

## Possibilities de Changement personnel et engagement en formation

MICHEL PIOLAT (\*)

On a longtemps réservé la notion de développement à une période limitée de la vie, celle qui va de la naissance à la fin de l'adolescence. Ce n'est que très récemment que cette conception a été dépassée au sein d'un courant de recherche baptisé «Life-Span Developmental Psychology» (Baltes, Schaie, Neugarten, Botwinick, Reese, Datan, McCluskey, Brim, Havighurst, Lowenthal, ...). Cette réaction a, à son tour, engendré des courants divers intéressés par les sources de changement autres que l'âge: événements de vie (périodiques ou non, normatifs ou non), contexte socio-historique, et plus récemment encore l'individu lui-même, agent de son propre développement (Lerner & Busch-Rossnagel, 1981). C'est dans ce contexte que j'ai recouru à la notion d'*engagement* pour désigner les démarches par lesquelles les individus recherchent l'exercice de certaines activités qu'ils valorisent, afin d'exercer un contrôle sur l'évolution de leur personne, soit pour confirmer leur image et la consolider, soit au contraire pour travailler à son évolution. De telles conduites ou démarches d'enga-

gement sont manifestes sur le terrain de la formation et de l'éducation des adultes. La formation des adultes repose sur le volontariat; ce qui ne signifie pas que la décision de se former échappe aux déterminations sociales et institutionnelles de tous ordres, mais que ces déterminations interviennent parmi d'autres au sein d'une dynamique psychologique et comportementale dont l'individu est le siège, l'agent principal, le régulateur. L'adulte qui décide de se former s'engage dans un processus qui est explicitement destiné (comme tout processus éducatif) à transformer les individus. Les demandeurs de formation sont des demandeurs de transformation personnelle ou des demandeurs de reconnaissance des transformations qu'ils ont déjà opérées, et à ce titre ils sont, à ce moment là, les agents actifs de leur propre évolution. Le point est important car il conduit à définir et à étudier les demandes de formation comme une demande de changement, mettant en oeuvre des désirs contradictoires et ambivalents (devenir quelqu'un d'autre et rester soi-même). Cette demande s'inscrit dans un projet personnel ou professionnel qui conduit parfois l'individu à viser un statut différent de celui qu'il occupe au moment de la formation. On verra plus loin que c'est

---

(\*) Universidade de Provence. Centre de Recherche en Psychologie de l'Éducation et Centre de Recherches en Psychologie Cognitive.

le cas de la population que j'ai interrogée, qui était une population d'infirmières se préparant aux fonctions de Surveillante d'Unité de Soins.

Il importe de garder à l'esprit le postulat selon lequel la demande de formation est une demande de changement quand on examine certaines pratiques de formation. Je fais allusion à ces pratiques dans lesquelles le formé est associé à la détermination des objectifs et des contenus de la formation.

Il est fréquent en effet que les participants à un stage ou à une formation plus longue soient interrogés sur leurs besoins, leurs désirs, leurs demandes, ... concernant la formation. J'ai fait par ailleurs l'analyse critique de cette situation qui est bien sûr préférable à la situation d'imposition autoritaire de contenus pédagogiques parfois mal adaptés, mais qui véhicule aussi des illusions si nombreuses que dans certains cas il s'agit d'un rite qui n'infléchit en rien le projet des formateurs. Et en effet, très souvent, les formateurs constatent, et parfois s'étonnent de constater, que la réponse des stagiaires est superficielle. Les personnes interrogées expriment des demandes concernant les aspects les plus pratiques, les plus empiriques du nouveau rôle qu'ils visent. Comment interpréter ce phénomène?

Si l'on revient aux propos antérieurs: lorsqu'un adulte exprime des demandes concernant les contenus de sa propre formation, ces demandes concernent les aspects de lui-même qu'il entend soumettre aux changements. Une telle demande fait intervenir deux images: l'image des capacités ou des compétences que la personne s'accorde en début de formation et l'image (ou la représentation) que la personne a des capacités nécessaires, requises, pour assurer le nouveau rôle visé. J'ai montré dans une précédente recherche (Piolat, 1983) que plusieurs modèles professionnels d'une même rôle coexistent dans les représentations du devenir personnel d'un adulte en formation

professionnelle; un modèle personnel du futur rôle se constitue sur la base de ces modèles extérieurs au sujet. Si donc le formé demande à changer c'est pour franchir une distance: la distance subjective qui existe entre l'image qu'il a de ses compétences au début de la formation et son modèle du rôle qu'il projette d'actualiser. En conséquence de quoi, au moment où il formule une demande de formation, l'adulte ne peut pas ne pas tenir compte du chemin qu'il aura à parcourir pour passer de son image future (anticipée, projetée) et c'est là qu'intervient l'estimation qu'il fait de ses propres capacités de changement. Car il ne suffit pas que le but visé par la personne soit désirable pour qu'il y ait engagement vers ce but; encore faut-il que cette personne s'estime capable de franchir la distance qui conduit à ce but. Cette capacité que la personne s'accorde ou ne s'accorde pas à changer dans une direction donnée je l'ai baptisée *Sentiment de Plasticité*. Le *Sentiment de Plasticité* est donc une modalité particulière du concept de soi: le degré auquel une personne déclare posséder la propriété, la capacité de changer.

En matière de conception de soi, je pense qu'il faut tendre vers l'étude de dimensions qui ne soient pas trop générales: je crois par exemple qu'il serait peu utile d'établir l'existence d'une dimension de la personnalité au titre de laquelle des individus pourraient en toutes circonstances et quel que soit l'aspect d'eux-mêmes envisagé, se déclarer uniformément plastiques alors que d'autres se déclareraient uniformément rigides. Ces témoignages sont trop abstraits; ils sont décontextualisés i. e. ils conduisent le sujet à s'interroger sur des circonstances et des aspects de lui-même ayant peu de rapports avec ses dynamiques propres, ses démarches, ses engagements du moment. C'est pourquoi dans ce travail comme dans toutes les autres recherches conduites en collaboration nous nous intéressons à des groupes naturels (et non aléatoires) composés d'indi-

vidus en transition, i. e. confrontés à l'expérience de leur propre changement. Les adultes engagés dans un processus de formation relativement long correspondent à cette définition. Notre population d'étude sera donc principalement composé de personnes engagées dans un processus de formation professionnelle et nous leur ferons exprimer leur Sentiment de Plasticité à propos de compétences ou de caractéristiques professionnelles que la formation doit contribuer à modifier.

Si l'on revient aux situations évoquées plus haut, dans lesquelles l'adulte est interrogé sur ses demandes de formation, nous signalions le désarroi des formateurs constatant que la réponse des formés concerne le plus souvent une gamme étroite de compétences généralement très pratiques. Parmi les explications que l'on peut trouver à ce phénomène, le plus immédiat est bien sûr la différence d'analyse que formateurs et formés font d'un rôle professionnel donné et des compétences qu'il requiert; mais on peut en avancer une autre qui concerne, elle, l'analyse que les individus font de leurs propres possibilités de chargement. Formuler une demande de formation c'est fixer un but à cette formation et du même coup fixer les limites de sa propre transformation. Ces limites implicitement admises par chaque individu en ce qui concerne ses possibilités de changement sont susceptibles de variations intra et interindividuelles.

