

4.2. Analyse des résultats

4.2.1. Connaissance des membres et du travail du service

Les personnes interrogées font part de deux types de nouvelles connaissances relatives au service visité : sur les personnes et sur le travail lui-même. On note d'une part des découvertes sur les personnes : *j'ai appris à bien les connaître ; on a pu se rencontrer alors qu'on ne se voyait jamais ; j'ai mis des visages sur des noms, ...* D'autre part, les personnes estiment que la découverte du service amène à une meilleure compréhension de l'organisation et du contenu du travail ainsi que des flux fonctionnels qui relient les services : *j'ai appris qu'il y avait des personnes qui venaient pour des infiltrations, maintenant je sais comment se déroule l'examen ; j'ai compris maintenant comment ça se passe pour mes patients quand ils vont en réa puis qu'ils reviennent, ...*

4.2.2. Remise en question

Ce thème est très présent dans les entretiens (676 UdS, n = 23/25). D'une part, on trouve des UdS qui traitent de la surprise par rapport à ce que les personnes découvrent (sous-thème *commentaires sur les représentations*) : *ça m'a bluffée ; c'est incroyable ; je ne m'attendais pas à ça ; il y a plein de choses que je n'imaginai pas*. L'écrasante majorité des UdS va dans le sens d'une impression de modification ou de remise en question des représentations (95 %), les 5% restant étant du registre de la confirmation.

D'autre part, en ce qui concerne le contenu, (sous-thème *remise en question des représentations initiales*), on découvre par analyse structurale que, dans 92 % des cas, celui-ci va dans le sens d'une valorisation des hôtes, soit par le caractère complexe ou stressant des situations auxquels ils font face, soit par la pénibilité ou la difficulté du travail qu'ils parviennent à supporter ou endurer : *c'est une charge de travail inimaginable ; je ne me rendais pas compte de la difficulté, du stress ; j'ai été bluffée de leur organisation ; on imagine pas tout ce qu'elles doivent gérer*. Les autres UdS témoignent d'une non-valorisation soit parce qu'ils sont neutres de ce point de vue (*il y a de l'administratif*), soit témoignent d'une moindre valorisation du travail (*c'est assez répétitif ; moins dur que je croyais*).

4.2.3. Nouvelles représentations

Dans le sous-thème *mise en perspective des tâches et activités*, les sujets interrogés mettent en perspective leur fonction avec celle de la PH et réalisent qu'*on ne peut pas comparer, que c'est très différent*. Elles mettent en perspective la singularité de leur travail et de celui d'autrui. Cela va

déboucher également sur de nouvelles représentations au niveau organisationnel, deuxième sous-thème de cette catégorie : *avant, je ne voyais que mon service ; je me rends compte que chaque métier a ses spécificités ; je me rends compte que l'hôpital fonctionne comme un tout.* Ainsi, les sujets de la recherche font état de nouvelles représentations professionnelles qui concernent l'ensemble de l'hôpital. On peut faire ici l'hypothèse que leur participation au *DIS* les a amené à situer leur fonction professionnelle dans un ensemble plus vaste et à considérer à la fois que leur expérience individuelle n'est pas généralisable à tout service et qu'il existe des processus qui traversent l'organisation.

4.2.4. Changements

592 UdS portent sur les changements que les personnes attribuent au fait d'avoir participé au *DIS*.

Trois sous-thèmes liés à la perception de changements comportementaux figurent dans les données. Tout d'abord, les personnes font part de **changements dans les manières de travailler**. Typiquement, on rencontre deux cas de figure : (1) des mesures prises pour faciliter le travail des collègues du service hôte (*je fais bien attention de leur demander clairement le bon dossier ; je groupe mes demandes ; on gère en interne pour éviter de leur passer tout le temps des communications*), (2) un changement de leur propre travail, qui se voit facilité grâce aux connaissances acquises lors de l'expérience (*maintenant, je sais quoi répondre aux questions des patients ; je fais les dossiers en me référant à leurs informations parce que j'ai appris à utiliser leurs infos*). L'analyse structurale conclut à 93 % de changements plus efficaces pour 7 % de changements jugés inutiles (sans impact sur l'efficacité).

