedback valent d'être étudiés plus en profondeur et offrent des opportunités intéressantes pour de futures recherches.

.....

En résumé, pour récapituler ce qui a été conclu à partir de Q1, nous constatons que, dans un certain nombre de cas, les causes d'une culture de rétroaction difficile se situent principalement au niveau du groupe de l'organisation, et principalement dans la pratique d'échange de feedback continu entre pairs. Un esprit d'initiative et des efforts conscients de la part des subordonnés sont nécessaires pour mettre en œuvre des échanges de retour fréquents. En outre, des échanges de feedback trop rares entre les membres peuvent causer un déséquilibre dans le flux de rétroaction. En effet, d'après certains répondants, il est

beaucoup plus difficile de former des boucles de rétroaction « horizontales et continues » que d'avoir une approche de rétroaction « descendante ». En d'autres termes, l'échange de feedback avec les responsables pourrait être beaucoup plus facile qu'entre pairs. À cet égard, il serait opportun pour les recherches futures d'approfondir la dimension échange de feedback entre collègues. La réaction d'autrui et la sécurité psychologique sont des facteurs cruciaux pour une culture de feedback fluide, impliquant aussi bien les interactions des subordonnés entre eux que le comportement du chef d'équipe.

D'un autre côté, les raisons d'une culture de rétroaction difficile au niveau organisationnel ont été moins dominantes dans les réponses. La stratégie d'entreprise exerce une influence sur l'intégration de cette pratique à tous les niveaux de l'organisation. La clé de son succès réside dans ses suivis méticuleux et un soutien continu aux chefs d'équipe. En outre, la distance géographique et la taille des équipes mettent en évidence les questions de proximité entre les membres et son importance pour l'émergence d'une culture de feedback harmonieuse. L'élément de proximité géographique entre les membres dans son rapport à une pratique continue de feedback doit être étudiée dans les recherches futures. Enfin, le contexte culturel est également identifié comme un facteur pouvant entraver l'émergence d'une culture de rétroaction. En effet, des individus issus de milieux culturels différents peuvent percevoir la rétroaction différemment. Néanmoins, cet aspect a déjà été abordé, sous plusieurs angles, dans des recherches antérieures, qui arrivent à la conclusion que dans les cultures plus individualistes et à faible distance hiérarchique, les individus sont plus dynamiques dans la recherche de feedback.

2.2.2.2. Analyse et discussion des résultats verbaux – question 2

La question 2, « *Selon vous, quels sont les principaux obstacles qui vous empêchent de rechercher du feedback ?* », se concentre sur les obstacles à l'échange de feedback en continu. Elle est plus spécifique que la première question puisqu'elle mentionne l'échange entre les individus et non seulement la culture de feedback en continu dans un sens plus global au sein de l'entreprise. Cette question met en évidence plusieurs défis à la pratique d'échange de feedback en continu. Une minorité de 13 % pour les employés actuels et de 8 % pour les ex-employés ne voient aucun obstacle à l'échange de feedback continu dans une équipe. Ils disent solliciter plutôt des retours pour connaître les domaines à améliorer et identifier leurs erreurs. Alors que 78 % des employés actuels et 66 % des ex-employés font d'état d'obstacles à la pratique de feedback en continu dans l'équipe. Cela confirme la pertinence de notre sujet de recherche qui entend mettre en relief les obstacles cognitifs à un échange de feedback continu, comme indiqué dans le graphique ci-après :

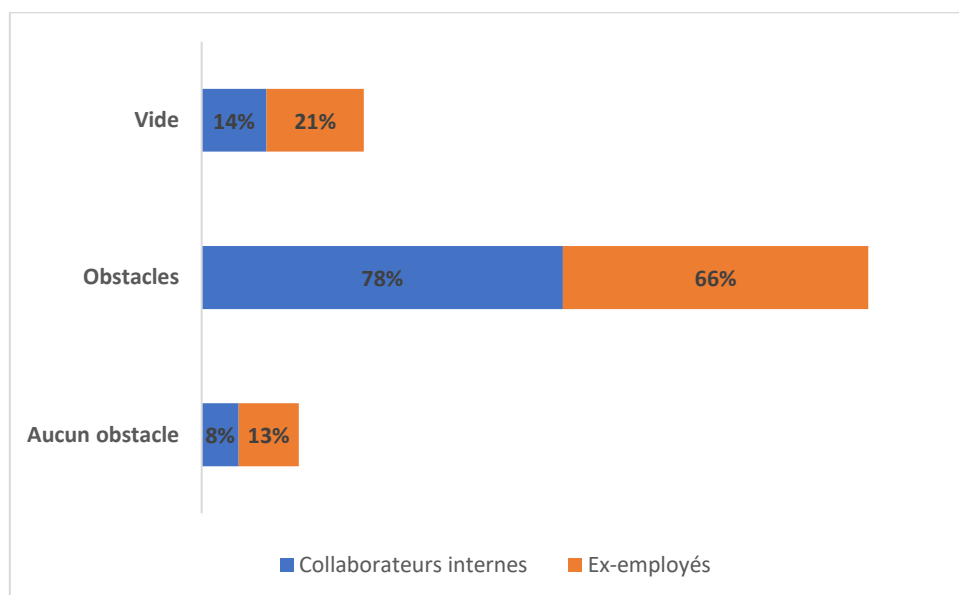


Figure 62 : Niveau d'obstacles pour le feedback continu

Comme indiqué dans le chapitre précédent, ces obstacles sont rassemblés en dix groupes pour plus de clarté et une meilleure compréhension des données. Chaque obstacle identifié est comparé à ce qu'en dit la littérature et aux données numériques afin d'évaluer la validité et l'intérêt pour de potentielles futures recherches. Le graphique ci-après recense les obstacles à une pratique continue de feedback :

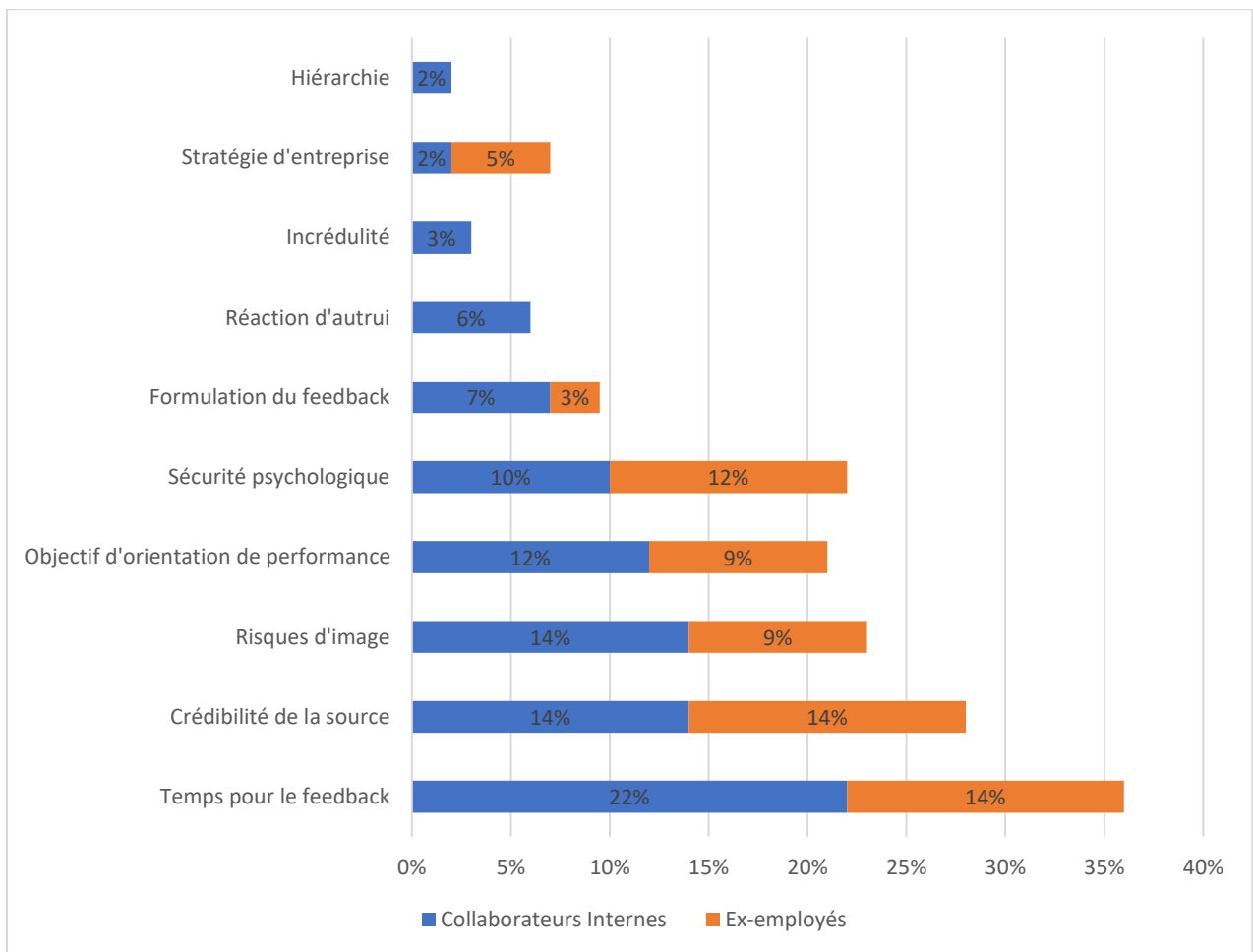


Figure 63 : Analyses verbales – obstacles au feedback continu

Consacrer du temps au feedback est considéré comme le premier obstacle à la mise en place d'une pratique de rétroaction continue par les collaborateurs internes et les ex-employés. Beaucoup expliquent qu'il n'y a pas de temps dédié à l'échange de feedback lors des réunions. En effet, d'après eux, il est difficile de changer de contexte dans les réunions et de s'éloigner du sujet essentiel, d'autant plus que les réunions où se font des

échanges de feedback peuvent être perturbantes émotionnellement (voir tableaux 21 et 30). Ainsi, les individus sont réticents à partager du feedback au cours des réunions et ont tendance à temporiser, sauf cas d'urgence. Cette constatation est cohérente avec le facteur de fréquence identifié dans Q1. Avoir de la difficulté à allouer du temps à la rétroaction ne peut que réduire la fréquence des échanges de rétroaction. Ce résultat est aussi cohérent avec nos résultats numériques qui montrent que responsables comme subordonnés perçoivent un risque à maintenir ou initier un échange de feedback (voir fig. 36 à 38). Nous en concluons que les individus sont principalement réticents à initier des rencontres de rétroaction car il s'agit d'un investissement relationnel qui nécessite une bonne préparation. La littérature ne présente pas le facteur temps comme un défi à la pratique du feedback, mais laisse entendre que les individus cherchent naturellement à obtenir un feedback dans leur environnement de travail et consacrent inconsciemment du temps à cette recherche, via une méthode directe ou indirecte (Ashford & Cummings, 1983).

Comme mentionné précédemment, consacrer du temps au feedback est lié au facteur de fréquence, puisque plus les individus recherchent de la rétroaction, plus ils consacrent du temps à la rétroaction. Comme consacrer du temps au feedback nécessite un effort conscient, les notions de coût et de valeur proposées par Ashford et Cummings sont applicables dans ce cas. Ainsi, plus les individus perçoivent une valeur ajoutée à l'échange de feedback, plus ils y consacrent du temps. À l'inverse, plus les échanges de feedback leur semblent coûteux, plus ils les évitent, et donc n'y consacrent pas de temps. En conclusion, nous considérons toujours le facteur temps comme un obstacle à la pratique continue du feedback, puisque les individus n'y consacrent pas délibérément de temps. Le temps à consacrer aux retours pourrait faire l'objet de recherches plus approfondies.

La crédibilité de la source est un autre obstacle majeur à la pratique continue du feedback, mentionnée à parts égales par les collaborateurs internes et les ex-employés. Beaucoup pensent qu'en raison d'un déficit de confiance avec son interlocuteur, par manque d'affinité, de maturité ou de compétence, le récepteur pourrait considérer que le feedback est moins authentique (voir tableaux 22 et 31). Selon nos données descriptives, la perception du risque de se confier à autrui est très prégnante (voir fig. 36 ; tableau 9). La littérature présente la crédibilité de la source comme un facteur majeur affectant les

perceptions des récepteurs envers le feedback reçu et décrit l'expertise, l'intention et la fiabilité de la source comme des éléments essentiels pour l'acceptation du message de feedback (Ilgen & Fisher, 1979). Par ailleurs, la crédibilité de la source a été traitée dans la littérature avant la sécurité psychologique. La première a été évoquée dans la publication d'Ilgen et Fisher en 1979, tandis que la seconde a été évoquée dans les publications d'Edmondson au début du XXI^e siècle. Dans l'analyse verbale, le facteur de crédibilité de la source est plus souvent cité que la sécurité psychologique comme obstacle à la pratique du feedback continu. Par ailleurs, l'intention de la source a été fréquemment mentionnée dans les témoignages de l'atelier décrit au premier chapitre comme un obstacle à la pratique continue d'échange de feedback. Nous en concluons que la crédibilité de la source est un facteur pouvant favoriser ou desservir l'échange de feedback en continu au sein d'une équipe. Si la recherche a abondamment traité de la notion de crédibilité de la source, il convient de se pencher davantage sur les facteurs qui peuvent renforcer la crédibilité pendant l'échange de feedback entre les parties.

Les risques d'image sont également cités parmi les principaux obstacles à la pratique continue de feedback par les collaborateurs internes et les ex-employés. Beaucoup expliquent que la recherche constante de feedback pourrait être interprétée comme une façon de toujours chercher à attirer l'attention, ce qui pourrait nuire à l'image du demandeur, tandis que certains craignent de paraître vulnérables devant les autres (voir tableaux 23 et 34). Ces résultats sont conformes aux données descriptives obtenues précédemment, qui présentent des craintes élevées liées à la perturbation, l'intrusion et l'incertitude (voir fig. 36 ; tableau 9). De plus, la littérature met en évidence un lien fort entre concept de soi et rétroaction, car les individus hésitent à accepter une rétroaction en contradiction avec l'image qu'ils ont d'eux-mêmes et sont davantage réceptifs à une rétroaction cohérente avec leur concept de soi (Korman, 1970, 1976). Ainsi, recevoir des retours d'autrui qui pourraient perturber l'image qu'ils ont d'eux-mêmes peut conduire les individus à être réticents envers les échanges de feedback.

Par ailleurs, les analyses quantitatives démontrent que la sécurité psychologique est plus importante que les risques d'image (voir fig. 59), tandis que ces derniers dominent dans les analyses verbales. Cela pourrait s'expliquer par le fait que les réponses verbales mentionnent des risques qui ne sont pas évoqués dans la littérature ou la section

quantitative. Nous pouvons en conclure que les risques d'images constituent toujours un obstacle potentiel à la pratique du feedback continu, aussi convient-il de consacrer plus de recherches aux risques cognitifs perçus par les individus quand ils recherchent et partagent du feedback avec les autres.

L'orientation d'objectif vers la performance est également mentionnée par les collaborateurs internes et les ex-employés comme un obstacle à la pratique du feedback continu, presque au même niveau que les risques d'image. Beaucoup déclarent craindre les retours négatifs et préférer attendre d'accomplir quelque chose de positif avant de solliciter du feedback. D'autres évoquent des questions d'ego, puisque demander constamment des retours ou demander l'opinion des autres pourrait être perçu comme une preuve de manque de confiance de la part du demandeur (voir tableaux 24 et 33). La littérature caractérise ces comportements en tant que type orienté performance, qui privilégie les résultats par rapport aux opportunités d'apprentissage (Dweck, 1986). Les chercheurs ont beaucoup traité de la relation entre l'orientation d'objectif des individus (vers la performance ou l'apprentissage) et leur comportement de recherche de feedback, soulignant que les individus axés sur la performance ont moins tendance à rechercher du feedback que les individus axés sur l'apprentissage (VandeWalle, 2000, 2003).

Par ailleurs, si nos analyses quantitatives montrent qu'un type orienté apprentissage s'acclimate mieux à un environnement de feedback, elles ne mettent en évidence aucun lien entre le type orienté performance et l'environnement de feedback, pas même négatif. En revanche, les réponses verbales peuvent laisser entendre que les individus qui craignent plus les retours négatifs et qui préfèrent solliciter du feedback après un résultat positif se caractérisent davantage par un type orienté vers des objectifs de performance (voir tableaux 24 et 33). Ainsi, cet obstacle apparaît plus dans les résultats verbaux que dans les résultats numériques et peut être considéré comme un obstacle à l'échange de feedback en continu (voir fig. 63). Nous pouvons en conclure que l'orientation vers des objectifs de performance peut être considérée comme un obstacle au niveau individuel, puisque les individus peuvent toujours craindre un jugement négatif ou que leur estime de soi ne soit fragilisée, quel que soit l'environnement organisationnel dans lequel ils sont impliqués.

La sécurité psychologique constitue un inhibiteur de la pratique de rétroaction continue pour les collaborateurs internes et les ex-employés, bien que, contrairement aux données quantifiables, elle arrive derrière les risques d'image et l'orientation d'objectif dans les données verbales. Beaucoup affirment que le manque de soutien managérial pour créer une dynamique de flux de feedback a un impact déterminant sur la formation d'une habitude d'échange de feedback parmi les membres (voir tableaux 25 et 32). En outre, la dimension de sécurité psychologique est également mentionnée dans la première question en tant que catalyseur d'une culture de feedback. Nous en concluons que le rôle exemplaire du chef d'équipe dans la diffusion d'une pratique de feedback parmi les membres reste indispensable pour un flux de rétroaction fluide. Il convient toutefois de rappeler que le manque d'échanges de retours entre subordonnés est flagrant dans nos données qualitatives et quantitatives.

De nombreux participants affirment qu'il est souvent plus difficile d'établir des flux de retours horizontaux entre collègues plutôt que verticaux entre manager et subordonné, principalement en raison de conflits d'intérêts et d'un manque de maturité émotionnelle. Par ailleurs, les analyses quantitatives mettent en évidence des corrélations plus faibles entre environnement de feedback entre pairs et sécurité psychologique. Dans quelle mesure, dès lors, est-ce le chef de groupe seul qui fixe la sécurité psychologique, et non les membres de l'équipe ? Des recherches supplémentaires doivent être menées sur l'impact de la sécurité psychologique sur les échanges de retours entre pairs, puisque même si le chef d'équipe promet une telle pratique, il n'est pas garanti qu'elle soit correctement mise en œuvre parmi les membres.

La formulation du feedback est un autre obstacle identifié à une pratique continue de rétroaction. La plupart des déclarations soutiennent que les partages de retours sans exemple factuel sont souvent perçus comme non professionnels (voir tableaux 26 et 36). Les récepteurs tendent à considérer ces derniers comme une simple opinion ou un jugement. À notre connaissance, la littérature n'aborde pas la formulation du feedback, à l'exception de la publication d'Ilgen et Fisher qui analyse les caractéristiques du message de feedback en termes de timing, de signe et de fréquence comme principaux facteurs d'influence sur l'acceptation du message de feedback par le destinataire. D'autres études soulignent la valeur informationnelle du feedback, pour réduire l'incertitude chez le

récepteur (Ashford & Cummings, 1985). Néanmoins, nous considérons que la dimension de formulation de feedback mérite une attention empirique, puisque les individus ont tendance à confondre le feedback avec une simple opinion, une critique ou un jugement s'il n'est pas formulé correctement.

La réaction des autres est aussi mentionnée comme un obstacle à la pratique continue du feedback ; elle est également citée dans la première question comme un inhibiteur à une culture de feedback fluide. Beaucoup de répondants affirment que la création de tensions relationnelles inutiles à partir de l'échange de feedback est inévitable, même si le feedback est factuel et contient suffisamment d'exemples concrets (voir tableau 27). De plus, les données descriptives situent le risque de créer des tensions avec les autres parmi les plus élevés (voir fig. 36 ; tableau 9). Et les témoignages de l'atelier présenté dans le premier chapitre mettent en avant les conséquences émotionnelles importantes qui pourraient découler d'échanges de rétroaction. À notre connaissance, la littérature s'est surtout intéressée à la pratique de recherche de feedback et non à sa réception (Ashford & Cummings, 1986), à l'exception du modèle proposé par Ilgen et Fisher en 1979. Nous en concluons que c'est la crainte de la réaction d'autrui, en tant que source potentielle de conflit et de dommages émotionnels, qui constitue un obstacle à l'échange de feedback en continu.

La hiérarchie et la stratégie d'entreprise constituent d'autres obstacles aux flux de feedback, quoique ayant une moindre importance que les autres obstacles mentionnés ci-dessus. De nombreux répondants affirment que les lignes hiérarchiques, la culture de travail et de meilleures pratiques de ressources humaines peuvent avoir un impact énorme sur le flux continu de feedback (voir tableaux 28 et 35). À notre connaissance, la littérature n'aborde pas directement le lien entre culture de feedback et hiérarchie organisationnelle. Cependant, certaines recherches traitent de la structure organisationnelle et de son impact sur l'apprentissage, affirmant qu'une structure organisationnelle horizontale et peu bureaucratique favorise l'apprentissage. À l'inverse, plus une structure organisationnelle a des processus et une bureaucratie rigide, plus les chances d'apprentissage sont faibles (Chadwick & Raver, 2015). Nous constatons que les boucles de feedback en continu constituent un outil d'apprentissage vital, puisqu'elles sont le vecteur de rectifications et de développement de compétences au sein d'une

organisation. Ainsi, une structure organisationnelle horizontale et peu bureaucratique favorise l'établissement d'une culture de feedback. Des recherches futures pourraient se concentrer sur l'étude d'une culture de feedback au sein de différents types de structure organisationnelle.

L'incrédulité envers le feedback est encore un autre obstacle mentionné à la pratique continue de feedback, dans une moindre proportion que les autres obstacles cependant. Certains répondants expliquent qu'ils ne voient pas l'intérêt de la recherche de feedback ou qu'ils ne croient pas que cette pratique pourrait être bénéfique à leur évolution professionnelle (voir tableau 29). Ils privilégient d'autres méthodes pour apprendre et améliorer leurs compétences. Toutefois, nos données descriptives montrent une faible prégnance de l'attribut d'incrédulité vis-à-vis de la pratique continue de feedback (voir fig. 36 ; tableau 9). Bien que cet attribut soit cité dans un très faible pourcentage de réponses, nous le mentionnons car il s'agit d'un obstacle rédhibitoire à la pratique continue de feedback. Si les individus ne croient pas en la valeur du feedback, ils ne prendront pas l'habitude de le pratiquer.

.....

Pour récapituler Q2, la plupart des obstacles à la pratique continue de feedback se situent au niveau du groupe de l'organisation, et certains aux niveaux individuel et organisationnel. Au niveau individuel, l'orientation vers des objectifs de performance et l'incrédulité envers la pratique de feedback continu peuvent entraver les échanges de rétroaction entre les parties. D'un côté, le type axé sur la performance est préoccupé par l'image de soi (Dweck, 1986) et peut donc appréhender le feedback négatif qui pourrait mettre à mal son estime de soi. Il est en outre plus sensible aux questions d'ego. L'incrédulité envers la rétroaction continue empêche les individus d'en reconnaître la valeur ajoutée, si bien qu'ils ne se sentent pas tenus de la pratiquer, à moins d'y être incités par des récompenses, ou par devoir, et non à des fins d'apprentissage.

C'est au niveau du groupe que les répondants situent les principaux obstacles à une pratique continue de rétroaction. Cela signifie que les questions liées au feedback au sein d'une organisation doivent être abordées au niveau des équipes, où les changements

pourraient advenir. L'obstacle le plus important est le **manque de temps** alloué à la pratique du feedback. Le feedback nécessite que du temps lui soit dédié et qu'il soit possible de changer de contexte lors des réunions, pour se conformer aux circonstances et ne pas déranger les autres.

La **crédibilité et la fiabilité de la source** sont le deuxième obstacle le plus important aux échanges continus de feedback, en particulier au niveau des demandeurs. Ce sont des questions de confiance entre les interlocuteurs qui entrent en jeu, comme le manque d'affinités entre donneur et destinataire, le manque d'expertise et de compétence du donneur et la concurrence entre les membres. C'est surtout l'échange de feedback entre pairs qui s'en trouve affecté. Certains répondants considèrent que si une personne a moins d'ancienneté dans la hiérarchie, elle est moins mature et moins expérimentée, donc moins éligible à donner du feedback.

En troisième lieu, les **risques d'image** font figure d'obstacles importants à la pratique du feedback continu. Certains individus craignent de déranger quand ils sollicitent du feedback personnel. Ou encore de donner l'impression de manquer de confiance en eux-mêmes ou de chercher à accaparer l'attention. Ces appréhensions peuvent entraver l'acte de recherche constante de feedback.

En quatrième lieu, les individus orientés vers des objectifs de performance, qui craignent les retours négatifs et le préjudice à l'estime de soi, peuvent résister à la pratique d'échange de feedback continu. Ce qui indique que le type orienté performance peut constituer un obstacle à l'échange de feedback en continu au niveau individuel.

En cinquième lieu, le manque de **sécurité psychologique**, dû à un manque de soutien managérial imputable essentiellement aux trop faibles efforts d'exemplarité du chef d'équipe, a pour effet de décourager les membres de s'engager dans des pratiques d'échange de feedback. Bien que la sécurité psychologique soit classée comme l'obstacle le plus important dans l'analyse quantitative précédente par rapport aux types d'orientation d'objectif et aux risques d'image, ces deux éléments la devancent dans les données qualitatives.

En sixième lieu, la **formulation du feedback** joue un rôle majeur dans la décision de pratiquer ou non le feedback, car certains individus risquent de transmettre des messages peu clairs, non factuels ou trop abrupts lors du partage de feedback. Par conséquent, ils ont tendance à éviter de s'engager dans une telle pratique et à essayer de la déléguer à quelqu'un d'autre. En dernier lieu, la **réaction des autres** est un autre défi essentiel pour l'échange continu de feedback. De nombreux participants disent avoir tendance à éviter d'échanger du feedback de crainte de créer des tensions dans les relations à long terme avec les autres, même si les retours sont factuels. Ainsi, les membres préfèrent éviter de tels échanges, même si cela peut parfois être au détriment de l'apprentissage.

Au niveau organisationnel, les **structures hiérarchiques** et la **stratégie d'entreprise** sont également mentionnées comme ayant un impact sur les flux de feedback. D'un côté, plus l'entreprise a une structure bureaucratique rigide, moins elle a la maturité nécessaire pour intégrer une culture de flux de feedback. D'un autre côté, la stratégie d'entreprise en termes de meilleures pratiques de ressources humaines joue également un rôle essentiel dans la mise en œuvre réussie d'une pratique de feedback chez les principales parties prenantes. À l'inverse, si la mise en œuvre de la culture de feedback n'est pas suivie de près et soutenue, ses chances de réussir sont moindres.

2.2.2.2.1. Synthèse et positionnement des obstacles identifiés

Les analyses quantitative et qualitative nous ont permis d'identifier des obstacles potentiels à la pratique de feedback continu aux trois niveaux organisationnels. Nous proposons un cadre les illustrant (voir fig. 64). Ce cadre est inspiré du modèle de Chadwick et Raver de 2015 (voir fig. 20) qui traite de l'émergence des objectifs d'orientation aux trois niveaux organisationnels au sein d'une organisation apprenante. Selon la même logique, notre cadre présente des obstacles qui empêchent la pratique du feedback continu de générer de l'apprentissage sous chaque niveau organisationnel. Ce dernier pourrait servir d'inspiration pour de futures recherches, car plusieurs obstacles mis en évidence méritent des recherches empiriques approfondies, tandis que d'autres ont déjà été identifiés dans la revue de littérature et vérifiés dans notre recherche empirique, comme l'orientation vers des objectifs de performance, la sécurité psychologique et les

risques d'image. Ci-après, une représentation du cadre conceptuel illustrant les obstacles potentiels à l'émergence d'une culture de feedback en continu dans l'entreprise :

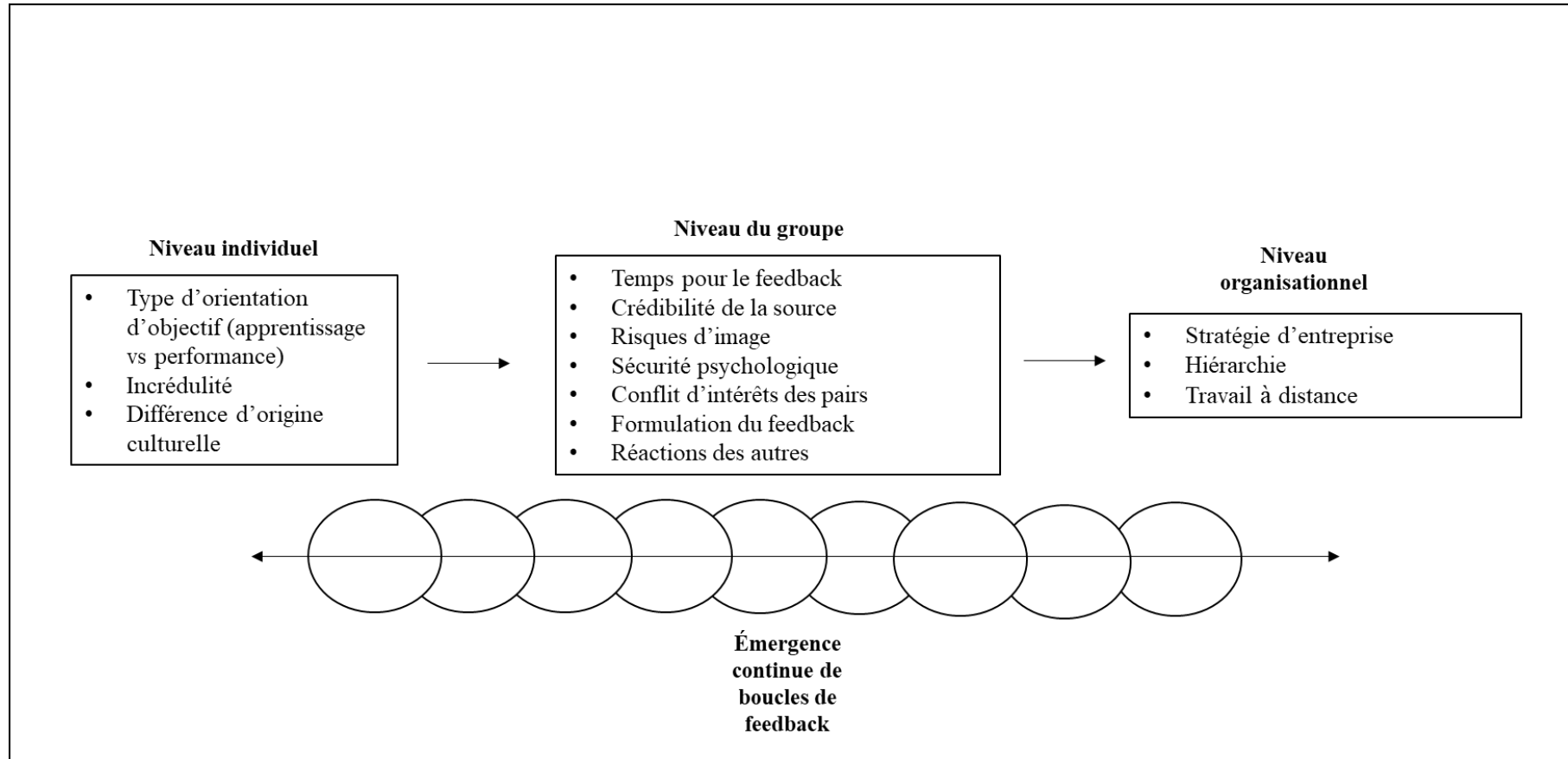


Figure 64 : Cadre des obstacles à l'émergence de boucles de feedback continues au sein d'une organisation apprenante

Tout d'abord, à partir de nos recherches littéraires et de nos analyses, nous avons posé trois obstacles potentiels principaux à la pratique de feedback continu au niveau individuel. Les personnes orientées vers des objectifs d'apprentissage chercheront plus de retours à des fins d'apprentissage car elles sont plus préoccupées par les opportunités d'apprentissage qu'offre le feedback que par leur image de soi. Elles sont donc plus ouvertes à la critique de leur travail (Dweck, 1986 ; Walle, D. V., 1997, 2000, 2003 ; Ashford, S. J., Blatt, R. & Walle, D. V., 2003). De plus, nos analyses verbales mettent en évidence une crainte des retours négatifs qui pourraient avoir des effets néfastes sur l'estime de soi. En revanche, nos analyses numériques ne montrent pas une association linéaire négative entre le type orienté performance et l'environnement de feedback, alors que les données verbales peuvent laisser supposer le contraire. En outre, nos analyses numériques présentent un lien statistique significatif entre le **type d'orientation d'objectif** (apprentissage ou performance) et la fréquence de recherche de feedback ainsi qu'une association linéaire positive avec les variables de fréquence de recherche de feedback et d'environnement de feedback. De plus, nos résultats verbaux reconnaissent l'effet négatif d'un type craignant les retours négatifs. Ainsi, nous proposons l'objectif d'orientation comme un facteur pouvant affecter l'échange de feedback continu positivement ou négativement.

