

Faculté de santé publique

L'évaluation à 360° : Le cas des cadres infirmiers

Mémoire réalisé par
Célestine Milcamps

Promoteur
Pierre Meurens

Année académique 2020-2021
Master en sciences de la santé publique, finalité spécialisée

Faculté de santé publique

L'évaluation à 360° : Le cas des cadres infirmiers.

Mémoire réalisé par
Célestine Milcamps

Promoteur
Pierre Meurens

Année académique 2020-2021
Master en sciences de la santé publique, finalité spécialisée

Remerciements

Ce mémoire est l'aboutissement de mon parcours universitaire, j'aimerais en profiter pour remercier chaleureusement toutes les personnes qui, de près ou de loin, ont contribué à l'accomplissement de ce parcours.

Je remercie Monsieur Meurens, qui a accepté d'être mon promoteur, malgré le grand nombre de demandes qu'il reçoit. Merci pour son suivi et sa disponibilité, ses précieux conseils et surtout, sa confiance. Son professionnalisme m'a permis de me sentir soutenue et encouragée.

Je suis reconnaissante envers tous les professionnels qui ont accepté et pris le temps de participer à mes entretiens. Ce mémoire a permis d'accueillir leur vécu.

Merci à ma famille et à mes amis pour leur soutien et leurs encouragements. Spécialement à ma maman, Béatrice pour ses nombreuses relectures et conseils.

Merci aux ami.e.s plus ou moins proches, qui se sont intéressés à mon sujet, qui m'ont proposé divers livres et ouvrages et qui ont à chaque appel, visite ou discussion pris des nouvelles de l'avancement de mon travail. Merci à mes amis mémorants, Sido, Lauriane et Rosana pour leurs encouragements sans faille.

Merci à ma compagne pour son soutien sans faille, ses bonnes ondes et son positivisme. Même quand tu peinais à trouver le courage pour écrire ton propre mémoire, tu trouvais les mots pour m'encourager.

Le plagiat

Je déclare sur l'honneur que ce mémoire a été écrit de ma plume, sans avoir sollicité d'aide extérieure illicite, qu'il n'est pas la reprise d'un travail présenté dans une autre institution pour évaluation, et qu'il n'a jamais été publié, en tout ou en partie.

Toutes les informations (idées, phrases, graphes, cartes, tableaux,...) empruntées ou faisant référence à des sources primaires ou secondaires sont référencées adéquatement selon la méthode universitaire en vigueur. Je déclare avoir pris connaissance et adhérer au Code de déontologie pour les étudiants en matière d'emprunts, de citations et d'exploitation de sources diverses et savoir que le plagiat constitue une faute grave sanctionnée par l'Université catholique de Louvain.

Table des matières

I. INTRODUCTION.....	9
1. Introduction.....	9
2. Problématisation.....	10
II. PARTIE THEORIQUE.....	12
1. L'évaluation en contexte professionnel.....	12
1.1. Les finalités de l'évaluation en contexte professionnel.....	12
1.2. Les principales méthodes d'évaluation en contexte professionnel.....	14
2. Le 360°.....	16
2.1. Une définition du 360°.....	16
2.2. La finalité du 360°.....	17
2.3. Le 360° par rapport aux autres méthodes d'évaluation.....	18
2.4. Histoire de l'évaluation à 360°.....	19
2.5. L'évaluation à 360° : Qui ? Comment ? Pourquoi ?.....	20
2.5.1. Qui évalue ?.....	21
2.5.2. Qui est évalué ?.....	22
2.5.3. Qu'est ce qui est évalué ?.....	23
2.5.4. Comment l'évalue-t-on ?.....	23
2.6. La notion de compétence.....	25
2.7. Processus pour aider les employés à prendre connaissance de leurs compétences : l'évaluation et le feedback.....	25
2.7.1. Le feedback.....	26
2.7.2. Un « bon » feedback.....	27
3. Le cadre infirmier.....	28
3.1. Contexte.....	28
3.2. Définition du cadre infirmier.....	28
3.3. Les rôles du cadre infirmier.....	30
4. Conclusion de la partie théorique.....	33
III. PARTIE EMPIRIQUE.....	34
1. Les hypothèses de recherche.....	34
2. Méthodologie.....	36