Les participants mentionnent ensuite des **changements relationnels** : *je leur parle différemment depuis que je les ai rencontrées, le contact est beaucoup plus personnel ; je suis plus respectueuse avec eux ...* L'analyse structurale montre que 98 % de ces changements débouchent sur des relations plus agréables.

Enfin, des **changements identitaires** sont mentionnés : *je me rends compte que je participe à une collectivité et dans un sens, cela donne plus de valeur à mon travail ; je me sens faire partie d'un tout ; je me vois comme une travailleuse de l'hôpital, pas que de mon service,...*

4.2.5. Transmission aux collègues

21 des 25 personnes interrogées disent avoir fait part de leur expérience à leurs collègues, et 19 avoir fait des propositions consécutivement à leur participation au *DIS*. L'analyse structurale sur

l'angle efficace-inefficace montre que 52 % des UdS sont jugées inefficaces : les personnes estiment que leurs collègues se soucient peu de leur expérience ou qu'elles ne sont pas dans de bonnes conditions pour leur en parler (*je n'ai pas eu le temps d'en parler vu le boulot ; mes collègues écoutent mais j'ai l'impression qu'elles s'en foutent un peu*). 48 % des tentatives de transmission ont été catégorisées « efficaces » : *je leur ai donné de l'info sur ce qu'il fallait mettre dans nos protocoles, on l'a intégré ; maintenant on tient compte de ce que j'ai expliqué à mes collègues du fonctionnement de l'accueil,...*

4.2.6. Apports de la journée

Pour 23 des sujets interrogés, l'expérience reçoit une appréciation positive avec des termes comme *plaisir, agréable, chouette expérience, ...* Ils mentionnent une rupture avec le quotidien qui leur a permis de *sortir de leur solitude, se dépoussiérer les idées, ...* Sous un angle plus conceptuel, le sous-thème *regard sur le dispositif* montre que les conclusions relèvent d'une dynamique de décentration : *cela permet de se rendre compte qu'on imagine un tas de choses qui finalement ne sont pas vraies ; que ce n'est pas nécessairement mieux ailleurs.*

5. Discussion des résultats

Le modèle de Kirkpatrick (2007) fait autorité dans le domaine de l'évaluation des actions de formation (Cheng & Hampson, 2008). Selon ce modèle, quatre grandes gammes d'impacts peuvent être pris en compte.

1) **La satisfaction des participants.** Les entretiens font apparaître de manière claire que ceux-ci évaluent positivement l'expérience, que ce soit sur le plan affectif (*aspects affectifs*) ou métacognitif (*regards sur le dispositif*). Cependant, il faut se garder de penser qu'un indice élevé de satisfaction constitue une condition nécessaire ou suffisante pour que les autres niveaux d'évaluation soient rencontrés (Alliger, & Janak, 1989).

2) **L'apprentissage.** Nous aborderons ce niveau sous deux angles : comme processus (comment l'apprentissage s'est mis en place) et comme output (le contenu des apprentissages).

Sur le plan processuel, selon les participants, le dispositif a effectivement produit une dissonance (point de vue psychosocial) ou un déséquilibre cognitif (point de vue constructiviste). Les nombreuses UdS relatives aux remises en question des représentations attestent de la confrontation d'une structure préalable avec des informations nouvelles. Il s'agit ici de cognitions existantes qui sont réactivées ou « révélées » tout en subissant des modifications du fait de la confrontation à de nouvelles informations. Il est à noter à ce sujet que les personnes ne rapportent

aucune tentative d'influence volontaire de la part des hôtes mais que leurs cognitions ont été modifiées essentiellement du fait de l'expérience vicariante, dont il a été montré par ailleurs qu'elle produisait des effets significativement plus importants que la persuasion verbale (Deschenes, Dussault & Fernet, 2008).