Cet obstacle est placé dans notre cadre au niveau individuel car il est considéré comme un attribut personnel sous le contrôle de l'individu et provenant de sa croyance en ses propres capacités (Dweck, 1986 ; voir fig. 11). Cependant, des recherches contestent l'idée que l'orientation d'objectif individuelle soit un attribut fixe, puisqu'elle peut être sujette aux normes collectives, selon la théorie de l'attrition, de la sélection et de l'attraction (Schneider, B., Goldstein, H. W. & Smith, D. B., 1995). Tout en reconnaissant que les individus à travers le temps se ressemblent de plus en plus et s'adaptent à des normes de groupe similaires, s'ils possèdent un trait de caractère fixe, il n'est pas garanti qu'ils s'adapteront à des normes collectives de groupe qui ne leur ressemblent pas. Peut-être s'ajusteront-ils ou chercheront-ils d'autres normes plus en cohérence avec leur caractère. Pour toutes ces raisons, et selon la théorie d'achèvement de Dweck, nous considérons comme un caractère fixe l'orientation vers des objectifs d'apprentissage ou de performance

Le cadre propose que le **scepticisme** à l'égard de l'intérêt du feedback continu est un autre obstacle au niveau individuel (voir fig. 64). Bien qu'il ait une place mineure dans les données verbales, il mérite d'être pris en compte puisqu'il constitue un obstacle certain à l'émergence de flux de feedback. Si les individus ne croient pas en la valeur ajoutée d'une telle pratique sur l'apprentissage et qu'ils recourent à d'autres méthodes pour l'acquérir, l'échange de feedback n'aura pas lieu. De plus, notre cadre retient les **différences culturelles** en tant qu'obstacle à la pratique continue de l'échange de feedback au niveau individuel. Bien que cette notion ait une place mineure dans nos analyses verbales, puisque la plupart de nos répondants proviennent de la région du Moyen-Orient, certains qui ont été exposés à des environnements multinationaux pensent que les différences culturelles peuvent entraîner des perceptions différentes à l'égard de la pratique de feedback continu. Des recherches ont étudié les différences de contexte culturel sur le comportement de recherche de feedback parmi les individus (Morrison, E. W., Chen, Y. R. & Salgado, S. R., 2004). Ainsi, selon la littérature et notre recherche, les différences culturelles dépendent fortement de l'éducation des individus et peuvent impacter les perceptions personnelles de la pratique de feedback continu.

Ensuite, le modèle que nous proposons rend compte des obstacles essentiels à la pratique de feedback continu au niveau du groupe de l'organisation. Ces obstacles sont soumis à des influences externes dépendant des circonstances de travail et des membres. Ils dépendent de plusieurs aspects contextuels qui échappent au contrôle des individus. Comme mentionné dans la section précédente, la plupart des obstacles à des boucles de rétroaction continues se situent au niveau du groupe de l'organisation. Ces obstacles dépendent de facteurs externes, y compris d'autres membres de l'équipe. Ainsi, consacrer du temps au feedback est un obstacle présenté dans notre cadre au niveau du groupe et dépend du contexte professionnel, soit la charge de travail et la disponibilité des autres. Nos analyses verbales révèlent explicitement que, le plus souvent, les échanges de rétroaction sont reportés ou négligés, car pour nombre d'individus, cet échange nécessite beaucoup de préparation sur le plan mental. Ainsi, l'initiation d'échanges de feedback durant les réunions dépend fortement des pratiques professionnelles des parties, et aura donc un impact majeur sur la dynamique de feedback continu.

La **confiance en autrui** ou la **crédibilité de la source** constituent encore un autre obstacle figurant dans notre cadre au niveau du groupe pour la pratique continue du feedback (voir fig. 43). D'aucuns pourraient faire valoir que la crédibilité de la source est une perception individuelle du récepteur du feedback et qu'elle ne dépend pas nécessairement de la source du feedback, ce qui en ferait un attribut individuel. Nous avançons toutefois que la perception du récepteur du feedback découle également de facteurs externes, comme l'expertise, la réputation, les années d'ancienneté dans l'entreprise ou encore le rôle et le pouvoir dans l'entreprise... qui l'ont conduit à se forger une opinion sur la source du feedback. Ainsi, la crédibilité de la source reste un obstacle dépendant du récepteur de feedback, donc se situe au niveau du groupe. Prendre des risques interpersonnels susceptibles de fragiliser l'image de soi est également un obstacle à la pratique continue du feedback au niveau du groupe (voir fig. 64). Cependant, les risques d'image peuvent être considérés comme un attribut individuel car ils sont basés sur l'image que l'individu a de lui-même.

Toutefois, ces **risques d'image** sont influencés par des circonstances environnementales, puisqu'ils dépendent fortement de la crainte de la perception des autres. Notre analyse quantitative met en évidence une corrélation négative entre les risques d'image et la sécurité psychologique, ce qui implique que plus les individus se sentent en sécurité dans un environnement, moins ils redoutent les perceptions d'autrui. Ainsi, le sentiment que l'image d'un individu est exposée à des risques dépend du niveau de sécurité psychologique de l'environnement. Les risques d'image restent un défi pour les échanges de feedback continus, qui dépendent des circonstances au niveau du groupe.

La **sécurité psychologique** d'un environnement, sa capacité à accueillir des approches communicatives ouvertes est un autre obstacle au niveau du groupe (voir fig. 64). Comme mentionné au chapitre 2, des recherches ont discuté de la nature individuelle, de groupe ou organisationnelle de la sécurité psychologique (Edmondson, A. C. & Lei, Z., 2014). Les chercheurs situent principalement ce phénomène au niveau du groupe, puisque des équipes appartenant à une même organisation peuvent avoir différents niveaux de sécurité psychologique (Edmondson, A. C. & Lei, Z., 2014). De plus, la littérature fait dépendre le niveau de sécurité psychologique de l'approche du chef d'équipe et de son rôle

d'exemple favorisant les approches de communication transparentes (Edmondson, 2002, 2003). Ainsi, nous retenons la sécurité psychologique comme un obstacle potentiel essentiel à la pratique du feedback continu dépendant du chef d'équipe au niveau du groupe. Néanmoins, nous remettons en question l'idée que ce phénomène ne dépend que du rôle exemplaire du chef d'équipe, car nous pensons que la relation entre pairs joue un rôle majeur dans l'établissement d'un environnement psychologique sûr, qui est une condition pour un flux continu de feedback au sein de l'équipe. Cette perspective mérite d'être approfondie dans des recherches futures.

Le **conflit d'intérêts entre pairs** est encore retenu comme un obstacle à l'émergence d'une pratique de feedback continue au niveau du groupe (voir fig. 64). Cet attribut est fortement tributaire de facteurs externes au travail qui pourraient créer une concurrence entre les membres, tout en limitant l'échange de retours entre eux. Certes, on pourrait objecter que la maturité émotionnelle des membres relève de leurs caractéristiques individuelles. Néanmoins, nous considérons que la concurrence entre les individus et leur volonté d'obtenir des informations d'autrui dépendent fortement du système auquel ils sont confrontés. Ainsi, un système récompensant la performance renforce la concurrence et limite les échanges de feedback, tandis que s'il fonctionne selon une approche d'essais et d'erreurs, la concurrence est moindre et les échanges de feedback plus intenses. C'est donc bien au niveau du groupe que les conflits d'intérêts entre pairs constituent un obstacle à l'échange continu de feedback.

Les **réactions des autres** et la **formulation du feedback** sont pris en compte comme un seul obstacle à la pratique continue du feedback au niveau du groupe (voir fig. 64). En effet, un feedback mal formulé, surtout s'il indique un signe négatif, entraîne des préjudices émotionnels plus forts sur les relations entre les membres. La plupart des personnes interrogées considèrent les échanges de feedback comme émotionnellement chargés et porteurs, la plupart du temps, de messages négatifs. Le processus est d'autant plus difficile quand le message est mal formulé. En nous appuyant sur ces éléments, nous posons les réactions des autres et la formulation du feedback comme un obstacle potentiel au niveau du groupe, car elles dépendent d'une part de la réaction du récepteur du feedback et d'autre part de la formulation de la source du message de feedback.

Les obstacles au niveau organisationnel retenus dans notre modèle dépendent fortement des **approches stratégiques de l'organisation** (voir fig. 64). Les pratiques exemplaires des ressources humaines ont une fonction de soutien stratégique au sein de l'entreprise et leurs principales responsabilités consistent à assister les divisions commerciales au sein de l'organisation. L'implication des ressources humaines au niveau des équipes est cruciale pour une bonne intégration de la pratique de feedback continu. S'il est vrai que des défis existent toujours au quotidien parmi les membres, les ressources humaines doivent être capables de fournir les bons outils et le suivi nécessaire pour aider les individus à prendre l'habitude d'échanger du feedback. Le manque de soutien stratégique, de mentorat et de suivi entrave l'émergence de boucles de feedback continues.

Nous retenons en outre la **structure organisationnelle** comme un autre obstacle à la pratique de feedback continu au niveau organisationnel. De fait, toutes les structures organisationnelles ne soutiennent pas une culture de feedback continu. Des études récentes ont évalué dans quelle mesure les transitions agiles dépendent des hiérarchies organisationnelles et des orientations culturelles (Strode, D. E., Huff, S. L. & Tretiakov, A., janvier 2009). Une étude récente associe le feedback informel aux environnements professionnels psychologiquement sûrs et à des cultures organisationnelles conviviales, donc plus indulgents envers des hiérarchies plus souples et moins bureaucratiques (Baker, A., Perreault, D., Reid, A. & Blanchard, C. M., 2013). Nous en concluons qu'une structure organisationnelle communicante et accessible peut avoir une influence positive pour une culture de rétroaction continue.

Enfin, notre modèle retient le **travail à distance** comme obstacle à la pratique continue du feedback au niveau organisationnel (voir fig. 64). Bien qu'il ait une place minimale dans l'analyse verbale, il convient de le mentionner puisque cet attribut joue un rôle majeur dans l'orientation future de l'espace de travail. Le travail à distance est une décision stratégique prise par l'organisation qui, selon les participants, affecte le bon déroulement d'une pratique d'échange continu de feedback. De nombreux participants font valoir que le travail à distance pourrait rendre l'échange de feedback plus rare et plus formel, puisque les échanges informels deviendront plus difficiles. Ainsi, nous posons le

télétravail comme obstacle potentiel à prendre en compte par une organisation désireuse de mettre en place une stratégie d'encouragement du feedback.

Dans l'ensemble, le modèle des obstacles aux boucles de feedback continues que nous proposons peut servir de guide pour des recherches futures et aider les organisations en transition vers des méthodologies agiles à cibler les lacunes potentielles empêchant les occurrences d'une telle pratique à tous les niveaux organisationnels. Néanmoins, ce modèle reste stérile s'il n'est pas fourni avec des recommandations managériales pour leur implémentation dans les organisations. Comme souligné précédemment, la plupart des obstacles à la pratique continue de feedback se situent au niveau du groupe de l'organisation, et peuvent donc être surmontés grâce à des initiatives prises de l'extérieur et ciblant le niveau du groupe. Les recommandations managériales proposées dans le chapitre suivant serviront de guide pour l'organisation ainsi que pour les mises en œuvre stratégiques.

2.2.2.3. Analyse et discussion des résultats verbaux – question 3

Pour répondre à Q3 : *Comment, à votre avis, l'échange de feedback entre les individus peut avoir un impact sur l'apprentissage dans les organisations ?* il convient de souligner les avantages d'une pratique de feedback continu dans divers domaines avec pour horizon l'apprentissage et le développement. D'un côté, 4 % des répondants sont sceptiques quant aux avantages de la pratique du feedback continu pour l'apprentissage, tandis que 76 % la considèrent comme bénéfique à divers éléments du flux d'apprentissage organisationnel (voir fig. 43), comme l'illustre le graphique ci-après :

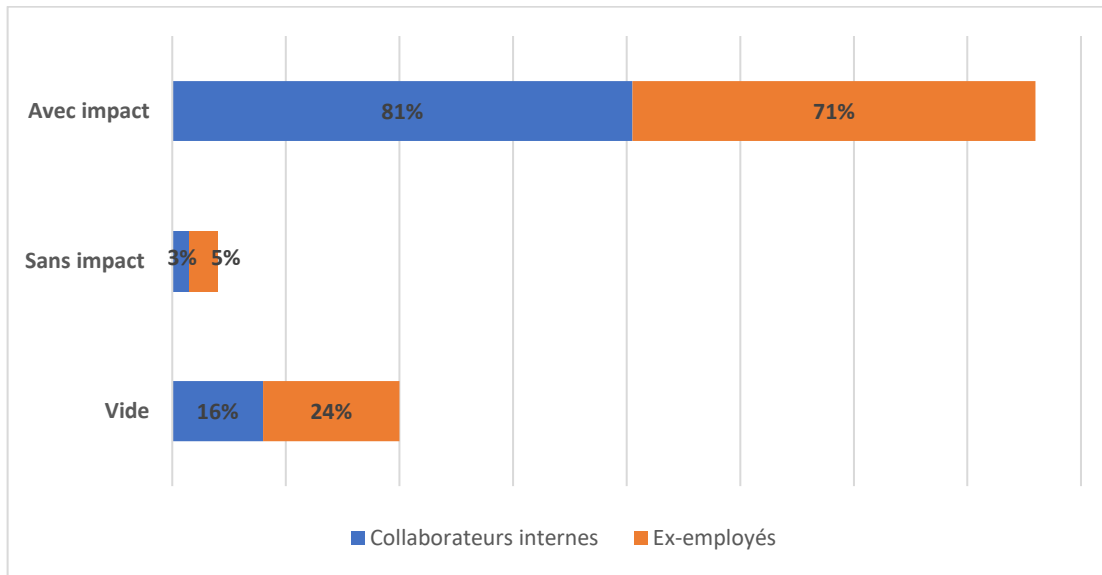


Figure 65 : Niveau d'impact du feedback continu sur l'apprentissage

Comme indiqué dans le chapitre précédent, nous regroupons ces éléments en six groupes dont chacun représente une fonction d'apprentissage spécifique découlant de la pratique continue du feedback. Certaines réponses peuvent indiquer plusieurs notions à la fois. Les réponses sont regroupées en fonction de l'idée dominante dans chacune d'elles. Ci-après, un graphique recensant les avantages du feedback dans le contexte organisationnel :

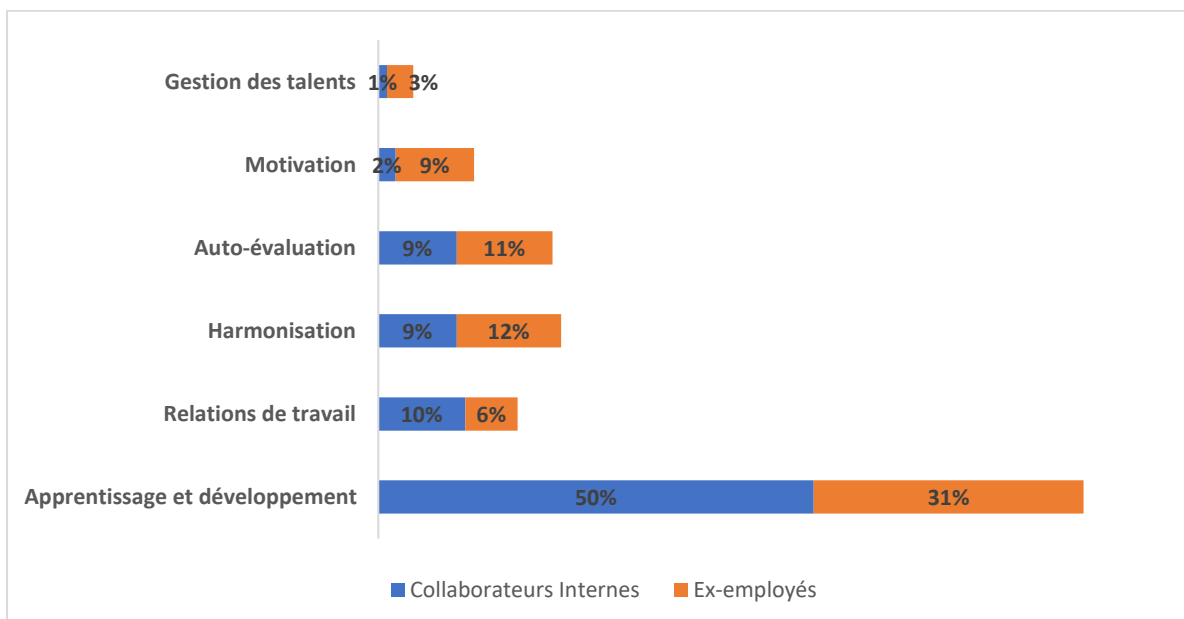


Figure 66 : Analyses verbales – impacts du feedback

En premier lieu, de nombreux répondants confirment l'importance d'une pratique de rétroaction continue pour **l'apprentissage et le développement**. Beaucoup affirment que si le partage de feedback se fait de manière constructive et continue, il aura un impact énorme sur la croissance de la courbe d'apprentissage parmi les membres (voir tableaux 38 et 45). D'autres soulignent son importance pour l'apprentissage collectif, puisque ce partage met en avant des perceptions différentes et pousse les membres à sortir de leur zone de confort (voir tableaux 38 et 45). La littérature a étudié les bénéfices du feedback sur les progrès de performance incrémentiels (Annett, 1969), avant d'explorer les mécanismes cognitifs qu'il induit (Ilgen & Fisher, 1979 ; Ashford & Cummings, 1986). Autant d'éléments qui nous permettent d'affirmer qu'il existe un véritable consensus sur le rôle essentiel du feedback dans l'amélioration des compétences et des aptitudes grâce à un partage continu et progressif des connaissances.

Deuxièmement, de nombreux répondants disent trouver la pratique continue de rétroaction bénéfique à leurs **relations de travail**. Il s'agit d'une découverte intéressante qui contredit la conclusion à laquelle nous avons abouti précédemment selon laquelle la pratique d'échange de feedback peut causer des préjudices émotionnels. De ce point de vue, beaucoup font valoir qu'un message réfléchi et bienveillant, dans un contexte de pratique continue de feedback, permet de surmonter les barrières à la communication. Ainsi, d'un côté, beaucoup déclarent que le processus de rétroaction pourrait avoir un impact positif sur la transparence et la compréhension parmi les membres dans un contexte professionnel. Et d'un autre côté, beaucoup évoquent son effet sur les mentalités, voyant un état d'esprit collectif prendre le pas sur un état d'esprit offensif (voir tableaux 39 et 48). Nous en concluons que, s'il est vrai que la pratique du feedback continu implique de nombreux défis émotionnels et relationnels, elle permet aussi d'améliorer les relations de travail en abattant les barrières de communication et en résolvant les conflits.

Troisièmement, on retrouve le **partage des connaissances et l'harmonisation des processus** parmi les avantages mis en avant d'une pratique de rétroaction continue. Beaucoup de participants affirment que l'échange de retours constant consolide l'orientation culturelle de l'organisation, en stimulant une pratique de mise en commun d'idées qui pourrait aboutir à la genèse de nouvelles approches et processus. En outre,

beaucoup soulignent que le fait que les membres apprennent les uns des autres a un impact sur leur créativité dans le travail, leur permettant d'aborder de nouvelles approches dans la méthodologie de travail (voir tableaux 40 et 46). La littérature mentionne bien des approches de recherche de feedback par des individus désireux d'avoir des retours sur leur performance (Ashford, S. J., 1983 ; Ashford, S. J., Blatt, R. & Walle, D. V., 2003), mais l'impact de la pratique de feedback continu sur l'apprentissage collectif en fonction des équipes a peu été étudié. Nous constatons que la corrélation entre pratique de feedback continu et apprentissage collectif constitue un domaine intéressant à explorer.

Quatrièmement, l'**évaluation de soi** est un autre aspect crucial de la pratique continue d'échange de feedback. De nombreux répondants soulignent que la rétroaction permet d'appréhender différentes perceptions, et donc empêche les individus de s'isoler dans leurs pensées en leur permettant de prendre du recul et de réfléchir à leurs propres actions (voir tableaux 41 et 45). La littérature discute abondamment de l'impact des rétroactions récurrentes sur l'évaluation du concept de soi, remarquant que plus la rétroaction contredit l'image que l'individu a de lui-même, plus elle sera mal reçue (Korman, 1970, 1976 ; Ilgen & Fisher, 1979). Néanmoins, des chercheurs reconnaissent la valeur informationnelle de la rétroaction, dans une perspective de réduction de l'incertitude et d'auto-évaluation (Anseel, F. & Lievens, F., 2007). Nous pouvons en conclure que la fonction d'auto-évaluation, objectif principal de la pratique de rétroaction continue, conduira à l'amélioration des compétences comportementales.

Cinquièmement, la pratique de rétroaction continue sert des objectifs de **motivation**, quoique dans une moindre mesure que les éléments cités plus haut. De nombreux participants affirment que les retours positifs sont des outils de motivation les incitant à exceller et travailler plus dur, tandis que les retours négatifs peuvent pousser les membres à établir un plan d'action pour atteindre un objectif précis (voir tableaux 42 et 47). La littérature fait état de l'aspect motivationnel du feedback, voyant dans le feedback positif un renforçateur de second plan par rapport au feedback négatif ou constructif, qui est considéré comme un renforçateur de premier plan, puisqu'il posera plus de défis chez l'individu et une envie d'atteindre les objectifs fixés (Chapanis, 1969 ; Hundel, 1969 ; Ilgen & Fisher, 1979). D'autres recherches font valoir que les aspects motivationnels du

feedback sont renforcés par des perspectives de récompense promise aux employés s'ils effectuent des ajustements (Annett, 1969).

Des études évoquent l'effet positif du feedback sur la motivation intrinsèque, affirmant que recevoir des retours sur leur performance renforce la motivation des individus pour le travail à accomplir (Hackman & Oldham, 1976 ; Ilgen & Fisher, 1979). D'autres études en revanche mettent en question le bénéfice d'un feedback fréquent sur l'autonomie, puisque ce dernier peut nuire à l'approche professionnelle personnelle des membres, (Deci, 1975 ; Ilgen & Fisher, 1979). Nous en concluons que si les retours continus peuvent servir d'outil de motivation, cela dépend fortement du récepteur et du signe du feedback fréquemment reçu. Ainsi, un individu axé sur des objectifs de performance pourrait être démotivé par un retour négatif, tandis qu'il pourrait servir de motivation pour un individu axé sur l'apprentissage. Et des retours positifs peuvent ne pas toujours motiver les individus orientés vers des objectifs d'apprentissage, car ces derniers, par nature, aiment les défis (Dweck, 1989 ; VandeWalle, 2003).

Enfin, certains participants font observer que la pratique d'échange de feedback continu pourrait servir à une meilleure gestion des talents (voir fig. 66). En effet, l'acte d'échange constant de feedback permet aux membres de mieux se familiariser les uns avec les autres, et aux talents potentiels de se distinguer, ce qui peut inciter la direction à investir en eux (voir tableau 43). Ainsi, des échanges fréquents de rétroaction favorisent la mise en valeur des talents intrinsèques et la préservation des forces vives de l'entreprise. À notre connaissance, si la littérature a peu abordé la pratique d'échange de feedback continu comme catalyseur pour le management des talents, son apport pour le leadership transformationnel, qui pourrait englober la gestion des talents, a été étudié et reconnu (Moss, S. E., Valenzi, E. R. & Taggart, W., 2003).

.....

Alors qu'un nombre réduit de répondants font part d'un certain scepticisme quant à l'effet positif de l'échange de feedback sur l'apprentissage organisationnel, une majorité apprécie l'importance de cette pratique pour l'apprentissage et le développement au sein des organisations (voir fig. 66). En effet, la promotion de l'apprentissage et du

développement continu par le feedback constructif augmente la courbe d'apprentissage à tous les niveaux organisationnels. En outre, les habitudes d'échange de feedback en continu peuvent abattre les barrières de communication entre les membres, aboutissant à une amélioration des relations de travail en termes de familiarité, de transparence et d'ouverture à la communication. De plus, un flux constant de feedback peut harmoniser les processus de l'entreprise par un alignement des perceptions et des transferts de connaissances, et l'adoption de méthodes de travail harmonieuses et unifiées. Le concept de la rétroaction en continu favorise la conscience de soi car ces échanges fréquents aident l'individu à se voir à travers le regard des autres et à s'adapter à son tour aux exigences du contexte de travail.

Par ailleurs, de nombreux répondants font valoir qu'un flux constant de feedback peut avoir un côté motivationnel clé, en ceci qu'un feedback positif peut inciter à travailler davantage pour gravir les échelons au sein d'une organisation, alors qu'un feedback négatif ou constructif peut être perçu comme un défi à mieux performer et viser plus haut. Dans les deux cas, cet échange peut aider les individus et à améliorer leurs compétences et à obtenir une évaluation de leur travail. Enfin, l'échange fréquent de feedback peut aider à optimiser la gestion des talents, les employés à potentiel intéressant se distinguant lors des nombreux échanges de feedback. L'analyse des avantages d'une rétroaction active servira aux recherches futures pour définir des pistes potentielles à associer au domaine des boucles de rétroaction permanentes, telles que l'apprentissage collectif et la gestion des talents qui seront abordés au chapitre suivant.

2.3. IMPLICATIONS MANAGÉRIALES, LIMITES ET PISTES DE RECHERCHE

2.3.1. Implications managériales

Dans le chapitre précédent, nous avons proposé un cadre détaillant les obstacles potentiels à la pratique du feedback continu aux trois niveaux de l'organisation. Néanmoins, ce cadre reste stérile s'il n'est pas accompagné de recommandations managériales qui offrent des solutions pratiques aux organisations apprenantes. Certains obstacles sont plus faciles à surmonter que d'autres, puisqu'ils dépendent d'influences externes, tandis que d'autres sont la conséquence de caractéristiques irréductibles. Ainsi, les obstacles existants peuvent plus facilement être dépassés que ceux qui se posent au niveau individuel. Quant aux obstacles se posant au niveau organisationnel, ils ont trait aux approches stratégiques et il faut changer d'approche pour les surmonter. *A contrario*, les obstacles au niveau individuel sont plus difficiles à surmonter car ils sont le résultat d'attributs fixes provenant de valeurs et croyances fondamentales de l'individu. Ainsi, il est délicat de proposer des recommandations managériales pour des obstacles de ce type, qui relèvent de caractéristiques propres aux individus. Certains toutefois peuvent être influencés par des normes collectives, et donc changer.

Comme indiqué précédemment, les individus orientés vers des objectifs de performance favorisent moins les pratiques de rétroaction puisqu'ils craignent les retours négatifs et préfèrent recevoir des retours positifs. Notre modèle situe le type axé sur la performance parmi les obstacles au niveau individuel, puisqu'il s'agit d'un attribut fixe lié au niveau de confiance des individus en leurs propres capacités (Dweck, C. S. 1986). Les recommandations managériales n'exercent pas une grande influence sur ce type d'individu. En revanche, les normes collectives imposées au niveau de l'équipe peuvent avoir un impact sur les comportements de ces individus dans un contexte particulier. Cette dernière idée s'appuie sur le modèle de Chadwick et Raver introduit en 2015 (voir fig. 12) qui montre comment une orientation d'objectif individuelle gagne du terrain au

niveau du groupe puis de l'organisation, selon la notion du traitement de l'information sociale (*social information processing*).

Cette dernière envisage les individus comme des organismes sociaux hautement adaptables à différents contextes environnementaux (Walther, J. B., 2008). En nous fondant sur cette notion, nous proposons que les individus axés vers des objectifs de performance exposés à des environnements de travail agiles auront tendance à adopter plus souvent des habitudes de rétroaction pour adhérer aux normes collectives, quel que soit leur point de vue à l'égard d'une telle approche. Par exemple, si des partages entre subordonnés sont imposés par les chefs de projet comme nouvelle méthode de travail, les individus seront tenus d'initier de telles pratiques plus souvent. De plus, les chefs d'équipe peuvent inclure la participation aux échanges de feedback comme mesure de performance dans les évaluations formelles annuelles, afin que les subordonnés s'impliquent lors de ces rencontres. Dans cette perspective, les ressources humaines peuvent accompagner cette approche en proposant, si nécessaire, un soutien personnalisé aux personnes qui craignent les retours négatifs.

Les différences culturelles et l'incrédulité sont également des obstacles au niveau individuel à la pratique du feedback continu. Ces obstacles étant considérés comme des attributs personnels, il n'existe pas vraiment de solution au niveau du management pour les atténuer. Reste, ici aussi, la notion du traitement de l'information sociale (*social information processing*) selon laquelle les individus ont tendance à s'adapter au contexte de travail auquel ils sont exposés. Ainsi, plus les normes collectives au niveau du groupe imposent d'échanges de feedback récurrents entre les parties prenantes, plus les membres de l'équipe vont prendre l'habitude d'échanger du feedback entre eux. Ainsi, soit les individus adhèrent aux normes collectives de leur contexte de travail actuel pour s'y maintenir, soit ils recherchent un autre contexte de travail possédant des normes collectives plus proches de leurs valeurs et croyances personnelles.

Comme indiqué précédemment, c'est au niveau du groupe de l'organisation que nous avons identifié le plus grand nombre d'obstacles potentiels à la pratique continue du feedback. Par conséquent, si les recommandations managériales sont appliquées de

manière adéquate à ce niveau, des changements pourront avoir lieu au niveau de l'équipe et se traduire par un flux continu de boucles de rétroaction. Tout d'abord, consacrer du temps aux retours a été identifié comme le premier obstacle par les parties prenantes de l'entreprise à qui leur charge de travail régulier ne laisse pas assez de temps. Mais ce que nos analyses démontrent, c'est que prendre l'initiative de consacrer du temps au feedback est plus difficile que de trouver du temps pour le feedback. Les méthodologies de travail agiles impliquent forcément de séances d'échange de feedback entre les employés (Manifesto, A., 2001), donc la difficulté de consacrer du temps au feedback ne se pose pas dans un contexte de transition agile. Si tel n'est pas le cas, cela signifie que les membres ne suivent pas pleinement les phases requises du mode de travail agile.

Par exemple, des réunions à la fin de chaque phase du projet en cours améliorent la communication entre les parties prenantes et facilitent l'acte d'initier le feedback avec autrui. Ainsi, à la fin de chaque phase, il est recommandé d'organiser une rencontre d'échange entre les diverses parties prenantes. Des boucles de rétroaction continues ont plus de chances d'émerger si un mode de travail agile est appliqué au projet, qui implique forcément des partages de rétroaction, ce qui conduit les parties prenantes à les adopter comme un acte intentionnel. Cependant, comme indiqué au premier chapitre, bien que les méthodologies de travail agiles nécessitent un niveau de collaboration plus soutenu entre les parties prenantes à chaque phase du projet, elles risquent néanmoins de perdre de leur valeur et de manquer leur objectif si les approches de communication ne sont pas appropriées.

Pour se prémunir contre cette éventualité, les parties prenantes au projet telles que les propriétaires de produit (*product owners*) devront faciliter et imposer des réunions dédiées aux échanges de feedback à la fin de chaque phase. Néanmoins, plus ces dernières sont récurrentes, plus les cycles d'apprentissage sont fréquents (Schwaber, K. & Beedle, M., 2002). Par exemple, une mise au point sur chaque paramètre, un à un, entre les parties après la fin d'une phase enclenche efficacement une dynamique de feedback continu. Cela nécessite en premier lieu un effort conscient de la part des membres, avec un suivi étroit par les propriétaires de produit. Par exemple, tenir de courtes sessions pour recueillir les

feedbacks des membres avant d'entamer une nouvelle phase du projet leur permettra de se sentir plus responsables de la mise en place d'une pratique d'échange de feedback.

En outre, notre modèle présente la crédibilité de la source comme un obstacle potentiel, au niveau du groupe, à la pratique du feedback continu. L'importance de cet obstacle dépend du niveau de confiance et d'expertise entre les parties. Ainsi, nous proposons d'instituer des échanges rapides et fréquents d'informations entre les parties prenantes, ce qui donnera à chacune l'occasion de démontrer son expertise et à la confiance mutuelle de croître. Les méthodologies de travail agile impliquent de s'assurer que chaque membre a reçu les informations liées au projet, ce qui permettra une livraison du projet plus sûre et rapide (Manifesto, A., 2001). Ainsi, une communication agile entre les parties prenantes se traduira par un partage d'informations plus sûr, donnant à chaque membre la possibilité de gagner en crédibilité aux yeux des autres. À l'inverse, des flux d'informations monodirectionnels et lents, avec des rétroactions minimales entre les parties prenantes, risquent de mettre en péril le partage des connaissances à chaque étape du projet, ce qui sera dommageable aux sentiments de confiance et d'expertise parmi les membres. Donc des échanges de feedback fréquents entre ces derniers se traduiront par une perception plus positive des expertises individuelles. Ainsi, tous ceux qui participent au projet pourront reconnaître des experts au sein de l'organisation auxquels ils peuvent s'adresser pour un échange de retours d'expérience fiables.

Notre modèle pose que la sécurité psychologique et les risques d'image sont les principaux obstacles à une pratique de rétroaction continue. Dans un environnement psychologiquement sûr, les individus sont moins préoccupés par l'image qu'ils renvoient. Comme indiqué dans les chapitres précédents, la sécurité psychologique est un phénomène fortement tributaire du rôle exemplaire joué par le chef d'équipe (Edmondson, A. C., 2002 ; Newman, A., Donohue, R. & Eva, N., 2017). Toutefois, mettre en place une pratique de feedback continu entre les membres reste un défi pour le chef d'équipe, car il est difficile pour lui d'assurer qu'elle reste dynamique. Ici, la fonction des ressources humaines pourrait jouer un rôle essentiel : d'une part, elles peuvent aider les chefs d'équipe à montrer l'exemple, et d'autre part, les aider à s'assurer qu'un feedback continu a lieu parmi les membres, qui en perçoivent la valeur ajoutée. Ainsi, c'est aux ressources humaines qu'il doit incomber d'aider les chefs d'équipe à instituer une pratique d'échange

continu de feedback entre leurs pairs, au premier chef ceux aux côtés desquels ils travaillent.