Il est probable que certains facteurs doivent faire varier chez un même individu le degré auquel il se déclare susceptible d'apprendre ou d'évoluer. Deux facteurs de ce type, c'est-à-dire concernant les contenus ou les modalités des acquisitions envisagées, ont été retenus pour la présente étude. Le premier de ces facteurs concerne les catégories d'apprentissage à entreprendre, ce que nous avons appelé les *registres comportementaux sollicités par la formation*. Le

deuxième concerne le *degré de nouveauté des acquisitions à entreprendre*.

S'agissant du premier facteur, il faut rappeler que l'exercice d'un rôle professionnel sollicite différents niveaux de conduites; la formation à ce rôle confronte donc l'individu à ses capacités d'évoluer à différents niveaux comportementaux. On sait bien que les conduites ont des degrés de plasticité variables:

- plus une conduite s'est formée précocement, moins elle est plastique,
- plus une conduite a nécessité de temps pour être acquise, moins elle est plastique,
- plus une conduite est automatisée (échappant au contrôle cognitif du sujet), moins elle est plastique,
- plus une conduite est indifférenciée (molaire), moins elle est plastique,
- plus une conduite a une fonction adaptative large (en termes de fréquences et de classes de situation et d'environnement où elle est requise), moins elle est plastique.

Un changement de rôle professionnel entraîne la modification simultanée de conduites différant sous l'angle des critères qui viennent d'être énoncés. Pour mieux illustrer ce propos considérons le cas des personnes auxquelles je me suis adressé pour cette recherche. Il s'agit d'infirmières diplômées ayant plus de 3 ans d'ancienneté et qui s'engagent dans une formation longue (1 an à temps plein) pour accéder au statut de Surveillante d'Unité de soin. L'exercice de ce statut leur confère la responsabilité de tout le fonctionnement (matériel et social) d'un service hospitalier: gestion du matériel, direction du personnel, organisation du travail. Une telle compétence exige:

- *des savoirs-faires techniques* très spécifiques, susceptibles d'être acquis assez rapidement, appris tardivement pour

- les besoins du rôle professionnel à assurer, etc... (par exemple faire un planning du personnel pour un service donné);
- l'exercice du rôle de surveillante nécessite aussi des *connaissances professionnelles*, des savoirs plus ou moins abstraits, qui ont commencé à se structurer dès le début des études professionnelles, dont le référent débordant sans doute les limites des situations et des tâches professionnelles, dont la consistance est périodiquement affectée par le progrès technologique, l'évolution des problèmes à traiter, etc... (par exemple les connaissances en hygiène hospitalière nécessaire à la prévention de l'infection en milieu hospitalier);
  - mais l'exercice du rôle de surveillante comporte aussi la pratique de certaines *relations professionnelles*, une compétence interpersonnelle<sup>(1)</sup> fortement

---

(1) C'est notamment par le développement de telles compétences interpersonnelles que l'assomption d'un nouveau rôle professionnel participe de la socialisation. Weinstein (1969), définit la compétence interpersonnelle comme «la capacité d'accomplir des tâches interpersonnelles» (p. 755) et démontre son utilité dans l'étude de la socialisation, en général. Brim (1968), prend précisément comme exemple le changement de rôle professionnel. «Presque tout changement de situation de travail provoque l'apprentissage de nouvelles relations interpersonnelles. La promotion entraîne le contact à de nouvelles personnes, et l'affectation à de nouvelles tâches au même niveau hiérarchique aussi quand les changements professionnels sont intentionnels et que l'adulte de sa propre initiative recherche un changement de rôle, il est clair que les mêmes faits se produisent; l'insertion dans un nouvel environnement de travail le plonge dans un milieu où ses intérêts, ses motivations, ses convictions, ses habitudes, son mode de relation à autrui peuvent — partiellement ou totalement — être contraints à se modifier pour correspondre aux attentes de ses nouveaux collègues, subordonnés et supérieurs.» (Brim, 1968, p. 203.)

- structurée par les systèmes de rôles et de status qui règlent les interactions impliquant aussi des aspects personnels, individualisés, relativement transparents au contrôle volontaire, etc... (par exemple les relations au personnel de service);
- enfin l'exercice du rôle de surveillante s'accompagne d'*attitudes et opinions professionnelles* liées à un système de valeurs plus fondamentales, débordant largement la sphère professionnelle, ayant des propriétés structurales relativement stables, enracinées dans l'expérience personnelle, etc... (par exemple les opinions sur les conditions de travail à l'hôpital).

Pris globalement, comme des entités homogènes (ce qu'ils ne sont pas), ces quatre registres de la conduite nous semblent hiérarchisables selon leur plasticité relative. Du plus plastique au moins plastique, nous les ordonnons de la façon suivante: savoirs-faire, connaissances, modes de relation à autrui, opinions. Notre hypothèse est que le Sentiment de Plasticité des personnes se différenciera selon cette hiérarchie (S. P. savoirs-faire > S. P. connaissances > S. P. modes de relation > S. P. opinion) reproduisant ce qui est avancé ici de la plasticité elle-même.

Venons-en au deuxième facteur manipulé dans cette étude. Le passage d'un rôle à un autre, dans la même profession, peut être décrit en termes de changements théoriques de compétences. Quatre types de changements sont envisageables, que nous illustrerons par des exemples empruntés au cas qui nous intéresse: le passage du rôle d'infirmière au rôle de surveillante.

- *Des effacements de compétences*: certains aspects de la conduite professionnelle antérieure, non requis dans le nouveau rôle, ne seront pratiquement

plus exercés. Par exemple la surveillante n'assure pratiquement plus aucun soin direct auprès des malades.

— *Des conservations de compétences*: certains aspects de la conduite professionnelle déjà exercée dans le rôle précédent pourront ou devront être conservés tels quels dans le nouveau rôle. La surveillante doit, comme tout le personnel du service, veiller aux conditions d'aseptie des locaux.

— *Des transformations de compétences*: certaines tâches ou certaines situations déjà rencontrées dans l'ancien rôle continueront d'être présentes dans le nouveau rôle *mais* l'agent devra y développer des conduites, des attitudes ou des relations différentes de celles qu'il développait antérieurement. Par exemple, la surveillante d'un service hospitalier continue de rendre visite aux malades mais pour remplir d'autres fonctions que quand elle était infirmière.

— *Des additions de compétences*: certaines conduites professionnelles jamais exercées auparavant devront s'ajouter au répertoire des compétences à maîtriser. Par exemple, une surveillante doit noter le personnel de son service.

A ces quatre types de transformation, il faudrait en ajouter une cinquième, la restructuration et la coordination, dans le cadre du nouveau rôle, de ces acquisitions d'origines diverses faisant appel à des mécanismes différents.