2.1. Choix de la méthode qualitative.....	37
2.2. Le recueil de données par entretien semi-directif.....	37
2.3. Constitution de l'échantillon.....	38
2.4. Choix de la méthode d'analyse des données.....	40
3. Résultats.....	41
3.1. Le mode d'évaluation.....	41
3.1.1. Les différentes évaluations.....	41
3.1.2. L'évaluation formelle.....	43
3.1.3. Les feedbacks informels.....	43
3.1.4. Le 360°.....	44
3.1.5. La prise de conscience.....	45
3.2. Environnement de travail.....	45
3.2.1. La connaissance de soi.....	46
3.2.2. Le choix des évaluateurs.....	46
3.2.3. L'anonymat.....	47
3.2.4. Compréhension de l'objectif poursuivi.....	48
3.3. Le feedback.....	49
3.3.1. La connaissance de soi.....	49
3.3.2. Le feedback positif.....	50
3.3.3. Le moment et la régularité du feedback.....	50
3.3.4. La personnalité.....	51
3.4. Acteur.....	52
3.4.1. Le choix des évaluateurs.....	52
3.4.2. Mettre en application le feedback.....	53
3.5. Plan de développement.....	54
3.5.1. Le 360° et après ?.....	54
4. Discussion.....	55
5. Limites du mémoire.....	62
6. Perspectives.....	63
7. Recommandations pour le management.....	63
8. Conclusion.....	64
IV. Bibliographie.....	66

V. ANNEXES

1. Le guide d'entretien
2. Entretiens
 - 2.1. Premier entretien
 - 2.2. Deuxième entretien
 - 2.3. Troisième entretien
 - 2.4. Quatrième entretien
 - 2.5. Cinquième entretien
 - 2.6. Sixième entretien
 - 2.7. Septième entretien
 - 2.8. Huitième entretien
3. Tableaux d'analyses
4. Évaluation à 360° de l'institution étudiée

I. INTRODUCTION

1. Introduction

Dans ce mémoire, nous allons nous intéresser à l'évaluation dans le monde professionnel et plus particulièrement à l'évaluation en milieu hospitalier.

J'ai choisi ce thème car je travaille depuis plusieurs années dans une unité de soins où en dix-huit mois seulement, j'ai connu trois chefs infirmiers différents. Ce turn-over de manager m'a interpellée. Je me suis demandée comment étaient évalués les infirmiers chefs ? Qui les évaluait et à quelle fréquence ? Sur quels critères étaient-ils évalués ? Comment se déroulait leur évaluation ? Pouvaient-ils s'exprimer lors de celle-ci ? J'ai voulu comprendre ce qu'on entendait par « évaluation ». J'ai entamé certaines recherches pour répondre à ces questions.

Lors de mon premier emploi, j'ai aussi été évaluée périodiquement afin de rapidement savoir si je correspondais aux compétences recherchées et si je réalisais correctement les tâches qui m'étaient attribuées. A nouveau, le mode d'évaluation me posait question. Quelle était la source d'informations de l'évaluateur ? Les sources d'évaluation étaient-elles objectives ? Les points obtenus reflétaient-ils mon travail ?

Ainsi, j'ai pu constater dans mes premières lectures sur le sujet que l'évaluation est une partie constante de nos vies. Elle commence dès l'école et nous suit jusqu'à la fin de notre carrière professionnelle.

Souhaitant allier ma réflexion avec mon emploi actuel, c'est tout naturellement que j'ai choisi **l'évaluation en milieu hospitalier** comme concept-clé de mon mémoire. La motivation à rédiger ce document réside dans la certitude que les modalités évaluatives peuvent être améliorées.

2. Problématisation

L'évaluation a plusieurs finalités et peut s'effectuer à différents moments dans la vie d'un employé. La forme de l'évaluation peut changer en fonction du poste occupé et du lieu de travail.