Le chef d'équipe doit ensuite effectuer un suivi méticuleux avec chaque subordonné pour s'assurer que ces échanges ont bien lieu. Néanmoins, si les parties concernées n'ont ni le temps ni la motivation pour cette initiative, ils peuvent déléguer cette mission à d'autres membres de l'organisation. Par exemple, la désignation de facilitateurs de feedback n'occupant pas nécessairement des postes de direction aiderait certainement à former des habitudes d'échange de feedback, faisant assumer aux employés la responsabilité de sa mise en pratique. De plus, les ressources humaines peuvent parrainer des coachs de feedback et les assister pour une mise en œuvre optimale de cette pratique. Par exemple, la création d'un comité d'ambassadeurs du feedback en son sein aiderait chaque département de l'organisation à avoir une vision plus claire des enjeux d'une telle pratique. Il est toutefois fortement conseillé d'avoir un ambassadeur issu de l'équipe où il doit intervenir, car la familiarité avec le terrain permet de mieux en appréhender les particularités et les défis. Enfin, la pratique du feedback peut être stimulée par l'offre de récompenses aux ambassadeurs du feedback et l'organisation d'événements dédiés par les ressources humaines.

Après la sécurité psychologique et les risques d'image, la concurrence entre pairs constitue un obstacle majeur, au niveau du groupe, figurant dans notre modèle. Les employés peuvent avoir des réticences à partager leurs connaissances les uns avec les autres au sein d'un projet de peur que d'autres s'attribuent les mérites de leur travail. Cela peut conduire à des échanges de rétroaction moins authentiques entre les parties. Ainsi, certains membres pourraient intentionnellement donner des retours inexacts à d'autres afin de ne pas leur communiquer les points d'amélioration ; ils préfèrent temporiser et ne révéler ces informations que dans une situation où ils sont sûrs d'en tirer un bénéfice personnel. Dans cette perspective, nous proposons que les objectifs et les compétences comportementales requises soient exposés devant les parties prenantes avant le lancement du projet. Par exemple, la réussite d'un projet agile est évaluée selon l'acquisition de compétences d'apprentissage techniques et/ou comportementales telles que l'apprentissage et croissance collectifs (*collective learning and growth*), essayer et

apprendre (*try and learn*), l'intelligence collective (*collective intelligence*) et encourager la culture du feedback (*encourage feedback culture*). De cette façon, les individus se verraient incités à se concentrer sur les expériences d'apprentissage collectif lors des phases d'exécution du projet, plutôt que sur l'acquisition de compétences servant des objectifs individuels. Ainsi, le fait d'énoncer clairement les compétences qu'on souhaite que les membres acquièrent lors des phases initiales du projet aura un effet positif sur la performance professionnelle des individus.

La formulation du feedback et les réactions des autres sont encore des obstacles essentiels qui entravent la pratique de rétroaction continue au niveau du groupe, selon le modèle que nous proposons. Un feedback mal formulé, surtout s'il indique un signe négatif, pourrait entraîner des conséquences relationnelles majeures. Les ressources humaines pourraient faciliter ce domaine en offrant des formations sur le sujet des boucles de rétroaction continues. Ces formations présenteraient des techniques pour une meilleure formulation du message, telles que l'indication de l'intention avant de fournir une rétroaction, partager les messages positifs avant les négatifs, des jeux de rôles sur les échanges de rétroaction. Ces techniques aideront les individus à se sentir plus en confiance quand ils échangent des retours. Toutefois, un encadrement étroit sur le terrain par les fonctions de ressources humaines reste indispensable pour que les individus appréhendent mieux les bénéfices de leur initiation à l'échange de feedback. Par ailleurs, plus les fonctions de ressources humaines arrivent à créer un consensus parmi les membres autour de la pratique continue du feedback, moins les individus risquent de mal accepter un feedback négatif les concernant, puisque tous se considèrent comme égaux face au feedback.

À l'échelle de l'organisation, les stratégies d'entreprise et de ressources humaines exercent une forte influence sur le flux de rétroaction continu entre les divisions. Il importe que les approches stratégiques soutiennent les pratiques promues par les ressources humaines pour une mise en œuvre réussie d'un échange de feedback continu entre les départements. Toutefois, les ressources humaines restent responsables de son implantation entre les différents départements de l'entreprise et en leur sein. À l'inverse, si les ressources humaines externalisent les formations aux techniques de rétroaction

continue et qu'aucun suivi étroit entre les parties prenantes n'est effectué par la suite, ces formations perdront rapidement leur valeur d'apprentissage et les techniques seront vite oubliées et rarement appliquées. Aussi proposons-nous que les ressources humaines, en collaboration avec les chefs d'équipe, nomment des sponsors-clés responsables des échanges de feedback continus. Ainsi, le département des ressources humaines aura une meilleure visibilité des défis rencontrés au sein des divers départements. Par exemple, c'est aux sponsors de feedback que revient la responsabilité de noter s'il y a une anomalie dans le rythme des échanges à cause d'un manque d'encouragement de la part du chef d'équipe, ou une mauvaise entente entre les subordonnés en raison d'un conflit d'intérêts. Les ressources humaines pourraient alors mieux cerner les problèmes et proposer des solutions adaptées. Elles pourraient par exemple en conclure qu'il est moins avantageux d'investir dans des formations formelles que de fournir un coaching ou un mentorat personnalisé aux membres si nécessaire, avec un suivi rapproché du comportement de la part des ambassadeurs dédiés.

Comme posé dans notre cadre sur les obstacles à l'émergence des boucles de feedback continues, la hiérarchie peut avoir un impact positif ou négatif sur le flux de feedback dans une organisation. Certains répondants affirment que les flux de feedback descendants pourraient être un frein à l'émergence de flux horizontaux de feedback. En outre, des recherches récentes mettent en évidence l'impact des structures organisationnelles sur une application efficace des méthodologies agiles (Strode, D. E., Huff, S. L. & Tretiakov, A., janvier 2009). Aussi nous proposons que l'introduction de nouvelles méthodologies de travail au niveau de la direction de l'entreprise aura un impact sur les décisions stratégiques prises au sein des groupes. Si les méthodologies de travail agiles sont intégrées parmi les départements, cela aboutira à un changement de paradigme stratégique. Par conséquent, les changements au niveau de la hiérarchie invitent directement toutes les parties prenantes, à tous les niveaux, à adopter de nouvelles méthodologies de travail, ce qui suscite des changements structurels facilitant l'émergence de nouvelles méthodes efficaces, parmi lesquelles des boucles de rétroaction continue.

Enfin, notre modèle introduit le télétravail comme un obstacle à l'émergence du feedback continu au niveau organisationnel. En effet, la distance géographique entre les membres et le manque de proximité auront un impact sur la qualité et la fréquence des échanges entre les parties. Néanmoins, le travail à distance est un défi qui se pose à l'échelle globale, puisque c'est l'orientation future des milieux professionnels. À cet égard, les ressources humaines pourraient jouer un rôle essentiel par l'organisation de séances virtuelles sur les aspects du feedback continu. Et le lancement de plates-formes et tutoriels de conseils pour les échanges de feedback peut grandement aider à la mise en œuvre d'une telle pratique. Enfin, des ambassadeurs dédiés pourraient agir en tant que facilitateurs d'ateliers virtuels pour la promotion des meilleures pratiques d'échange de feedback continu.

.....

Nos recommandations managériales proposeront des applications pratiques pour faciliter la mise en œuvre de flux continus de feedback. Si les obstacles au niveau individuel tiennent à des traits de caractère et à des croyances fixes, donc sont difficilement transformables, dans certaines circonstances, ils peuvent être soumis à des influences extérieures. Ainsi, selon la théorie du traitement de l'information sociale (Walther, J. B., 2008), les individus sont des créatures adaptatives qui ajustent leurs orientations en fonction des normes collectives. Les individus peuvent soit adhérer à des normes collectives établies, soit trouver d'autres normes collectives plus en cohérence avec leurs orientations et croyances personnelles. Par conséquent, ils peuvent adhérer dans une certaine mesure à des orientations de rétroaction continue.

Les obstacles posés au niveau du groupe sont soumis à des influences externes et se prêtent à l'implantation de nouvelles méthodologies de travail. Par exemple, les méthodologies de travail agiles impliquent des échanges de feedback à la fin de chaque phase, ce qui incitera les individus à initier des échanges de rétroaction plus souvent que si cette pratique était laissée à leur seule initiative. De plus, une transmission rapide des informations parmi les parties prenantes stimulera le partage d'informations et la mise en

commun des connaissances. Cela augmentera le niveau de confiance entre les individus et la reconnaissance des expertises spécifiques des uns et des autres.

En outre, les responsables des ressources humaines peuvent assister les chefs d'équipe afin qu'ils assument un rôle exemplaire parmi les parties prenantes en termes d'échanges de feedback. D'une part, les chefs d'équipe doivent suivre de près la fréquence des échanges de feedback entre leurs subordonnés. D'autre part, les ressources humaines conseilleront les chefs d'équipes s'ils ont du mal à initier cette pratique parmi leurs subordonnés, en nommant des ambassadeurs de feedback chargés de faciliter les échanges parmi les subordonnés, qui en retour assumeront l'initiative d'échanges de feedback. Par ailleurs, faire de la notion d'apprentissage collectif un critère fondamental pour évaluer le degré de réussite d'un projet et définir clairement les compétences techniques et comportementales requises en amont du projet éviteront une concurrence contre-productive entre les parties prenantes. Ces dernières seront axées sur des efforts collectifs et non individuels. Enfin, des formations spécifiques sur les techniques de formulation du feedback accompagnées de suivis étroits par la suite aideront les personnes concernées à se sentir plus en confiance lorsqu'elles échangent du feedback.

Enfin, avoir des ambassadeurs de feedback aidera les ressources humaines à identifier des lacunes sur le terrain dans la pratique continue du feedback, puisque des défis différents peuvent émerger en fonction des groupes. Cela aiderait les représentants des ressources humaines à identifier les domaines sur lesquels travailler pour faciliter la pratique du feedback continu entre les parties prenantes. En outre, un changement de paradigme stratégique impose d'adopter de nouvelles méthodes de travail dans toute l'organisation, ce qui aboutira à l'adoption d'approches d'apprentissage nouvelles et différentes, y compris une pratique d'échange continu de feedback entre les membres. Le travail à distance aussi rend plus difficile l'intégration d'une culture de rétroaction continue. Toutefois, cette transition à un nouveau mode de travail à distance sera facilitée par des plateformes virtuelles sur lesquelles les employés peuvent échanger du feedback sous la supervision des ambassadeurs.

2.3.2. Limites de la recherche

S'il identifie plusieurs obstacles à la pratique continue de feedback, le modèle que nous proposons se heurte aussi à plusieurs limites. Tout d'abord, nos résultats de recherche émanent d'une entreprise de logiciels qui réalise actuellement une transition de travail agile qui ne peut être comparée avec une autre entreprise de logiciels similaire qui traverse les mêmes changements. En effet, chaque entreprise peut avoir ses spécificités et certains obstacles identifiés sont propres à un domaine. Pourtant, d'autres éditeurs de logiciels pourraient rencontrer d'autres obstacles, ou des obstacles similaires dans leur globalité mais avec un ordre d'importance différent. Nous avons pris connaissance, dans nos recherches dans la littérature, d'une étude abordant les défis d'une entreprise de logiciels de taille moyenne en transition agile où des boucles de rétroaction entre des membres travaillant sur un même projet peinaient à émerger (Lehto, I. & Rautiainen, K., mai 2009).

Dans un premier temps, nous partons de la conviction que les défis de communication à relever pour l'émergence de boucles de feedback dans un mode de travail agile sont nombreux. Et que les obstacles que nous avons détectés sont particuliers à notre terrain de recherche. Nous avons recueilli nos résultats auprès d'un échantillon de répondants se composant essentiellement de collaborateurs internes, avec une faible participation d'anciens employés (voir fig. 40, 42 et 45). Toutefois, les deux groupes ont donné des réponses similaires. Nous en concluons que notre travail met en évidence des obstacles potentiels à la pratique continue de feedback qui pourraient suggérer une orientation générale pour d'autres entreprises suivant la méthodologie de travail agile. Il conviendrait toutefois dans ce cas de remettre en question le poids des obstacles, puisqu'ils peuvent varier d'une entreprise à l'autre. En conclusion, le cadre conceptuel que nous proposons pourrait servir d'une référence générale pour les industries en transition agile et gagnerait en crédibilité à long terme s'il est soutenu par d'autres études de cas mettant au jour des obstacles similaires dans des conditions similaires.

De plus, notre enquête présente deux principales limites qui pourraient avoir un impact important sur le niveau de dominance attribué à chaque obstacle. Premièrement, nous

n'avons soumis notre questionnaire qu'à des personnes travaillant actuellement dans des environnements d'entreprise, mais il n'est guère transposable aux entrepreneurs ou aux indépendants, car ils sont moins exposés à une vaste structure professionnelle hiérarchisée. Deuxièmement, la grande majorité de nos répondants viennent de la région du Moyen-Orient et sont issus d'environnements culturels similaires. Par conséquent, les réponses pourraient ne pas refléter des différences à l'égard des obstacles à la pratique du feedback continu. Ainsi, les différences d'origine culturelle en tant qu'obstacles au feedback ont un faible pourcentage de dominance dans les réponses, mais si notre échantillon avait intégré plus de collaborateurs à l'international, peut-être que plus de répondants auraient évoqué les différences culturelles. Ou encore, si le conflit d'intérêts entre pairs est un obstacle cité par notre échantillon, il pourrait revenir plus souvent pour les cultures qui favorisent l'individualisme plutôt que le conformisme. Nous en concluons que si nous ne nous étions pas contentée de mener notre enquête dans une aire culturelle spécifique, mais avons élargi nos perspectives géographiques, nous aurions trouvé la même variété d'obstacles, mais qu'ils auraient différé en termes de poids et d'importance.

En outre, une autre limite de notre approche empirique réside dans la nature même des données verbales. En effet, les réponses sous forme de texte ont souvent des significations croisées ou plusieurs significations en même temps. Bien que les verbatims soient classés en plusieurs groupes pour gagner en organisation et en clarté, il reste difficile de déterminer au sein de chaque réponse quel élément est dominant ou quel sens précis le répondant donne à ses propos. Le classement des réponses a pu être faussé par le fait que, par souci de clarté, on a arbitrairement choisi de mettre telle réponse sous une seule ou plusieurs catégories, alors qu'elle contient d'autres éléments pouvant relever d'une autre catégorie ou plus significatifs que d'autres. On peut aussi considérer qu'adopter une technique de recherche qualitative plutôt que quantitative pour la partie textuelle aurait abouti à une meilleure compréhension des réponses, mais nous n'aurions pas reçu un aussi grand nombre de réponses, dans lesquelles nous avons détecté divers obstacles avec des tendances communes.

Un autre inconvénient de notre méthode de recherche quantitative est l'« effet de halo » que notre questionnaire pourrait susciter. En effet, Les répondants peuvent s'inspirer

inconsciemment des questions posées dans la partie numérique pour répondre après aux questions posées dans la partie textuelle. Nous avons envisagé d'inverser l'ordre des parties et de laisser les répondants commencer par les données textuelles, mais c'était incompatible avec notre approche épistémologique. En effet, nous avons adopté une approche déductive où les hypothèses posées doivent d'abord être vérifiées, avant de passer à une approche inductive à partir d'une analyse textuelle conduisant à d'autres reconnaissances et interprétations. Cependant, s'il est vrai que nos résultats numériques et textuels présentent de nombreuses similarités, on trouve des éléments nouveaux dans les données textuelles, limitant ainsi l'effet de halo.

Notre cadre intègre des attributs identifiés par la littérature comme des obstacles potentiels à la rétroaction. Par exemple, l'influence de l'orientation d'objectif individuelle (VandeWalle, 1997, 2003) et des origines culturelles (Sully De Luque, M. F. & Sommer, S. M., 2000) sur la pratique de recherche de feedback a été traitée, de même que celle de la crédibilité de la source (Ilgen & Fisher, 1979 ; Steelman, 2004), de la sécurité psychologique et des risques d'image (Edmondson, 2002, 2003) sur le récepteur du feedback et l'environnement de feedback. Et notre modèle met aussi en évidence des obstacles nouveaux à la pratique du feedback continu, mais pour lesquels des recherches empiriques supplémentaires sont nécessaires pour déterminer à quel domaine de recherche ou professionnel ils s'appliquent. Ces obstacles sont : *le temps pour le feedback, le conflit d'intérêts entre pairs, la formulation du feedback et les réactions des autres* au niveau du groupe ; et *la stratégie d'entreprise, la hiérarchie et le travail à distance* au niveau organisationnel. Ces obstacles constituent des perspectives potentielles et de nouvelles pistes à explorer dans le domaine du feedback continu, quoique certains soient difficilement mesurables. Par exemple, il sera difficile pour les futurs chercheurs d'évaluer la qualité de l'initiation et des échanges de feedback, notamment entre pairs. Ces attributs difficiles à mesurer empiriquement peuvent fragiliser la crédibilité de notre modèle.

Notre modèle propose des obstacles aux niveaux individuel, collectif et organisationnel. Les obstacles au niveau individuel dépendent naturellement de caractéristiques uniques liées à la perception que la personne a d'elle-même, telles que la croyance en ses propres capacités et les questions d'ego (Pierce, J. L. & Gardner, D. G., 2004). Au niveau du groupe, les circonstances

de travail externes exercent une influence sur les obstacles au comportement de feedback. Enfin, les obstacles au niveau organisationnel dépendent de décisions stratégiques prises par la direction. Le positionnement de ces obstacles peut être sujet à discussion. Par exemple, les risques d'image pourraient être considérés comme un attribut personnel ne dépendant pas de facteurs externes mais de perceptions personnelles. Ainsi, certains individus sont plus soucieux que d'autres des perceptions d'autrui dans un même contexte. La littérature, par le biais des travaux d'Edmondson en 2003, situe les risques d'image au niveau du groupe, puisque leurs déclencheurs sont forcément externes à l'individu, mais cette perspective reste discutable. En outre, l'attribut de crédibilité de la source, que notre modèle situe au niveau du groupe, dépend dans une certaine mesure de la propre perception du récepteur. En effet, c'est le récepteur qui décide, selon sa conviction personnelle, s'il veut faire confiance à la source de feedback. Ainsi, la crédibilité de la source peut être placée au niveau individuel, puisqu'elle peut aussi dépendre de la conviction personnelle de l'individu et non seulement de la source.

Dans leurs recherches en 2014, Edmondson et Lei reconnaissent que la sécurité psychologique a le plus d'influence au niveau du groupe, puisque ce sont les chefs d'équipe qui contrôlent la sécurité psychologique des groupes. Comme chaque groupe a un chef d'équipe différent, le niveau de sécurité psychologique diffère forcément de groupe en groupe. Nous pensons toutefois que la sécurité psychologique peut être aussi influencée par les pairs, et non seulement par le chef d'équipe. Les pairs peuvent manquer de maturité émotionnelle, ce qui impacte les comportements des autres, donc la sécurité psychologique globale dans l'équipe. Ainsi, le fait que la sécurité psychologique ne soit motivée que par le chef d'équipe et non par les pairs reste discutable. Dans l'ensemble, la question du positionnement de certains obstacles à la pratique du feedback continu pourrait faire l'objet de recherches futures.

Enfin, les échelles de mesure que nous avons adoptées dans le questionnaire comportent d'autres faiblesses. D'un côté, dans l'échelle des risques d'image retenue, nous avons opté pour les typologies proposées par Edmondson en 2003, en ajoutant des éléments supplémentaires tirés d'observations de terrain, tels que *les relations avec les autres*, *la vulnérabilité* et *les tensions*. Ces attributs sont en butte à des obstacles liés aux particularités de notre terrain et ne constituent pas des notions généralisables. Par ailleurs, l'échelle des types d'orientation d'objectif provenant du modèle proposé par VandeWalle

(voir fig. 5) peut avoir suscité une certaine confusion chez les répondants. En effet, ils peuvent avoir confondu les informations recherchées à des fins de performance ou d'apprentissage, considérant que ces deux types d'information peuvent servir des fins de croissance et de développement. Par conséquent, il peut être erroné de penser que telle réponse reflète forcément telle orientation d'objectif (Crossan, M. M., Lane, H. W. & White, R. E., 1999). Par exemple, dans le cadre de VandeWalle, il est demandé aux participants s'ils recherchent des retours à des fins de résultat ou méthodologiques, tout en présumant que les individus orientés vers des objectifs d'apprentissage sont toujours plus intéressés par la méthodologie d'exécution que le résultat lui-même. Ce qui peut créer de la confusion, puisque les individus axés vers des objectifs d'apprentissage peuvent également être motivés par les résultats et pas seulement par la méthodologie d'exécution.

.....

Notre recherche présente plusieurs limites. Sa portée peut être remise en question à plusieurs égards. D'abord, elle est menée sur un cas unique, qui ne peut être comparé en tous points avec d'autres entreprises appartenant à la même industrie. Ensuite, notre enquête couvre principalement la région du Moyen-Orient, ce qui impacte l'ordre d'importance des obstacles cités. Enfin, notre recherche ne concerne que les personnes travaillant en entreprise, entourées de pairs et exposées à des structures organisationnelles, elle est donc difficilement applicable aux indépendants et aux entrepreneurs.

Notre technique de quantification peut également faire l'objet de débats. Le questionnaire que nous avons adopté peut créer un effet de halo, les réponses textuelles des participants ayant pu être influencées par les questions numériques auxquelles elles font immédiatement suite. En outre, les données textuelles présentent plusieurs éléments de réponse à la fois, ce qui implique de faire un choix arbitraire pour ranger chaque réponse sous telle ou telle catégorie. Par conséquent, les analyses des textes s'en trouvent affectées, ainsi que les obstacles mis en évidence.

Le cadre proposé peut également être discuté. Tout d'abord, s'il présente des obstacles déjà identifiés par la littérature comme pouvant entraver la pratique du feedback continu,

il propose également de nouveaux obstacles qui sont à peine mentionnés dans la recherche. Et certains de ces obstacles nouvellement proposés sont difficiles à mesurer, tels que *la qualité des échanges de feedback entre pairs en termes de confiance, de temps...* Cela pourrait affecter la pertinence de notre cadre en tant que référent durable pour la recherche future.

Par ailleurs, notre modèle présente des obstacles à la recherche continue de feedback à différents niveaux de l'organisation. Or le niveau de l'organisation où nous situons certains obstacles peut être remis en question. La crédibilité de la source et les risques d'image, par exemple, peuvent être perçus comme des attributs personnels indépendants des circonstances extérieures. Finalement, quelques échelles retenues dans notre questionnaire peuvent également être remises en cause. Elles sont basées sur des typologies conceptuelles issues de la littérature mais ajustées pour tenir compte des particularités de notre domaine de recherche. Ainsi, l'échelle des risques d'image ne contient que quatre éléments issus de la littérature, les autres sont tirés de témoignages de l'atelier. Ces singularités peuvent être préjudiciables à la pertinence générale de notre modèle dans les recherches futures.

2.3.3. Pistes pour de futures recherches

Notre cadre conceptuel (voir fig. 43) ouvre de nouvelles voies à explorer dans de futures recherches. Chaque obstacle à la pratique du feedback continu mentionné peut faire l'objet d'investigations plus approfondies. La notion de boucle de rétroaction continue est amenée à jouer un rôle déterminant dans l'orientation des organisations modernes et vaut d'être étudiée par plus de disciplines pour mieux comprendre son influence au sein des organisations apprenantes. La recherche s'est surtout concentrée sur le comportement de recherche de feedback, en prenant en compte le rôle actif et instinctif de l'individu qui recherche du feedback dans l'organisation (Ashford, S. J. & Cummings, L. L., 1983). Mais nos analyses mettent en évidence une difficulté constante dans l'initiation des échanges des retours d'expérience, au détriment de l'apprentissage.

D'un côté, les individus évitent d'initier des échanges de feedback car ils craignent la réaction d'autrui, surtout si le feedback indique un signe négatif. Et d'un autre côté, les individus éprouvent des difficultés à trouver du temps pour échanger des retours. De nombreux participants déplorent de ne pouvoir changer de contexte lors des réunions pour aborder des sujets sensibles. Par conséquent, ils ne trouvent pas le temps d'échanger des retours, ont tendance à tergiverser ou à éviter la survenue de cet échange, ce qui réduit considérablement la pratique de rétroaction continue. En nous fondant sur ces éléments, nous remettons en question le caractère spontané de la quête de feedback par les individus que lui supposent diverses études et proposons que les recherches futures abordent le feedback et ses défis au sein des organisations modernes de la perspective du donneur de feedback plutôt que du demandeur.

En outre, le caractère *continu* du feedback mérite d'être étudié avec plus d'attention dans les recherches futures. La recherche s'est penchée sur la notion de fréquence de feedback, ce qui a pu donner lieu à plusieurs controverses, les uns mettant en avant son apport pour l'amélioration progressive de la performance (Annett, 1956), tandis que d'autres font observer son effet contreproductif sur l'autonomie (Ilgen & Fisher, 1979).

Pour notre part, nous considérons que le rythme des boucles de rétroaction constitue un sujet intéressant pour les recherches futures. Nos analyses des boucles de rétroaction continues non seulement remettent en question la notion de dynamique continue, mais aussi d'échanges continus de feedback entre pairs. Nos résultats mettent en évidence une occurrence plus faible des retours entre pairs, tout en affirmant qu'une telle pratique requiert un haut niveau de maturité et d'intelligence émotionnelle entre pairs, plus qu'entre supérieurs et subordonnés. Notre travail démontre que l'établissement d'un rythme de boucles de rétroaction horizontales continues constitue un plus grand défi pour les organisations modernes que l'établissement d'un rythme d'échange de feedback vertical entre supérieurs et subordonnés. Nous en concluons que la pratique du feedback continu entre pairs reste un vaste terrain à explorer pour les recherches futures.

Les risques d'image dans un contexte de feedback continu, en particulier parmi les pairs, méritent des études complémentaires. À notre connaissance, hormis dans les recherches

d'Edmondson en 2002 sur les risques interpersonnels et leur impact sur l'apprentissage dans les organisations, les risques d'image n'ont pas été étudiés sous l'angle de leur rapport direct avec le principe de feedback. Edmondson souligne dans l'une de ses publications qu'il existe une relation positive entre le comportement de recherche de feedback et la sécurité psychologique. Toutefois, nous n'avons pas connaissance d'une étude dédiée spécifiquement aux questions de feedback, mais plutôt à l'apprentissage organisationnel dont le feedback serait un attribut (Edmondson, A. C., 2002, 2003).

Ces publications proposent une typologie des risques d'image, mais en tant que facteurs influençant l'apprentissage organisationnel et non le feedback. Si notre étude empirique s'inspire de la typologie proposée par Edmondson, elle reste insuffisante pour les englober lors des échanges de rétroaction, et donc il a fallu nous adapter en ajoutant d'autres éléments de notre terrain de recherche. Nous invitons les futures recherches à proposer une typologie des risques d'image dans le spectre du feedback continu aux niveaux subalterne et managérial. Par ailleurs, Edmondson dans ses publications identifie les risques d'image comme un phénomène au niveau du groupe. Notre cadre adopte la même perspective, car nous considérons que ces risques dépendent de facteurs externes à l'individu. Cette perspective pourrait faire l'objet de recherches futures, car les risques d'image peuvent également être tributaires de traits de caractère personnels, indépendamment des facteurs externes, et donc être considérés comme un attribut individuel.

Les hiérarchies structurelles ont été souvent mentionnées dans nos analyses en tant que catalyseurs pour une culture de feedback. Toutefois, à notre connaissance, la relation entre flux de feedback verticaux et horizontaux et hiérarchies structurelles a peu intéressé la recherche, à l'exception du cadre proposé par Crossan sur l'apprentissage organisationnel qui illustre les flux de « *feed-back* » et de « *feed-forward* » (voir fig. 12). Cependant, certaines études sur les méthodologies de travail agiles soulignent l'importance d'avoir des structures hiérarchiques flexibles, pour que ces méthodologies agiles se maintiennent dans l'organisation (Strode, D. E., Huff, S. L. & Tretiakov, A., janvier 2009). Il est cohérent d'associer les hiérarchies flexibles aux perspectives d'émergence de feedback continu, qui nécessite un mode de travail agile et peu bureaucratique. Mesurer la relation

entre type de hiérarchie et culture de feedback continu serait une piste intéressante pour les futures recherches.

Les différences culturelles constituent encore un facteur influent sur l'échange continu de feedback. Des travaux ont abordé le rapport entre origine culturelle et comportement de recherche de feedback, mais nous pensons que le sujet reste à explorer. Une recherche met en avant les dimensions traditionnelles formalisées par Hofstede pour caractériser des traits culturels nationaux qui affectent le comportement de recherche de feedback (Sully De Luque, M. F. & Sommer, S. M., 2000), tandis qu'une autre s'est penchée sur le comportement de recherche de feedback parmi les nouveaux arrivants aux États-Unis et à Hong Kong (Morrison, E. W., Chen, Y. R. & Salgado, S. R., 2004). Les origines culturelles n'ont été étudiées que sous l'angle de leur influence sur le comportement de feedback, et non de leur rapport avec la pratique du feedback continu ou la délivrance de feedback, deux sujets qui devraient intéresser la recherche future.

Enfin, le fait que notre recherche soit menée sur une aire géographique unique limite la validité de notre cadre comme référence générale pour de futures recherches. Cependant, si des recherches supplémentaires sont conduites sur le même sujet mais sur différents terrains au sein de diverses industries, la validité de nos résultats pourrait s'en trouver renforcée. Par conséquent, il faut que soient menées des recherches sur les obstacles à une rétroaction continue sur des terrains différents et appartenant à des industries similaires ou différentes, et qui soient exposés à d'autres particularismes culturels. Alors notre cadre conceptuel des obstacles aux boucles de rétroaction continues aurait plus de chances de contribuer à la grande théorie dans le spectre du feedback (Eisenhardt Kathleen M., 1989).

.....

Pour récapituler, notre modèle ouvre plusieurs opportunités de recherche sur les flux de rétroaction continus. Le comportement de feedback mérite que la recherche future lui accorde plus d'attention, puisque nos constatations empiriques mettent en évidence des attitudes d'évitement face au feedback, en particulier si ce dernier indique un signe négatif. D'un autre côté, trouver du temps pour le feedback est un défi-clé pour l'initiation de cet échange. De plus, la difficulté à établir un échange de feedback entre pairs obère

l'adoption d'un rythme de boucles de rétroaction horizontales, qui nécessitent un haut niveau de maturité émotionnelle parmi les subordonnés. De notre point de vue, la pratique continue de feedback entre pairs est un sujet crucial qui mérite une attention particulière dans les recherches futures. Il en va de même pour les risques d'image. La recherche ne propose pas de typologie spécifique pour les risques d'image en rapport avec le feedback, lui préférant la dimension de l'apprentissage organisationnel (Edmondson, 2002, 2003). Situer à quel niveau de l'organisation se jouent les risques d'image reste sujet à discussion, car ils peuvent être considérés comme un attribut dépendant non seulement de facteurs externes, mais aussi de perceptions individuelles.

En outre, notre modèle présente les structures hiérarchiques et le travail à distance comme des obstacles au feedback au niveau organisationnel à même d'entraver la fluidité des cultures de rétroaction. À notre connaissance, il n'existe pas de travail de recherche qui aborde ces dimensions sous l'angle de leur rapport avec le comportement de feedback. La recherche future doit remédier à cet état de choses. Les différences culturelles jouent un rôle dans la pratique continue de feedback, ce que mentionnent certaines études. Mais ces études se sont surtout concentrées sur la recherche de feedback, moins sur sa délivrance. Or peut-être que certaines cultures accoutumées à avoir des échanges francs et directs seraient plus à l'aise pour donner du feedback négatif, tandis que d'autres y sont plus réticentes. Finalement, nous proposons un cadre de référence sur les obstacles à la pratique du feedback continu basé sur un terrain de recherche spécifique, mais si d'autres études cherchent à identifier des obstacles à la rétroaction continue sur d'autres terrains, appartenant ou non au même secteur, notre travail de recherche aura de meilleures chances de servir de référence dans la littérature.

Conclusion

Nos hypothèses proposées sur les obstacles cognitifs à la pratique du feedback continu sont validées. Nos données numériques pour la vérification des hypothèses démontrent que la sécurité psychologique est l'obstacle cognitif le plus dominant à la pratique de l'échange continu de feedback. L'orientation d'objectif individuelle est l'élément le moins dominant en comparaison avec les risques d'image et la sécurité psychologique. Les analyses de nos données nous incitent à proposer un cadre conceptuel présentant les obstacles à la pratique du feedback continu aux trois niveaux de l'organisation. Notre analyse démontre que les bénéfices du feedback dans la promotion de l'apprentissage et du développement dans les organisations font consensus, car le feedback est jugé à même de contribuer à l'harmonisation des meilleures pratiques grâce à des échanges de savoir-faire. Il est également perçu comme un outil d'auto-évaluation qui aide les individus à ajuster leur approche et leur méthode de travail tout en augmentant leur courbe d'apprentissage.