Nous nous sommes intéressés à deux de ces catégories de changements: les transformations de compétences et les additions de compétences. Ce sont, en effet, ces changements que la formation prend le plus directement en charge, quand elle propose d'une part des contenus, relativement indépendants des acquis antérieurs des formés, relativement ignorés de ceux-ci, se présentant comme des ajouts au répertoire

des compétences déjà possédées et d'autre part des contenus sur lesquels les individus ont des acquisitions antérieures importantes, *des compétences déjà formées dans l'exercice d'un certain rôle* et donc appartenant déjà, *sous une certaine forme*, à leur répertoire. Dans ce dernier cas, la formation intervient pour reformer (réformer, déformer), en vue de leur exploitation dans un nouveau rôle, des compétences antérieurement formées dans l'exercice d'un rôle différent.

Un changement de rôle professionnel entraîne en général ces deux ordres de modification du répertoire. Tous les deux ont d'ailleurs des effets restructurants sur les compétences mais ils se distinguent formellement par la résistance que leur opposent les structurations antérieures. Il s'agit si l'on veut de deux aspects de la résistance au changement; d'une part, résistance, à la nouveauté; d'autre part, résistance à remettre en cause les éléments antérieurement stabilisés de la compétence professionnelle et de l'identité personnelle. Leplat (1976) a attiré l'attention sur ce problème. «On conçoit ici les difficultés qui pourront se rencontrer en pédagogie: si des connaissances nouvelles doivent s'organiser avec les connaissances anciennes dans des structures nouvelles, ceci exigera parfois que les structures anciennes soient complètement démolies. Lorsque ces structures sont solidement établies comme c'est le cas chez l'adulte, l'assimilation du nouveau sera particulièrement difficile.» (Leplat, 1976, p. 9).

Ce que l'on connaît actuellement des effets du surapprentissage sur le transfert d'acquisition conduit à prédire qu'à niveau de difficulté intrinsèque égale, il est plus facile d'apprendre une compétence nouvelle que de réformer une compétence ancienne.

Concernant le Sentiment de Plasticité, le problème est de savoir si des personnes exprimant une demande de formation ont le sentiment de pouvoir changer aussi facilement, selon que le changement implique

la modification de leurs compétences antérieures dans des domaines qui leur sont familiers ou l'acquisition de compétences entièrement nouvelles.

Nous venons d'évoquer là de probables variations intraindividuelles du Sentiment de Plasticité, mais on peut s'attendre aussi à des variations interindividuelles de cette variable.

La première qui vient à l'esprit est l'âge. Cette variable est importante à prendre en considération pour les raisons suivantes:

Plusieurs enquêtes ont montré qu'il y a une liaison négative entre l'âge et l'engagement en formation. La participation aux actions de formation décroît avec l'âge à partir de 30 ans. Les interprétations psychologiques de ce phénomène sont de deux ordres: on pourrait qualifier les premières de socio-génétiques. Je fais allusion ici à la théorie du désengagement social telle que Cumming et Henry (1961) l'ont développée: selon cette théorie les institutions privent progressivement l'adulte qui avance en âge, des interactions sociales et surtout des attentes de rôles susceptibles de soutenir son activité. Sous l'angle psychologique, les personnes s'adapteraient à ces nouvelles conditions de socialisation en intériorisant ces normes et en s'installant de façon de plus en plus rigide dans les rôles qui assurent leur reconnaissance sociale. Il y aurait là, selon Havighurst (1970) et d'autres chercheurs ayant travaillé sur le déroulement des carrières des raisons permettant de comprendre la baisse progressive de la participation à la formation; on ne remet pas facilement en cause une compétence lentement acquise et qui confère à celui qui la possède une reconnaissance sociale: la recherche du changement dans ces conditions peut apparaître comme une prise de risque considérable.

Le deuxième type d'explication plus connu pourrait être qualifié d'ontogénétique. Il concerne la conviction, encore bien ancrée en psychologie, d'une liaison entre

l'avancée en âge et le déclin des capacités d'apprendre. Cette conception est dominée par le thème, d'ailleurs très controversé, de la rigidité comportementale.

Quoiqu'il en soit la question est de savoir si les personnes elles-mêmes véhiculent pour leur propre compte cette conviction ou encore si les fluctuations du Sentiment de Plasticité sont systématiquement et négativement liées à l'âge.

Mon hypothèse était toute différente; c'est pourquoi à l'influence de l'âge j'ai voulu confronter une autre source de variation possible du Sentiment de Plasticité: *l'engagement en formation*. L'idée est la suivante: si on ne s'attend pas à trouver des différences du Sentiment de Plasticité entre groupes d'âges, en revanche il est probable qu'on en trouvera si on compare des groupes d'individus saisis à différentes étapes d'un processus de changement. Dans cette hypothèse ce ne serait donc pas l'âge ou le temps qui passe qui activerait ou affaiblirait le Sentiment de Plasticité des personnes mais leurs expériences transitoires de confrontation à l'expérience du changement personnel.

#### METHODE POPULATION ET CONTEXTE PROFESSIONNEL

Cette enquête s'est déroulée dans le contexte de l'Ecole des Cadres Infirmiers de Marseille où, pendant plusieurs années je suis intervenu en tant que formateur. Dans la profession infirmière, les Ecoles de Cadres ont été mises en place pour assurer la formation de personnels infirmiers désireux d'accéder aux fonctions de Surveillant(e) d'Unité de Soins. L'entrée en école se fait sur concours. Ce concours est ouvert aux infirmières ayant plus de trois ans d'ancienneté et ayant franchi une première étape de pré-sélection.

La formation, très complète, dure un an. Les différents aspects techniques, économi-

ques, administratifs, psychosociologiques de la fonction y sont étudiés avec méthodes de formation relativement actives et novatrices. Un examen final aboutit à la délivrance d'un diplôme donnant accès, dans la mesure des postes disponibles, à la fonction de surveillante. Ce poste est un poste d'organisation et d'autorité. Les fonctions qu'il implique seront décrites par la suite. Il consiste à assurer pratiquement toute la gestion matérielle et humaine (personnels infirmiers et de service) d'un service hospitalier (une unité de soins). Il n'y a pas d'échelon technique et hiérarchique intermédiaire entre l'infirmière et la surveillante. Passer d'un rôle à l'autre entraîne donc un changement assez considérable dans les tâches à assurer et dans le statut institutionnel.

Appelé à travailler avec les monitrices et les élèves de l'Ecole des Cadres j'ai retrouvé les problèmes d'engagement et de demande de formation auxquels d'autres interventions m'avaient déjà sensibilisé. S'agissant de l'engagement en formation ces problèmes étaient évoqués soit à propos des caractéristiques des stagiaires (on s'interroge par exemple sur les motifs qui ont pu animer tel ou tel candidat) soit à propos du concours d'entrée (on s'interroge par exemple sur les critères de sélection utilisés et le «profil» des candidats échantillonnés sur la base des épreuves). En ce qui concerne plus précisément la demande de formation, l'équipe de monitrices accorde un grand intérêt à des phases de négociations où leur propre projet pédagogique est confronté aux demandes des stagiaires. La volonté d'amener les stagiaires à prendre en charge leur propre formation avait, une certaine année, conduit les monitrices à demander à ces stagiaires d'élaborer eux-mêmes le plan de formation qu'ils souhaitaient voir réaliser. Il se trouve que les propositions du groupe des stagiaires correspondirent exactement, disent les monitrices, au projet pédagogique

qu'elles avaient elles-mêmes envisagé. Cette coïncidence entre l'offre et la demande devait susciter de nombreuses réflexions pédagogiques.