Le sociologue Martuccelli (2010) décrit l'évaluation comme « *un jugement de valeur basé sur une démarche cognitive* » (il faut la page quand tu cites mot à mot). Dans son article sur la critique de la philosophie de l'évaluation (Martuccelli, 2010), l'auteur écrit que l'évaluation est régulièrement basée sur des indicateurs chiffrables. Un des problèmes qu'il soulève est qu'un écart important subsiste entre la vision de l'évalué et celle de son supérieur hiérarchique. Toujours dans le même article, Martuccelli (2010) propose plus de transparence dans l'évaluation en suggérant une discussion avec des évaluateurs différents. Martuccelli (2010) critique l'évaluation à vision unique. En effet, à l'heure actuelle, l'infirmier est évalué uniquement par son supérieur direct.

La tendance en Europe depuis les années 2000 dans les entreprises est de redéfinir l'évaluation en se basant non pas sur les méthodes de travail mais sur les résultats du travail (Klein, 2017). L'auteur décrit que les entreprises évaluent aujourd'hui les **compétences** de leurs employés. Celles-ci constituent le capital humain nécessaire pour augmenter la performance de l'entreprise. En effet, l'évaluation des compétences à travers les comportements de l'employé permet de mettre en évidence les points d'attention à travailler chez celui-ci. Dès lors, ce n'est plus le mécanisme pour réaliser le travail qui est évalué mais c'est le résultat (Klein, 2017). Notre proposition d'une évaluation diversifiée des compétences par plusieurs sources d'observation pourrait être enrichissante pour la profession d'infirmier.

Le but de ma recherche est donc de faire le point sur l'évaluation existante dans le milieu infirmier et de proposer une piste de réflexion sur l'évaluation multi sources pour actualiser celle-ci. Notons ici que j'ai décidé, après mes lectures, d'axer mon sujet sur l'évaluation multi sources synonyme de 360°. D'autres formes d'évaluation existent dans les entreprises mais j'ai arrêté mon choix sur ce type d'évaluation. Travaillant moi-même en milieu hospitalier, j'ai choisi ce secteur pour effectuer mon mémoire. Le public-cible choisi est plus précisément le cadre infirmier, un rôle qui a évolué et s'est beaucoup transformé ces dernières décennies. L'échantillon choisi est ainsi composé de huit cadres infirmiers.

La problématique de ma recherche est donc la suivante : « L'évaluation à 360° dans le milieu hospitalier : le cas des cadres infirmiers ».

Le but de mon mémoire est de répondre à la question de recherche suivante : **En quoi l'évaluation à 360° favorise-t-elle les prises de conscience des compétences acquises et à développer auprès des cadres infirmiers ?**

Dans la suite de ce mémoire, je commencerai par une partie théorique détaillant les différents concepts utilisés dans ce travail. J'insisterai sur l'évaluation en contexte professionnel et les finalités possibles suivi de la définition du 360°. Ensuite la notion de compétence et de feedback seront abordées pour enfin terminer sur le cadre infirmier et ses rôles.

Après cela, je présenterai une étude empirique réalisée aux Cliniques universitaire Saint-Luc sur base de huit entretiens effectués auprès des cadres infirmiers. Les résultats seront analysés puis discuter avant de conclure ce travail sur la prise de conscience des compétences acquises et à acquérir suite à un 360°.

II. PARTIE THEORIQUE

Je commencerai par présenter l'évaluation en contexte professionnel avant de détailler en quoi consiste l'évaluation à 360° et d'où elle vient. Je définirai les notions de compétences et de feedback qui sont importantes à comprendre dans le cadre d'un 360°. J'expliquerai ensuite le cas du milieu hospitalier étudié dans ce mémoire à travers le personnage du cadre infirmier.

1. L'évaluation en contexte professionnel

1.1. Les finalités de l'évaluation en contexte professionnel

Dans le monde professionnel, les finalités de l'évaluation sont nombreuses et variées. Tout au long de sa carrière, chaque individu est « repéré, classé, catégorisé et orienté » (Bernaud, 2012, n°114 page) vers un poste pour que l'entreprise ait la meilleure performance possible. Bernaud (2012) explique que le besoin d'évaluer a fortement augmenté ces dernières décennies et les entreprises mettent en place aujourd'hui davantage de processus d'évaluation clairs car les études ont démontré leur importance pour la santé des organisations.

Le même auteur dit ensuite que l'employé est évalué sur diverses facettes de son métier et ce à divers moments de sa carrière. En effet, il existe trois formes d'évaluation fréquemment utilisées ; l'évaluation en contexte de sélection, l'évaluation de performance en cours d'emploi et l'évaluation de développement en cours de carrière (Bernaud, 2012).