A côté de ces rééquilibrations ou rétablissement de la consonance, on trouve également des acquisitions de nouvelles informations (*nouvelles représentations*), qui viennent s'intégrer et participer à l'accommodation du nouveau schème cognitif. L'apprentissage fonctionne donc ici par une combinaison de trois mécanismes d'apprentissage : l'acquisition de nouvelles informations, la réactivation en contexte de représentations pré-existantes, l'intégration dans un nouveau schème global d'interprétation de toutes ces informations. Ce processus amène alors à plusieurs gammes d'outputs, deuxième angle d'étude de l'apprentissage que nous allons commenter maintenant.

Les outputs de l'apprentissage recouvrent trois grandes catégories : (1) une modification des représentations sur le travail des autres allant généralement dans le sens de la revalorisation, (2) des apprentissages sur leur propre travail, mis en perspective par l'immersion dans un autre service, (3) le développement de représentations sur l'organisation. Il s'agit donc ici de nouvelles représentations qui portent aussi bien sur la personne concernée que sur son environnement social et qui participent à un processus de socialisation/personnalisation (Dupuy & Megemont, 2007), c'est-à-dire à la fois le développement d'une intégration dans plusieurs groupes et une meilleure capacité à penser et dépasser les contradictions liées à cette pluralité. Enfin, on note des apprentissages plus fonctionnels sur la manière d'interagir ou collaborer efficacement avec le service hôte.

Il s'agit donc de nouvelles ressources cognitives susceptibles de contribuer tant au *savoir-agir* (par des connaissances plus adéquates sur les fonctionnements du service hôte, sur son propre travail et le travail des autres, par la perception du processus organisationnel), qu'au *vouloir-agir* (par le renforcement du lien social et affectif interpersonnel, par le renforcement identitaire lié à l'hôpital, par la reconnaissance du travail d'autrui), deux composantes essentielles du modèle triadique du développement et de la mobilisation des compétences en organisations (Le Boterf, 1998).

3) **Le transfert** (application, généralisation et maintenance dans le temps des connaissances apprises (Baldwin, Ford & Blume, 2009). Les résultats montrent un effet du *DIS* sur les représentations mais également sur les conduites professionnelles. Il ressort en effet de l'analyse que la plupart des personnes ont modifié des comportements au travail dans le sens d'un renforcement des coopérations, bien qu'elles aient aussi

mentionné un certain nombre de cas où elles n'ont pas pu mettre en œuvre tous les changements souhaités. Selon le modèle triadique de la compétence mentionné ci-dessus, on dira ici que les personnes, si elles disposaient du *savoir-agir* et du *vouloir-agir*, ont manqué de *pouvoir-agir*. Nous pensons qu'un soutien effectif dans cette phase constituerait une piste d'amélioration importante du dispositif.

4) **Le retour sur investissement.** Il est évidemment difficile d'établir l'impact chiffré du *DIS* au niveau de l'hôpital. Toutefois, en notant que l'intervention a produit de la satisfaction affective et cognitive (niveau 1), des apprentissages sur les plans cognitif et identitaire (niveau 2), des transferts et changements des conduites professionnelles (niveau 3), l'hypothèse du modèle d'évaluation est qu'il est probable que cela débouche sur des bénéfices organisationnels. Etayer cette hypothèse constitue un défi pour des recherches ultérieures.

6. Limites et mise en perspective

Cette recherche, qui explorait un dispositif innovant, souffre de plusieurs limites. Tout d'abord, les investigations ont été centrées sur les entretiens 2 auprès des PI. Il serait intéressant également de vérifier les bénéfices éventuels auprès des PH.

Par ailleurs, il est possible que les personnes interrogées aient survalorisé l'impact d'une intervention jugée agréable et dont elles souhaitent qu'elle se répète. Afin de limiter cet effet, les données contiennent de nombreuses informations de type « biodatas » (Maël, 1991), c'est-à-dire portant sur des éléments comportementaux, vérifiables, de première main et ne se limitant pas à des processus internes, informations dont on sait qu'elles sont généralement plus fiables que des sentiments ou des réflexions personnelles. Or, ces biodatas témoignent d'une réelle efficacité du dispositif, du moins à trois mois car il faudrait compléter cette étude d'une approche longitudinale à plus long terme pour confirmer la durabilité des impacts.