L'actualité des problèmes de demande de formation pour ces personnes m'a incité à poursuivre dans ce cadre les recherches entreprises antérieurement (Massonat et Piolat, 1975, 1976 b).

Trois échantillons de sujets ont été constitués.

- Un groupe de *candidats à la formation* composé de 86 infirmières ayant au cours de l'été 79 déposé un dossier pour rentrer en Ecole de Cadres.
- Un groupe de *non-candidats à la formation* composé de 90 infirmières des services hospitaliers de la région Aix-Marseille. Il s'agit d'un groupe appareillé sur le premier sous l'angle de certaines caractéristiques personnelles ou professionnelles mais dont les membres déclarent ne pas avoir, à court terme, le projet de s'engager dans une formation de cadre hospitalier.
- Enfin, un échantillon de *stagiaires en Ecole de Cadres* composé de 81 personnes interrogées après cinq mois de formation. La prise en compte de ce dernier échantillon était destinée à mettre en évidence l'effet de la formation sur le Sentiment de Plasticité des personnes.

*Selon nous ce qui distingue théoriquement ces trois groupes de sujets c'est leur distance psychologique et temporelle à une occasion de changement par la formation.* Il arrivera dans la suite du texte que nous les appelions «groupes d'engagement». Enfin l'âge de nos sujets varie entre 21 et 51 ans, l'âge moyen se situant vers 31 ans.

Nos trois échantillons de sujets ont été soumis à un questionnaire dont voici les grandes caractéristiques.

## QUESTIONNAIRE

Une liste de 32 compétences développées dans la formation de Surveillante d'Unité de soin a été établie à l'issue d'un assez long processus de pré-enquête. Ces 32 contenus de formation peuvent être classés de deux façons différentes: d'une part la moitié d'entre eux (soit 16) concernent des compétences nouvelles à acquérir et l'autre moitié des compétences déjà familières aux élèves-cadres, sur lesquelles la formation doit cependant intervenir pour les modifier. Mais d'autre part les mêmes 32 contenus de formation peuvent se répartir entre 4

classes (à raison de 8 par classe) selon qu'ils concernent: les connaissances, les savoirs-faire, les attitudes et enfin les modes de relation à autrui dans la profession. Chaque item est donc caractérisé par le *registre de compétence* auquel il renvoie et par le *degré de nouveauté*, pour des élèves-cadres, de l'apprentissage correspondant à cette compétence. *Cette bidimensionnalisation du matériel a été éprouvée par analyse factorielle*. On trouvera au tableau 1 la répartition des 32 items correspondant à chaque compétence en fonction des deux dimensions qui viennent d'être rappelées.

**TABEAU 1**  
*Repartition des items selon les dimensions a priori*

	Domaines familiers	Domaines nouveaux
Connaissances	Connaissances en Santé Publique Connaissances médico-chirurgicales Connaissances sur la psychologie du malade hospitalisé Connaissances sur l'action de santé en milieu extra-hospitalier	Connaissances en gestion économique Connaissances sur les systèmes hospitaliers étrangers Connaissances sur les théories pédagogiques Connaissances en droit
Savoirs-Faire	Façon de participer à la visite des malades Capacité de transmettre des informations Capacité d'observer la réalité Capacité d'organiser les soins pour un groupe de malades	Capacité de faire un planning du personnel pour un service donné Capacité de gérer le matériel du service Capacité de répartir des tâches au sein de l'équipe soignante Capacité de noter le personnel
Mode de relation	Mode de relation aux médecins Mode de relation au personnel infirmier Mode de relation aux élèves infirmières Mode de relation aux maladies	Mode de relation au personnel de direction de l'hôpital Mode de relation aux surveillantes des autres services Mode de relation aux directrices d'écoles d'infirmières Mode de relation à l'infirmière générale de l'hôpital
Opinions	Opinion sur les études d'infirmière Opinion sur les conditions de travail à l'hôpital Opinion sur la disponibilité de l'infirmière Opinion sur la place à laisser aux familles des malades à l'hôpital	Opinion sur les différentes méthodes d'organisation des soins Opinion sur la politique de santé Opinion sur l'hospitalisation à domicile Opinion sur la recherche infirmière

Les 32 énoncés ont été disposés dans le questionnaire selon un ordre aléatoire, légèrement corrigé pour atténuer les effets de contagion (assimilation ou contraste) entre les contenus successifs. Cet ordre devait être le même pour tous les sujets.

Le questionnaire était introduit de la façon suivante:

«Vous trouverez, ci-après, une liste de petites phrases qui pourraient être les objectifs d'une formation vous concernant (du type formation en Ecole de Cadres). Différents domaines de formation assez précis sont abordés. Nous aimerions avoir votre avis sur la question suivante: «dans quelle mesure est-il réaliste, en formation, de vouloir *faire évoluer* des personnes dans chacun de ces domaines?» *Faire évoluer* veut dire ici *faire changer* quel que soit le sens de ce changement; simplement *faire changer*.

Nous ne vous demandons pas si vous jugez souhaitable de changer, de vous transformer sur chacun de ces domaines, mais si cela vous semble plus ou moins facile de faire évoluer quelqu'un et *vous en particulier* dans ces différents domaines.

Pour répondre vous devez cocher une des cinq cases qui suivent chaque phrase. Que signifie chaque case?

- 0 = pratiquement impossible
- 1 = assez difficile
- 2 — difficulté moyenne
- 3 — assez facile
- 4 = très très possible.

Répondez en prenant *quelques secondes* de réflexion par phrase. Il faut à peu près dix minutes pour répondre à l'ensemble des phrases».

Suivent l'ensemble des 32 énoncés de compétences. Un exemplaire de la feuille de réponse, dans la forme où elle a été présentée aux sujets figure à l'annexe 1. Nous conseillons au lecteur de consulter dès maintenant.

Nous ne présenterons pas ici les caractéristiques métriques de ce questionnaire appliqué à notre population. Nous ne décrivons pas non plus la procédure de traitement statistique que nous avons utilisée (l'analyse de variance); aussi dans la présentation des résultats, ne recourrons-nous pas au langage associé à cette procédure. Dans ces conditions il faut préciser que les résultats que nous avons choisis de rapporter sont tous significatifs, c'est-à-dire non imputables au hasard sur la foi des traitements statistiques effectués. Nous les présenterons sous forme de figures. Sur tous ces aspects techniques la lecture de Piolat (1980) devrait permettre au lecteur averti de satisfaire sa légitime curiosité.

## RESULTATS

Les questionnaires ayant été remplis et dépouillés nous avons donc soumis les données ainsi accumulées à un traitement statistique (analyse de variance) destiné à effectuer des comparaisons entre réponses en fonction des variables indépendantes retenues. Pour simplifier la présentation de ces résultats nous les regrouperons en deux parties concernant l'une la différenciation intra-individuelle du Sentiment de Plasticité (en fonction des registres de compétences et du degré de nouveauté) et l'autre les variations différentielles du Sentiment de Plasticité (en fonction de l'âge et de l'engagement en formation). Les commentaires de ces résultats seront proposés dans la dernière partie.