La **sélection** est le premier contact entre l'entreprise et l'employé. Sandal et ses collègues expliquent dans leur article de 2014 que l'entretien d'embauche est une technique assez commune pour évaluer les candidats en vue d'un poste futur et procéder à une sélection.

Ce type de discussion menée par le futur employeur est un moment clé pour le futur collaborateur. Mis à part plaire au recruteur, le candidat doit aussi répondre à certains critères de sélection dans différents champs comme par exemple « les aptitudes au travail, les attitudes au travail et les traits de personnalités » (Bernaud, 2012, n°121 page). D'après l'auteur, l'objectif du recruteur est d'évaluer si le candidat a les capacités de remplir le poste à pourvoir ou non.

La description de poste auquel le candidat a postulé reprend les compétences nécessaires pour le travail ; l'entretien d'embauche est un des moments permettant au recruteur de les évaluer. Le but de l'évaluation durant le recrutement est l'entrée en fonction dans un poste vacant.

L'espace-temps est assez court. L'auteur explique que les recruteurs ont besoin de trouver quelqu'un pour le poste libre et ils ne vont pas jouer les prolongations s'ils ont trouvé un candidat qui répond à leurs critères de sélection (Bernaud, 2012). Enfin, ce sont les recruteurs qui décident de l'entrée en fonction ou non du candidat.

L'évaluation de performance en cours d'emploi ou d'atteinte des objectifs individuels et collectifs a lieu à la fin de l'espace-temps défini lors d'un contrat entre le supérieur hiérarchique et l'évalué. Elle correspond souvent au bilan de fin d'année par exemple (Bernaud, 2012). Cette évaluation est synonyme de notation professionnelle ; elle a pour but l'évaluation de la performance d'un employé (Lévy-Leboyer, 2007). Bernaud (2012) décrit ce type d'évaluation comme un contrôle plus *a posteriori* où la direction n'a plus un contrôle direct du travail.

Dans le milieu hospitalier, les responsables d'unité de soins ou de département organisent plutôt des évaluations centrées sur l'atteinte de leurs objectifs. Les supérieurs hiérarchiques n'ont pas un contrôle permanent du travail des managers, ils sont autonomes. Dans le cadre de cette évaluation, Bernaud (2012) écrit que les objectifs à atteindre sont définis et présentés au supérieur hiérarchique ainsi que les moyens nécessaires pour les atteindre. Bernaud (2012) explique que l'évaluation de l'atteinte des objectifs est réalisée par le supérieur hiérarchique. L'auteur précise que ce mode d'évaluation n'est pas parfait car il développe un sentiment de compétition chez les employés, il augmente le stress et l'impression d'être surveillé. L'auteur continue en exposant que les chercheurs observent une réduction de l'estime de soi chez l'employé avec cette évaluation strictement individuelle. Ces évaluations d'objectifs sont souvent associées à des promotions salariales ou de fonctions (Bernaud, 2012).

L'évaluation des potentialités d'évolution ou le suivi des compétences est « un processus permettant la collecte et l'organisation de données en vue de les transmettre à un individu cible pour qu'il puisse faire évoluer ses compétences et ensuite les mettre à contribution de l'entreprise pour améliorer celle-ci » (Brassard, 2014, n°124 page).

Dans leur article sur le développement de l'employé, Garavan et al. (1997) expliquent que l'employé peut être évalué en cours de carrière pour continuer à évoluer.

Nous parlons dès lors d'évaluation ayant pour but le développement des compétences. Garavan et ses collègues (1997) parlent plutôt d'une évaluation où l'on fait un état des lieux des forces et des vulnérabilités de l'employé. Les mêmes auteurs observent que les employés découvrant leurs faiblesses à travers une évaluation vont dans le meilleur des cas avoir une

prise de conscience et certains vont vouloir les travailler à travers des formations par exemple pour transformer leur vulnérabilité en un bel atout (Garavan et al., 1997). Ce type d'évaluation est réalisé durant la carrière de l'employé. Cette évaluation n'a pas toujours pour but de faire accéder l'employé à un autre poste ou de lui donner une promotion salariale mais bien de faire un état des lieux de ses compétences en vue de les perfectionner (Garavan et al., 1997). Brassard (2014) complète cette idée en écrivant que ce genre d'évaluation ne doit pas être imposé par le supérieur mais bien proposé aux employés dans le but de générer un comportement positif où l'employés a envie de développer ses compétences.