Le feedback constructif est également reconnu comme un outil important de gestion des talents qui motive les employés à être plus performants et à viser plus haut dans leur environnement professionnel. Il convient de noter que notre analyse montre que l'échange fréquent de feedback peut améliorer les relations de travail, car un feedback factuel et transmis avec bienveillance aide à surmonter les barrières de communication. Mais nos analyses nous font aussi observer que la pratique de l'échange continu de feedback fait face à divers défis au sein d'une organisation apprenante, principalement pour des raisons liées à l'aspect interpersonnel. La plupart des obstacles que nous avons identifiés se situent au niveau du groupe de l'organisation. Ainsi, pour maintenir une dynamique continue de culture de feedback, il faut porter son attention sur le niveau de l'équipe.

Le cadre conceptuel que nous proposons met en évidence plusieurs obstacles aux boucles de feedback continues à chaque niveau de l'organisation. Premièrement, des caractéristiques et des croyances personnelles se sont révélées des obstacles au niveau

de l'individu qui empêchent l'émergence d'une pratique de feedback continu au niveau du groupe. Ainsi, nos analyses distinguent l'incrédulité envers la valeur du feedback, les différences de perspective culturelle et les modèles de motivation orientés vers les performances plutôt que vers l'apprentissage comme des obstacles à l'émergence d'une pratique d'échange de feedback par les individus. Ces éléments affectent le comportement adopté par l'individu envers la pratique de l'échange continu de feedback : les individus présentant ces caractéristiques sont peu enclins à adopter une telle pratique.

La plupart des obstacles à l'échange continu de feedback que nos analyses mettent en relief subissent l'influence de facteurs externes et se situent au niveau du groupe de l'organisation. Tout d'abord, le temps consacré au feedback apparaît comme l'obstacle le plus important dans nos données verbales. En raison de la charge de travail qu'imposent les projets, personne n'a la patience ou le temps de faire l'effort d'échanger du feedback. Les membres trouvent difficile de changer de contexte pour échanger du feedback lorsque la charge de travail est dense. Sans remettre en cause ce résultat, on peut supposer qu'en raison de la nature délicate des informations provenant du feedback, les individus peuvent être réticents à s'engager dans une telle pratique. Nous pensons que la difficulté à trouver du temps à consacrer à l'échange de feedback découle de l'effort émotionnel et physique que doivent fournir les individus pour initier cette pratique, conformément à la théorie des coûts et bénéfices qui veut que plus l'effort mental pour initier un échange de feedback est intense, moins les individus le pratiquent (Ashford, S. J. & Cummings, L. L., 1983). En outre, la crédibilité de la source peut constituer un obstacle majeur à l'échange continu de feedback entre les individus. Or, pour atteindre le niveau de familiarité nécessaire à un échange continu de feedback, une relation entre individus doit avant tout être fondée sur la confiance.

Ce point de vue est conforme à la notion proposée par Manuel London dans son livre de 2003 sur le feedback informel, où il affirme que pour avoir une culture d'échange de feedback informel sans heurts entre les membres, les parties doivent avoir une bonne relation interpersonnelle et des intérêts partagés. Et l'expertise perçue de l'autre membre joue dans l'évaluation de la crédibilité de la source et constitue un facteur important pour envisager une pratique continue d'échange de feedback. Le modèle d'Ilgen et Fisher de 1979 sur le processus de communication du feedback met l'accent sur la composante

crédibilité de la source, soulignant que l'appréhension du feedback par le destinataire dépend fortement de sa perception de la crédibilité de la source en termes d'expertise et de pouvoir.

Troisièmement, le risque de paraître vulnérable, peu sûr de soi devant les autres et de déranger est une préoccupation importante freinant la pratique de l'échange continu de feedback. Les individus ne se sentent pas en sécurité lorsqu'ils cherchent à obtenir du feedback de manière répétitive, car les autres pourraient y voir l'attitude de quelqu'un qui manque d'assurance. Le principal vecteur de la sécurité psychologique est le comportement exemplaire que projette le chef d'équipe à l'égard de la pratique du feedback. L'attitude du chef d'équipe joue un rôle déterminant pour inciter les membres à adopter une pratique de feedback continu. Si le chef ne se montre pas disponible ou s'il manifeste un manque d'empathie, les membres ne se sentent pas en sécurité pour adopter certains comportements spécifiques.

Le manque d'échange de feedback entre les pairs est un autre obstacle important à la pratique de l'échange de feedback en continu. La littérature montre qu'un environnement de feedback bien équilibré nécessite un échange de feedback mutuel entre managers et subordonnés d'une part, et entre subordonnés d'autre part (Steelman, L. A., Levy, P. E. & Snell, A. F., 2004). De nos données ressort qu'il est beaucoup plus difficile d'échanger du feedback entre pairs qu'entre manager et subordonné. Les principales raisons de cet état de fait sont le manque de maturité émotionnelle et les conflits d'intérêts entre les membres.

Dans certains cas, c'est la crainte de mal formuler le feedback, surtout s'il est négatif, qui peut dissuader d'échanger des retours. La personne qui donne du feedback doit pouvoir étayer son message par des exemples factuels, tout en restant bienveillante. Nos analyses montrent que les donneurs de feedback doutent de leur capacité et de leur technique pour transmettre un feedback négatif de manière constructive, car ils pensent que le destinataire le prendra en mauvaise part. Face à ces difficultés, il arrive que des membres renoncent à pratiquer le feedback. Ce résultat est conforme au modèle d'Ilgen et Fisher sur les caractéristiques du message de feedback. Les auteurs considèrent les caractéristiques du message de feedback en termes de

nature, de fréquence, de moment, de régularité et de spécificité comme des facteurs-clés influençant la volonté du destinataire de donner suite au feedback reçu.

Enfin, la réaction des autres au feedback transmis est un obstacle-clé à la pratique de l'échange continu de feedback. Nos analyses révèlent que parfois, même si le feedback est bien formulé, les individus peuvent le percevoir de manière défavorable, surtout s'il est négatif. Par exemple, les demandeurs peuvent considérer le feedback partagé comme une accusation personnelle ou une tentative de blâme. Ces deux interprétations peuvent entraîner des conflits ou des tensions persistants dans les relations de travail. Par conséquent, les donneurs de feedback peuvent regretter cet échange et passer énormément de temps à essayer de rectifier le problème suscité par une feedback mal accepté. Nos analyses révèlent que des membres préfèrent rester silencieux lorsqu'ils voient quelqu'un commettre des erreurs pour éviter les conflits. Si le feedback est de nature défavorable, celui qui le donne peut s'attendre à des réactions négatives de la part du destinataire et craint de le blesser.

Au niveau organisationnel, nos analyses mettent en lumière trois obstacles principaux à une culture de feedback continu. Le premier de ces obstacles se situe au niveau de l'entreprise. De mauvaises approches stratégiques du feedback, du niveau organisationnel jusqu'au niveau individuel, entraîneront un manque d'intégration des processus formels dans les équipes. Par exemple, une faible intégration des pratiques de ressources humaines envers la culture de feedback en continu entraînera des échanges de feedback erratiques. Les hiérarchies jouent un rôle essentiel pour établir ou entraver une culture de feedback continu dans les équipes. Nos résultats montrent que les lignes hiérarchiques et les structures d'équipe peuvent avoir un impact sur le flux d'échange de feedback entre les parties. Ainsi, les cadres horizontaux et les espaces ouverts peuvent conduire à une plus grande transparence, et donc à une culture de feedback plus fluide. Enfin, le travail à distance est un autre obstacle à prendre en compte pour l'intégration d'une culture de feedback continu dans les équipes. Nos analyses mettent en évidence certaines préoccupations quant à l'effet du travail à distance sur les échanges interpersonnels spontanés et le transfert de connaissances entre les parties. Dans les contextes de travail à distance, les individus ont tendance à interagir moins naturellement, et par défaut, ils ont tendance à moins échanger de feedback.

Notre cadre conceptuel propose des obstacles déjà abordés dans la littérature et d'autres qui pourraient constituer de nouvelles pistes intéressantes pour les recherches futures. La littérature distingue deux types d'orientation d'objectif individuelle : apprentissage et performance (Dweck, 1986). Le type orienté apprentissage se montre désireux d'échanger du feedback, alors que le type orienté performance y est plus réticent (VandeWalle, D., 2003). Nos analyses numériques confirment que le type orienté apprentissage s'acclimate mieux à un environnement de feedback, ce qui n'est pas le cas pour le type orienté performance. D'autre part, nos analyses verbales mettent en évidence des caractéristiques liées au type orienté performance qui peuvent créer des obstacles à l'échange de feedback en continu, telles que l'évitement d'un retour négatif, l'effondrement de l'estime de soi et la concentration sur le résultat au détriment de l'apprentissage. Aussi notre modèle propose-t-il l'attribut de l'orientation d'objectif chez les individus comme un facteur qui peut avoir des effets négatifs sur l'échange de feedback en continu, dans le cas où la personne a des objectifs de performance.

Les différences culturelles constituent un autre obstacle mis en avant dans nos analyses verbales. Les membres font valoir que des individus venant de différents pays peuvent avoir des approches différentes de la recherche continue de feedback. Bien que les répondants de notre échantillon soient principalement originaires de la région du Moyen-Orient, la notion de différences culturelles revient fréquemment dans les réponses obtenues et reste une notion explorée dans la littérature. En effet, la littérature mentionne les antécédents culturels en tant qu'influenceurs des comportements de recherche de feedback chez les individus dans un contexte professionnel (Sully De Luque, M. F. & Sommer, S. M., 2000). Ainsi, les différences culturelles demeurent un obstacle à considérer pour une culture de feedback en continu, sous réserve d'une validation plus ferme lors de recherches futures.

L'incrédulité à l'égard de l'échange continu de feedback est également un obstacle cité dans notre modèle. Certaines personnes pensent que la pratique de l'échange continu de feedback n'est pas le moyen le plus efficace de générer l'apprentissage et le développement dans une organisation, car les difficultés qu'il pose en matière de relations interpersonnelles peuvent

obérer sa valeur d'apprentissage. Il serait difficile à la recherche d'infirmer ou de confirmer une telle notion, car elle est l'expression d'une conviction personnelle.

Au niveau du groupe, plusieurs obstacles mentionnés dans notre cadre conceptuel ont déjà été abordés dans la littérature, tandis que d'autres constituent de nouvelles pistes de recherche. La recherche fait état du facteur temps du feedback, soit attendre avant de solliciter du feedback à la suite d'un événement négatif (Morrison, E. W. & Bies, R. J., 1991 ; VandeWalle, D., 2003). Ou encore essayer de retarder le partage du feedback négatif afin de ne pas perturber les relations de travail (Fisher, C. D., 1979). Nos analyses révèlent qu'il est rare que du feedback soit effectivement échangé lors des réunions, malgré le fait que, dans certains cas, la situation l'exige, mais les membres ont tendance à se méfier d'un tel échange. Cette découverte nécessite des études plus poussées et constitue une piste intéressante pour des recherches futures. La littérature identifie la crédibilité de la source comme un obstacle cognitif crucial dans le processus de perception du feedback (Ilgen & Fisher, 1979), ainsi que dans la pratique de l'échange continu de feedback. Pour qu'un feedback continu et rapide puisse se dérouler, les individus doivent se sentir à l'aise les uns avec les autres, afin de partager librement un feedback informel (London, M., 2003).

La perspective de la crédibilité de la source est intéressante à étudier plus avant dans le domaine de l'échange de feedback rapide et continu. Dans notre étude, les risques d'image se révèlent un obstacle cognitif pour la pratique du feedback continu. La littérature n'a pas abordé le concept de risques d'image sous l'angle de son rapport direct avec le comportement de recherche de feedback (Edmondson A. C., 2003). Nos analyses verbales démontrent que paraître vulnérable et peu sûr de soi dans un contexte de pratique répétitive d'échange de feedback comporte des risques sur la réputation et l'image de soi. Une échelle des risques d'image dans un contexte d'échange de feedback en continu pourrait constituer une continuation de nos travaux de recherche et de ceux d'Edmondson, par l'ajout de nouvelles dimensions sur l'échelle des risques d'image.

Notre étude identifie la sécurité psychologique comme un obstacle cognitif à une pratique continue du feedback. Bien que la recherche d'Edmondson sur la sécurité psychologique en 2002 ne fasse pas mention d'une association directe entre la sécurité psychologique et

le comportement de recherche de feedback, elle la laisse entrevoir selon une déduction logique. Notre travail de recherche valide cette corrélation et met en évidence sa prédominance par rapport aux obstacles liés à l'orientation d'objectif individuelle et aux risques d'image. Cependant, nous pensons que la sécurité psychologique entre pairs devrait être étudiée plus en profondeur dans le cadre des pratiques d'échange de feedback informel, car l'exemplarité du chef d'équipe n'est peut-être pas le seul facteur qui déclenche la sécurité psychologique entre pairs.

La réaction des autres est un obstacle très important à la pratique de l'échange continu de feedback. La littérature accorde peu d'attention au comportement de délivrance de feedback (Ilgen & Fisher, 1979) par rapport au comportement de recherche de feedback (Ashford & Cummings, 1983). Une étude menée par Fisher en 1986 met en lumière les défis auxquels sont confrontés les superviseurs lorsqu'ils partagent un feedback négatif avec leurs employés. L'étude affirme que les managers ont tendance à retarder ou à éviter de donner un feedback négatif car ils s'attendent à des réactions négatives de la part de leur interlocuteur. Nos analyses de terrain ont permis de détecter une réticence ou une appréhension des parties à donner un feedback négatif, par crainte de susciter de mauvaises réactions. Les individus auraient tendance à éviter de dire la vérité, au risque de manquer des opportunités d'apprentissage, avec pour résultat des boucles de feedback faibles. Aussi pensons-nous que les recherches futures devraient de nouveau s'intéresser au comportement de délivrance de feedback, afin d'éclairer les raisons pour lesquelles, à ce jour, il est considéré comme rare et difficile dans les organisations apprenantes.

Notre analyse met en évidence le conflit d'intérêts entre pairs comme un obstacle majeur à la pratique de l'échange continu de feedback. À notre connaissance, l'échange de feedback entre pairs n'est pas abordé dans la littérature. Seule une étude sur l'échelle de l'environnement de feedback (Steelman, L. A., Levy, P. E. & Snell, A. F., 2004) met l'accent sur l'importance de l'échange de feedback entre pairs, considéré comme étant aussi important que l'échange de feedback entre managers et pairs. Notre analyse met en relief un manque considérable d'échange de feedback entre pairs. Ceci est imputable à un manque de maturité émotionnelle et des conflits d'intérêts entre pairs. Un grand nombre de participants font valoir qu'il est plus difficile de mettre en place une pratique d'échange de feedback continu horizontal entre pairs

qu'une pratique d'échange de feedback vertical entre manager et subordonné. Aussi considérons-nous qu'il est essentiel, pour aboutir à une boucle de rétroaction complète, d'accorder une attention accrue aux échanges de retours entre pairs plutôt qu'aux seuls échanges entre subordonnés et managers. Parce qu'il est un élément essentiel à la fluidité du feedback, il convient d'aborder l'échange entre pairs sous différents angles et d'ouvrir de nouvelles perspectives dans des domaines inexplorés tels que les conflits d'intérêts entre pairs, la crédibilité entre pairs, le comportement de recherche de feedback entre pairs et la sécurité psychologique au niveau des pairs.

Au niveau de l'organisation, la stratégie d'entreprise, les hiérarchies et le travail à distance sont trois obstacles potentiels à des boucles de feedback continues qui n'ont, à notre connaissance, été que peu abordés dans la littérature. Les recherches futures devraient s'intéresser au rôle des stratégies d'entreprise dans l'intégration d'une culture de feedback continu. Nos analyses laissent voir que les structures organisationnelles flexibles avec des espaces ouverts encouragent un flux continu d'échanges rapides de feedback entre les parties. Ainsi, il serait intéressant de consacrer une recherche aux hiérarchies horizontales et leurs effets sur la culture du feedback continu. Enfin, nos analyses font apparaître que le travail à distance et le mode hybrides, considérés comme l'avenir des organisations, suscitent une légère inquiétude pour les flux continus des boucles de feedback. Ce sujet mérite d'être exploré par les recherches futures.

.....

Notre travail de recherche a commencé par l'identification des trois principaux obstacles cognitifs qui entravent l'émergence de boucles de feedback au sein d'une organisation apprenante. Notre recherche empirique a été menée sur une entreprise de logiciels de taille moyenne qui se convertit actuellement au mode de travail agile. Nous avons adopté une approche quantitative comme méthodologie de recherche, afin d'obtenir des données numériques et verbales. Nos résultats valident « *l'orientation d'objectif individuelle (apprentissage vs performance)* » au niveau individuel, la « *sécurité psychologique* » et les « *risques d'image* » au niveau du groupe en tant qu'obstacles la pratique continue de feedback de se diffuser à tous les niveaux de l'entreprise. La sécurité psychologique est l'obstacle prédominant. Toutefois, une abondance de données verbales inédites nous a incitée à donner une forme nouvelle à notre travail

de recherche, par la proposition d'un cadre conceptuel qui prenne en compte de nouveaux obstacles qui entravent l'émergence de boucles de rétroaction à plusieurs niveaux. Dans l'ensemble, nos résultats apportent des réponses nettes à notre question de recherche, tout en ouvrant de nouvelles perspectives pour la recherche future et en enrichissant la littérature sur le concept de boucles de feedback continues dans les organisations d'apprentissage agile.

Bibliographie

- Abrahamsson, P., Salo, O., Ronkainen, J., & Warsta, J. (2017). Agile software development methods: Review and analysis. *arXiv preprint arXiv:1709.08439*.
- Adams, S. M. (2005). Positive affect and feedback-giving behavior. *Journal of Managerial Psychology, 20*(1), 24-42.
- Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology, 80*(3), 260.
- Ammons, R. B. (1956). Effects of knowledge of performance: A survey and tentative theoretical formulation. *The Journal of General Psychology, 54*(2), 279-299.
- Andrew Ford (2010). "[Chapter 9: Information feedback and causal loop diagrams](#)". *Modeling the Environment*. Island Press. pp. 99 ff. [ISBN 9781610914253](#).
- Annett, J. (1969). Feedback and human behavior: The effects of knowledge of results, incentives and reinforcement on learning and performance.
- Anseel, F., & Lievens, F. (2007). The Relationship Between Uncertainty and Desire for Feedback: A Test of Competing Hypotheses 1. *Journal of Applied Social Psychology, 37*(5), 1007-1040.
- Anseel, F., Lievens, F., & Levy, P. E. (2007). A self-motives perspective on feedback-seeking behavior: Linking organizational behavior and social psychology research. *International Journal of Management Reviews, 9*(3), 211-236.
- Anseel, F., Beatty, A. S., Shen, W., Lievens, F., & Sackett, P. R. (2015). How are we doing after 30 years? A meta-analytic review of the antecedents and outcomes of feedback-seeking behavior. *Journal of Management, 41*(1), 318-348.
- Argyris, C., & Schon, D. A. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. Jossey-Bass.

- Argyris, C. (1977). Double loop learning in organizations. *Harvard Business Review*, 55(5), 115-125.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). A theory of action perspective.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1997). Organizational learning: A theory of action perspective. *Reis* (77/78), 345-348.
- Argyris, C. (1995). Action science and organizational learning. *Journal of Managerial Psychology*.
- Ashford, S. J., & Cummings, L. L. (1983). Feedback as an individual resource: Personal strategies of creating information. *Organizational behavior and human performance*, 32(3), 370-398.
- Ashford, S. J., & Cummings, L. L. (1985). Proactive feedback seeking: The instrumental use of the information environment. *Journal of Occupational Psychology*, 58(1), 67-79.
- Ashford, S. J. (1986). Feedback-seeking in individual adaptation: A resource perspective. *Academy of Management Journal*, 29(3), 465-487.
- Ashford, S. J., Blatt, R., & Walle, D. V. (2003). Reflections on the looking glass: A review of research on feedback-seeking behavior in organizations. *Journal of Management*, 29(6), 773-799.
- Atwater, L., Roush, P., & Fischthal, A. (1995). The influence of upward feedback on self- and follower ratings of leadership. *Personnel Psychology*, 48(1), 35-59.
- Avenier, M. J., & Thomas, C. (2012). À quoi sert l'épistémologie dans la recherche en sciences de gestion. *Le libellio d'Aegis*, 8(4), 13-27.
- Baker, A., Perreault, D., Reid, A., & Blanchard, C. M. (2013). Feedback and organizations: Feedback is good, feedback-friendly culture is better. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 54(4), 260.
- Bandura, A. (1969). Social-learning theory of identificatory processes. *Handbook of socialization theory and research*, 213, 262.
- Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(3), 586.

- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action. *Englewood Cliffs, NJ, 1986*.
- Bandura, A., & Wood, R. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review, 14*(3), 361-384.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50*(2), 248-287.
- Balzer, W. K., & Doherty, M. E. (1989). Effects of cognitive feedback on performance. *Psychological Bulletin, 106*(3), 410.
- Beck, K., Beedle, M., Van Bennekum, A., Cockburn, A., Cunningham, W., Fowler, M., ... & Kern, J. (2001). Manifesto for agile software development.
- Bland, J. M., & Altman, D. G. (1997). Statistics notes: Cronbach's alpha. *Bmj, 314*(7080), 572.
- Brockner, J. (1988). *Self-esteem at work: Research, theory, and practice*. Lexington Books/DC Heath and Com.
- Brown, S. P., Ganesan, S., & Challagalla, G. (2001). Self-efficacy as a moderator of information-seeking effectiveness. *Journal of Applied Psychology, 86*(5), 1043.
- Burrell, G., & Morgan, G. (2017). *Sociological paradigms and organisational analysis: Elements of the sociology of corporate life*. Routledge.
- Carless, D., Salter, D., Yang, M., & Lam, J. (2011). Developing sustainable feedback practices. *Studies in Higher Education, 36*(4), 395-407.
- Carmeli A. 2007. Social capital, psychological safety and learning behaviours from failure in organisations. *Long Range Plan. 40*(1):30–44
- Carmeli, A., & Gittell, J. H. (2009). High-quality relationships, psychological safety, and learning from failures in work organizations. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior, 30*(6), 709-729.
- Chadwick, I. C., & Raver, J. L. (2015). Motivating organizations to learn: Goal orientation and its influence on organizational learning. *Journal of management, 41*(3), 957-986.

- Chen, Z., Lam, W., & Zhong, J. A. (2007). Leader-member exchange and member performance: a new look at individual-level negative feedback-seeking behavior and team-level empowerment climate. *Journal of applied psychology*, 92(1), 202.
- Church, A. (1949). Norbert Wiener. Cybernetics. Or control and communication in the animal and the machine. The Technology Press; John Wiley & Sons, Inc., New York; Hermann et Cie, Paris; 1948, 194 pp. *The Journal of Symbolic Logic*, 14(2), 127-127.
- Cialdini, R. B., & Trost, M. R. (1998). Social influence: Social norms, conformity, and compliance.
- Cropanzano, R., & Mitchell, M. S. (2005). Social exchange theory: An interdisciplinary review. *Journal of Management*, 31(6), 874-900.
- Cronbach, Lee J. (1951). "Coefficient alpha and the internal structure of tests". *Psychometrika*. Springer Science and Business Media LLC. **16** (3): 297–334. [doi:10.1007/bf02310555](https://doi.org/10.1007/bf02310555). [ISSN 0033-3123](https://www.issn.org/0033-3123).
- Crossan, M. M., Lane, H. W., & White, R. E. (1999). An organizational learning framework: From intuition to institution. *Academy of Management Review*, 24(3), 522-537.
- Cyert, R. M., & March, J. G. (1963). *A behavioral theory of the firm* (Vol. 2, No. 4, pp. 169-187).
- Dahling, J. J., & O'Malley, A. L. (2011). Supportive feedback environments can mend broken performance management systems. *Industrial and Organizational Psychology*, 4(2), 201-203.
- Dahling, J. J., Chau, S. L., & O'malley, A. (2012). Correlates and consequences of feedback orientation in organizations. *Journal of Management*, 38(2), 531-546.
- Deetz, S. (1996). Crossroads—Describing differences in approaches to organization science: Rethinking Burrell and Morgan and their legacy. *Organization Science*, 7(2), 191-207.
- Dekking, F. M. (Frederik Michel) (2005). *A modern introduction to probability and statistics: understanding why and how*. Springer
- DeRue, D. S., & Wellman, N. (2009). Developing leaders via experience: the role of developmental challenge, learning orientation, and feedback availability. *Journal of Applied Psychology*, 94(4), 859.

- DeNisi, A. S., & Kluger, A. N. (2000). Feedback effectiveness: Can 360-degree appraisals be improved? *Academy of Management Perspectives*, 14(1), 129-139.
- De Stobbeleir, K., Ashford, S., & Zhang, C. (2020). Shifting focus: Antecedents and outcomes of proactive feedback seeking from peers. *Human Relations*, 73(3), 303-325.
- Diefenbach, T., & Sillince, J. A. (2011). Formal and informal hierarchy in different types of organization. *Organization Studies*, 32(11), 1515-1537.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256.
- Earley, P. C., Northcraft, G. B., Lee, C., & Lituchy, T. R. (1990). Impact of process and outcome feedback on the relation of goal setting to task performance. *Academy of Management Journal*, 33(1), 87-105.
- Edmondson AC. (1996). Learning from mistakes is easier said than done group and organizational influences on the detection and correction of human error. *J. Appl. Behav. Sci.* 32(1):5–28
- Edmondson AC. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Adm. Sci. Q.* 44(2):350–83 Edmondson AC. 2002. The local and variegated nature of learning in organizations. *Organ. Sci.* 13(2):128–46
- Edmondson, A. C. (2002). Managing the risk of learning: Psychological safety in work teams (pp. 255-275). *Cambridge, MA: Division of Research, Harvard Business School.*
- Edmondson AC. (2003). Speaking up in the operating room: how team leaders promote learning in interdisciplinary action teams. *J. Manag. Stud.* 40:1419–52
- Edmondson AC. (2004). Psychological safety, trust, and learning in organizations: a group-level lens. In *Trust and Distrust in Organizations: Dilemmas and Approaches*, ed. RM Kramer, KS Cook, pp. 239–72. *New York: Russell Sage*
- Edmondson, A. C., & Lei, Z. (2014). Psychological safety: The history, renaissance, and future of an interpersonal construct. *Annu. Rev. Organ. Psychol. Organ. Behav.*, 1(1), 23-43.

- Eisenhardt Kathleen M. (1989) “Building theories from case study research”, *Academy of Management Review*, vol. 14, n° 4, pp. 532-550.
- Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5.
- Fernandez, D. J., & Fernandez, J. D. (2008). Agile project management—agilism versus traditional approaches. *Journal of Computer Information Systems*, 49(2), 10-17.
- Fiol, C. M., & Lyles, M. A. (1985). Organizational learning. *Academy of Management Review*, 10(4), 803-813.
- Fisher, C. D. (1979). Transmission of positive and negative feedback to subordinates: A laboratory investigation. *Journal of Applied Psychology*, 64(5), 533.
- Fowler, M., & Highsmith, J. (2001). The agile manifesto. *Software Development*, 9(8), 28-35.
- Fredrickson, J. W. (1986). The strategic decision process and organizational structure. *Academy of Management Review*, 11(2), 280-297.
- Gauthier, T. D. (2001). Detecting trends using Spearman’s rank correlation coefficient. *Environmental Forensics*, 2(4), 359-362.
- Gergen, K. J. (1973). Social psychology as history. *Journal of Personality and Social Psychology*, 26(2), 309.
- Gliem, J. A., & Gliem, R. R. (2003). Calculating, interpreting, and reporting Cronbach’s alpha reliability coefficient for Likert-type scales. Midwest Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education.
- Gong Y, Cheung S, Wang M., Huang J. (2012). Unfolding the proactive process for creativity: integration of the employee proactivity, information exchange, and psychological safety perspectives. *J. Manag.* 38(5):1611–33
- Gong, Y., Wang, M., Huang, J. C., & Cheung, S. Y. (2017). Toward a goal orientation–based feedback-seeking typology: Implications for employee performance outcomes. *Journal of Management*, 43(4), 1234-1260.
- Gordon, R. A. (1996). Impact of ingratiation on judgments and evaluations: A meta-analytic investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(1), 54.

- Grant A., Ashford S. J. (2008). The dynamics of proactivity at work. *Res. Organ. Behav.* 28:3–34
- Hackman JR. 2003. Learning more by crossing levels: evidence from airplanes, hospitals, and orchestras. *J. Organ. Behav.* 24:905–22
- Greller, M. M., & Herold, D. M. (1975). Sources of feedback: A preliminary investigation. *Organizational Behavior and Human Performance*, 13(2), 244-256.
- Hackman, J. R. (1978). The design of work in the 1980s. *Organizational Dynamics*, 7(1), 3-17.
- Hardin, C. D., & Higgins, E. T. (1996). Shared reality: How social verification makes the subjective objective.
- Hirst, G., Van Knippenberg, D., & Zhou, J. (2009). A cross-level perspective on employee creativity: Goal orientation, team learning behavior, and individual creativity. *Academy of Management Journal*, 52(2), 280-293.
- Ilgén, D. R., Fisher, C. D., & Taylor, M. S. (1979). Consequences of individual feedback on behavior in organizations. *Journal of Applied Psychology*, 64(4), 349.
- Ilies, R., & Judge, T. A. (2005). Goal regulation across time: the effects of feedback and affect. *Journal of Applied Psychology*, 90(3), 453.
- Kaplan, D. (2004). *The Sage handbook of quantitative methodology for the social sciences*. Sage.
- Kark R, Carmeli A. (2009). Alive and creating: the mediating role of vitality and aliveness in the relationship between psychological safety and creative work involvement. *J. Organ. Behav.* 30(6):785–804.
- Klich, N. R., & Feldman, D. C. (1992). The role of approval and achievement needs in feedback seeking behavior. *Journal of Managerial Issues*, 554-570.
- Korman, A. K. (1970). Toward a hypothesis of work behavior. *Journal of Applied psychology*, 54(1p1), 31.
- Lam, W., Huang, X., & Snape, E. D. (2007). Feedback-seeking behavior and leader-member exchange: Do supervisor-attributed motives matter? *Academy of Management Journal*, 50(2), 348-363.

- Lam, L. W., Peng, K. Z., Wong, C. S., & Lau, D. C. (2017). Is more feedback seeking always better? Leader-member exchange moderates the relationship between feedback-seeking behavior and performance. *Journal of Management*, 43(7), 2195-2217.
- Leary, M. R., Gallagher, B., Fors, E., Buttermore, N., Baldwin, E., Kennedy, K., & Mills, A. (2003). The invalidity of disclaimers about the effects of social feedback on self-esteem. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(5), 623-636.
- Lehto, I., & Rautiainen, K. (2009, May). Software development governance challenges of a middle-sized company in agile transition. In *2009 ICSE Workshop on Software Development Governance* (pp. 36-39). IEEE.
- Levy, P. E., Cober, R. T., & Miller, T. (2002). The effect of transformational and transactional leadership perceptions on feedback-seeking intentions. *Journal of Applied Social Psychology*, 32(8), 1703-1720.
- Liden, R. C., Sparrowe, R. T., & Wayne, S. J. (1997). Leader-member exchange theory: The past and potential for the future.
- Liden, R. C., & Mitchell, T. R. (1988). Ingratiation behaviors in organizational settings. *Academy of Management Review*, 13(4), 572-587.
- Linderbaum, B. A., & Levy, P. E. (2010). The development and validation of the Feedback Orientation Scale (FOS). *Journal of Management*, 36(6), 1372-1405.
- London, M., & Beatty, R. W. (1993). 360-degree feedback as a competitive advantage. *Human Resource Management*, 32(2-3), 353-372.
- London, M. (1995). Giving feedback: Source-centered antecedents and consequences of constructive and destructive feedback. *Human Resource Management Review*, 5(3), 159-188.
- London, M., & Smither, J. W. (2002). Feedback orientation, feedback culture, and the longitudinal performance management process. *Human Resource Management Review*, 12(1), 81-100.
- London, M. (2003). *Job feedback: Giving, seeking, and using feedback for performance improvement*. Psychology Press.

- London, M., & Sessa, V. I. (2006). Group feedback for continuous learning. *Human Resource Development Review*, 5(3), 303-329.
- Lundstedt, S. (1966). Interpersonal risk theory. *The Journal of psychology*, 62(1), 3-10.
- Manifesto, A. (2001). Manifesto for agile software development.
- March, J. G. (1991). Exploration and exploitation in organizational learning. *Organization Science*, 2(1), 71-87.
- Marshall, M. N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family Practice*, 13(6), 522-526.
- Marthouret, E., & Sigvardsson, S. (2016). The effect of quick feedback on employee motivation and performance: A qualitative study on how to formulate effective feedback.
- Maslow, A. H. (1942). The dynamics of psychological security-insecurity. *Character & Personality; A Quarterly for Psychodiagnostic & Allied Studies*.
- McAuley, E. (1985). Modeling and self-efficacy: A test of Bandura's model. *Journal of Sport Psychology*, 7(3), 283-295.
- McFarlin, D. B., & Blascovich, J. (1981). Effects of self-esteem and performance feedback on future affective preferences and cognitive expectations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40(3), 521.
- Meyer, H. H., & Walker, W. B. (1961). A study of factors relating to the effectiveness of a performance appraisal program. *Personnel Psychology*, 14(4), 291-298.
- Meyer, H. H. (1991). A solution to the performance appraisal feedback enigma. *Academy of Management Perspectives*, 5(1), 68-76.
- Mignerey, J. T., Rubin, R. B., & Gorden, W. I. (1995). Organizational entry: An investigation of newcomer communication behavior and uncertainty. *Communication Research*, 22(1), 54-85.
- Miller, D. T. (1976). Ego involvement and attributions for success and failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34(5), 901.
- Miller, V. D., & Jablin, F. M. (1991). Information seeking during organizational entry: Influences, tactics, and a model of the process. *Academy of Management Review*, 16(1), 92-120.