A. *Le Sentiment de Plasticité des personnes interrogées varie plus en fonction de leur niveau d'engagement en formation que de leur âge ou de leur ancienneté professionnelle.*

Les résultats sont nets: nous n'avons trouvé aucune liaison significative entre l'âge

des sujets et le sentiment de leur propre plasticité. Ce constat se retrouve aussi bien sur l'ensemble de la population que dans chaque groupe d'engagement pris séparément. Les légères tendances (non significatives) qu'on peut observer vont dans le sens d'une élévation du Sentiment de Plasticité avec l'âge. A remarquer tout de même que les courbes traduisant la liaison entre l'âge et

le Sentiment de Plasticité ont une forme en U assez prononcée, ce qui indiquerait que les sujets les plus jeunes et les plus âgés ont un Sentiment de Plasticité plus élevé que les sujets d'âge moyen, dans notre échantillon. *Les mêmes calculs réalisés avec une variable d'ancienneté professionnelle (se substituant à l'âge chronologique) ont, en tout point, abouti aux mêmes résultats.*

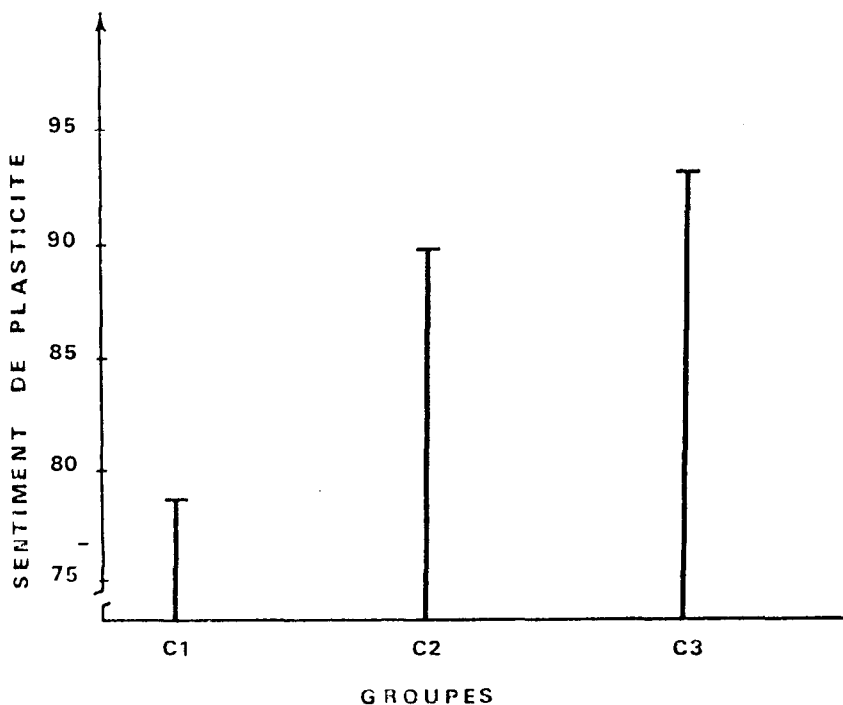


Fig. 1 — Variations du Sentiment de Plasticité selon les groupes d'engagement (C1: non-candidats; C2: candidats; C3: stagiaires)

*En revanche l'appartenance à une groupe d'engagement a un effet systématique sur le Sentiment de Plasticité des personnes.* Pour chaque sujet on a calculé un score total résultant de l'addition de ses réponses aux 32 items du questionnaire (sentiment général de plasticité); puis dans chaque groupe la moyenne de ces scores (qui peuvent varier entre 0 et 128) a été calculée et reportée sur la figure 1. L'analyse de variance appliquée à ces données fait donc apparaître un effet très importante de

l'appartenance à un groupe d'engagement sur la hauteur du Sentiment général de Plasticité. La comparaison des groupes pris deux à deux met cependant en évidence que les candidats et les stagiaires se distinguent peu entre eux et qu'ils affichent un Sentiment de Plasticité notablement plus élevé que les non-candidats.

*B. Le Sentiment de Plasticité d'un adulte varie en fonction de la nature des apprentissages qu'il entreprend.*

Deux figures illustreront les principaux résultats obtenus ici. Sur la figure 2, on a reporté les moyennes des réponses des sujets calculées sur chaque bloc de 8 items correspondant aux 4 registres de compétences (ou catégories d'apprentissage) que nous avons distingués. Les scores individuels sur lesquels ces moyennes ont été calculées peuvent varier entre 0 et 32. Ces moyennes ont été calculées pour chaque sousgroupe pris séparément: non-candidats (90 sujets), candidats (86 sujets) et stagiaires (81 sujets). Cette figure met en évidence (ce que les

tests de décision statistique confirment) que sur l'ensemble des sujets le Sentiment de Plasticité varie en fonction des registres de compétences sur lesquels on le fait exprimer. *Cette différenciation est hiérarchisée, les personnes estimant que leurs capacités de changement sont plus grandes dans le domaine des savoirs-faire que dans celui des connaissances; dans le domaine de connaissances plus que dans celui des relations professionnelles; et dans le domaine des relations professionnelles plus que dans celui des opinions professionnelles.* Cet ordre était celui attendu par hypothèse.