Nous constatons que l'évaluation peut avoir des finalités très diverses telles que l'entrée en fonction via une sélection, une promotion salariale ou un nouveau poste, ou encore le développement du potentiel d'un employé (Lévy-Leboyer, 2007).

1.2. Les principales méthodes d'évaluation en contexte professionnel

Comme nous venons de le constater, l'évaluation a plusieurs finalités et chaque finalité se réalise par plusieurs méthodes possibles. L'évaluation à 360° que nous définirons plus tard n'a pas fait disparaître les autres méthodes d'évaluation. Le 360° vient s'ajouter au panel déjà disponible (Ward, 1997). L'objectif est ici de décrire quels outils existent déjà et quelles sont leurs finalités. En effet, avant de parler plus spécifiquement du 360°, je souhaite exposer les principales méthodes qui existent déjà tout comme le 360°.

Le **sondage auprès des employés** est une des premières méthodes décrite dans le livre de Peter Ward (1997). La méthodologie est assez simple. L'évaluateur remet un questionnaire à un échantillon d'employés ou bien à tous les employés de l'organisation. Ceux-ci le remplissent et le retournent à l'évaluateur. Les sondages sont dépouillés et les résultats sont analysés. L'utilisation de cette évaluation est souvent faite par le haut de l'organisation afin de savoir comment se déroule le travail sur le terrain.

Fin du 20^e siècle, Ward (1997) se rend compte que la collecte des données est fastidieuse, les documents se perdent, la poste n'est pas toujours efficace et le coût est important. L'auteur poursuit en expliquant que grâce à l'informatisation, les sondages reprennent une nouvelle vie et un nouvel objectif. En effet, ils ont tendance à évaluer une organisation entière, un groupe beaucoup plus grand. L'objectif est d'avoir des informations sur l'ensemble de l'organisation sur un sujet précis afin de mettre en place des actions d'amélioration.

Par exemple, les employés vont pouvoir exprimer leur avis sur la formation en interne et le management analysera les résultats du questionnaire pour mettre en place des actions d'amélioration.

L'évaluation suivante qui revient beaucoup dans la littérature est le **test d'aptitude**, souvent utilisé lors de la sélection. Ce test est réalisé dans le but d'obtenir une promotion ou un poste (Ward, 1997). L'employé qui fait ce test a pour but d'être le plus performant possible.

Les résultats obtenus sont binaires, soit positifs, soit négatifs, l'évalué répond aux critères de sélection ou non. Ce test est réalisé par une seule personne puisque seul l'évalué répond aux questions du recruteur. C'est une hétéro-évaluation. Généralement, le test d'aptitude n'offre pas de feedback. Bal & Bozkurt (2014) affirment qu'une évaluation doit être réalisée par des personnes formées et capables non seulement de la réaliser mais aussi de la commenter avec l'employé. Or, dans le cas du test d'aptitude, l'employé ne connaîtra pas sa performance au test mais simplement l'issue de la sélection. Lévy-Leboyer (2007) explique que le but du test d'aptitude est de prendre une décision : engager ou non le candidat. Le lecteur comprendra ici que le test d'aptitude a pour but de donner des réponses objectives et véridiques afin de justifier une décision quant à une promotion future.

Ensuite, l'auteure parle des évaluations permettant d'accéder aux primes et aux promotions de poste : **l'évaluation par objectif ou les notations professionnelles** (Lévy-Leboyer, 2007). Appelée aussi évaluation du rendement, ce type d'évaluation évalue les performances de l'employé (Lévy-Leboyer, 2007). Lévy-Leboyer déclarait en 2007 que l'évaluation de rendement est la forme d'évaluation la plus utilisée.

Elle est actuellement, critiquée par Sepahvand et ses collaborateurs (2020) qui la trouvent obsolète. Elle est jugée inadéquate, subjective et est parfois synonyme de corvée (Ward, 1997 ; Sepahvand et al., 2020).