- Möller, A., Kranz, M., Schmid, B., Roalter, L., & Diewald, S. (2013, April). Investigating self-reporting behavior in long-term studies. In *Proceedings of the SIGCHI conference on human factors in computing systems* (pp. 2931-2940).
- Morrison, E. W., & Bies, R. J. (1991). Impression management in the feedback-seeking process: A literature review and research agenda. *Academy of Management Review*, *16*(3), 522-541.
- Morrison, E. W. (1993). Newcomer information seeking: Exploring types, modes, sources, and outcomes. *Academy of Management Journal*, *36*(3), 557-589.
- Morrison, E. W., Chen, Y. R., & Salgado, S. R. (2004). Cultural differences in newcomer feedback seeking: A comparison of the United States and Hong Kong. *Applied Psychology*, *53*(1), 1-22.
- Moss, S. E., Valenzi, E. R., & Taggart, W. (2003). Are you hiding from your boss? The development of a taxonomy and instrument to assess the feedback management behaviors of good and bad performers. *Journal of Management*, *29*(4), 487-510.
- Moss, S. E., & Sanchez, J. I. (2004). Are your employees avoiding you? Managerial strategies for closing the feedback gap. *Academy of Management Perspectives*, *18*(1), 32-44.
- Moss, S. E., Sanchez, J. I., Brumbaugh, A. M., & Borkowski, N. (2009). The mediating role of feedback avoidance behavior in the LMX—performance relationship. *Group & Organization Management*, *34*(6), 645-664.
- Nadler, D., Mirvis, P., & Cammann, C. (1976). The ongoing feedback system: Experimental with a new managerial tool. *Organizational Dynamics*, *4*(4), 63-80.
- Newman, A., Donohue, R., & Eva, N. (2017). Psychological safety: A systematic review of the literature. *Human Resource Management Review*, *27*(3), 521-535.
- Northcraft, G. B., & Ashford, S. J. (1990). The preservation of self in everyday life: The effects of performance expectations and feedback context on feedback inquiry. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, *47*(1), 42-64.
- Paquette, G. (1987). Feedback, rétroaction, rétroinformation, réponse... du pareil au même. *Communication & Langages*, *73*(1), 5-18.

- Payne, R. B., & Hauty, G. T. (1955). Effect of psychological feedback upon work decrement. *Journal of Experimental Psychology*, 50(6), 343.
- Perretti, F., & Negro, G. (2006). Filling empty seats: How status and organizational hierarchies affect exploration versus exploitation in team design. *Academy of Management Journal*, 49(4), 759-777.
- Pierce, J. L., & Gardner, D. G. (2004). Self-esteem within the work and organizational context: A review of the organization-based self-esteem literature. *Journal of Management*, 30(5), 591-622.
- Pinker, S., & Ullman, M. (2002). Combination and structure, not gradedness, is the issue. *Trends in Cognitive Sciences*, 6(11), 472-474.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., & Podsakoff, N. P. (2012). Sources of method bias in social science research and recommendations on how to control it. *Annual Review of Psychology*, 63, 539-569.
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioral Science*, 28(1), 4-13.
- Rebekić, A., Lončarić, Z., Petrović, S., & Marić, S. (2015). Pearson's or Spearman's correlation coefficient-which one to use? *Poljoprivreda (Osijek)*, 21(2), 47-54.
- Renn, R. W., & Fedor, D. B. (2001). Development and field test of a feedback seeking, self-efficacy, and goal setting model of work performance. *Journal of Management*, 27(5), 563-583.
- Reynaud, E., & Reynaud, J. D. (1994). La régulation conjointe et ses dérèglements. *Le travail humain*, 227-238.
- Rosen, C. C., Levy, P. E., & Hall, R. J. (2006). Placing perceptions of politics in the context of the feedback environment, employee attitudes, and job performance. *Journal of Applied Psychology*, 91(1), 211.
- Santos, J. R. A. (1999). Cronbach's alpha: A tool for assessing the reliability of scales. *Journal of Extension*, 37(2), 1-5.
- Schein, E. H. (1993). SMR forum: How can organizations learn faster.

- Schneider, B., Goldstein, H. W., & Smith, D. B. (1995). The ASA framework: An update. *Personnel Psychology*, 48(4), 747-773.
- Schön, D., & Argyris, C. (1996). Organizational learning II: Theory, method and practice. Reading: Addison Wesley, 305(2).
- Schön, E. M., Thomaschewski, J., & Escalona, M. J. (2017). Agile Requirements Engineering: A systematic literature review. *Computer Standards & Interfaces*, 49, 79-91.
- Schultz, J. R. (2015). To improve performance, replace annual assessment with ongoing feedback. *Global Business and Organizational Excellence*, 34(5), 13-20.
- Schwaber, K., & Beedle, M. (2002). *Agile software development with Scrum* (Vol. 1). Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Schwarz, J. (1987). Correlation coefficients according to Bravais-Pearson, Spearman, and Kendall.
- Sherif, M., & Cantril, H. (1947). The psychology of ego involvements, social attitudes, and identifications. New York: Wiley.
- Shukla, S. (2017). Learning from Critical Feedback: An Interdisciplinary Literature Review.
- Shrauger, J. S., & Schoeneman, T. J. (1979). Symbolic interactionist view of self-concept: Through the looking glass darkly. *Psychological Bulletin*, 86(3), 549.
- Siemsen, E., Roth, A. V., Balasubramanian, S., & Anand, G. (2009). The influence of psychological safety and confidence in knowledge on employee knowledge sharing. *Manufacturing & Service Operations Management*, 11(3), 429-447.
- Simon, H. A. (1991). Bounded rationality and organizational learning. *Organization Science*, 2(1), 125-134.
- Smither, J. W., London, M., & Richmond, K. R. (2005). The relationship between leaders' personality and their reactions to and use of multisource feedback: A longitudinal study. *Group & Organization Management*, 30(2), 181-210.
- Smode, A. F. (1958). Learning and performance in a tracking task under two levels of achievement information feedback. *Journal of Experimental Psychology*, 56(4), 297.

- Steelman, L. A., Levy, P. E., & Snell, A. F. (2004). The feedback environment scale: Construct definition, measurement, and validation. *Educational and Psychological Measurement*, 64(1), 165-184.
- Steelman, L. A., & Rutkowski, K. A. (2004). Moderators of employee reactions to negative feedback. *Journal of Managerial Psychology*.
- Strauss, A., & Corbin, J. M. (1997). *Grounded theory in practice*. Sage.
- Sully De Luque, M. F., & Sommer, S. M. (2000). The impact of culture on feedback-seeking behavior: An integrated model and propositions. *Academy of Management Review*, 25(4), 829-849.
- Tedeschi, J. T., & Melburg, V. (1984). Impression management and influence in the organization. *Research in the sociology of organizations*, 3(31-58).
- Thomas, D. R., & Zumbo, B. D. (2012). Difference scores from the point of view of reliability and repeated-measures ANOVA: In defense of difference scores for data analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 72(1), 37-43.
- Tucker A. L. 2007. An empirical study of system improvement by frontline employees in hospital units. *Manuf. Serv. Oper. Manag.* 9(4):492–505.
- Tuckey, M., Brewer, N., & Williamson, P. (2002). The influence of motives and goal orientation on feedback seeking. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 75(2), 195-216.
- Van Breukelen, W., Schyns, B., & Le Blanc, P. (2006). Leader-member exchange theory and research: Accomplishments and future challenges. *Leadership*, 2(3), 295-316.
- Vancouver, J. B., & Tischner, E. C. (2004). The effect of feedback sign on task performance depends on self-concept discrepancies. *Journal of Applied Psychology*, 89(6), 1092.
- Van den Bossche, P., & Beusaert, S. (2011). The reflective practitioner: D. Schon. *Theories of learning for the workplace: Building blocks for training and professional development programs*, 79-86.

- Van der Rijt, J., van de Wiel, M. W., Van den Bossche, P., Segers, M. S., & Gijsselaers, W. H. (2012). Contextual antecedents of informal feedback in the workplace. *Human Resource Development Quarterly*, 23(2), 233-257
- VandeWalle, D., & Cummings, L. L. (1997). A test of the influence of goal orientation on the feedback-seeking process. *Journal of Applied Psychology*, 82(3), 390.
- VandeWalle, D., Ganesan, S., Challagalla, G. N., & Brown, S. P. (2000). An integrated model of feedback-seeking behavior: disposition, context, and cognition. *Journal of Applied Psychology*, 85(6), 996.
- VandeWalle, D., Cron, W. L., & Slocum Jr, J. W. (2001). The role of goal orientation following performance feedback. *Journal of Applied Psychology*, 86(4), 629.
- VandeWalle, D. (2003). A goal orientation model of feedback-seeking behavior. *Human Resource Management Review*, 13(4), 581-604.
- Walsh, I., Holton, J. A., Bailyn, L., Fernandez, W., Levina, N., & Glaser, B. (2015). What grounded theory is... a critically reflective conversation among scholars. *Organizational Research Methods*, 18(4), 581-599.
- Walther, J. B. (2008). Social information processing theory. *Engaging theories in interpersonal communication: Multiple perspectives*, 391.
- Wang, B., Qian, J., Ou, R., Huang, C., Xu, B., & Xia, Y. (2016). Transformational leadership and employees' feedback seeking: The mediating role of trust in leader. *Social Behavior and Personality: an International Journal*, 44(7), 1201-1208.
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations* (Vol. 3). Sage.
- Weller, S. C. (1998). Structured interviewing and questionnaire construction. *Handbook of methods in cultural anthropology*, 365-409.
- Whitener, E. M., Brodt, S. E., Korsgaard, M. A., & Werner, J. M. (1998). Managers as initiators of trust: An exchange relationship framework for understanding managerial trustworthy behavior. *Academy of Management Review*, 23(3), 513-530.
- Wiener, N. (2019). *Cybernetics or Control and Communication in the Animal and the Machine*. MIT press.

Zar, J. H. (2005). Spearman rank correlation. *Encyclopedia of Biostatistics*, 7.

Table des annexes

Annexe 1.....	366
Annexe 2.....	382
Annexe 3.....	389
Annexe 4.....	412
Annexe 5.....	418
Annexe 6.....	420
Annexe 7.....	422

Annexe 1

5/30/2021

Feedback-Seeking Behavior Survey

Feedback-Seeking Behavior Survey

Hello!

I am a PhD student conducting a research on the individual's feedback seeking behavior in a work context.

Answering this anonymous survey won't take you more than 6-7 minutes (6 Sections). Please answer the questions as honestly as possible in a way that reflects your usual behavior at work.

Thanks a lot for your help!

Rhea EL HADDAD

* Required

1. Work field *

Mark only one oval.

- Consulting
- Software Engineering
- Management
- Corporate Services
- Commerce
- Educational
- Services
- Health
- Industry
- Retail
- Agriculture
- Other: _____

5/30/2021

Feedback-Seeking Behavior Survey

2. Region of work *

Mark only one oval.

- AMERICAS
- APAC
- EUROPE
- MEA
- Other: _____

3. Seniority Level *

Mark only one oval.

- Internship
- Entry level
- Associate
- Mid-senior level
- Managerial
- Director
- Other: _____

5/30/2021

Feedback-Seeking Behavior Survey

4. Years of work experience *

Mark only one oval.

- 0-2 years
- 2-5 years
- 5-10 years
- 10-15 years
- 15-20 years
- 20 & more years
- Other: _____

5. Years of experience in the actual company *

Mark only one oval.

- 0-2 years
- 2-5 years
- 5-10 years
- 10 & more years

6. Age *

Mark only one oval.

- 20-25 years
- 26-31 years
- 32-37 years
- 38-43 years
- 44-49 years
- 50 & more years
- Other: _____

5/30/2021

Feedback-Seeking Behavior Survey

7. Gender *

Mark only one oval.

Female

Male

Section
II

On a linear scale from 1 to 5 rate the following statements (1=Never, 2=Rarely, 3=Neutral, 4=Often, 5=Very Often)

8. In my team, I tend to seek feedback on my work. *

Mark only one oval.

In every meeting

One meeting over three

One meeting over six

Two times per year

End of year meeting

Never.

Other: _____

9. In my team, I tend to first observe my workspace before seeking feedback *

Mark only one oval.

1 2 3 4 5

Never Very Often

5/30/2021

Feedback-Seeking Behavior Survey

10. In my team, I tend to first seek feedback on my work from a concerned person directly *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Never	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Very Often

11. In my team, I tend to seek feedback to get information on the "result of my work" *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Never	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Very Often

12. In my team, I tend to seek feedback to get information on the "approach I used in my work" *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Never	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Very Often

13. In my team, I tend to seek feedback on my work right after the occurrence of a negative event *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Never	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Very Often

5/30/2021

Feedback-Seeking Behavior Survey

14. In my team, I tend to wait before seeking feedback on my work after the occurrence of a negative event *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Never	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Very Often

15. In my team, I tend to seek feedback on my work from someone with high status & authority (direct manager, head of department...) *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Never	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Very Often

16. In my team, I tend to seek feedback on my work from someone with high expertise in the field (expert, specialist...) *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Never	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Very Often

17. In my team, I tend to seek feedback on my work even if I know that it might signal a negative point *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Never	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Very Often

5/30/2021

Feedback-Seeking Behavior Survey

18. In my team, I don't tend to seek feedback on my work if I know that it might signal a negative point *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Never	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Very Often

Section
III

On a linear scale from 1 to 5 rate the following statements (1=Never, 2=Rarely, 3=Neutral, 4=Often, 5=Very Often)

19. In my team, my manager is approachable when I need him/her *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Never	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Very Often

20. I am comfortable speaking about my mistakes to my manager *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Never	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Very Often

21. I am comfortable speaking about my mistakes with my peers *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Never	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Very Often

5/30/2021

Feedback-Seeking Behavior Survey

22. In my team, my manager is a role model in terms of encouraging good behavior and vulnerability *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Never	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Very Often

23. In my team, my manager asks for opinions from the team *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Never	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Very Often

24. In my team, my manager encourages actively peer feedback *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Never	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Very Often

Section
IV

On a linear scale from 1 to 5 rate the following statements (1=Never, 2=Rarely, 3=Neutral, 4=Often, 5=Very Often)

25. In my team, I avoid seeking constructive feedback because it creates tension *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Never	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Very Often

5/30/2021

Feedback-Seeking Behavior Survey

26. In my team, I avoid seeking constructive feedback because I'm not sure of the reaction of the other person *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Never	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Very Often

27. In my team, I avoid seeking constructive feedback because it places me in a vulnerable situation *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Never	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Very Often

28. In my team, I avoid seeking constructive feedback because it makes me feel uncomfortable *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Never	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Very Often

29. In my team, I avoid seeking constructive feedback because I don't like to highlight my weaknesses *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Never	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Very Often

5/30/2021

Feedback-Seeking Behavior Survey

30. In my team, I avoid seeking constructive feedback because I don't like to disturb others *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Never	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Very Often

31. In my team, I avoid seeking constructive feedback because I'm intimidated if the person is more senior (hierarchy or experience) *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Never	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Very Often

32. In my team, I avoid seeking constructive feedback because I don't find the right time for it *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Never	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Very Often

33. In my team, I avoid seeking constructive feedback because I run the risk of looking incompetent *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Never	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Very Often

5/30/2021

Feedback-Seeking Behavior Survey

34. In my team, I avoid seeking constructive feedback because I'm not able to formulate it properly *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Never	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Very Often

35. In my team, I avoid seeking constructive feedback because I don't know how to ask for it *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Never	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Very Often

36. In my team, I avoid seeking constructive feedback because I doubt the source credibility *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Never	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Very Often

37. In my team, I avoid seeking constructive feedback because I don't see the added value from it *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Never	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Very Often

5/30/2021

Feedback-Seeking Behavior Survey

38. In my team, I avoid seeking constructive feedback because the person did not initiate it *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Never	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Very Often

Please rate section V keeping in mind peers and line managers you work closely with

39. My peer(s) are aware of my work performance *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Never	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Very Often

40. My peer(s) are enthusiastic to share with me feedback *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Never	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Very Often

41. My peer(s) are at ease to share their intentions before delivering the feedback *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Never	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Very Often

5/30/2021

Feedback-Seeking Behavior Survey

42. My peer(s) are enthusiastic to praise my work *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Never	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Very Often

43. My peer(s) are enthusiastic to share constructive remarks of my work *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Never	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Very Often

44. My peer(s) reserve time for me for feedback exchange *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Never	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Very Often

45. My peer(s) are enthusiastic to acknowledge my feedback seeking behavior *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Never	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Very Often

5/30/2021

Feedback-Seeking Behavior Survey

46. My line manager(s) are aware of my work performance *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Neutral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Very Often

47. My line manager(s) are enthusiastic to share with me feedback *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Neutral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Very Often

48. My line manager(s) are at ease to share their intentions before delivering the feedback *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Neutral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Very Often

49. My line manager(s) are enthusiastic to praise my work *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Neutral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Very Often

5/30/2021

Feedback-Seeking Behavior Survey

50. My line manager(s) are enthusiastic to share constructive remarks of my work *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Neutral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Very Often

51. My line manager(s) reserve time for me for feedback exchange *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Neutral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Very Often

52. My line manager(s) are enthusiastic to acknowledge my feedback seeking behavior *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Neutral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Very Often

Section VI

53. How do you describe or perceive the culture of feedback in your work space? (ex. difficult, smooth, ...)

5/30/2021

Feedback-Seeking Behavior Survey

54. What in your opinion is the main barrier(s) that prevents you from seeking feedback?

55. How in your opinion feedback exchange between individuals can impact learning in organizations?

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

Annexe 2

*Psychological Security

Reliability

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	381	100.0
	Excluded ^a	0	0.0
	Total	381	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
0.839	6

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
19. In my team, my manager is approachable when i need him/her	19.77	14.865	0.660	0.807
20. I am comfortable speaking about my mistakes to my manager	19.89	14.137	0.655	0.805
21. I am comfortable speaking about my mistakes with my peers	20.03	17.120	0.287	0.867
22. In my team, my manager is a role model in terms of encouraging good behavior and vulnerability	20.18	12.903	0.752	0.783
23. In my team, my manager asks for opinions from the team	20.13	13.616	0.685	0.798
24. In my team, my manager encourages actively peer feedback	20.36	13.141	0.670	0.802

*Risk images

Reliability

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	381	100.0
	Excluded ^a	0	0.0
	Total	381	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
0.909	14

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
25. In my team, I avoid seeking constructive feedback because it creates tension	25.54	78.339	0.574	0.904
26. In my team, I avoid seeking constructive feedback because I'm not sure of the reaction of the other person	25.42	76.886	0.636	0.902
27. In my team, I avoid seeking constructive feedback because it places me in a vulnerable situation	25.58	75.828	0.734	0.898
28. In my team, I avoid seeking constructive feedback because it makes me feel uncomfortable	25.65	76.134	0.734	0.898

29. In my team, I avoid seeking constructive feedback because I don't like to highlight my weaknesses	25.78	77.306	0.660	0.901
30. In my team, I avoid seeking constructive feedback because I don't like to disturb others	25.42	78.271	0.530	0.906
31. In my team, I avoid seeking constructive feedback because I'm intimidated if the person is more senior (hierarchy or experience)	25.80	78.553	0.633	0.902
32. In my team, I avoid seeking constructive feedback because I don't find the right time for it	25.51	78.093	0.534	0.906
33. In my team, I avoid seeking constructive feedback because I run the risk of looking incompetent	25.69	76.014	0.695	0.899
34. In my team, I avoid seeking constructive feedback because I'm not able to formulate it properly	25.74	77.834	0.649	0.901
35. In my team, I avoid seeking constructive feedback because I don't know how to ask for it	25.70	77.501	0.618	0.902
36. In my team, I avoid seeking constructive feedback because I doubt the source credibility	25.50	78.251	0.525	0.906
37. In my team, I avoid seeking constructive feedback because I don't see the added value from it	25.93	80.061	0.506	0.906
38. In my team, I avoid seeking constructive feedback because the person did not initiate it	25.49	76.835	0.597	0.903

*Feedback Environment Scale (Peers)

Reliability

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	381	100.0
	Excluded ^a	0	0.0
	Total	381	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
0.897	7

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
39. My peer(s) are aware of my work performance	21.02	23.097	0.472	0.906
40. My peer(s) are enthusiastic to share with me feedback	21.37	20.787	0.736	0.879
41. My peer(s) are at ease to share their intentions before delivering the feedback	21.30	20.635	0.743	0.878
42. My peer(s) are enthusiastic to praise my work	21.33	20.233	0.734	0.878
43. My peer(s) are enthusiastic to share constructive remarks of my work	21.32	20.365	0.754	0.876
44. My peer(s) reserve time for me for feedback exchange	21.75	19.492	0.728	0.880
45. My peer(s) are enthusiastic to acknowledge my feedback seeking behavior	21.57	20.198	0.743	0.877

*Feedback Environment Scale (Managers)

Reliability

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	381	100.0
	Excluded ^a	0	0.0
	Total	381	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
0.932	7

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
46. My line manager(s) are aware of my work performance	22.83	27.389	0.633	0.934
47. My line manager(s) are enthusiastic to share with me feedback	23.14	24.440	0.824	0.917
48. My line manager(s) are at ease to share their intentions before delivering the feedback	23.13	24.600	0.806	0.919
49. My line manager(s) are enthusiastic to praise my work	23.17	23.928	0.845	0.915
50. My line manager(s) are enthusiastic to share constructive remarks of my work	23.08	24.680	0.817	0.918
51. My line manager(s) reserve time for me for feedback exchange	23.27	24.271	0.779	0.922
52. My line manager(s) are enthusiastic to acknowledge my feedback seeking behavior	23.29	24.495	0.767	0.923

*Feedback Environment Scale (Overall)

Reliability

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	381	100.0
	Excluded ^a	0	0.0
	Total	381	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
0.922	14

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
39. My peer(s) are aware of my work performance	48.01	83.213	0.468	0.922
40. My peer(s) are enthusiastic to share with me feedback	48.36	80.383	0.617	0.918
41. My peer(s) are at ease to share their intentions before delivering the feedback	48.28	79.729	0.648	0.917
42. My peer(s) are enthusiastic to praise my work	48.32	79.180	0.633	0.917
43. My peer(s) are enthusiastic to share constructive remarks of my work	48.30	79.580	0.637	0.917
44. My peer(s) reserve time for me for feedback exchange	48.74	78.352	0.605	0.918

45. My peer(s) are enthusiastic to acknowledge my feedback seeking behavior	48.56	78.963	0.650	0.917
46. My line manager(s) are aware of my work performance	47.77	82.428	0.552	0.920
47. My line manager(s) are enthusiastic to share with me feedback	48.09	77.655	0.727	0.914
48. My line manager(s) are at ease to share their intentions before delivering the feedback	48.07	78.077	0.702	0.915
49. My line manager(s) are enthusiastic to praise my work	48.11	77.293	0.717	0.914
50. My line manager(s) are enthusiastic to share constructive remarks of my work	48.03	78.552	0.689	0.915
51. My line manager(s) reserve time for me for feedback exchange	48.22	77.106	0.706	0.915
52. My line manager(s) are enthusiastic to acknowledge my feedback seeking behavior	48.23	77.164	0.714	0.914

Annexe 3

*Section I: Demographics

1. Work field

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Software Engineering	147	38.6	38.6	38.6
	Consulting	122	32.0	32.0	70.6
	Management	28	7.3	7.3	78.0
	Corporate Services	17	4.5	4.5	82.4
	Services	12	3.1	3.1	85.6
	Educational	11	2.9	2.9	88.5
	Retail	9	2.4	2.4	90.8
	Health	7	1.8	1.8	92.7
	Industry	4	1.0	1.0	93.7
	Pharma industry	4	1.0	1.0	94.8
	Commerce	2	0.5	0.5	95.3
	Hospitality	2	0.5	0.5	95.8
	Insurance	2	0.5	0.5	96.3
	Accounting & Finance	1	0.3	0.3	96.6
	Advertising	1	0.3	0.3	96.9
	Automotive engineering	1	0.3	0.3	97.1
	Civil Engineering	1	0.3	0.3	97.4
	Holding Company	1	0.3	0.3	97.6
	HR	1	0.3	0.3	97.9
	Humanitarian	1	0.3	0.3	98.2
	IT System integrator	1	0.3	0.3	98.4
	Law	1	0.3	0.3	98.7
	Marketing in the banking industry	1	0.3	0.3	99.0
	Non Governmental Organization	1	0.3	0.3	99.2
	Systems Engineering	1	0.3	0.3	99.5
	Technology	1	0.3	0.3	99.7
	Translation	1	0.3	0.3	100.0
	Total	381	100.0	100.0	

2. Region of work

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	MEA	338	88.7	88.7	88.7
	EUROPE	35	9.2	9.2	97.9
	AMERICAS	7	1.8	1.8	99.7
	EMEA	1	0.3	0.3	100.0
	Total	381	100.0	100.0	

3. Seniority Level

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Mid-senior level	113	29.7	29.7	29.7
	Entry level	93	24.4	24.4	54.1
	Managerial	83	21.8	21.8	75.9
	Associate	61	16.0	16.0	91.9
	Director	18	4.7	4.7	96.6
	Internship	6	1.6	1.6	98.2
	Senior	3	0.8	0.8	99.0
	Entrepreneur	1	0.3	0.3	99.2
	New comer	1	0.3	0.3	99.5
	PhD	1	0.3	0.3	99.7
	Physician	1	0.3	0.3	100.0
	Total	381	100.0	100.0	

4. Years of work experience

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0-2 years	87	22.8	22.8	22.8
	2-5 years	96	25.2	25.2	48.0
	5-10 years	83	21.8	21.8	69.8
	10-15 years	79	20.7	20.7	90.6
	15-20 years	23	6.0	6.0	96.6
	20 & more years	13	3.4	3.4	100.0
	Total	381	100.0	100.0	

5. Years of experience in the actual company

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0-2 years	147	38.6	38.6	38.6
	2-5 years	100	26.2	26.2	64.8
	5-10 years	66	17.3	17.3	82.2
	10 & more years	68	17.8	17.8	100.0
Total	381	100.0	100.0		

6. Age

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	20-25 years	127	33.3	33.3	33.3
	26-31 years	127	33.3	33.3	66.7
	32-37 years	83	21.8	21.8	88.5
	38-43 years	25	6.6	6.6	95.0
	44-49 years	12	3.1	3.1	98.2
	50 & more years	7	1.8	1.8	100.0
Total	381	100.0	100.0		

7. Gender

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Male	218	57.2	57.2	57.2
	Female	163	42.8	42.8	100.0
	Total	381	100.0	100.0	

***Section II**

8. In my team, I tend to seek feedback on my work?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	One meeting over three	111	29.1	29.1	29.1
	One meeting over six	89	23.4	23.4	52.5
	In every meeting	73	19.2	19.2	71.7
	Two times per year	49	12.9	12.9	84.5
	End of year meeting	37	9.7	9.7	94.2
	Never	7	1.8	1.8	96.1
	One meeting over six	Occasionally	2	0.5	0.5
In every meeting	After each project	1	0.3	0.3	96.9
In every meeting	Continuous feedback so I don't need to ask	1	0.3	0.3	97.1
One meeting over three	Every Month or Two	1	0.3	0.3	97.4
In every meeting	everytime but without being explicit	1	0.3	0.3	97.6
In every meeting	In every 1:1 meeting with my managers	1	0.3	0.3	97.9
One meeting over three	Indirectly; Whenever possible + Directly during end of year meeting	1	0.3	0.3	98.2
In every meeting	it is gonna be monthly (one to one with the manager)	1	0.3	0.3	98.4
One meeting over six	on need basis and when the situation requires it. usually stemming from an area of conflict, i gener	1	0.3	0.3	98.7
One meeting over three	Once a month, and right around important milestones	1	0.3	0.3	99.0
In every meeting	Once every two weeks	1	0.3	0.3	99.2
One meeting over three	One meeting per month	1	0.3	0.3	99.5
In every meeting	when needed, in order to evaluate myself to see if I am on track or not	1	0.3	0.3	99.7
One meeting over six	Whenever needed	1	0.3	0.3	100.0
	Total	381	100.0	100.0	

9. In my team, I tend to first observe my work space before seeking feedback

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Never	9	2.4	2.4	2.4
	Rarely	15	3.9	3.9	6.3
	Neutral	102	26.8	26.8	33.1
	Often	183	48.0	48.0	81.1
	Very Often	72	18.9	18.9	100.0
	Total	381	100.0	100.0	

10. In my team, I tend to first seek feedback on my work from a concerned person directly

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Never	5	1.3	1.3	1.3
	Rarely	21	5.5	5.5	6.8
	Neutral	52	13.6	13.6	20.5
	Often	191	50.1	50.1	70.6
	Very Often	112	29.4	29.4	100.0
	Total	381	100.0	100.0	

11. In my team, I tend to seek feedback to get information on the "result of my work"

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Never	4	1.0	1.0	1.0
	Rarely	28	7.3	7.3	8.4
	Neutral	66	17.3	17.3	25.7
	Often	190	49.9	49.9	75.6
	Very Often	93	24.4	24.4	100.0
	Total	381	100.0	100.0	

12. In my team, I tend to seek feedback to get information on the "approach I used in my work"

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Never	13	3.4	3.4	3.4
	Rarely	39	10.2	10.2	13.6
	Neutral	88	23.1	23.1	36.7
	Often	159	41.7	41.7	78.5
	Very Often	82	21.5	21.5	100.0
	Total	381	100.0	100.0	

13. In my team, I tend to seek feedback on my work right after the occurrence of a negative event

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Never	19	5.0	5.0	5.0
	Rarely	63	16.5	16.5	21.5
	Neutral	88	23.1	23.1	44.6
	Often	125	32.8	32.8	77.4
	Very Often	86	22.6	22.6	100.0
	Total	381	100.0	100.0	

14. In my team, I tend to wait before seeking feedback on my work after the occurrence of a negative event

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Never	61	16.0	16.0	16.0
	Rarely	122	32.0	32.0	48.0
	Neutral	99	26.0	26.0	74.0
	Often	79	20.7	20.7	94.8
	Very Often	20	5.2	5.2	100.0
	Total	381	100.0	100.0	

15. In my team, I tend to seek feedback on my work from someone with high status & authority (direct manager, head of department...)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Never	15	3.9	3.9	3.9
	Rarely	44	11.5	11.5	15.5
	Neutral	85	22.3	22.3	37.8
	Often	159	41.7	41.7	79.5
	Very Often	78	20.5	20.5	100.0
	Total	381	100.0	100.0	

16. In my team, I tend to seek feedback on my work from someone with high expertise in the field (expert, specialist...)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Never	5	1.3	1.3	1.3
	Rarely	18	4.7	4.7	6.0
	Neutral	37	9.7	9.7	15.7
	Often	198	52.0	52.0	67.7
	Very Often	123	32.3	32.3	100.0
	Total	381	100.0	100.0	

17. In my team, I tend to seek feedback on my work even if I know that it might signal a negative point

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Never	17	4.5	4.5	4.5
	Rarely	46	12.1	12.1	16.5
	Neutral	74	19.4	19.4	36.0
	Often	167	43.8	43.8	79.8
	Very Often	77	20.2	20.2	100.0
	Total	381	100.0	100.0	

18. In my team, I don't tend to seek feedback on my work if I know that it might signal a negative point

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Never	116	30.4	30.4	30.4
	Rarely	125	32.8	32.8	63.3
	Neutral	73	19.2	19.2	82.4
	Often	45	11.8	11.8	94.2
	Very Often	22	5.8	5.8	100.0
	Total	381	100.0	100.0	

Descriptives

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
9. In my team, I tend to first observe my work space before seeking feedback	381	1	5	3.77	0.881
10. In my team, I tend to first seek feedback on my work from a concerned person directly	381	1	5	4.01	0.878
11. In my team, I tend to seek feedback to get information on the "result of my work"	381	1	5	3.89	0.892
12. In my team, I tend to seek feedback to get information on the "approach I used in my work"	381	1	5	3.68	1.030
13. In my team, I tend to seek feedback on my work right after the occurrence of a negative event	381	1	5	3.51	1.155
14. In my team, I tend to wait before seeking feedback on my work after the occurrence of a negative event	381	1	5	2.67	1.129
15. In my team, I tend to seek feedback on my work from someone with high status & authority (direct manager, head of department...)	381	1	5	3.63	1.055
16. In my team, I tend to seek feedback on my work from someone with high expertise in the field (expert, specialist...)	381	1	5	4.09	0.849
17. In my team, I tend to seek feedback on my work even if I know that it might signal a negative point	381	1	5	3.63	1.072
18. In my team, I don't tend to seek feedback on my work if I know that it might signal a negative point	381	1	5	2.30	1.185
Valid N (listwise)	381				