L'aspect d'expérience pilote a pu également revêtir un potentiel motivant pour les personnes et influencer les résultats. Une certaine institutionnalisation et répétition dans le temps devraient atténuer cet effet, tout comme une répétition de l'expérience dans d'autres organisations apporterait des informations précieuses sur sa reproductibilité.

A côté de ces limites, on peut éclairer les observations de recherche en comparant les modalités d'application du *DIS* avec quelques principes socio-constructivistes appliqués au champ de la formation des adultes (Bourgeois & Nizet, 1997). Cette mise en perspective théorico-praxéologique montre que les résultats plutôt probants de l'expérience

peuvent s'expliquer également par une application assez systématique de principes cognitifs et sociaux prônés dans cette approche, à savoir :

- activer les représentations préalables (par l'entretien 1) ;
- construire les conditions du changement sans pour autant que soit définies les modalités de ce changement ;
- miser sur le fait que la transformation cognitive a plus de chances d'avoir lieu si l'individu s'y engage de manière volontaire ;
- créer une situation d'apprentissage complexe, contextualisée et variée qui diversifie les sources d'information.

7. Conclusion

Cette recherche confirme l'hypothèse de recherche selon laquelle une expérience temporaire dans un autre service, organisée selon certaines modalités particulières, peut générer conjointement des effets *cognitifs*, *identitaires* et *comportementaux*.

On a ainsi observé qu'au terme de l'intervention, les personnes rapportaient des changements :

- (1) dans les représentations du service qui les a accueillis, des personnes qui le composent et de leur propre travail ; ces nouvelles représentations allant essentiellement dans le sens d'une revalorisation et d'une reconnaissance des services hôtes et des personnes qui y travaillent ;
- (2) dans leur dynamique identitaire, avec une perception accrue d'un membership qui dépasse le service et intègre davantage l'organisation dans son ensemble ;
- (3) dans les conduites professionnelles, spécifiquement celles qui sont en lien avec le service hôte avec un renforcement des comportements de coopération avec celui-ci, supporté par des tentatives de transmission aux collègues.

8. Références

Alliger, G. & Janak, E. (1989). Kirkpatrick's levels of training criteria : Thirty years later. *Personnel Psychology*, n°42, 331-342

Azzi, A. & Klein, O. (1998). *Psychologie sociale et relations intergroupes*. Paris, Dunod

Baldwin, T., Ford, K. & Blume, B. (2009). Transfer of training 1988-2008 : an updated review and agenda for future research. *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, n°24, 41-70

Battistelli, A., Lemoine, C. & Odoardi, C. (2007). La motivation à la formation comme construit multidimensionnel : le rôle des objectifs personnels. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 13, 3-19

Bélanger, P. & Robitaille, M. (2008). *La formation en entreprise au Québec : un portrait*. Centre Interdisciplinaire de Recherche et de Développement sur l'Éducation Permanente. Montréal, UQAM

Biémar, S. (2009). *Étude de l'évolution des images identitaires relatives à la relation pédagogique chez des enseignants en insertion professionnelle*. Université de Liège, Thèse de doctorat.

Bourgeois, E. & Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris, P.U.F.

Bourgeois, E., Nizet, J. & Piret, E. (1996). *L'analyse structurale*. Bruxelles, De Boeck Université

Bourgeois, E. (2007). Les théories de l'apprentissage. Un peu d'histoire. In : Bourgeois, E. & Chapelle, G. (Eds). *Apprendre et faire apprendre*. Paris, P.U.F., 21-38

Chatigny, C. (2003). Ressources de l'environnement et construction des savoirs professionnels en situation de travail. In Delobbe, N. Karnas, G. & Vandenberghe, C. (Eds). *Évaluation et développement des compétences au travail*. Louvain, Presses Universitaires, 425-434