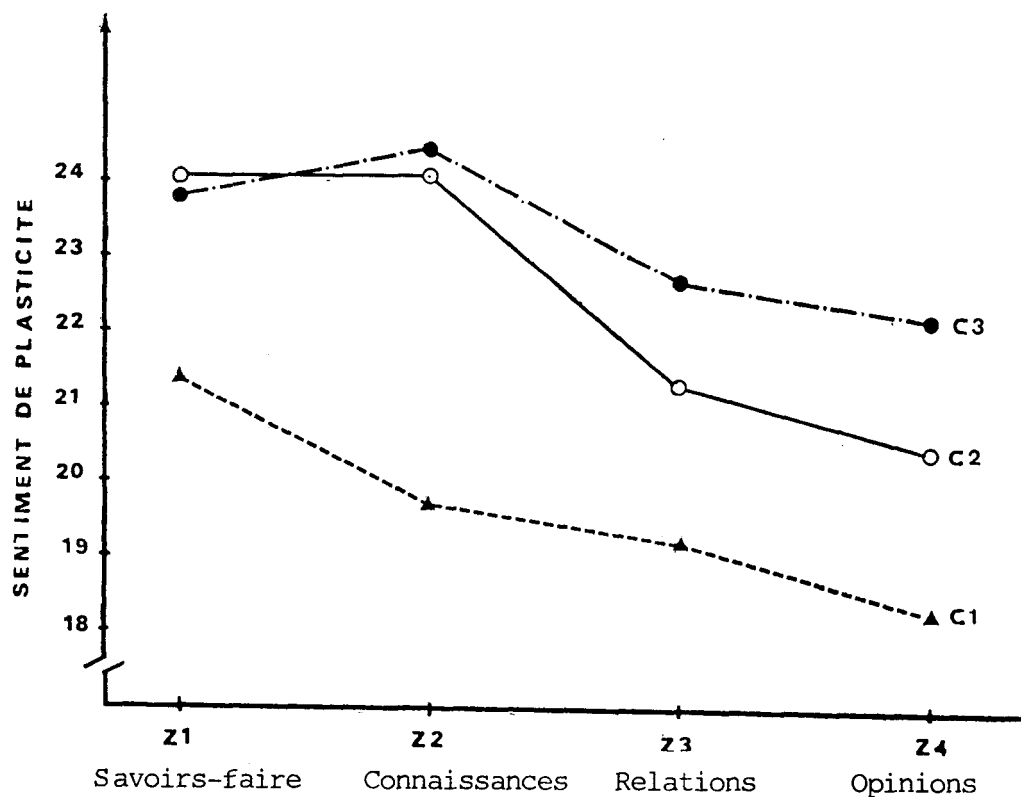


Fig. 2 — Différenciation du S. P. en fonction des registres des compétences, pour chaque groupe d'engagement

Cette caractéristique d'ensemble se retrouve sensiblement dans les trois groupes avec toutefois quelques nuances.

Il apparaît que chez les non-candidats la différenciation entre registres est régulière,

graduelle, d'une zone de compétences à l'autre. En revanche, chez les candidats, le Sentiment de Plasticité s'organise selon deux pôles. Ce qui touche aux connaissances et aux savoirs-faire professionnels est affecté

d'un Sentiment de Plasticité nettement plus élevé que ce qui relève des relations et opinion professionnelles. Ce fait est à mettre en relation avec le contenu (évoqué plus haut) des demandes de formation exprimées par les candidats quand ils sont interrogés en début de formation.

En ce qui concerne l'ordre des registres, on constate que chez les candidats et les stagiaires le sentiment de pouvoir facilement évoluer dans le registre des connaissances est comparable au sentiment de pouvoir évoluer dans le domaine des savoirs-faire. Chez les stagiaires l'ordre entre connaissances et savoirs-faire s'inverse même par rapport à ce que nous avons prédit: les compétences relevant du domaine des connaissances sont décrites comme plus plasti-

ques que celles assimilées à des savoirs-faire pratiques. Chez les non-candidats ces deux registres de compétences sont affectés d'un Sentiment de Plasticité plus différencié que dans les deux autres groupes.

*C. Variations du Sentiment de Plasticité en fonction du degré de nouveauté des apprentissages à entreprendre.*

Sur la figure 3 on a reporté les moyennes des réponses des sujets, calculées sur chaque bloc de 16 items correspondant aux deux degrés de nouveauté des compétences à former: compétences déjà familières ou compétences nouvelles. Ici les scores individuels peuvent varier de 0 à 64. Comme sur la figure précédente les résultats reportés concernent chaque groupe de sujets.

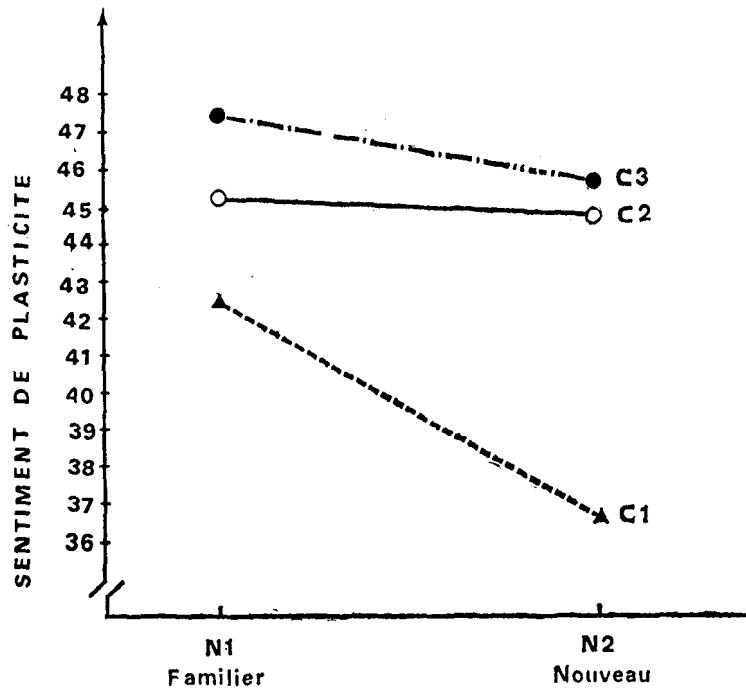


Fig. 3 — Différenciation du S. P. en fonction du degré de nouveauté des compétences à former, pour chaque groupe d'engagement

Il apparaît que conformément à notre attente, le Sentiment de Plasticité se différencie en fonction du degré de nouveauté des compétences à acquérir. Mais la lecture

des moyennes comparées (cf. figure 3) met en évidence que c'est à propos des compétences qui leur sont déjà familières que les sujets estiment avoir le plus possibilités

*personnelles de changer en formation et non comme nous l'avions prédit, à propos des nouvelles compétences à acquérir.*

Là encore les trois groupes de sujets ne se comportent pas de la même façon. En effet le groupe des non-candidats est très sensible à la différence familier/nouveau introduite dans la liste des compétences à acquérir: cette tendance apparemment présente chez les stagiaires n'est toutefois pas significative. Quant au groupe des candidats, il affiche, lui, un Sentiment de Plasticité homogène, indifférencié, insensible au degré de nouveauté des compétences à maîtriser.

Mentionnons enfin que d'autres traitements ayant permis d'étudier l'influence conjuguée (interaction) de nos deux variables indépendantes (registres et nouveauté) sur le Sentiment de Plasticité, un fait ressort nettement pour l'ensemble de la population: *la différenciation selon les registres de compétences est très accentuée quand ces compétences sont entièrement nouvelles; en revanche pour les domaines de compétences qui leur semblent déjà familiers, les sujets se présentent comme uniformément plastiques.* Ce qui met bien en évidence que c'est la confrontation à la nouveauté qui active ou réactive l'examen des possibilités personnelles et la prise de conscience de l'hétérogénéité intra-individuelle.

L'autre constat intéressant (établi là encore sur l'ensemble de la population) porte sur la contribution de chaque registre de compétences à la différence de Sentiment de Plasticité observée entre compétences familières et compétences nouvelles. *Il apparaît que cette différence (en faveur des compétences familières rappelons-le) est surtout le fait de deux registres: les connaissances et les relations.* En ce qui concerne les savoirs-faire, le Sentiment de Plasticité des sujets est identique quel que soit le degré de nouveauté de ces savoirs-faire. En ce qui concerne les opinions (ou attitudes) professionnelles les réponses sont con-

formes à notre hypothèse initiale; *ici les sujets expriment nettement que modifier opinions antérieures leur semble plus difficile que d'en adopter de nouvelles.*

## DISCUSSION

Ces résultats permettent de comparer les candidats à une formation à la population professionnelle dont ils sont issus d'une part et à leurs futurs collègues arrivant en fin de formation d'autre part. La première de ces comparaisons nous renseignera sur les fluctuations du Sentiment de Plasticité qui accompagnent l'engagement en formation; la deuxième nous renseignera sur les effets de la formation sur ce même Sentiment de Plasticité.