Descriptives

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
19. In my team, my manager is approachable when i need him/her	381	1	5	4.30	0.855
20. I am comfortable speaking about my mistakes to my manager	381	1	5	4.18	0.983
21. I am comfortable speaking about my mistakes with my peers	381	1	5	4.04	0.871
22. In my team, my manager is a role model in terms of encouraging good behavior and vulnerability	381	1	5	3.90	1.086
23. In my team, my manager asks for opinions from the team	381	1	5	3.94	1.039
24. In my team, my manager encourages actively peer feedback	381	1	5	3.71	1.136
Valid N (listwise)	381				

***Section III**

19. In my team, my manager is approachable when i need him/her

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Never	2	0.5	0.5	0.5
	Rarely	17	4.5	4.5	5.0
	Neutral	36	9.4	9.4	14.4
	Often	137	36.0	36.0	50.4
	Very Often	189	49.6	49.6	100.0
	Total	381	100.0	100.0	

20. I am comfortable speaking about my mistakes to my manager

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Never	11	2.9	2.9	2.9
	Rarely	20	5.2	5.2	8.1
	Neutral	29	7.6	7.6	15.7
	Often	149	39.1	39.1	54.9
	Very Often	172	45.1	45.1	100.0
	Total	381	100.0	100.0	

21. I am comfortable speaking about my mistakes with my peers

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Never	3	0.8	0.8	0.8
	Rarely	18	4.7	4.7	5.5
	Neutral	65	17.1	17.1	22.6
	Often	170	44.6	44.6	67.2
	Very Often	125	32.8	32.8	100.0
	Total	381	100.0	100.0	

22. In my team, my manager is a role model in terms of encouraging good behavior and vulnerability

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Never	13	3.4	3.4	3.4
	Rarely	38	10.0	10.0	13.4
	Neutral	54	14.2	14.2	27.6
	Often	147	38.6	38.6	66.1
	Very Often	129	33.9	33.9	100.0
	Total	381	100.0	100.0	

23. In my team, my manager asks for opinions from the team

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Never	11	2.9	2.9	2.9
	Rarely	26	6.8	6.8	9.7
	Neutral	72	18.9	18.9	28.6
	Often	136	35.7	35.7	64.3
	Very Often	136	35.7	35.7	100.0
	Total	381	100.0	100.0	

24. In my team, my manager encourages actively peer feedback

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Never	18	4.7	4.7	4.7
	Rarely	40	10.5	10.5	15.2
	Neutral	88	23.1	23.1	38.3
	Often	123	32.3	32.3	70.6
	Very Often	112	29.4	29.4	100.0
	Total	381	100.0	100.0	

***Section IV**

25. In my team, I avoid seeking constructive feedback because it creates tension

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Never	122	32.0	32.0	32.0
	Rarely	157	41.2	41.2	73.2
	Neutral	68	17.8	17.8	91.1
	Often	25	6.6	6.6	97.6
	Very Often	9	2.4	2.4	100.0
	Total	381	100.0	100.0	

26. In my team, I avoid seeking constructive feedback because I'm not sure of the reaction of the other person

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Never	113	29.7	29.7	29.7
	Rarely	139	36.5	36.5	66.1
	Neutral	85	22.3	22.3	88.5
	Often	37	9.7	9.7	98.2
	Very Often	7	1.8	1.8	100.0
	Total	381	100.0	100.0	

27. In my team, I avoid seeking constructive feedback because it places me in a vulnerable situation

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Never	135	35.4	35.4	35.4
	Rarely	145	38.1	38.1	73.5
	Neutral	66	17.3	17.3	90.8
	Often	30	7.9	7.9	98.7
	Very Often	5	1.3	1.3	100.0
	Total	381	100.0	100.0	

28. In my team, I avoid seeking constructive feedback because it makes me feel uncomfortable

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Never	143	37.5	37.5	37.5
	Rarely	153	40.2	40.2	77.7
	Neutral	51	13.4	13.4	91.1
	Often	30	7.9	7.9	99.0
	Very Often	4	1.0	1.0	100.0
	Total	381	100.0	100.0	

***Section IV**

25. In my team, I avoid seeking constructive feedback because it creates tension

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Never	122	32.0	32.0	32.0
	Rarely	157	41.2	41.2	73.2
	Neutral	68	17.8	17.8	91.1
	Often	25	6.6	6.6	97.6
	Very Often	9	2.4	2.4	100.0
	Total	381	100.0	100.0	

26. In my team, I avoid seeking constructive feedback because I'm not sure of the reaction of the other person

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Never	113	29.7	29.7	29.7
	Rarely	139	36.5	36.5	66.1
	Neutral	85	22.3	22.3	88.5
	Often	37	9.7	9.7	98.2
	Very Often	7	1.8	1.8	100.0
	Total	381	100.0	100.0	

27. In my team, I avoid seeking constructive feedback because it places me in a vulnerable situation

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Never	135	35.4	35.4	35.4
	Rarely	145	38.1	38.1	73.5
	Neutral	66	17.3	17.3	90.8
	Often	30	7.9	7.9	98.7
	Very Often	5	1.3	1.3	100.0
	Total	381	100.0	100.0	

28. In my team, I avoid seeking constructive feedback because it makes me feel uncomfortable

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Never	143	37.5	37.5	37.5
	Rarely	153	40.2	40.2	77.7
	Neutral	51	13.4	13.4	91.1
	Often	30	7.9	7.9	99.0
	Very Often	4	1.0	1.0	100.0
	Total	381	100.0	100.0	

29. In my team, I avoid seeking constructive feedback because I don't like to highlight my weaknesses

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Never	181	47.5	47.5	47.5
	Rarely	123	32.3	32.3	79.8
	Neutral	49	12.9	12.9	92.7
	Often	24	6.3	6.3	99.0
	Very Often	4	1.0	1.0	100.0
	Total	381	100.0	100.0	

30. In my team, I avoid seeking constructive feedback because I don't like to disturb others

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Never	117	30.7	30.7	30.7
	Rarely	140	36.7	36.7	67.5
	Neutral	73	19.2	19.2	86.6
	Often	42	11.0	11.0	97.6
	Very Often	9	2.4	2.4	100.0
	Total	381	100.0	100.0	

31. In my team, I avoid seeking constructive feedback because I'm intimidated if the person is more senior (hierarchy or experience)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Never	171	44.9	44.9	44.9
	Rarely	139	36.5	36.5	81.4
	Neutral	48	12.6	12.6	94.0
	Often	22	5.8	5.8	99.7
	Very Often	1	0.3	0.3	100.0
	Total	381	100.0	100.0	

32. In my team, I avoid seeking constructive feedback because I don't find the right time for it

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Never	138	36.2	36.2	36.2
	Rarely	130	34.1	34.1	70.3
	Neutral	64	16.8	16.8	87.1
	Often	41	10.8	10.8	97.9
	Very Often	8	2.1	2.1	100.0
	Total	381	100.0	100.0	

33. In my team, I avoid seeking constructive feedback because I run the risk of looking incompetent

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Never	165	43.3	43.3	43.3
	Rarely	131	34.4	34.4	77.7
	Neutral	47	12.3	12.3	90.0
	Often	32	8.4	8.4	98.4
	Very Often	6	1.6	1.6	100.0
	Total	381	100.0	100.0	

34. In my team, I avoid seeking constructive feedback because I'm not able to formulate it properly

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Never	160	42.0	42.0	42.0
	Rarely	148	38.8	38.8	80.8
	Neutral	47	12.3	12.3	93.2
	Often	21	5.5	5.5	98.7
	Very Often	5	1.3	1.3	100.0
	Total	381	100.0	100.0	

35. In my team, I avoid seeking constructive feedback because I don't know how to ask for it

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Never	164	43.0	43.0	43.0
	Rarely	134	35.2	35.2	78.2
	Neutral	45	11.8	11.8	90.0
	Often	34	8.9	8.9	99.0
	Very Often	4	1.0	1.0	100.0
	Total	381	100.0	100.0	

36. In my team, I avoid seeking constructive feedback because I doubt the source credibility

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Never	132	34.6	34.6	34.6
	Rarely	134	35.2	35.2	69.8
	Neutral	73	19.2	19.2	89.0
	Often	29	7.6	7.6	96.6
	Very Often	13	3.4	3.4	100.0
	Total	381	100.0	100.0	

37. In my team, I avoid seeking constructive feedback because I don't see the added value from it

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Never	210	55.1	55.1	55.1
	Rarely	120	31.5	31.5	86.6
	Neutral	31	8.1	8.1	94.8
	Often	10	2.6	2.6	97.4
	Very Often	10	2.6	2.6	100.0
	Total	381	100.0	100.0	

38. In my team, I avoid seeking constructive feedback because the person did not initiate it

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Never	132	34.6	34.6	34.6
	Rarely	137	36.0	36.0	70.6
	Neutral	62	16.3	16.3	86.9
	Often	39	10.2	10.2	97.1
	Very Often	11	2.9	2.9	100.0
	Total	381	100.0	100.0	

Descriptives

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
25. In my team, I avoid seeking constructive feedback because it creates tension	381	1	5	2.06	0.986
26. In my team, I avoid seeking constructive feedback because I'm not sure of the reaction of the other person	381	1	5	2.18	1.022
27. In my team, I avoid seeking constructive feedback because it places me in a vulnerable situation	381	1	5	2.02	0.981
28. In my team, I avoid seeking constructive feedback because it makes me feel uncomfortable	381	1	5	1.95	0.958
29. In my team, I avoid seeking constructive feedback because I don't like to highlight my weaknesses	381	1	5	1.81	0.958
30. In my team, I avoid seeking constructive feedback because I don't like to disturb others	381	1	5	2.18	1.060
31. In my team, I avoid seeking constructive feedback because I'm intimidated if the person is more senior (hierarchy or experience)	381	1	5	1.80	0.890
32. In my team, I avoid seeking constructive feedback because I don't find the right time for it	381	1	5	2.08	1.070
33. In my team, I avoid seeking constructive feedback because I run the risk of looking incompetent	381	1	5	1.91	1.014
34. In my team, I avoid seeking constructive feedback because I'm not able to formulate it properly	381	1	5	1.85	0.929
35. In my team, I avoid seeking constructive feedback because I don't know how to ask for it	381	1	5	1.90	0.996

36. In my team, I avoid seeking constructive feedback because I doubt the source credibility	381	1	5	2.10	1.069
37. In my team, I avoid seeking constructive feedback because I don't see the added value from it	381	1	5	1.66	0.928
38. In my team, I avoid seeking constructive feedback because the person did not initiate it	381	1	5	2.11	1.082
Valid N (listwise)	381				

****Section V**

39. My peer(s) are aware of my work performance

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Never	5	1.3	1.3	1.3
	Rarely	19	5.0	5.0	6.3
	Neutral	67	17.6	17.6	23.9
	Often	200	52.5	52.5	76.4
	Very Often	90	23.6	23.6	100.0
	Total	381	100.0	100.0	

40. My peer(s) are enthusiastic to share with me feedback

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Never	6	1.6	1.6	1.6
	Rarely	40	10.5	10.5	12.1
	Neutral	116	30.4	30.4	42.5
	Often	168	44.1	44.1	86.6
	Very Often	51	13.4	13.4	100.0
	Total	381	100.0	100.0	

41. My peer(s) are at ease to share their intentions before delivering the feedback

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Never	7	1.8	1.8	1.8
	Rarely	33	8.7	8.7	10.5
	Neutral	110	28.9	28.9	39.4
	Often	168	44.1	44.1	83.5
	Very Often	63	16.5	16.5	100.0
	Total	381	100.0	100.0	

42. My peer(s) are enthusiastic to praise my work

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Never	10	2.6	2.6	2.6
	Rarely	42	11.0	11.0	13.6
	Neutral	100	26.2	26.2	39.9
	Often	163	42.8	42.8	82.7
	Very Often	66	17.3	17.3	100.0
	Total	381	100.0	100.0	

43. My peer(s) are enthusiastic to share constructive remarks of my work

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Never	6	1.6	1.6	1.6
	Rarely	43	11.3	11.3	12.9
	Neutral	102	26.8	26.8	39.6
	Often	166	43.6	43.6	83.2
	Very Often	64	16.8	16.8	100.0
	Total	381	100.0	100.0	

44. My peer(s) reserve time for me for feedback exchange

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Never	25	6.6	6.6	6.6
	Rarely	78	20.5	20.5	27.0
	Neutral	120	31.5	31.5	58.5
	Often	115	30.2	30.2	88.7
	Very Often	43	11.3	11.3	100.0
	Total	381	100.0	100.0	

45. My peer(s) are enthusiastic to acknowledge my feedback seeking behavior

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Never	13	3.4	3.4	3.4
	Rarely	55	14.4	14.4	17.8
	Neutral	133	34.9	34.9	52.8
	Often	137	36.0	36.0	88.7
	Very Often	43	11.3	11.3	100.0
	Total	381	100.0	100.0	

46. My line manager(s) are aware of my work performance

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Never	2	0.5	0.5	0.5
	Rarely	19	5.0	5.0	5.5
	Neutral	31	8.1	8.1	13.6
	Often	195	51.2	51.2	64.8
	Very Often	134	35.2	35.2	100.0
	Total	381	100.0	100.0	

51. My line manager(s) reserve time for me for feedback exchange

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Never	11	2.9	2.9	2.9
	Rarely	42	11.0	11.0	13.9
	Neutral	87	22.8	22.8	36.7
	Often	146	38.3	38.3	75.1
	Very Often	95	24.9	24.9	100.0
	Total	381	100.0	100.0	

52. My line manager(s) are enthusiastic to acknowledge my feedback seeking behavior

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Never	15	3.9	3.9	3.9
	Rarely	33	8.7	8.7	12.6
	Neutral	90	23.6	23.6	36.2
	Often	158	41.5	41.5	77.7
	Very Often	85	22.3	22.3	100.0
	Total	381	100.0	100.0	

Descriptives

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
39. My peer(s) are aware of my work performance	381	1	5	3.92	0.852
40. My peer(s) are enthusiastic to share with me feedback	381	1	5	3.57	0.905
41. My peer(s) are at ease to share their intentions before delivering the feedback	381	1	5	3.65	0.919
42. My peer(s) are enthusiastic to praise my work	381	1	5	3.61	0.982
43. My peer(s) are enthusiastic to share constructive remarks of my work	381	1	5	3.63	0.945
44. My peer(s) reserve time for me for feedback exchange	381	1	5	3.19	1.089
45. My peer(s) are enthusiastic to acknowledge my feedback seeking behavior	381	1	5	3.37	0.977
46. My line manager(s) are aware of my work performance	381	1	5	4.15	0.811
47. My line manager(s) are enthusiastic to share with me feedback	381	1	5	3.84	0.983
48. My line manager(s) are at ease to share their intentions before delivering the feedback	381	1	5	3.86	0.982
49. My line manager(s) are enthusiastic to praise my work	381	1	5	3.82	1.021
50. My line manager(s) are enthusiastic to share constructive remarks of my work	381	1	5	3.90	0.962
51. My line manager(s) reserve time for me for feedback exchange	381	1	5	3.71	1.049
52. My line manager(s) are enthusiastic to acknowledge my feedback seeking behavior	381	1	5	3.70	1.035
Valid N (listwise)	381				

Company

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	External	80	21.0	21.0	21.0
	Murex	301	79.0	79.0	100.0
	Total	381	100.0	100.0	

Annexe 4

Partie 1 : One Way ANOVA

Goal Orientation

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
LO	272	71.4	71.4	71.4
PO	66	17.3	17.3	88.7
Unspecified	43	11.3	11.3	100.0
Total	381	100.0	100.0	

Descriptives

Descriptive Statistics

Goal Orientation		N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
PO	Difference: PO-LO	66	0.200	2.000	0.53333	0.437241
	Valid N (listwise)	66				
LO	Difference: PO-LO	272	-2.400	-0.200	-0.87426	0.502025
	Valid N (listwise)	272				
Unspecified	Difference: PO-LO	43	0.000	0.000	0.00000	0.000000
	Valid N (listwise)	43				

*Comparison by Goal Orientation. (3 groups)

Oneway

Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
4. Years of work experience	PO	66	2.50	1.280	0.158	2.19	2.81	1	6
	LO	272	2.76	1.381	0.084	2.60	2.93	1	6
	Unspecified	43	2.79	1.337	0.204	2.38	3.20	1	6
	Total	381	2.72	1.360	0.070	2.58	2.86	1	6
5. Years of experience in the actual company	PO	66	2.12	1.060	0.130	1.86	2.38	1	4
	LO	272	2.17	1.145	0.069	2.03	2.30	1	4
	Unspecified	43	2.05	1.068	0.163	1.72	2.38	1	4
	Total	381	2.14	1.120	0.057	2.03	2.26	1	4
6. Age	PO	66	2.06	1.065	0.131	1.80	2.32	1	5
	LO	272	2.21	1.187	0.072	2.07	2.35	1	6
	Unspecified	43	2.19	1.200	0.183	1.82	2.56	1	6
	Total	381	2.18	1.167	0.060	2.07	2.30	1	6
8. In my team, I tend to seek feedback on my work?	PO	66	3.92	1.439	0.177	3.57	4.28	1	6
	LO	272	4.48	1.274	0.077	4.33	4.63	1	6
	Unspecified	43	4.12	1.159	0.177	3.76	4.47	2	6
	Total	381	4.34	1.308	0.067	4.21	4.48	1	6

Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
4. Years of work experience	0.220	2	378	0.803
5. Years of experience in the actual company	2.170	2	378	0.116
6. Age	1.656	2	378	0.192
8. In my team, I tend to seek feedback on my work?	1.723	2	378	0.180

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
4. Years of work experience	Between Groups	3.952	2	1.976	1.069	0.344
	Within Groups	698.557	378	1.848		
	Total	702.509	380			
5. Years of experience in the actual company	Between Groups	0.568	2	0.284	0.225	0.798
	Within Groups	476.492	378	1.261		
	Total	477.060	380			
6. Age	Between Groups	1.238	2	0.619	0.453	0.636
	Within Groups	515.902	378	1.365		
	Total	517.139	380			
8. In my team, I tend to seek feedback on my work?	Between Groups	19.010	2	9.505	5.694	0.004
	Within Groups	630.948	378	1.669		
	Total	649.958	380			

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons

Bonferroni

Dependent Variable			Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
4. Years of work experience	PO	LO	-0.265	0.187	0.470	-0.71	0.18
		Unspecified	-0.291	0.266	0.828	-0.93	0.35
	LO	PO	0.265	0.187	0.470	-0.18	0.71
		Unspecified	-0.026	0.223	1.000	-0.56	0.51
	Unspecified	PO	0.291	0.266	0.828	-0.35	0.93
		LO	0.026	0.223	1.000	-0.51	0.56
5. Years of experience in the actual company	PO	LO	-0.044	0.154	1.000	-0.41	0.33
		Unspecified	0.075	0.220	1.000	-0.45	0.60
	LO	PO	0.044	0.154	1.000	-0.33	0.41
		Unspecified	0.119	0.184	1.000	-0.32	0.56
	Unspecified	PO	-0.075	0.220	1.000	-0.60	0.45
		LO	-0.119	0.184	1.000	-0.56	0.32
6. Age	PO	LO	-0.153	0.160	1.000	-0.54	0.23
		Unspecified	-0.125	0.229	1.000	-0.68	0.43
	LO	PO	0.153	0.160	1.000	-0.23	0.54
		Unspecified	0.027	0.192	1.000	-0.43	0.49
	Unspecified	PO	0.125	0.229	1.000	-0.43	0.68
		LO	-0.027	0.192	1.000	-0.49	0.43
8. In my team, I tend to seek feedback on my work?	PO	LO	-.557 [*]	0.177	0.005	-0.98	-0.13
		Unspecified	-0.192	0.253	1.000	-0.80	0.42
	LO	PO	.557 [*]	0.177	0.005	0.13	0.98
		Unspecified	0.365	0.212	0.257	-0.14	0.88
	Unspecified	PO	0.192	0.253	1.000	-0.42	0.80
		LO	-0.365	0.212	0.257	-0.88	0.14

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

*Comparison by Goal Orientation. (2 groups)

T-Test

Goal Orientation		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
4. Years of work experience	PO	66	2.50	1.280	0.158
	LO	272	2.76	1.381	0.084
5. Years of experience in the actual company	PO	66	2.12	1.060	0.130
	LO	272	2.17	1.145	0.069
6. Age	PO	66	2.06	1.065	0.131
	LO	272	2.21	1.187	0.072
8. In my team, I tend to seek feedback on my work?	PO	66	3.92	1.439	0.177
	LO	272	4.48	1.274	0.077

Partie 2 : Correlations

Correlations

		PO score	LO score	8. In my team, I tend to seek feedback on my work?
PO score	Pearson Correlation	1	.141**	.117*
	Sig. (2-tailed)		0.006	0.023
	N	381	381	381
LO score	Pearson Correlation	.141**	1	.306**
	Sig. (2-tailed)	0.006		0.000
	N	381	381	381
8. In my team, I tend to seek feedback on my work?	Pearson Correlation	.117*	.306**	1
	Sig. (2-tailed)	0.023	0.000	
	N	381	381	381

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

Correlations

		PO score	LO score	Feedback Environment Scale (Peers)	Feedback Environment Scale (Managers)	Feedback Environment Scale (Overall)
PO score	Pearson Correlation	1	.141**	0.005	0.046	0.031
	Sig. (2-tailed)		0.006	0.927	0.366	0.550
	N	381	381	381	381	381
LO score	Pearson Correlation	.141**	1	.236**	.213**	.259**
	Sig. (2-tailed)	0.006		0.000	0.000	0.000
	N	381	381	381	381	381
Feedback Environment Scale (Peers)	Pearson Correlation	0.005	.236**	1	.495**	.851**
	Sig. (2-tailed)	0.927	0.000		0.000	0.000
	N	381	381	381	381	381
Feedback Environment Scale (Managers)	Pearson Correlation	0.046	.213**	.495**	1	.878**
	Sig. (2-tailed)	0.366	0.000	0.000		0.000
	N	381	381	381	381	381
Feedback Environment Scale (Overall)	Pearson Correlation	0.031	.259**	.851**	.878**	1
	Sig. (2-tailed)	0.550	0.000	0.000	0.000	
	N	381	381	381	381	381

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

***Section III: Psychological Security hypothesis**

Descriptives

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Psychological Security	381	1,67	5,00	4,0118	0,74433
Valid N (listwise)	381				

Correlations

Correlations					
		Psychological Security	Feedback Environment Scale (Peers)	Feedback Environment Scale (Managers)	Feedback Environment Scale (Overall)
Psychological Security	Pearson Correlation	1	.415**	.678**	.639**
	Sig. (2-tailed)		0.000	0.000	0.000
	N	381	381	381	381
Feedback Environment Scale (Peers)	Pearson Correlation	.415**	1	.495**	.851**
	Sig. (2-tailed)	0.000		0.000	0.000
	N	381	381	381	381
Feedback Environment Scale (Managers)	Pearson Correlation	.678**	.495**	1	.878**
	Sig. (2-tailed)	0.000	0.000		0.000
	N	381	381	381	381
Feedback Environment Scale (Overall)	Pearson Correlation	.639**	.851**	.878**	1
	Sig. (2-tailed)	0.000	0.000	0.000	
	N	381	381	381	381

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

Correlations					
		4. Years of work experience	5. Years of experience in the actual company	6. Age	Psychological Security
4. Years of work experience	Pearson Correlation	1	.754**	.880**	-.220**
	Sig. (1-tailed)		0.000	0.000	0.000
	N	381	381	381	381
5. Years of experience in the actual company	Pearson Correlation	.754**	1	.670**	-.211**
	Sig. (1-tailed)	0.000		0.000	0.000
	N	381	381	381	381
6. Age	Pearson Correlation	.880**	.670**	1	-.219**
	Sig. (1-tailed)	0.000	0.000		0.000
	N	381	381	381	381
Psychological Security	Pearson Correlation	-.220**	-.211**	-.219**	1
	Sig. (1-tailed)	0.000	0.000	0.000	
	N	381	381	381	381

** . Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

T-Test

Group Statistics

7. Gender		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Psychological Security	Female	163	4.0317	0.76576	0.05920
	Male	218	3.9969	0.73706	0.04962

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Psychological Security	Equal variances assumed	0.526	0.469	0.450	379	0.653	0.03476	0.07715	-0.11695	0.18646
	Equal variances not assumed			0.449	344.337	0.654	0.03476	0.07743	-0.11756	0.18706

Annexe 5

*Section VI: Risk Images hypothesis

Descriptives

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Risk Images	381	1,00	4,50	1,8711	0,87511
Valid N (listwise)	381				

Correlations

Correlations					
		Risk Images	Feedback Environment Scale (Peers)	Feedback Environment Scale (Managers)	Feedback Environment Scale (Overall)
Risk Images	Pearson Correlation	1	-.255**	-.321**	-.335**
	Sig. (2-tailed)		0.000	0.000	0.000
	N	381	381	381	381
Feedback Environment Scale (Peers)	Pearson Correlation	-.255**	1	.495**	.851**
	Sig. (2-tailed)	0.000		0.000	0.000
	N	381	381	381	381
Feedback Environment Scale (Managers)	Pearson Correlation	-.321**	.495**	1	.878**
	Sig. (2-tailed)	0.000	0.000		0.000
	N	381	381	381	381
Feedback Environment Scale (Overall)	Pearson Correlation	-.335**	.851**	.878**	1
	Sig. (2-tailed)	0.000	0.000	0.000	
	N	381	381	381	381

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

Correlations					
		4. Years of work experience	5. Years of experience in the actual company	6. Age	Risk Images
4. Years of work experience	Pearson Correlation	1	.754**	.880**	-.047
	Sig. (1-tailed)		0.000	0.000	0.182
	N	381	381	381	381
5. Years of experience in the actual company	Pearson Correlation	.754**	1	.670**	0.042
	Sig. (1-tailed)	0.000		0.000	0.207
	N	381	381	381	381
6. Age	Pearson Correlation	.880**	.670**	1	0.005
	Sig. (1-tailed)	0.000	0.000		0.482
	N	381	381	381	381
Risk Images	Pearson Correlation	-.047	0.042	0.005	1
	Sig. (1-tailed)	0.182	0.207	0.482	
	N	381	381	381	381

** . Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

T-Test

Group Statistics

7. Gender		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Risk Images	Female	163	1.9939	0.69204	0.06421
	Male	218	1.9541	0.66325	0.04482

Independent Samples Test

Risk Images		Levene's Test for Equality of Variances		t	df	t-test for Equality of Means				
		F	Sig.			Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
	Equal variances assumed	0.010	0.819	0.568	379	0.570	0.03974	0.06997	-0.08784	0.17731
	Equal variances not assumed			0.564	340.894	0.573	0.03974	0.07040	-0.08874	0.17821

Annexe 6

*Section V: Feedback Environment Scale hypothesis

Descriptives

Descriptive Statistics						
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	
Feedback Environment Scale (Peers)	381	1,29	5,00	3,5636	0,75165	
Feedback Environment Scale (Managers)	381	1,14	5,00	3,8549	0,82580	
Feedback Environment Scale (Overall)	381	1,29	5,00	3,7082	0,86218	
Valid N (listwise)	381					

Correlations

Correlations							
		4. Years of work experience	5. Years of experience in the actual company	6. Age	Feedback Environment Scale (Peers)	Feedback Environment Scale (Managers)	Feedback Environment Scale (Overall)
4. Years of work experience	Pearson Correlation	1	0,754	0,880	-0,174	-0,133	-0,177
	Sig. (1-tailed)		0,000	0,000	0,000	0,006	0,000
	N	381	381	381	381	381	381
5. Years of experience in the actual company	Pearson Correlation	0,754	1	0,670	-0,192	-0,173	-0,211
	Sig. (1-tailed)	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000
	N	381	381	381	381	381	381
6. Age	Pearson Correlation	0,880	0,670	1	-0,175	-0,155	-0,191
	Sig. (1-tailed)	0,000	0,000		0,000	0,001	0,000
	N	381	381	381	381	381	381

T-Test

Group Statistics					
7. Gender		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Feedback Environment Scale (Peers)	Female	163	3,5180	0,77633	0,06091
	Male	218	3,5976	0,73259	0,04962
Feedback Environment Scale (Managers)	Female	163	3,9036	0,83584	0,06547
	Male	218	3,8195	0,81624	0,06542
Feedback Environment Scale (Overall)	Female	163	3,7108	0,70330	0,05509
	Male	218	3,7081	0,66759	0,04521

Independent Samples Test											
		Levene's Test for Equality of Variances				t-test for Equality of Means				95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper	
Feedback Environment Scale (Peers)	Equal variances assumed	0,445	0,505	-1,024	379	0,307	-0,07967	0,07783	-0,23270	0,07335	
	Equal variances not assumed			-1,015	337,761	0,311	-0,07967	0,07848	-0,23406	0,07470	
Feedback Environment Scale (Managers)	Equal variances assumed	0,124	0,725	0,985	379	0,320	0,08511	0,08551	-0,08302	0,25325	
	Equal variances not assumed			0,982	345,071	0,322	0,08511	0,08577	-0,08359	0,25382	
Feedback Environment Scale (Overall)	Equal variances assumed	0,008	0,939	0,038	379	0,868	0,00272	0,07073	-0,13636	0,14180	
	Equal variances not assumed			0,038	338,955	0,870	0,00272	0,07127	-0,13746	0,14290	

Annexe 7

Verbatims « Q1 » - Employés internes

How do you describe or perceive the culture of feedback in your workspace? (ex. difficult, smooth...)
Although feedback is encouraged, I do not see it happening a lot in real life. Plus, I think it should be top down (i.e., when you see your manager doing it, you feel more at ease to do it yourself)
It is definitely an area we do not nurture enough (at all levels)
Difficult
Difficult
Ignored
Depends on your manager. Between peers not very often
There is no feedback culture, people are afraid to hurt other people's feeling
Feedback loop / 360 feedback is one of the main backbones in the culture of the company where I work. You can easily share constructive feedback to you peers, direct reports, and you manager.
Mediocre
Medium
Encouraged
Difficult
Difficult: remote work makes feedback sound dry and sometimes arrogant
Difficult
Approachable
Honest but sometimes difficult
Essential
Difficult
It depends on your colleague's openness
Neutral and very dependent on the seniority and cultural background of the feedback provider
Very open and efficient
Necessary
A bit difficult
Difficult
Good, but needs improving
Moderate

Very encouraged, applied mostly everywhere but not within requirements or with follow up
It is improving
Kind of difficult
Mandatory
Very difficult, filled with judgement and with repercussions
Difficult to tell apart from "just receiving someone's opinion"
Tense
Inexistent because no communication
Since am in Canada and in our Company, we have multinational employees, not all of them have the same mentality for feedback
Nonexistent due a work climate of mistrust, lack of formal equitable process, regular use of informal conversations and power of influence, lack of exposure on the best practice of feedback
A bit difficult even though all the internal initiatives done by the company
Our workspace always welcomes constructive feedback. One of the first training we attend is feedback loop which helps us how to give and receive feedback
Feedback encouraging, facility to seek feedback
Constructing a feedback loop is much harder than having a top-down feedback
In working progress
Collaborative but not used by everyone
Good
Well appreciated, and improving over the years
Difficult
Very useful, sometimes maybe risky as there might be "hard pills to swallow". For example, to learn that something which I thought was doing good, turns out not to be good
Encouraged. Yet not all people (at all levels) do it
It is rarely done between peers. It is mostly done between managers and subordinates, and mostly for the sake of alignment towards the appraisal and evaluation, rather for the sake of performance improvement
Feedback is crucial for people development in every organization. Managers and employees should be opened to share and ask for feedback
Difficult
It varies a lot between people. The general direction however leans more towards being opened to giving and receiving feedback. You do not feel that asking or giving feedback is going to affect you in a negative way. It is in fact encourage in the culture of the company I work at
Progressing
It is encouraged, yet it is not practiced as much as it is encouraged

Formalities
Feedback is mostly sought or provided in case of escalations, it is not difficult but does not flow naturally for sure - then of course it depends on the people, but this is a general feeling
A bit difficult
You must ask for feedback in order to get it (difficult)
Encouraged, but not fully implemented
It is heterogeneous; in some department/team it is very fluid they reached an ongoing feedback culture whereas in other department/teams it is still very difficult within the team, and across peers, we are comfortable giving feedback and trying to achieve a better output through teamwork and joining everyone's ideas. When it comes to managerial feedback, I feel that often the manager does not have a good idea what is going on the ground due to his distance from his reportees
Organized, regular (end of year) and following predefined criteria. As for non-official day to day feedback, I would describe it as a follow-up and goals reaching checks (manager-employee) more of a direct positive or negative feedback
Acceptable, depending on the case
Difficult in most of the cases
People are aware of the importance and benefits of giving, receiving, and asking for feedback. They started practicing on-going feedback however and they see a value from doing it, however there's still resistance and fear
Encouraged
Fairly dynamic with regular returns
Resistant and defensive
It can be somewhat difficult because if you do not seek the feedback somehow you never end up knowing whether you did something right or wrong. We do not receive feedback unless we really ask for it, and often the managers might be a bit intimidating when offering their opinions. That does not stop me personally from asking for feedback, but it is just how it is. It is not that welcoming for feedback
Well, everyone is capable of receiving or giving feedback, but the way and the environment always matter
Constructive
Difficult, usually tends to be shared when negative and not to praise our work
The nature of the relationships in my workspace are relatively horizontal across seniorities which makes feedback seeking easier and more transparent
More time and effort should be allocated for it
It is being improved and the feedback loop process is taking place - still authentic feedback needs work
In general, it is challenging
Very difficult, there is no clear communications.
Difficult some time since people did not accept feedback easily