L'évaluation du rendement consiste d'abord en une première étape individuelle entre le patron et l'employé évalué (Ward, 1997). Le patron évalue ce que l'employé a fait dans un laps de temps déterminé et ce que l'employé doit accomplir dans le futur.

Le supérieur n'évalue pas seulement le rendement mais aussi l'atteinte des objectifs, les compétences ou l'adéquation entre l'employé et le poste donné. L'évaluation est alors mise en commun lors d'une discussion. Raso (2019) attire l'attention du lecteur en expliquant que si le résultat est négatif par exemple, il y a un grand risque que l'employé soit démoralisé.

Or, peu de supérieurs vont prendre le temps de revoir l'employé après une évaluation négative. Dès lors, le feedback négatif doit être donné par quelqu'un de formé (Raso, 2019). A l'heure actuelle, les notations chiffrées tendent à disparaître dans les organisations pour laisser place à des commentaires. Les employés se sentent infantilisés par ce bulletin de notes (Bernaud, 2012).

Dans le milieu hospitalier que nous étudions, les auteurs Sepahvand et al. (2020) écrivent que l'évaluation, de manière générale, impacte directement la motivation de l'infirmier. Raso (2019) note toutefois qu'elles apprécient les commentaires ou appréciation globale : « répond aux attentes », « satisfaisant ».

Enfin, les **centres de développement** sont la dernière méthode décrite par Ward (1997).

Ces centres combinent les différentes techniques d'évaluation : les interviews, le test d'aptitude, l'évaluation du rendement et la simulation à travers différents exercices (Ward, 1997) Ces centres ont d'abord été utilisés pour la sélection des candidats à un poste. Ils ont ensuite évolué pour découvrir les qualités et les besoins des participants.

Les feedbacks et les plans de développement sont apparus (Ward, 1997). Suite à ce type d'évaluation, l'employé va dans la grande majorité des cas mettre en place un plan de développement des compétences et travailler ses vulnérabilités (Lévy-Leboyer, 2007).

Le problème des évaluations dans ces centres de développement est qu'elles durent plusieurs jours et sont complexes à mettre en place.

Nous comprenons ici que plusieurs modes d'évaluation existent et chacun a des caractéristiques propres. Après avoir posé le cadre des différentes méthodes d'évaluation et de leurs finalités respectives, définissons maintenant l'évaluation à 360° et situons-la par rapport aux finalités et méthodes expliquées ci-dessus.

2. Le 360°

2.1. Une définition du 360°

Le 360° est une démarche d'évaluation ayant pour but le développement des compétences ; il y a un avant et un après. Le sens donné à cette évaluation est de se concentrer sur l'individu et de faire un état des lieux de ses facultés afin de l'aider à s'améliorer.

Lévy-Leboyer explique dans son livre « *Le 360° : outil de développement personnel* » en 2007 que le 360° n'est pas un questionnaire. Le questionnaire est l'outil de cette démarche ; il ne constitue pas l'évaluation en soi. Le 360° est un processus composé de différentes phases permettant à la personne concernée de quitter sa zone de confort afin d'apprendre à mieux se connaître et de développer une meilleure version de soi au travail (Lévy-Leboyer, 2007).

L'auteure décrit dans son livre les deux types d'informations récoltées par le questionnaire (Lévy-Leboyer, 2007). La première information recueillie est une **auto-évaluation** de ses compétences professionnelles par l'évalué. La seconde est une **évaluation anonyme** des compétences de l'évalué par son entourage professionnel ; le supérieur, les collègues et les subordonnés (Lévy-Leboyer, 2007). L'auteure explique ensuite que cette démarche est régulièrement mise en place par un consultant professionnel externe (Lévy-Leboyer, 2007). Ce consultant aide à la mise en place, à la réalisation et à la discussion qui suit l'évaluation.

Dans le meilleur des cas, le 360° répond directement au référentiel de compétences liées à l'entreprise qui souhaite mettre en place l'évaluation (Lévy-Leboyer, 2007). Mais chaque entreprise n'a pas un référentiel bien défini ; cela dépend par exemple de la taille de l'organisation.