Cheng, E. & Hampson, E. (2008). Transfer of Training: A Review and New Insights. *International Journal of Management Reviews* 10 (4), 327-341

Dardenne, B. (2008). La cognition sociale. In Van Zantem, A. (Ed). *Dictionnaire des Sciences de l'Éducation*. Paris, P.U.F., 66-70

Delhez, R. (1994). L'entretien non directif de recherche : Bien faire pour laisser dire : quelques repères pour qui s'exerce à mener un entretien de recherche ou d'enquête. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 21, 43-69

Delobbe, N. (2007). Facteurs de motivation et de transfert d'apprentissage en formation : Une étude séquentielle dans le contexte d'une formation au leadership. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 3, 71-88

Deschenes, A.-A., Dussault, M. & Fernet, C. (2008). Effet de diverses sources d'information sur l'auto-efficacité au leadership. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 14, 385-394

Dupuy, R. & Megemont, J.-L. (2007). Accomplissement d'un projet de création d'entreprise en situation de formation. *Psychologie du Travail et des Organisations* 13, 21-44

Faulx, D., Danse, C. & Peters, S. (In press). Un modèle de compétences pour les formateurs en organisation. *Psychologie du Travail et des Organisations*

Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA, Stanford University Press

Gighlione, R. & Blanchet, A. (1991). *Analyse de contenu et contenus d'analyses*. Paris, Dunod

Giorgi, A. (1997). De la méthode phénoménologique utilisée comme mode de recherche qualitative en sciences humaines : théorie, pratique et

- évaluation. In : Poupart, J. et coll (Eds.). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal, Gaëtan Morin, 341-364
- Jenny, J. (1997). Méthodes et pratiques formalisées d'analyse de contenu et de discours dans la recherche sociologique française contemporaine. Etat des lieux et essai de classification. *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 54, 64-112
- Jeoffrion, C. (2009). Santé et représentations sociales : une étude multi-objet auprès de professionnels de santé et non professionnels de santé. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 82, 73-115
- Kirkpatrick, D. (2007). The Four Levels of Evaluation. Tips, Tools, and Intelligence for Trainers. *ASTD Press*, 0701
- Le Boterf, G. (1998). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris, Editions d'Organisation
- L'Ecuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*. Québec, Presses de l'Université
- Leyens, J-P., Yzerbyt, V. & Schadron, G. (1992). Stereotypes and social judgeability. *European Review of Social Psychology*, 3, 91-120
- Maël, F. (1991). A conceptual rationale for the domain and attributes of biodatas item. *Personnel Psychology*, 44, 763-927
- Malo, A. (2005). Parcours d'un stagiaire en enseignement secondaire : adhésion ou déviance par rapport aux savoirs proposés. In : L. Portelance, L. & Gervais, L. (Eds). *Des savoirs au cœur de la profession enseignante*. Sherbrooke, CRP, 65-84
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. London, Routledge and Kegan
- Pires, A. (1997). Echantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. In : Poupart, J., Deslauriers, J., Groumx, J.H., Laperrière, R, Mayer, R. & Pires, A.P. (Eds). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal, Gaëtan Morin, 113-169
- Poirier, J., Clapier-Valladon, S. & Raybaut, P. (1996). *Les récits de vie: théorie et pratique*. Paris, P.U.F.
- Sales-Wuillemin, E., Morlot, R., Masse, L. & Kohler, C. (2009). La représentation sociale de l'hygiène chez les professionnels de santé : intérêt du recueil par entretien et de l'analyse discursive des opérateurs de liaison issus du modèle des Schèmes Cognitifs de Base. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 82, 43-72
- Tanguy, L. (1998). Du système éducatif à l'emploi. La formation, un bien universel ? *Cahiers français*, 285, 98-107
- Vandelplas-Holper, C. (2007). Apprendre avec autrui tout au long de la vie : la zone de développement proximal revisitée. In : Bourgeois, E. & Chapelle, G. (Eds). *Apprendre et faire apprendre*. Paris, P.U.F. 195-212