Very difficult, there is no clear communications.
Depends on the relationship between individuals
Could be enhanced
the culture of feedback in my team is not very common, teammates and managers still find it difficult to share, express and seek feedback though there has been a lot of effort at company level around feedback culture and practice
Difficult
There are several ceremonies in Safe that allow us to share feedback and assess our work as a team periodically. Usually, we start retrospective meetings and feedback sessions by stating that these are "blameless meetings". However sometimes you find people that are defensive, but we solve it, and we clear any misunderstanding directly. On a personal level, I seek feedback from my direct managers on a weekly basis and senior profiles in the Train whenever it is needed
Feedback is embedded in the culture of the company. Clearly there are official periods where seeking and getting feedback is very active (midyear tracking, end of year tracking, end of project) and usually employees seek feedback for their personal development and do not just wait for their managers to give them feedback
Good, not difficult; people (peers and managers) are wise and friendly
Peer feedback: people are not at ease in receiving or giving feedback. Sometimes it is "disguised" or very generic and it is very difficult to understand the real issue behind. When someone has something to say, he prefers to tell it to his manager instead of saying it to his peer in a transparent way
It strongly depends on the persons
I do not find it easy
Improving with time
We have started getting into a culture of feedback, but we are not completely there
The feedback is currently used for performance evaluation and not as part of continuous improvement and learning. There is high disparity in feedback maturity cross departments, teams, and managers. We still have the hero attitude, and hence, feedback between peers is not always genuine.
Difficult
Encouraging feedback culture
Happens frequently
Feedback culture is encouraged on management level, but not all people conceive it the same way and some even take feedback as personal accusation
In team members, we always dedicate few minutes to follow up on the team performance and to provide feedback and encourage each other
A work in progress :)
My manager is a person who seeks for feedback, and often delivers feedback. Therefore it creates a dynamic around feedback, which makes people more at ease to practice feedback (give and receive)

Native
Shy, precautious
<p>- I believe that the feedback culture is improving in my workspace. Giving positive feedback is becoming common while giving constructive feedback is less frequent. A constructive feedback is rarely given, usually after facing a specific issue in a team, as it is still an uncomfortable step for many specially between team members and their managers. (Out of lack of reception from the other side, fear that it will affect their performance review, fear of creating tension).</p> <p>- As for seeking feedback, it is rare and only within trust circles where there is objectiveness, and it is considered "safe". Another reason is because it is not a common practice that people integrate in their routine.</p> <p>- In terms of setting in place this culture, I think that it is currently done through raising awareness, but could it help to have a phase where practices are set in place in an organized manner. On the long run when metrics and surveys show that the culture is set in place, these practices might be reconsidered</p>
Smooth
Smooth and constructive
Smooth
Smooth
Very smooth
Super smooth
Smooth
Smooth
Essential and smooth
Smooth
Smooth and encouraging
Smooth and always available when needed
Easy, smooth
Smooth
Smooth, honest
Smooth
Smooth
Smooth, friendly, one for all and all for one.
Very smooth
Smooth
Very smooth and efficient, as it helps me improve over time
Very smooth
Smooth
Receiving feedback from your manager is smooth and weekly so I can keep on growing my expertise in my area

Smooth
Smooth
Smooth
Smooth and caring
Smooth. I have the privilege of having a team that like to praise when it's earned. And value constructive feedback when needed
It is smooth and encouraged (minimal barriers in communication)
Smooth
Smooth and valued
Smooth, encouraged and accepted in a professional way
Mostly smooth
Smooth, happens often
Smooth
Smooth
Smooth
For me it is smooth
Smooth
Very smooth, especially due to the one-on-one meetings with my OM and AM occurring monthly or every 2 weeks
Smooth
Smooth, appreciated
Relatively smooth
Smooth
In my workplace, feedback is very recommended and is a task that is always promoted. I feel that it is often smooth and taken into consideration
Smooth, supportive
Smooth
Very smooth
In my case it goes smoothly when it comes to sharing feedback, especially in regularly one on ones.
I would say it is really smooth because usually we give constructive feedback to each other which would improve the learning curve of each member in the team
Encouraging, smooth
Smooth
Smooth
Smooth
Smooth and constructive
Very smooth, friendly, and healthy
Smooth, everyone is mature and helpful about it

Dedicated feedback meetings are scheduled regularly which make it very smooth
Positive and smooth
SMOOTH
Feedback is encouraged, and a lot of time and procedures are dedicated for it. It is very smooth
Smooth
Smooth
Smooth
Smooth
Very smooth
Smooth
I think its smooth, in a way that it's always directed towards positive development
Smooth and continuous
Smooth
Smooth
Smooth
Smooth
Smooth, friendly
Smooth
Smooth
Feedback is always welcome and channeled very smoothly
Smooth
Smooth
Smooth open
Smooth open
Smooth open
Smooth open
Smooth and consistent
Pretty smooth
Smooth
Smooth
It is well established and smooth
Smooth and constructive
Smooth as the feedback culture is implemented in the workplace, all the employees are aware of it, and it is focused on honest feedback between them
Smooth
Smooth
Smooth as it is always oriented from a constructive point of view
Smooth

Smooth and friendly
Smooth
Smooth
Smooth
Very smooth
Smooth
It is smooth since we are adopting the Agile Methodology. It is based on a continuous feedback loop approach
Smooth
The culture of feedback in Murex is very smooth, it encourages the person to give and receive feedbacks
Smooth
Very smooth. It is the culture in my company
Really smooth
Smooth
Very smooth
Smooth and communication is always available between the team
It is smooth
Smooth and clear
Smooth
Smooth and constructive
Smooth
Smooth
Smooth
SMOOTH
Smooth and encouraged
Smooth; the people are friendly, supportive, and ready to answer any of your concerns
Smooth and easily shared
It is very smooth. Meetings are booked on a regular basis to share and receive feedback
Smooth
Very smooth
Very smooth - Trainings are put in place to encourage this culture and to be on a regular basis
Smooth, you get what you ask for without any inconvenience
Smooth, direct, honest
Smooth
Smooth

Smooth, but still not ideal
Smooth as we have weekly points with the line managers, and all agile ceremonies to get feedback within the team (peers)
We do not share feedback as often as I would like but the process is smooth
Conservative horizontally, smooth vertically
It depends on the situation, but mostly smooth
It is smooth but not very common
Mostly smooth but is usually triggered by negative events
Relatively smooth, but could be improved
Feedback with operational manager is usually a lot smoother than with administrative manager
Smooth, however we are not used to give/receive feedback frequently. We tend to wait till end of year evaluation.
Smooth and in the habits of the collaborators
Very smooth but not always straight to the point
With my direct manger it is smooth, with team members it depends on it might be difficult sometimes.
Mainly smooth, but sometimes with some specific peers it is a bit hard
Smooth but occasional
It is relatively smooth within the close team. A bit harder when the circle widens
Too organized for being real. Sometimes feedback is given for the sake of feedback. It is smooth and helpful when it is used in the right manner and time
in general smooth, however I feel depending on the culture (country) it might be more difficult. for example, it is more complicated to provide feedback to a French person (need to be very aware of every word used not to upset the person)
Inconsistently smooth, but moving in the right direction
Tends to being smooth more than difficult, mostly because it is encouraged on management level. Easier with senior members, more difficult to apply with junior members as they are not used to the concept as the seniors
Feedback is a key part of our work cycle: we plan, develop, test, evaluate & enhance. So, feedback mostly runs smoothly though it can be challenging where we should actively avoid a blame game.

Honestly, it is a case-by-case basis, but generally it is smooth since there is awareness on the culture of feedback and people are starting to be more aware of its value
Sometimes difficult, sometimes smooth
Usually smooth, but it also depends on the person.
It is (more often than not) intimidating and not a lot smooth or straight forward
smooth but should happen more often
Smooth (depending on the profiles)
It is average, neither difficult nor smooth
Depends on each person's personality, but in the CES FO team it is smooth usually
Somewhere between difficult and smooth
Smooth but not balanced (feedback from managers side is less than feedback from my side)
It closely depends on the person concerned about giving the feedback however it is smooth in general
Smooth feedback, but it does not translate into anything tangible. Also, it is extremely scarce, one feedback cycle per year...
Smooth when giving feedback to a member belonging to the same department as me but hard if facing a member from a different department and with a high seniority
Smooth if you ask for it, but people are not used to do it
Not that smooth. More in a transformation to practice feedback giving and receiving
it was difficult but with training it is becoming smoother
Smooth but in general it is not widespread (peers to peers for instance)
Incomplete...
* Manager/Team Lead-Employee feedback: exists and is very good. sometimes difficult but smooth in general.
* Peer-Peer feedback: Exists only in terms of peer-to-peer code-reviews. I do not believe peer-peer feedback should be more than this, because I believe it can create unnecessary tension between team members.
* Business-Employee feedback: We often deliver features in code, but we only get feedback when a bug is found a few months later. I believe we should receive feedback more often from the business, be it positive, or in the form of suggestions, not only bugs
Feedback is smooth as long as time is reserved for that purpose
We are always encouraged to provide our feedback. Most of the times it is smooth however it can be a bit difficult sometimes based on the person you are providing the feedback to.

It is relatively smooth when it comes to sharing feedback across managing lines and more difficult when it comes to exchanging it between peers
Smooth, frequent, encouraged by the company, difficult depending on the person
It's smooth, but I think that's mainly related to the types of people I work with + my manager's attitude towards the feedback culture
Not so smooth
Smooth feedback culture and transparent, it is also based on facts. But sometimes, some consider one fact as an only fact for their feedback
I perceive it as becoming more and more smooth, but it's still not optimal lacking global common understanding of the importance and the aim of feedback sharing

Verbatims « Q1 » - ex-employés

How do you describe or perceive the culture of feedback in your workspace? (ex. difficult, smooth, ...)
Blank
Smooth and systematic (weekly basis)
Blank
Smooth
One-sided, downwards
Smooth
Very smooth and natural
Blank
Subjective, not based on KPIs and figures
Smooth
Difficult
Smooth
Straight forward
Normal

Smooth
Open for constructive feedback, it is encouraged and valuable
Not so common
Smooth
Smooth
Difficult: Some leaders are reserved when it comes to giving feedback
Challenging but on the right track
Smooth
Smooth
Difficult
Smooth
Blank
Very open two ways feedback culture
Smooth and enriching
Fair
Very weak
Average
Smooth
Smooth
Blank
Very smooth
Smooth
Smooth
Smooth
Moderate to difficult
Smooth
Comfortable, we have mostly young people they are open to talk all the time.
Smooth
Smooth
Smooth
Very smooth and encouraged
It could be either depending on the person but generally the company encourages feedback
Fairly smooth
It is welcomed as a development tool
Pretty easy and straightforward
Positive feed forward
Positive feed forward
Great

It depends / Medium
Smooth
Vague
Very smooth
Not straight forward
Must improve, but is not difficult
The overall HR policy is trying to create continuous feedback culture but in practice people tend to find it hard. It does not look good on you if you must ask for feedback, still perceived as weak or you're afraid what comes out of it. I find this a shame and that is why I left the corporate world recently because I see it in all organizations I have worked at
Its smooth. Part of the feedback loop I perform internally with my team or with our peers
Smooth
It doesn't happen unless there is something negative happening at work and the manager wants to focus on.
Smooth with my manager, but this does not apply across the company
Closed- secrets
Blank
Not very smooth
Difficult sometimes
Not everyone in my work environment is open for feedback
it is almost non-existent. it is made based on the fact that I collaborate closely with my direct manager, hence I get the feedback from his comments on my proposed work, but for any other task, it does not exist
Blank
Smooth
Blank
Blank
My direct manager seems to perceive me as a threat and do not initiate feedback, never
Smooth
It is very smooth and straight forward. This could be one of the perks of working in a small organization where the number of employees allows a more straightforward flow of information and feedback. Since I have tried to work in bigger scale firms where they were less committed to such practices
Difficult
Blank
It is difficult and constructive at the same time
Blank

Verbatims « Q2 » - employés internes

What in your opinion is the main barrier(s) that prevents you from seeking feedback?
Judgments
The lack of corporate culture regarding this
Lack of managerial leadership, work overload, business over people.
Time
Confidence in one's own work
No dedicated time for team meetings, feedback exchange
Competitiveness at the workplace
Time constraints
The company's rating system and the lack of follow up on raised concerns
My colleagues do not really know how to share feedback in a professional manner, meaning that they can somehow come off as aggressive and pompous whenever they're giving feedback which discourages me from doing so at times
Personal issues
Show weakness
Some members would not provide honest because of their reporting line
Tension
The main barrier is doubting the intentions and the credibility
Feedback can sometimes be perceived as an escalation to certain individuals, leading to complexity rather than resolution. Lack in acceptance of feedback thus a negative outcome
NA
Effect of negative point
Time on both
The added value of it
Top-down feedback
Time
Feedback might not be objective
Time
If the person takes it in a bad way

Judgmentalism, lack of objectivity, lack of feedback sharing skills
Credibility/intentions of feedback provider
Exposure to judgment
Communication and good vibe in the company
I have no barriers from seeking feedback
The way the company functions and the inflexibility and ill practice of senior individuals in the company. a lot of immaturity and resistance to open communication, accountability, and feedback sharing
Bad will and not having the correct mindset
The main barrier is seniority in the team. I rarely seek feedback from someone who has less experience than me
Feedback is very important, and I do not any barrier that prevents from seeking feedback
Communication barriers
the maturity of the company on the "feedback topics": some people are mature enough other need to learn and develop themselves on this matter
Fear to see weaknesses highlighted
The time for it, or the fact that it might play to my disadvantage
Time
Time management - availability
To learn that something which I thought was doing good, turns out not to be good
Not all people have the courage to speak out. Many do it nicely without exposing the right concerns
1- Lack of a proper channel to seek anonymous feedback withing the company 2- Hesitation of subordinates and peers to provide constructive feedback
Even if the company promotes the culture of feedback, the human factor present still prevents feedbacks from being 100% efficient
Time
None, feedback is a feedback, yet if not, relevant I drop it, if repeated I challenge myself
The most honest and constructive feedback is objective self-criticism. Seeking feedback from others should be complementary to feedback initiated by yourself, about yourself. Seeking additional feedback from others should fill in the areas where you, as a person, do not have the knowledge or experience to give a proper judgement.
Moreover, feedback should be based on data. So, If I believe that my superior is not entirely aware/involved/has visibility on what I am doing (not just reading the results), then his feedback is based on missing data. And thus, it does not capture the entire truth.

Office ambiance and credibility of the source
I don't think of it that way - in a sense I believe that feedback should flow naturally from either very good performance or very bad ones. I feel weird seeking the feedback, rather prefer to do an impression. In case of a negative performance that I happen to have, I do ask for feedback from people I trust will provide an honest feedback, even if it is not constructive enough
The correct time to ask about
Not seeing my manager much
Credibility/knowledge about my work
Trust
The other person making me feel comfortable in seeking it, and reassurance that seeking feedback is not a sign of weakness but rather of strength and desire to improve. It should be rewarded at the spot, and this would encourage more of it.
Knowing that the response might be general and not pointing to the exact weaknesses to be worked on
I seek feedback but not always. The idea is that the culture of providing feedback should be mutual to create some credibility. Time is another constraint. Other people might seem not comfortable to provide constructive feedback. When you are good profile, everyone might bypass some things to enhance in yourself when they provide feedback.
People compared themselves to each other
Lack of time, and sometimes lack of trust
Not knowing how this might affect my performance and eventually my EOY appraisal
The lack of personal points with his manager, the corporate culture with little communication
Creating noise in the team and sometimes people do not give the feedback in a constructive objective way, only based on a perspective they build from someone else
I do not usually face an issue in seeking feedback. But 2 main things I can note when I have difficulty: 1- The credibility of the person providing the feedback. Although all opinions should be welcomed, yet sometimes the person is not in place to offer a very reliable feedback (they do not show great amount of competence nor expertise), even worse they might sometimes misguide you. 2- Some managers make you feel vulnerable or have an intimidating approach.
Mainly I ask for feedback on the spot (in private) from people I know will give me the real input (not sugar coated) and in an appropriate constructive way. Receiving feedback is well appreciated especially when not asked for. The main barrier are the people that might give the wrong impression (mainly you should carefully pick your words) to aim for the targeted result.

Lack of time, and more focus on negative
The main barriers are the lack of personal relationship with the feedback giver which might lower the amount of criticism in the feedback in order not to cause intimidation.
Not getting the correct feedback
The maturity and the capability of the other person to provide accurate feedback
Time
Reactions of others
sometime the feedback is general and not related to facts and observations and it can harm more than good
Reactions of others
The level of expertise and/or maturity of the peer on the specific topic of the feedback
No dedicated time
The impact of the feedback and possibility to change after a feedback. It is sometimes just a process
I always seek to have feedback
Honestly, sometimes I hesitate to ask for a feedback on something that is part of my job description. I try to do a self-retrospective and I ask about the part that I still need to know about
It is not very common to exchange feedback between peers, there are no official "ceremonies" for that. It would be great if this can be initiated internally within the company
The right time
- Feedback will not be constructive - It will be the perception of one person and not shared by the others
Transparency of managers
I do not like to put light on my successes, I prefer to talk only about what I can enhance
No major barrier, seeking feedback is part of our evaluation system
Trust in the other persons
I am actively seeking feedback, however sometimes I would love to get feedback from some peers, but for some trust reasons, I don't feel comfortable to unmask my vulnerabilities with those peers
None really, on the contrary it helps improving performance of the whole organization
Getting true honest feedback
People who miscomprehend my intention behind giving feedback, as I avoid on next occurrences to be very direct and I even delegate it to my manager when possible

The formulation of the feedback-seeking request and finding the time to discuss it
Time availability from feedback givers
Some specific people with whom it is difficult to share feedback (especially on recurring topics)
Timing (when to ask for feedback)
Have not thought of it, in some cases I don't want others to think I care too much about their opinion, I don't think it is easy for others to provide constructive feedback they might just say anything
Willingness
Expertise
Time (to think, prepare, analyze)
Lack of time
Time
Not finding the right time or the right words to use
Workload of activities
Judging managers
Availability of the other person
The purpose of resolving the issue on my own
Shyness
Competition
Not disturbing others
Company's culture, no support from team manager
At some point you feel like continuously asking for feedback is a lack of confidence in your work especially after couple of years of experience.
Being taken into consideration
At first, it depends on how much you know the person, then this barrier drops :D
Trust, lack of communication
No barriers
Giving feedback to a colleague (senior) is difficult knowing his/her character, even receiving a feedback from this person is not smooth with her/his way of communication
This person has an ego that he/she knows everything
Afraid of negative feedback
Credibility of the other person

Ego
When we are pressured either by an upcoming deadline or lots of work and it becomes hard to context switch to give feedback
Other person's intentions to communicate
Finding the right time or opportunity
The way people would give it in an offensive and destructive ways
Sometimes, it can be finding the right time
In some cases, it is the lack of information or updates on a certain project that prevents us from getting a proper and accurate feedback
The prejudgments
Nothing
Bad impression
Time, lack of technical knowledge from my manager
Not knowing how to ask for it
The unavailability of my managers
Negative feedback
Inconvenient timing
Not knowing how to formulate it properly
No barrier
The reaction of the other person + sometimes lack of facts
Availability & expertise
The lack of awareness of the importance of seeking feedback
Time, most of the time we are very loaded with the BAU work
The fear of getting a negative feedback
The manager does not have enough time to keep track of our work which would make me feel that he/she is not willing to listen and help accordingly. Another thing would be a prejudgment (based on a mistake that I would have done in the past months) which would make me think that they will not encourage me or even give me a constructive feedback because of what I've done earlier. So instead of helping me out, the feedback may be destructive
Peers being too busy
No barriers
No barrier
Bothering someone if he/she does not have time
Time + way to ask for it
Not knowing what merits asking for feedback. I feel like my work still is not important enough most of the time to request feedback from everyone about it

The character of the person from whom I am seeking feedback (tendency to give destructive feedback for example)
Fear of the feedback
I think people tend to avoid feedbacks as it might put them in a vulnerable place and make them doubt their capabilities
Insecurity in my work
It is well communicated in my work
Lack of time, awareness of the need for feedback on a specific task
Availability, time conflict
Business
There should not be
Even though feedback is important, and a person uses it to improve himself, one of the barriers could be receiving negative or not as expected feedback
I think the main barrier is the relationship with the other to be able to accept the feedback on a first level and moreover maybe the fear of inadequacy prevents it also
Time
Availability, time conflict
Thinking that if there was anything wrong, they would have told me.
Nothing
Time, competency of the counterpart
None
Nothing
The other peer
I fear that the feedback will be provided on a personal basis and not based on the tasks delivered - because it is sometimes hard to separate constructive feedback from just a comment/judgment
Lack of knowledge /info of the person from whom I am seeking feedback, might lead to a non-accurate/real feedback
Self confidence
Time
Time
Time
Time
Self-visualization
How will the person receiving the feedback take it
Finding the right time
Time

The scenario where I would reconsider if I should seek feedback is when I am aware that I have done something incorrectly. Thankfully however, my teammates encourage feedback seeking even in those situations where it is needed the most.
If I know it has a negative impact. I prefer to seek it after making some enhancements
Time constraints
It may display a lack of self-confidence: The people may think I do not know myself well
When we have more than one manager
There is not always time for feedback
Too much work and less meetings
Personally, I rarely face barriers when seeking a feedback
Nothing
Nothing
Lack of awareness that constructive feedback is always beneficial
Tight schedule of the person I need feedback from
Fear of failure, misunderstanding with the manager, lack of self-confidence
The fear of being incompetent and vulnerable
Workload of peers and managers
If the feedback is not honest or is more criticizing and destructive than constructive
Not delivering the feedback in a constructive way
Always seeking for feedback will result in a lack of confidence
Rudeness of the manager (not the case)
None
Maybe if the person that I want to ask him for feedback is busy. So, I prefer not to disturb him with my request as long as he is occupied.
Timing
Barrier that can prevent seeking feedback: relationship with the person seeking feedback from
Workload, pride
Time
There are no barriers that prevent me from seeking feedback
No barrier
Sometimes I do not find the right time or proper way to ask for it
Looking insecure or not confident when asking for feedback repetitively. Might also look like an attention seeker (searching for praise)
Criticism
Being a little bit shy to ask for it

Time
Nothing
Afraid of disappointment
How busy the person I will be asking for feedback from is. I would not interrupt the person during a very busy day for personal feedback
Ego, culture that does not encourage the feedback loop
Lack of time
Difference of opinions on subject matters
No barrier, if I need a feedback, I ask for it right away, it is a team culture
The culture at work does not always promote consistent feedback exchange. It happens like 3 times a year at max
The maturity and the intentions of the people providing feedback
Not having one on one with the manager, the fear of receiving a non-constructive feedback
Waiting for the right moment
Time
Close relationship between peers and with the manager
Manager's underestimation of their employees, just focusing on strong technical oriented employees
We do not have the mindset of frequently giving/receiving feedback. We might lack the proper ways to do it
Fear of looking weak and not intelligent enough
Always putting my team first rather asking for my personal feedback
Different contexts, working on different projects
My peers and me are not in the same office, the distance between the team is making it hard to share feedback
I do not want to bother
Trust is the main barrier. Its absence renders feedback seeking almost impossible
Personally, I am emotional at times, and I would rather take feedback when I have control over my emotions. I also think that feedback, as a culture, should be

implemented as "ask for feedback and learn from it" with examples of questions someone can ask, rather than a culture of "Give feedback on everything you see"
It depends on the person you are asking as some people tend to be very picky and feedback giving becomes a 3h detailed session while it was not the point
Properly formulating the kind of feedback expected and in which areas
Partly the confidence in self-assessment, partly the fear of not looking autonomous enough
The challenge is mostly finding the right time and the right scenario for feedback
A person's mood and emotional state after an encounter; sometimes you can't approach a person that is angry, you just need to wait for the right time a little after
Right time
Fear of having self-esteem shattered
Some still see this as a weakness
Way messages might be formulated, need to have facts in the feedback
To initiate and find the right moment for others
Fear of being labeled as asking too many questions
Negativity
Time and busy people
Right circumstances to do so
Overly busy schedules of my managers
Lack of time mainly
None, as I always tend to find an opportunity to ask for it
The credibility in a competing environment where feedback providers are competing with me
The only barrier if the person I am seeking feedback I do not find him eligible
Depending on whom I am seeking feedback, but generally people tend to take constructive feedback in a bad way, especially peer to peer
* Culture: usually, in dev teams, we have clear TECHNICAL feedback process (code reviews) to ensure code is of high quality and bug-free; but when it comes to FUNCTIONAL feedback, feedback on the impact of our delivered features, the existing culture implies feedback is given, if ever, but not sought. Maybe because it is thought there is no value for the developer, but I think seeing your work is being used in production and is delivering value to the business has a positive emotional/psychological impact Maybe it is not the case when you are a non-dev working directly with clients, but I am not sure.
* Time & Process: Asking for feedback can be sometimes time consuming when you

have a lot of things to do and are tight on schedule, especially that there's no clear process to send & receive feedback.
It is hard to find a mentor/coach figure who is aware of all the subjects that I am currently working on, so mostly I tend to do my own self-evaluation.
Lack of time for others to always provide feedback. Some people don't like to share their feedback.
Gathering facts to make the (constructive) feedback more factual - Being afraid of misalignment even with facts sharing
Sometimes it is time, sometimes it depends on the people we work with
I think the main barrier is the fear to be not at ease during the face-to-face feedback
I think that the basis of feedback is a culture of acceptance and encouragement. If I ever feel like the person, I am seeking feedback from can/will not provide me with this culture I don't think I'll seek his feedback.
No barriers
Interrupting other peoples' work
Time and availability whenever in project mode and some consider that feedback should be at the end of the project which takes a year
No barriers
Disturbing others to take time and share their feedback transparently
Hierarchy

Verbatims « Q2 » - ex-employés

What in your opinion is the main barrier(s) that prevents you from seeking feedback?
Blank
Not the right time for it
Blank
Time
Inferior colleagues

Self-confidence
If the person, in my opinion, is not competent to provide such feedback
Blank
Line managers think that giving a nice feedback will enable the person to ask for a salary raise or bonus, so they tend to disregard it
I do not have any barrier, I would like to know the feedback of others on both professional and personal level
Lack of confidence
Blank
Choice of words for people in high positions
Time
Time issues
Reserving time from daily business
Peers might see it as a need for me to get some credits, line managers might see it as lack of confidence. Managers might see it as boasting about myself
Some people think if they receive negative feedback, it means they have failed
Time
The fact that we have a high context culture and there is so many emotions associated with feedback. Assertiveness is nearly impossible to be developed as a skill with employees and even their leaders
The lack of expertise and maturity of the other person
Nothing
Not feeling at ease with your management
Company culture
None
Blank
None
Miscommunication (misinterpreting intentions or questions)
Timing
Old fashion company and weak HR management
Other's expertise
Other peers
Other peers
Blank
Fear of negative feedback
Arrogant people who gossip
Misunderstanding
I do not have any barriers
Old school management style

No barriers so far
It might decrease my authority and people expect it all when it is not even necessary for tiniest things
Busy schedule
Blank
Lack of self-confidence might prevent a person from seeking feedback, fearing to receive a negative feedback
Criticizing and exposing personal weak points
Knowing the person giving the feedback does not have my best interest
Nothing
Fear of the unknown
Blank
Relationship with the other person
Relationship with the other person
Nothing I'm always glad to receive honest feedback
Type of project. Time. Process.
Fear
Not receiving a constructive feedback
Time
I have no problems in seeking or providing feedback, the problem is that most of the managers lack communication skills and do not know how to provide honest feedback
Remote working and manager being in an open space
The environment, the organizational culture. It's not supported or encouraged by your peers, managers. It seems you are the only together with some same level peers who left the company because of this
The workload might prevent me from sharing the feedback loop or my manager to deliver his feedback
Have a bias feedback
I appreciate a lot that I get feedback on my job done but it is not happening. I guess because the manager is considered from "old school" he neglects the importance of giving feedback unless there is something wrong, and he thinks if he praises someone's work it will makes the employee feel "snob" and maybe lose him on later stage if he does not get what he wants.
Blank
Nobody cares
Blank

Approaches, sensibility
My line manager is never available and always busy and overwhelmed
Blank
The culture itself. When the managers are not open for it, one tends to ask for the strict minimum only
Blank
Nothing I always tend to get feedback, even if my work might have a mistake
Blank
Blank
My manager, who is not very open to discussion. In almost 3 years I have never got proper feedback from him not performance goals for the year
Blank
At the time being none unless the person I am seeking feedback from is not in the mood whatsoever or I do not feel like having one now. But these are rare instances
Toughness
Blank
My manager sees me as a competitor not a colleague
Blank

Verbatims « Q3 » - employés internes

How in your opinion feedback exchange between individuals can impact learning in organizations?
Yes, only if the person giving the feedback is knowledgeable on the topic and gives the feedback with "bienveillance" and in a constructive way
If there is a culture that encourages feedback and people feel safe about sharing feedback (and asking for feedback) it can help the employees and the organization grow (and learn)
Extremely
It will contribute very positively to the development of every individual
Feedback clarifies expectations. It promotes growth by helping people learn from their mistakes
Blank
If it is properly done, it can improve communication, and highlight weaknesses hence better understanding of them, and working towards improving them
Constructive feedback can help the individuals positively and enhance his learning curve as it might be the solution in order to avoid the repetitive mistake.
Positively

It is key to progress and evolve on all levels. Coupled with a certain level of trust, things move faster and evolve more efficiently
Very positively. Constructive feedback is eye opening and pushes individuals to grow professionally and personally
Feedback means accountability also, so it is very impacting, same for motivation
Knowledge and feedback sharing is extremely important in that it can open your eyes on issues in your work that you never noticed and can help you improve the quality of your work in so many ways
Can improve relations
By putting new goals and kpis
The way of providing the feedback
It can affect it positively if negative remarks were taken seriously and applied upon learning
It can simply help the person be aware of what they lack or what they have and how to deal with it
Feedback exchange would lead to an open communication channel, enhancing both the feedback provider and receiver, leading to an enhanced work structure where issues are resolved quickly
-
Facilitate achieving goals
It will remove boundaries and create a more trustful environment
Highlight the constructive feedback and identify an action plan
It can impact in a big way; it can improve the work environment and the culture at work
Both positive and constructive feedback gives you motivation and push to learn more and to correct your mistakes
It would help detect points where there is lack of knowledge and build motivation
Feedback allows for diversified points of view, which is enriching (to the individuals and their work)
Showing the people that feedback will improve communication and relationship between employees if people choose their words wisely
Dramatically, favoritism for non-feedback seeking people
If delivered constructively, in an open way that encourages a two-way discussion, and backed up with facts, feedback can act as a motivator for the individual to improve
Key element to create connection and flow in the teamwork
Feedback is the main source of learning and teaching between each other. Good things are important to share but errors and failure are more important. The

problem is that there is a judgement specially in France when you give and receive bad feedback due to 'ego'
It will impact great; it will help to learn from our mistakes and even if there is no mistakes it helps us improve our productivity
Leverage of growth opportunities for more efficiency and use of potential of people
Giving constructive feedback is one of the most important tasks one can do to ensure growth of the person getting feedback
Good and constructive feedback can improve the productivity and performance
It would help to build on the lows and use the highs to share knowledge
Feedback or input should help people to develop themselves and grow in their day-to-day work. So, learning is one the impact
Without feedback things cannot be improved We learn more from us through others
It can highlight areas of growth or alternatively areas where one can act as a model for others and teach others. However, with regards to "constructive" or "negative" feedback, sometimes the culture of growth over-emphasizes the continuous need for it, whereby it makes it the only kind of feedback that makes sense, while sometimes focusing on what people do best, and investing in their more intrinsic talents can push them even further. This is not to say the constructive feedback about areas of growth is not helpful, but should not be overdone whereby we ask people to work on many different skills
Improving trust, mutual knowledge, development of people and their productivity
It can help prevent mistakes in the future plus you get to update your knowledge and skill set
Extremely important, ESPECIALLY through peers. This feedback SHOULD be constructive, highlighting the GOOD parts and mentioning where we can do something in a more efficient and better way.
If feedback seeking becomes a culture, it helps people gather input from different levels (peers, managers, etc.) and base their self-enhancement actions on it.
Day-to-day feedback adds big value to the learning process, much more than periodic feedback
When you receive proper feedback, you can better asses yourself and figure out which areas to improve
It will increase the efficiency of the individuals if they have the right mindset for it
it is the essence of learning and improving
It is a sign of a healthy work environment, that colleagues care about each other's evolution in their careers. But again, it must be constructive, reliant on data, purposeful, and non-exaggerated, and happens in all directions (horizontally, downwards, and upwards as well!)