Le principal constat auquel conduisent nos données est que au moment où commence la formation, les candidats engagés dans ce processus, ne constituent pas, ou plus, un échantillon représentatif de leur catégorie professionnelle d'origine.

En premier lieu, ce sont des personnes qui s'attribuent des possibilités d'acquisition et des capacités de changement supérieures, en moyenne, à celles que s'accordent les membres de leur catégorie professionnelle (figure 1). L'interprétation de cette différence reste suspendue à de nouvelles recherches. En effet le résultat obtenu peut traduire le fait qu'au sein d'une population donnée ce sont les individus dotés d'un Sentiment de Plasticité élevé qui s'engagent en formation; mais on peut inverser cet ordre habituel de causalité qui fait dépendre les variations comportementales de différences interindividuelles permanentes, c'est-à-dire de traits psychologiques stables. On invoquera alors (comme l'étude du changement chez l'adulte incite de plus en plus de chercheurs à le faire) sur *la différenciation inter-individuelle* que provoquent, au sein d'une population, les expériences rencontrées par les individus qui la composent. L'enga-

gement en formation serait une de ces expériences susceptibles de réactiver chez l'adulte l'interrogation sur ses possibilités de changement dans des conditions et un domaine d'acquisitions particuliers (ce qui nous écarte aussi d'une conception du Sentiment de Plasticité en termes de trait général). Nous rejoignons ici la distinction rappelée par LE NY (1974, p. 111) entre différences individuelles stables et *caractéristiques différentielles momentanées* entraînant une différenciation provisoire ou durable entre individus.

Quoiqu'il en soit la conviction que les candidats affichent concernant leur propre plasticité constitue une composante importante de ce qu'il est convenu d'appeler d'un terme trop général, la motivation des adultes en formation.

Cette conviction prononcée des candidats à une formation on la trouve encore accentuée chez les stagiaires engagés depuis six mois dans cette même formation (figure 1). Ce résultat n'allait pas de soi car, nous le disions plus haut, l'expérience de la formation confronte l'individu aux limites de sa propre plasticité. En effet la confrontation à l'action pédagogique est susceptible d'entraîner l'accumulation de difficultés rencontrées dans l'apprentissage et d'engendrer le sentiment d'une incapacité ou d'une rigidité insurmontable. Les formateurs ont en effet une part importante de responsabilités en la matière. Le choix qu'ils font des activités de formation, le rythme qu'ils imposent aux progrès individuels, l'usage qu'ils font des procédures d'évaluation (dans leurs fonctions de sanctions et d'aide à l'acquisition) constituent autant de conditions qui peuvent atténuer ou au contraire accentuer le développement des résistances au changement personnel.

En second lieu notons que nos candidats ont d'eux-mêmes et de leurs possibilités de changement une image relativement différenciée; le sentiment d'une grande perfectibilité qu'ils affichent n'est pas homogène.

Tout dépend du niveau d'intégration des conduites à acquérir; en particulier ces acquisitions «de surface» impliquées par l'assimilation de savoirs-faire et de connaissances sont aux yeux des stagiaires beaucoup plus faciles à entreprendre que des changements affectant des registres de conduites plus intégrés comme les modes de relations professionnelles ou les attitudes professionnelles. Cette réserve des candidats sur leurs propres possibilités d'évolution n'est évidemment pas dépourvue de fondements psychologiques. Il est probable que la relative pauvreté des demandes de formation dans ces domaines, fréquemment constatée par les formateurs, est le reflet de cette hétérogénéité du Sentiment de Plasticité. Elle est sûrement associée au fait que les personnes non seulement ne croient pas vraiment à la possibilité de modifier ces aspects d'eux-mêmes mais aussi, peut-être, redoutent une telle modification susceptible de remettre en cause l'unité et l'équilibre construites dans l'expérience professionnelle antérieure. Ces personnes sont donc susceptibles de développer une plus grande résistance au changement dans ces domaines de formation, ce que l'observation courante des stages confirme bien souvent. Il faut cependant s'arrêter à deux constats supplémentaires, mis en évidence par la figure 2. D'abord les candidats se présentent comme plus plastiques que les non-candidats en ce qui concerne les relations et les opinions professionnelles. Ce qui signifie que même dans ces domaines, leur résistance implicite au changement personnel est nettement moins accentuée. Mais on note aussi que les stagiaires sont encore plus convaincus de leurs propres possibilités d'évolution dans ces registres, que les candidats. La formation contribue ici à désamorcer la relative résistance au changement que les candidats peuvent opposer. C'est à propos des relations et opinions professionnelles que l'effet de la formation sur le Sentiment de Plasticité des personnes est le plus prononcé;

cette réussite des formateurs en est d'autant plus remarquable. Il reste, pour conclure sur ce point, que les candidats, cette fois encore, ont une attitude plus proche de celle des stagiaires que celle des non-candidats.

Enfin, en dernier lieu, nos candidats sont des personnes qui apportent une confiance dans leurs possibilités d'évolution, indépendante du degré de nouveauté des compétences à acquérir (figure 3). En cela, une fois de plus, ils se distinguent radicalement des non-candidats et ils s'assimilent totalement aux stagiaires en formation.

Les non-candidats à la formation sont en effet sensibles à la distinction entre domaines familiers et domaines nouveaux. Contrairement à notre hypothèse, ils estiment plus difficiles les changements impliquant la découverte de contenus de formation nouveaux pour eux que les changements orientés vers la refonte des compétences qu'ils possèdent déjà. Quand on sait comment l'exercice prolongé d'une même pratique peut contribuer à augmenter sa rigidité on peut voir dans ce résultat le reflet d'une illusion; on peut aussi en conclure qu'il y a un lien psychologique entre résistance au changement et nouveauté: le fait de la nouveauté des contenus à acquérir engendre à lui seul le sentiment d'une grande difficulté d'acquisition.

A cet égard l'attitude des candidats est tout à fait symptomatique. Avec un Sentiment de Plasticité indépendant du degré de nouveauté des acquisitions à entreprendre les candidats à la formation affichent une confiance généralisée dans leurs potentialités propres. On pourrait en déduire, à titre d'hypothèse, que pour les personnes engagées en formation tous les contenus de formations ont déjà une apparence de grande familiarité.

Ainsi nous avons constaté pour chaque catégorie de résultats que les réponses des candidats à la formation sont plus éloignées de celles des non-candidats (pourtant infir-

mières comme elles) que de celles des stagiaires (qui, au terme de leur formation ne sont plus assimilables aux infirmières toutvenant). On peut en tirer la conclusion suivante:

Si la formation est un processus de changement, ce processus s'enclenche bien avant que ne commence la formation elle-même. C'est là tout le sens d'une démarche d'engagement, phase de mobilisation active pendant laquelle l'individu élabore une image anticipée de lui-même et dessine un projet d'évolution personnelle. A ce titre l'engagement en formation est une phase de socialisation anticipé au sens où l'entend Kimmel (1974, p. 70): «la socialisation anticipé est le processus par lequel on se prépare à un changement de rôle ou de statut. Ce processus implique l'exploration des nouvelles normes et attentes qui seront associées au nouveau rôle ou statut, une fois la transition effectuée. Il comporte un élément d'essai et d'entraînement au nouveau rôle avant que le changement intervienne».

C'est dans le contexte de ces transitions psychologiques activement abordées ou entreprises par l'adulte que Sentiment de Plasticité et résistance au changement ont à s'articuler psychologiquement. Boesch (1975) a parfaitement résumé ce point de vue à propos du changement social: «Il existe une psychologie du changement social dont un des aspects est la résistance au changement. Cette résistance peut se manifester malgré le fait qu'une innovation soit introduite par des groupes ou par des personnes modèles, malgré le fait donc que le changement proposé soit, pour des raisons situationnelles ou subjectives, considéré comme positif. On observe alors une ambivalence du sujet changeant à l'égard des transformations en cours.

Cette résistance ou cette ambivalence s'explique par référence au système des potentialités fonctionnelles que le sujet s'attribue, puisque le changement impose une transformation de ses potentialités.

Changer veut dire se préparer à des actions qu'on ne maîtrise pas encore. Le concept de potentialité d'action me paraît ainsi fournir un construct théorique permettant de mieux comprendre un certain nombre de phénomènes observés. Or, puisque l'évaluation du potentiel d'action implique un système régulateur, le construct du soi, représentant ce système, me paraît avoir une utilité» (Boesch, 1975, p. 134).

#### BIBLIOGRAPHIE

- BRIM, O. G. — Adult Socialization, in Clausen, *Socialization and society*, Boston, Little and Brown, 1968, 182-226.
- CUMING, E., ENRY, W. E. — *Growing old: the process of disengagement*, New York, Basic Books, 1961.
- HAVIGHURST, R. J. — Changing status and roles during the adult life cycle: significance for adult education, in Burns, *Sociological backgrounds of adult education*, Syracuse, Publications in Continuing Education, 1970, 7-38.
- KIMMEL, D. C. — *Adulthood and aging*, New York, Willey, 1974, 484 pages.
- LE NY, J. F. — Premiers éléments de l'analyse de la conduite de l'écolier. Les lois psychologiques fondamentales et l'activité psychologique de l'écolier, in Debesse & Mialaret, *Traité des Sciences Pédagogiques*, Paris, Presses Universitaires de France, 1974a, t. 4, 109-132.
- LEPLAT, J. — Analyse du travail et genèse des conduites. Quelques perspectives théoriques en psychologie appliquée, *International Review of Applied Psychology*, 1976, 25, 1, 3-14.
- LERNER, R. M., BUSH-ROSSNAGEL, N. A. — *Individuals as producers of their development. A life-span perspective*, New York: Academic Press, 1981.
- MASSONNAT, J., PIOLAT, M. — Approche de l'organisation et des déterminants des attentes de formation en pédagogie générale, *Revue Française de Pédagogie*, 1975, n.° 30, 14-33.
- MASSONNAT, J., PIOLAT, M. — Evolution des attentes de formation. Contribution à l'évaluation des effets d'une formation générale en pédagogie, *Scientia Paedagogica Experimentalis*, 1976b, XIII, 1, 15-47.
- PIOLAT, M. — *L'engagement en formation. Conception de soi et modèles de rôle chez l'adulte face au changement*. Thèse pour le doct. de 3ème cycle en Psychologie, Université de Provence, 1980, 330 pages.
- PIOLAT, M. — Demande de formation et modèles de rôle. Conformisme ou personnalisation? *Bulletin de Psychologie*, N.° 365, 647-653.
- WEINSTEIN, E. A. — The development of interpersonal competence, in Groslin, *Handbook of Socialization theory and research*, Chicago, Rand McNally, 1969, 753-775.

# ANNEXE 1

## Feuille de reponse

Rappel du code:

Compte-tenu de ce que je sais de moi, il est ... 0 = pratiquement impossible  
1 = assez difficile  
2 = difficulté moyenne  
3 = assez facile  
4 = très très possible...

... à la formation de:

---

Faire évoluer mon opinion sur les conditions de travail à l'hôpital	0	1	2	3	4
Faire évoluer mes connaissances en santé publique	0	1	2	3	4
Faire évoluer mon mode de relation au personnel de direction de l'hôpital	0	1	2	3	4
Faire évoluer mon opinion sur les différentes méthodes d'organisation des soins	0	1	2	3	4
Faire évoluer mon opinion sur la politique de santé	0	1	2	3	4
Faire évoluer mes connaissances médico-chirurgicales	0	1	2	3	4
Faire évoluer mes connaissances en gestion économique	0	1	2	3	4
Faire évoluer ma capacité de répartir les tâches au sein de l'équipe soignante	0	1	2	3	4
Faire évoluer mon opinion sur la disponibilité de l'infirmière	0	1	2	3	4
Faire évoluer mes connaissances en droit	0	1	2	3	4
Faire évoluer mes connaissances sur la psychologie du malade hospitalisé	0	1	2	3	4
Faire évoluer mon mode de relation aux élèves infirmières	0	1	2	3	4
Faire évoluer ma capacité d'organiser les soins pour un groupe de malade	0	1	2	3	4
Faire évoluer mon opinion sur l'hospitalisation à domicile	0	1	2	3	4

Faire évoluer mon opinion sur la place à laisser aux familles des malades à l'hôpital

0 1 2 3 4

Faire évoluer ma capacité de noter le personnel

0 1 2 3 4

Faire évoluer mes connaissances sur les différentes théories pédagogiques

0 1 2 3 4

Faire évoluer ma capacité de faire un planning du personnel personnel pour un service donné

0 1 2 3 4

Faire évoluer ma capacité de transmettre des informations

0 1 2 3 4

Faire évoluer mon mode de relation aux directrices d'écoles d'infirmières

0 1 2 3 4

Faire évoluer mes connaissances sur l'action de santé en milieu extra-hospitalier

0 1 2 3 4

Faire évoluer mes connaissances sur les systèmes hospitaliers étrangers

0 1 2 3 4

Faire évoluer ma capacité d'observer la réalité

0 1 2 3 4

Faire évoluer mon mode de relation à l'infirmière générale de l'hôpital

0 1 2 3 4

Faire évoluer mon mode de relation aux surveillantes des autres services

0 1 2 3 4

Faire évoluer mon opinion sur la recherche infirmière

0 1 2 3 4

Faire évoluer mon mode de relation au personnel infirmière

0 1 2 3 4

Faire évoluer ma façon de participer à la visite des malades

0 1 2 3 4

Faire évoluer mon mode de relation aux médecins

0 1 2 3 4

Faire évoluer mon mode de relation aux malades

0 1 2 3 4

Faire évoluer ma capacité de gérer le matériel du service

0 1 2 3 4

Faire évoluer mon opinion sur les études d'infirmières

0 1 2 3 4