Depends on the office ambiance and how constructive the feedback culture is
I am not sure about the impact on learning per se. I believe having a feedback-encouraging culture is a good thing globally to ease the exchange of ideas and the ultimate improvement of people. However, forcing the seeking or providing of feedback at a very extravagant pace could become like a living Instagram or Facebook profile, always seeking validation, which could be harmful for the wellbeing of individuals at work and their autonomy
Very positive
If the feedback is given nicely, it can be very constructive
Continuous feedback is crucial for individuals to know which areas excel in and try to do it more and at the same time for improving areas/skills that are vital to meet business objectives. So, whenever feedback is provided people can identify the needed learning courses, etc. to either advance to next levels in already good areas or to improve the areas where some work is needed.
I would say constructive feedback based on fact can help the person receiving it identify areas of improvement leading to learn new stuffs
When people share their thoughts, this often leads to a better and more coherent product. Knowledge about it would also spread, and not have knowledge silos within the team because people did not share their work
The importance of giving and asking for feedback is that it will bring out the will to learn in good working individuals and that will make some employees stand out over time. This will not only build up the know-how of the organization, but also will impact its structure and managerial organization over the time
Highly impacting, but it should be more a culture than a process. I mean it must be multilateral so that people will not be defensive through feeling being an exception if he received a feedback
In a good way
Yes sure, ongoing feedback helps create trust, collaboration, evolution, and self-development & awareness
Constructive feedback always leads to an action plan, which by itself consists of learning courses. Positive feedback always leads to feeling motivated, which eventually will make you seek new learning courses to improve your knowledge
This avoids wasting time and continuing with "an error" in his work. Good feedback, improves the work, if it is founded
If constructive feedback is given, and most importantly if it listened and taken objectively without any defensive approach, the person can reflect on himself and build the appropriate skill from the feedback. And additional with that, people will mostly learn to trust each other more and have a collective responsibility to improve themselves and improve the organization, and shift the mindset from a blame mindset to a "wolf pack" responsibility mindset

<p>It can help in enhancing future behavior and performance. I for once can admit that I learnt a lot through constructive feedback, and I wish we can have more of these sessions. Yet at my company for instance, the mid-year review is more taken as a self-evaluation process, and the EOY session is the official one to share feedback. So really, we only have one session per year and unless we request the feedback ourselves, we would rarely get it throughout the year</p>
<p>Constructive feedback will help others look at what they are doing from another perspective, that can have a positive impact on their evolution and on the work. Receiving positive feedback will give a boost from the person and will encourage him to push more and seek to be better in what he is currently doing. Receiving feedback (positive/constructive) from peers and managers (OM/AM) is excellent that gives the person the impression that his work is well appreciated and always look for better improvement and give him the boost to grow as a person and evolve in the company</p>
<p>It mainly enhances motivation leading to impacting positively the learning experience</p>
<p>Feedback between individuals gathered along the organization might give a better view of the common gaps in the performance of the individuals in the organization; suggesting potential learning focuses</p>
<p>if the feedback is well formulated and well received, it will help recognizing the achievements and most importantly highlighting the areas for improvement that the person receiving the feedback can work on for his development</p>
<p>I strongly believe that constructive feedback has a very high impact on people's development; it helps individuals make better decision in several aspects</p>
<p>Feedback is a part of how we work, and it can affect a lot the performance and motivation. That is why we should always ask for feedback to be able to work on our self and enhance our knowledge which affect the learning curve in an organization</p>
<p>It is a very good idea when it is done at right time and environment, it could avoid a lot of mistakes. It could clarify each other's opinions and behaviors</p>
<p>It's more important for junior level peers to benefit from their senior peers. It is important for knowledge transfer</p>
<p>Needed for growth and positive evolution</p>
<p>Feedback should be a culture and not just processes and meetings. It should be around exchange and each team should find the best way to exchange feedback. Exchange and good intentions are key to have impact</p>
<p>Constructive feedback is very essential for improvement</p>
<p>Personally, feedback is a key success factor for individuals and for teams. You need good feedback to stay motivated and constructive/negative one to learn, adapt and move on. The plane and the control tower example can sum up everything. The plane captain always receives instructions from the control tower to adjust its path to</p>

<p>reach the destination. If the captain receives late feedback, the probability of having a crash or path deviation will increase, however periodic feedback and path adjustments will keep the plane on the right path to reach its destination. What is more important than feedback is INSTANT FEEDBACK</p>
<p>Feedback exchange is essential, especially when it is performed at large scale. Getting a feedback from one person is not enough as it can be very biased, but getting feedback from a group of individuals will remove the bias and the person receiving the feedback will be able to benefit from it for his own development</p>
<p>Feedback exchange improves the quality of any work</p>
<p>Meaningful feedback is a very important part of continuous improvement and learning of an individual it gives sense of direction and allows to monitor and track the performance, while making sure he is on the right path towards his goals</p>
<p>In theory it should have a very big impact, in reality it is not always the case</p>
<p>In my opinion, it really depends on the personality of the individuals giving and receiving feedback, It can surely be very efficient as it can create useless tensions in a team. People giving feedback should be socially smart enough to make it smooth and constructive</p>
<p>Positive feedback gives motivation and constructive feedback highlights areas for improvement</p>
<p>Genuine feedback is a steppingstone in identify areas of development and hence driving the personal development process. The feedback needs to be based on mutual trust. This is fundamental</p>
<p>Feedback is a gift and is always helpful to get insights on continuous improvement directions. Having a direction is a must for continuous learning for individuals in the context of learning organizations.</p>
<p>It can support exchange of expertise, exchange of point of view, and helps solidify the global organization culture and direction.</p>
<p>It can help improve individuals</p>
<p>Feedback exchange is very important to develop self and team's motivation, but it should be regarded that way by the majority to take actions when feedback is received</p>
<p>Giving feedback will always create new chances for team members, we can exchange skills, knowledge and we would provide recommendations and suggestions. This would allow the team to brainstorm and collect different ideas and topics. Feedback would always improve the performance and would push the team members to excel and learn to meet the team's expectation</p>
<p>Highlight potential blind spots to work on, confirm and/or point out what is needed to be developed as well as reinforce what works well and is to be continued</p>
<p>it is a great tool to improve and give confidence to people who see that that are progressing, this is a virtual circle once launched</p>
<p>Faster learning by sharing experience and highlighting strong/weak points</p>

it surely has a positive impact especially soft skill
Can be beneficial
If constructive and given in a smooth way, it will motivate them to look at their work from a different perspective
A lot - feedback loop is an interesting learning path
It improves learning in organizations
It fixes a lot of work mistakes and makes work smoother
Once every few months feedback can impact positively
If constructive, it can really enhance a person's performance or encourage the person to work harder
Constant feedback is fundamental for growth, there's always room to improve and to learn new skills
It is crucial for continuous development and avoiding negative points early
One can learn from the mistakes of his peers, and discussing obstacles of work can be fruitful if we encounter the same obstacles at a later stage at work
Very much
It can help improve the performance and the professional skills
Yes, it is one way to push individuals to seek learning for improving their skills
Sharing knowledge among all, each one has something to share with the other
Enhance working environment
Huge impact, especially when you get constructive feedback on your weak areas.
Constructive feedback can help a lot the person and the organizations
Feedback exchanges have a big impact on the growth of a person in the company and for his future career path to know which are the weak areas he needs to focus on and develop
It eases communication and accelerate work
Very high impact
It gives different point of views which might help you to develop multiple skills (operational and emotional)
Depends on the personality of the one giving the feedback and the relationship they build during their time working together

<p>This should be a pillar of development. Knowledge comes with experience. The only way to share and pass on this experience is through communication. Feedback exchange is one of those key communication practices that enable of evolve</p>
<p>Feedback exchange will increase the effectiveness of knowledge sharing thus will impact positively on learning in a team structure</p>
<p>It is very important to allow personal and team improvement and avoid negative vibes</p>
<p>It has a large impact on learning and productivity</p>
<p>It allows people to learn from their mistakes and take advantage of other experiences</p>
<p>For me it is the core of success, high performance, and growth on the long term</p>
<p>It is important to give and receive feedback so we know what went wrong, what went well and what can be improved. Knowing all of these is essential in the learning process. Many times, we tend to overlook problems and weaknesses after finishing a certain task but that will stop us from actually learning how to improve and develop certain skills or certain business processes</p>
<p>If done right, it will raise everyone's capabilities and performance</p>
<p>Enhances work environment but then again it might allow for tension if people are not open to such exchange</p>
<p>70%</p>
<p>High impact. Feedback loop is one of the main prerequisites and dimensions of increasing the learning curve</p>
<p>Knowing other's points of view about my performance will help me correct my mistake if any, improve, learn and evolve according to the vision of the organization</p>
<p>Learning from your mistakes is very important. By exchanging feedback, you can point your mistakes out, learn from them, and consequently, put what you have learned into practice</p>
<p>It is surely for the best to all parties concerned</p>
<p>It could help individuals to help each other by sharing experience and advises</p>
<p>It can highlight weaknesses at an early stage to help enhance/improve them before it is too late</p>
<p>Constructive feedback is very important to help an individual grow in the company. We always expect that the person receiving the feedback to have an open mind, and this will help him grow and become a better individual. Yet, I think it is very important for the person giving the feedback to be fair and considerate. This also, will help the latter to evolve and become a leader in the company</p>
<p>Feedback provides people an opportunity to improve and thus providing and receiving feedback is essential for the organization's growth</p>
<p>It is key to learning, you are surrounded by peers 10 hours a day, what could be a bigger source of learning than that... Feedback exchange is one of the main pillars or learning in organizations</p>

It is mainly to take the right decisions
It improves learning if constructive feedback is taken in the good way
Constructive feedback is the best solution for improvements
In my opinion, we all work in organizations to learn and improve our performance. We either rise together or sink together. Therefore, the feedback exchange can really impact the performance and communication between the employees in a positive and negative way. It all depends on how the feedback is given. Sharing a constructive feedback would challenge the individuals to keep on learning. It is a win-win after all.
Can steepen learning curve
Focus on weak points of candidate to manage them and help improve performance and productivity and encourage the candidate
A lot
Giving feedback is mandatory to optimize the performance of each employee and should be done constantly to gain time which leads to an increase in efficiency, thus an increase of the overall performance of the company --> increase in the revenues -> increase in profits
The way the feedback is given can create tension
Feedback helps you know where you stand among your peers, and keeps you from being isolated in your thoughts, not knowing if what you are doing is sufficient or useful. When you are comfortable enough to request and receive feedback on your performance, asking day to day work related questions becomes much easier, which also makes the work process smoother
Very important and crucial to keep a healthy and constructive environment
It can highlight the room of improvements for each worker giving him the chance to move forward
I think it motivates people, and encourage them to constantly grow and develop
Very positive impact and important to be present
It has a high impact on people relationships and progress
It is one of the fundamental aspects of learning
By exchanging feedback individuals will explore weaknesses they are not aware of therefore they will be motivated to learn
Getting a negative feedback pushes the person to improve his work while getting a positive feedback allows the person to become excited and proud of the work, he/she delivered
I think feedback exchange will boost the learning and communication in the teams and will impact organization in a huge way, being constructive of course.
It will help improve performance and push towards excellence
it is one of the fundamental aspects of learning

Can be helpful
Big time
/
To grow
Transparency
Sharing feedback could encourage sharing the lessons learned. Thus, it will result in coming up with new processes and how-to
Feedback exchange can reduce employee mistakes, enhance performance, and increase efficiency within the workplace and therefore impact positively the learning in the organization
Improve the learning curve of the employee
High impact
High impact
High impact
High impact
It highlights weaknesses and encourage development
If constructive, it can help people grow
It is very important and motivates me and others if given correctly
It leads to growth technically and increase self-confidence and trust in your team/manager(s)
Feedback exchange should be accompanied by possibility and ways to improve which can be supported by trainings or coaching
It is a very important aspect of an individual's growth in a company. Teammates that are in contact with each other during working hours will have a lot of constructive criticism or praise for one another which definitely should be shared
If it is constructive, it will encourage people to learn to overcome their weaknesses
It is very helpful to set expectations and to know how you are performing and in which fields you can improve
It is definitely advantageous, but requires courage and maturity
When we have conflicting pts
Feedback helps an individual identify his/her weak points, which leads to a faster improvement and learning rate once he/she is aware of them
Misinformation (outdated...), not every feedback regarding a course is the same for example: I might love a course whereas others may hate it avoid sharing feelings about something instead share pure facts
Constructive feedback will highlight key points (self and work related) to improve, which will help the receiver to be aware of them and take needed actions if willing to progress
No feedback => no progress

Will help
It can have a high impact as higher management can investigate fixing a certain behavior by proposing soft trainings for instance (or technical training if we are dealing with a technical area to enhance)
Giving feedback whether it was positive, or negative is one of the best ways to help enhancing learning in organizations. For example, you have done a task and you receive a feedback that it could have been done better, so for the next time you will be doing it the better way
Feedback is very important because it helps individuals grow on the personal and professional level easier and it teaches them how to accept others' point of views or remarks. Feedback should always be taken into consideration and encouraged within the teams as it is the main pillar of success and continuous improvement
In my opinion, feedback is very important, and help initiate growth
Feedback exchange can improve the learning of an employee since he can know where he needs to improve from a point of view other than his
Feedback exchange can highlight some masked vulnerabilities and let the person identify them to work on them. Also, a positive feedback can motive the person to keep on learning and working hard
Positive impact for sure!
Constructive feedback can be highly beneficial if delivered the right way since it will benefit both parties, while destructive feedback will create tension between both parties and will create a negativity around the working environment
When a person gets a negative feedback, he will certainly work to improve himself
I can benefit from their experiences to improve my skills
Yes, it can improve the performance of each person
It surely enhances learning in organizations. By giving feedback, we are seeking to improve our work and prevent making similar mistakes later
It can make it clear where everyone stands, thus preventing conflicts
Feedback exchange serves as a motivation for the person in the organization and will impact the learning of the individual in a positive way especially when it is constructive and positive
Positively
Feedback can help individuals improve and set the exact expectation of an individual from his manager or senior
Soft skills
Proper feedback can greatly improve someone
It impacts learning deeply. You will know how things are done properly and you will seek to perfect your work to impress the person who gave you feedback

People can thus learn from each other's experiences and approach things differently which makes it easier to grow
It definitely impacts the learning in a positive manner. Taking into consideration the feedback of others can present to you the situation from a different perspective. In this way, a person can build on that and enhance whatever flaws he might have
Feedback exchange is very important to learn from each other's mistakes and it also gives motivation to the person when the feedback is positive
Can increase the quality of work and deliverables
Exchanging feedback with time brings everyone up to the same technical level while simultaneously preserving a person's strengths and talent, and thus greatly improving team performance by boosting individual skill sets
The feedback loop is the main driver of an employee learning curve. An employee working on a task A for instance, can deliver it with a certain quality, get feedback, act on it, enhance the delivery, get feedback and so on. This should automatically be reflected in the task B if it is like task A where the employee could apply what he learnt from task A on task B and so on. "Constructive feedback is a key for the learning process"
It creates trust and people seek more for excellence
Positively when taken with an open, accepting mind
If intentions are good, can help raise the skill level of employees
Improve confidence about own actions and decisions, highlight team weaknesses if any and work on fixing them, deliver efficiently etc.
By sharing positive and constructive feedback, we learn about our strengths and learn our mistakes which definitely improves the learning experience at work to grow and become better individuals
It helps people grow
It helps everyone improving and growing in the company
More openness
It impacts a lot as long as people also learn how to receive feedback as well
Learning from own mistakes or team members mistakes

<p>Constructive feedback can encourage and motivate others to enhance their performance.</p> <p>We sometimes tend to work in a robotic way without knowing our mistakes/strengths, receiving feedback from others can highlight the weaknesses and strengths and the person will learn from others how he can enhance his work, skills, behavior. In addition to that, when giving feedback the person will also try to reflect what he is saying on himself, and he will try to learn from the mistakes of others, or he will seek to be outstanding as others</p>
<p>The most important is that the feedback is not formulated in a criticism pattern, but in a rational analysis and logical conclusion of the events. No bad and good dual situation but efficiency and reward</p>
<p>It is a must! it is the only way to identify what you need to change and learn to perform better</p>
<p>Feedback is crucial for learning, making mistakes is normal as long as we are aware of them, and getting feedback is the optimal way to identify these mistakes or weaknesses.</p>
<p>Sharing feedback between peers is a must, it keeps everyone up to par and makes everyone learn from their own mistakes and the others</p>
<p>It will improve learning, and speed up the learning curve of individuals, most importantly individuals will learn to know how each one work/think</p>
<p>Honest, recurrent feedback is essential for my work. It helps me manage objectives and expectations and helps me correct course quickly when needed. And I apply the same logic when giving feedback.</p>
<p>I think feedback is a very important tool, that teaches the individuals new ways and methods of doing their tasks.</p>
<p>it has a high impact, i try to do so with my peers and I can observe the changes in their behavior and how they are learning from every feedback I give. Many try to immediately apply or change</p>
<p>Very positively. If you do not measure, you cannot improve... feedback is a human measure</p>
<p>The impact is huge as long as the feedback is constructive and continuous, since it presents the points from different perspectives and encourages people to be more comfortable with their ideas, and pushes them out of their comfort zones</p>
<p>It can enhance our daily tasks, enrich professional relationships, and improve the quality of our deliverables</p>
<p>Yes definitely, knowing your strengths is key to excelling in the same way improving your weaknesses. these weaknesses are sometimes the way other perceive things and this insight is very important for a person as another's' person perception is not clear unless verbally communicated</p>
<p>Sure</p>
<p>It can develop one's skills and communication effectively</p>
<p>It can surely drive learning to excellence, IF done well</p>

if we reach the level of continuous and mutual constructive feedback between individuals, we would definitely be contributing to a better qualitative delivery of work targets
Feedback helps to capitalize on the good think to continue doing and start improving other axes where needed. It can help employee grow, and better deliver in his context
A lot, since the people that you work with the most know both your strengths and limitations. It helps to get a well-rounded perspective on the acquired skills and what to improve
I would place frequent feedback exchanges as one of the essentials of fostering learning and development in organizations as well as fortifying sense of unity
It is essential for every workspace and organization
The more feedback you have, the faster learning you will have
It impacts learning highly as it can be considered as an entry point for someone to teach the other something new
Immense impact, too bad that most of the time it is not done properly due to time constraints and busy schedules
When giving feedback on a certain situation it can help to take direct actions to improve ourselves
It is the only way to know what you are doing wrong to start changing
It increases trust and helps in building skills. It initiates self-awareness and self-observing and lessens the defensive attitude. Creates more openness in the environment which helps in the learning process
Constructive feedback is always beneficial for both the giver and the receiver. It is a way to pinpoint areas of improvement, and thus will have a positive impact on learning in organizations
This greatly depends on the teams. In a dev team, a technical feedback has great benefits in improving code quality, and in learning how to pay attention to details and spot potential bugs. By showing the developer how his work fits in the bigger picture and how it interacts with various components of the company, a functional feedback enhances the developer's sense of satisfaction on one hand, but on the other hand it also enhances his understanding of the software architecture and management process, thus giving him the possibility to grow in different aspects, not just technically
It can be highly impacting if feedback is encouraged, and time slots are dedicated for that matter. Points that one would think are not worth sharing can yield high results if shared and communicated with someone else

Yes, because it will first align the perception of the different parties. One can perceive own work in a certain way, but others could see it in a totally different way and without proper feedback, this misalignment will lead people to assume their own work is enough and will not encourage them to learn more
Positively, but should be well trade to sharing constructive feedback
Constructive feedback is the essence of learning, and that includes successful and unsuccessful deliveries. The outcome of anybody's work can be bad, good, better, best. Feedback is what will lead the transition from one status to the other
Learning from each other's mistakes and boasts performance
It helps create transparency in your work which makes it easier to understand what is happening
A lot, for me it consolidates experiences into feedback
Learning from each other's mistakes and boasts performance
Constructive feedback help people learn and evolve positively
Feedback can serve as a catalyst for learning and development

Verbatims « Q3 » - ex-employés

How in your opinion feedback exchange between individuals can impact learning in organizations?
Blank
It will force you to learn from your mistake and not repeat them in the future. It also makes you more comfortable to take risks and bold moves
Blank
Blank
It is a good way to improve the workflow
If it is not a constructive feedback it can harm the person working and he will be uncomfortable in working with them and always afraid to make mistakes, which is

part of being human. Therefore, as long as the feedback is constructive then the workspace can be a safe space for everyone to work with bigger motivation and respect towards their managers
Any exchange is helpful within organizations mainly feedback exchange as it helps improving the work environment and results provided it is an instructive feedback
Blank
Very helpful and important to work on common grounds and allocate the right tasks to the right people
It helps the person improve and work on his/her weaknesses
Extremely important
Blank
It can provide a healthy environment based on growth
Collective learning
It can help a lot
Feedback is very important to help associates evolve and be the best at what they do. It also helps release some stress knowing how others feel about their work and help them pay attention to their weaknesses
Very positive and help them improve their work efficiencies
This is something that can benefit and harm a person. It can benefit the person to receive feedback and learn from others. Also, it can create an ambiance of criticism and tension between team members
Being more creative, visualizing multiple perspectives and opinions, constantly learning from other mistakes, strength, and weaknesses
The learning cycle is never complete without feedback/evaluation. Individual learners need these insights to know how they are currently performing and what are the areas of improvement they need to be focusing on to meet certain objectives for the sake of their development. Very similar to the communication channel, it is never complete without feedback. This also applies to the learning organizations; feedback is the only tool that will help them continuously improve until they gain a certain sustainable edge
It is through feedback that individuals will know the impact of what they did or achieved on the organization. feedback from others will highlight strengths and areas to improve. if those areas are developed correctly, the performance and behavior of individuals will improve and thus achieving goals with better results.
Blank
Seeking feedback always helps automatic growth of individuals.
It will create a constructive feedback where individuals will identify their weakness and work on them
It is very important, but first the managers should lay some ground rules for feedback. And before that they should make sure that all the team members act with respect and professionalism towards each other

Blank
It removes doubts and shows areas to improve. One can quickly take action to learn and improve performance
It can enhance the transparency and the efficiency of a certain team, in addition to improving the overall performance
Very much
It encourages transparency and teamwork between colleagues and opens windows for improvements
If it is constructive and not selfish, this will help improve the company results and help individuals to advance in their career
Beneficial and drives the individual to be more productive
Beneficial and drives the individual to be more productive
Blank
Positively if done in a systematic and constructive manner
It will impact a lot because everyone will have the knowledge and the wheel of productivity will run faster; and when someone thinks he knows by sharing feedback he will be sure if his information is correct or not
It is a kind of cross information
Increase positivity, productivity,
Negative impact if no feedback exchange
Blank
Very important. It increases our efficiency. Time changing so fast. So many things to learn especially for startups. We need to focus on what to learn. That is only possible with feedbacks
By having an ongoing assessment
Blank
Feedback exchange can be very constructive for an organization. It acts as a motivation for good work and helps peers to learn from each other and not repeat the same mistakes
A lot, it can develop capabilities very fast because of knowledge sharing
It helps develop relationships and skills
Learning from each other's experiences
If done in a constructive manner, it can help both parties with strategies for growth
Any feedback is good feedback - everyone has flaws, and we need to assess them to tackle them through L&D
Feedback is a tool for continuous learning
Lift each other
Sharing best solutions to avoid any mistake or time loss. In general, to avoid the mistakes and increase the performance

Encourage learning process
It highly effect employee behavior in the organization and on their productivity
Sharing successes and failures make the team grow
It encourages individuals to learn what they lack, and this definitely improves organizational performance
To know and understand better each other's work habits
It creates innovation, sustainable change, and growth. It is huge. Check the book Daring Greatly of Brené Brown, it is scientifically proven
Feedback exchange will help spot the needed expertise or behavior mentioned. And those are usually treated is assigning from learned tools or attending specific courses to boost the missing knowledge or improve behavior
It can help them develop
When the feedback is positive it will encourage the employees to go the extra mile at work and feel proud of what they are doing and achieving. When it is a negative feedback, it is ok to say it, but it has to be done in a constructive way so that the employee can take advantage of the remarks in order to improve their work performance. Both feedbacks done in the right way will create a more harmonious environment at work and will make the employees from themselves seek for a pleasure, an open mind learning
Blank
If I am accepting feedback, for a better performance it is great to have it, if it is positive or negative feedback
Blank
High impact
Motivation - the will of doing more and working hard to give the best - trust - team work
Feedback highlights gaps in competency, which can alert the feedback receiver on areas of improvement thus encouraging the person to learn
It can have a great impact because you know exactly where you stand and in which direction to go and grow as opposed to shooting bullets in the dark
Blank
It is the main element that helps people learn faster.
Blank
Blank
Blank
To learn from our mistakes and avoid repeating them
I believe that it is a major part of it. Highlighting mistakes and areas to improve (constantly and instantly) can be a decisive factor in that
Blank
Blank

Getting a constructive feedback helps the employee being more professional and efficient

Blank

Une tentative de modélisation des effets du feedback continu sur l'apprentissage en tenant compte des obstacles organisationnels : cas d'une entreprise de logiciels en mode agile

Le sujet de recherche repose sur les obstacles au feedback continu dans une organisation suivant une méthodologie de travail agile. La recherche s'appuie sur la théorie d'achèvement des objectifs (Dweck, 1986), le cadre de la sécurité psychologique et les risques d'image (Edmondson, 2003,2004) et relève trois obstacles conceptuels pour la pratique de feedback en continu : orientation d'objectif individuel, sécurité psychologique et risques d'image. L'étude quantitative (n=381), permet de préciser et compléter le modèle proposé qui recense divers obstacles à multi-niveaux organisationnels qui sont regroupés en trois grandes dimensions. La sécurité psychologique et les risques d'image demeurent les obstacles les plus influents, l'objectif d'orientation individuel n'a pas d'effet sur le feedback continu. En outre, trouver du temps pour le feedback, le conflit d'intérêt entre pairs, la formulation du feedback et les réactions des autres apparaissent comme des obstacles non-négligeables. Les recommandations managériales montrent qu'il est nécessaire d'impliquer les pairs plus souvent que les managers-pairs pour qu'ils échangent des feedbacks entre eux.

Descripteurs : feedback continu, feedback informel, comportement de recherche de feedback, obstacles, apprentissage organisationnel, méthodologie agile, multi-niveaux organisationnels.

Attempting to model the effects of continuous feedback on learning while accounting for organizational brakes: an agile software company

The research topic is based on the obstacles to continuous feedback in an organization following an agile work methodology. The research is based on goal orientation theory (Dweck, 1986), the psychological safety framework and image risks (Edmondson, 2003,2004), and identifies three conceptual obstacles to the practice of continuous feedback: individual goal orientation, psychological safety and image risks. The quantitative study (n=381) clarifies and completes the proposed model, which identifies various obstacles at multiple organizational levels, grouped into three main dimensions. Psychological safety and image risks remain the most influential obstacles, individual goal orientation has no effect on continuous feedback. Also, finding time for feedback, conflict of interest between peers, the formulation of feedback and the reactions of others appear as non-negligible obstacles. Managerial recommendations show that it is necessary to involve peers more often than peer managers in exchanging feedback.

Keywords: Continuous feedback, informal feedback, feedback seeking behavior, barriers, organizational learning, agile methods, multi-level organization.

Table des figures

Figure 1:Modèle des effets du retour d'information sur les destinataires (Ilgen, D. R., Fisher, C. D. & Taylor, M. S., 1979)	26
Figure 2:Interaction entre les objectifs et la spécificité du feedback (Ilgen, D. R., Fisher, C. D. & Taylor, M. S., 1979).	32
Figure 3:Processus de comportement de recherche de feedback (Ashford, S. J. & Cummings, L. L., 1983)	36
Figure 4:Modèle (A) et modèle alternatif (B) des effets de l'auto-efficacité et de la recherche d'information sur la clarté du rôle et la performance (Brown, S. P., Ganesan, S. & Challagalla, G., 2001).	45
Figure 5:Modèle conceptuel de l'échange leader-membre (leader-member exchange), du comportement de recherche de feedback négatif et de la performance dans le rôle (Chen, Z., Lam, W. & Zhong, J. A., 2007)	48
Figure 6:Modèle conceptuel du comportement de recherche de feedback, de l'échange leader-membre et de la performance professionnelle (Lam, L. W., Peng, K. Z., Wong, C. S. & Lau, D. C., 2017).	51
Figure 7: Un modèle en trois étapes de demande de feedback et de l'impact de la gestion des apparences (impression management), de l'information et des motifs de protection de l'ego (Morrison, 1991)	58
Figure 8: Facteurs conduisant à un comportement de gestion des apparences (impression management behavior) dans le processus de demande de feedback (Morrison, 1991) ..	60
Figure 9: Modèle théorique : relations entre l'environnement de feedback, la politique, le moral et la performance (Rosen, C. C., Levy, P. E. & Hall, R. J., 2006)	63
Figure 10: Théorie ancrée nommée « grounded theory » dans une approche relationnelle des pa-radigmes (Walsh, I., Holton, J. A., Bailyn, L., Fernandez, W., Levina, N. & Glaser, B., 2015).	87

Figure 11: Cadre d'objectif de performance vs objectif d'apprentissage (Dweck, C. S., 1986)	100
Figure 12: Modèle de recherche de feedback pour l'orientation des objectifs d'apprentissage et de performance (VandeWalle, D., 2003)	101
Figure 13: Modèle d'antécédents et de conséquences de la sécurité psychologique de l'équipe (Edmondson, A. C., 2002)	116
Figure 14: Modes de comportement plaisant (Liden, R. C. & Mitchell, T. R., 1988) ..	124
Figure 15: Cadre d'environnement de feedback (Steelman, L. A., Levy, P. E. & Snell, A. E., 2004)	127
Figure 16: Modèle I et II d'apprentissage organisationnel (Argyris, C. & Schön, D. A., 1997)	134
Figure 17: Tableau I - théories de l'action (Argyris & Schön, 1991)	137
Figure 18: Cadre d'apprentissage des organisations : quatre processus à trois niveaux (Crossan, M. M., Lane, H. W. & White, R. E., 1999)	138
Figure 19: L'apprentissage organisationnel en tant que processus dynamique (Crossan, M. M., Lane, H. W. & White, R. E., 1999)	142
Figure 20: Modèle de l'émergence de l'orientation d'objectif et son influence sur l'apprentissage organisationnel (Chadwick, I. C. & Raver, J. L., 2015)	144
Figure 21: Positionnement des obstacles à l'émergence de boucles de feedback continues dans un cadre d'apprentissage organisationnel (Chadwick, I. C. & Raver, J. L., 2015)	152
Figure 22: Domaines de travail	164
Figure 23: Régions de travail	165
Figure 24: Répartition par niveau de poste	165
Figure 25: Répartition par années professionnelles	166
Figure 26: Répartition par ancienneté d'emploi	167
Figure 27: Répartition par âge	167
Figure 28: Répartition par genre	168
Figure 29: Fréquence du feedback recherché	170
Figure 30: Méthode de la recherche de feedback	171
Figure 31: Type de la recherche de feedback	171
Figure 32: Timing de la recherche de feedback	172

Figure 33:Source de la recherche de feedback	173
Figure 34:Signe de la recherche de feedback	174
Figure 35:Sécurité psychologique	179
Figure 36:Risques d’image	181
Figure 37:Environnement de feedback – managers	185
Figure 38:Environnement de feedback – subordonnés	185
Figure 39:Classification des échantillons par type d’orientation d’objectif	254
Figure 40:Diagramme de dispersion – type orienté apprentissage versus fréquence de feedback (faible association linéaire positive, peu de valeurs aberrantes potentielles)	257
Figure 41:Diagramme de dispersion – type orienté performance versus fréquence de feedback (très faible association linéaire positive, peu de valeurs aberrantes potentielles)	258
Figure 42: Diagramme de dispersion type orienté apprentissage versus environnement de feed-back global (association linéaire faible et positive)	261
Figure 43:Diagramme de dispersion type orienté apprentissage versus environnement de feed-back (association linéaire faible et positive)	261
Figure 44:Diagramme de dispersion type orienté apprentissage versus environnement de feed-back (managers ; association linéaire positive et faible)	262
Figure 45:Diagramme de dispersion type orienté performance versus environnement de feedback global (aucune association linéaire)	262
Figure 46:Diagramme de dispersion type orienté performance versus environnement de feedback (pairs ; aucune association linéaire)	263
Figure 47:Diagramme de dispersion type de performance versus environnement de feedback (managers ; aucune association linéaire)	263
Figure 48:Diagramme de dispersion sécurité psychologique versus environnement de feedback (global ; association forte et modérée)	267
Figure 49:Diagramme de dispersion sécurité psychologique versus environnement de feedback (pairs ; association positive et modérée)	267
Figure 50:Diagramme de dispersion sécurité psychologique versus environnement de feedback (managers ; association positive et modérée)	268
Figure 51:Diagramme de dispersion risques d’image versus environnement de feedback (global ; association négative et faible)	271

Figure 52:Diagramme de dispersion risques d’image et environnement de feedback (pairs ; asso-ciation négative et faible)	271
Figure 53:Diagramme de dispersion risque d’image versus environnement de feedback (managers ; association négative et faible)	272
Figure 54:Diagramme de dispersion sécurité psychologique versus type axé sur l’apprentissage (association linéaire positive et faible)	276
Figure 55:Diagramme de dispersion sécurité psychologique versus type axé sur la performance (aucune corrélation, association négative très faible)	277
Figure 56:Diagramme de dispersion risques d’image versus type axé sur l’apprentissage (asso-ciation linéaire négative et faible)	278
Figure 57:Diagramme de dispersion risques d’image et type axé sur la performance (association linéaire positive très faible)	278
Figure 58:Diagramme de dispersion risques d’image versus sécurité psychologique (association linéaire négative et faible)	279
Figure 59:Amplitude de corrélations avec l’environnement de feedback	288
Figure 60:Niveau de culture de feedback	290
Figure 61:Analyses verbales – causes d’une culture de feedback difficile	291
Figure 62:Niveau d’obstacles pour le feedback continu	298
Figure 63:Analyses verbales – obstacles au feedback continu	299
Figure 64:Cadre des obstacles à l’émergence de boucles de feedback continues au sein d’une organisation apprenante	309
Figure 65:Niveau d’impact du feedback continu sur l’apprentissage	316
Figure 66:Analyses verbales – impacts du feedback	317