Par la suite, l'auteure écrit que les deux sources d'informations (auto-évaluation et évaluation par la sphère professionnelle) étant distinctes mais évaluant les mêmes compétences, le consultant peut comparer les résultats entre eux. A la fin du parcours, c'est le consultant qui donne le feedback de l'évaluation. Après cette discussion, l'employé va, dans la grande majorité des cas, mettre en place un plan de développement de ses compétences et travailler ses vulnérabilités (Lévy-Leboyer, 2007). Ce plan d'amélioration est dans le meilleur des cas mis en place avec l'aide du consultant.

2.2. La finalité du 360°

Les entreprises n'utilisent pas un 360° pour sélectionner un candidat mais plutôt en cours de carrière pour développer les compétences de leurs employés. Le 360° n'a pas non plus pour objectif de donner une note sur une échelle. Son objectif est plus large (Lévy-Leboyer, 2007). Le 360° vise à repérer les compétences de l'évalué afin de créer un plan de développement de celles-ci et les faire murir. Brassard conclut dans son article de 2014 sur « *Les actions entreprises en vue d'améliorer les compétences de gestion suite à une évaluation multi source* » que le 360° a pour finalité le **développement des compétences**.

Le 360° n'a donc pas pour but la promotion, le recrutement ou la sélection. Cette évaluation a pour but majeur le développement personnel (Lévy-Leboyer, 2007). L'auteure nuance les objectifs du 360° en les répartissant en trois niveaux : l'individu, l'équipe, l'organisation.

Elle explique que le 360° peut être adapté dans l'objectif de « faire bouger les choses » tant au niveau d'un individu que d'une équipe ou d'une organisation (Lévy-Leboyer, 2007).

Dans le cadre de mon travail, je me concentrerai sur le premier niveau : l'individu.

2.3. Le 360° par rapport aux autres méthodes d'évaluation

Par rapport aux autres méthodes d'évaluation déjà décrites (le sondage, le test d'aptitude, la notation professionnelle et le centre de développement), le 360° a comme spécificité sa méthodologie et surtout sa finalité.

Le sondage, le test d'aptitude et la notation professionnelle ne poursuivent pas les mêmes finalités que celles du 360° qui est le développement des compétences professionnelles. De plus, ces évaluations ne se déroulent pas au même moment dans la carrière d'un employé que le 360°. Cependant, les centres de développement ont eu comme but premier la sélection (Ward, 1997) ; ils ont ensuite évolué vers des lieux où un petit nombre d'employés serait évalué à travers une série de tests différents afin de faire un état des lieux de leurs compétences. Dès lors, les centres de développement, tout comme le 360°, ont pour objectif l'état des lieux des compétences et le feedback suivi de la réalisation d'un plan de développement des compétences.

Essayant de comprendre comment les cadres infirmiers peuvent prendre connaissance de leurs compétences et les développer, mon choix s'est arrêté sur le 360° pour donner suite à ma lecture sur le sujet. En effet, plusieurs études récentes (Doucette, 2018 ; Raso, 2019 ; Sepahvand et al., 2020) s'accordent pour dire que le 360° est la meilleure méthode d'évaluation actuelle. Sepahvand et al. (2020) expliquent que ce type d'évaluation engendre une augmentation de la satisfaction chez les infirmières qui la reçoivent. Ils continuent en disant que cette évaluation est objective, représentative du travail réel, holistique et juste. Les infirmières se sentent plus responsables et enthousiastes dans l'idée d'atteindre les objectifs de l'organisation dans laquelle elles travaillent et le 360° augmente significativement leurs performances au travail (Sepahvand et al., 2020). Le 360° améliore le management, la satisfaction et la motivation des managers (Champion & al., 2015) contrairement aux

évaluations subjectives réalisées par le supérieur hiérarchique sur des critères obsolètes (Sepahvand et al., 2020).

Pour conclure, en contexte hospitalier, les infirmiers n'attendent plus qu'on donne une cote à leur travail, ils souhaitent obtenir du feedback (Caroll, 2005). Une évaluation subjective unilatérale sans un feedback associé a un effet négatif sur les infirmières (Caroll, 2005). Sans une évaluation inclusive, leur motivation au travail diminue (Sepahvand et al., 2020). L'étude de Sepahvand et al. (2020) conclut que l'infirmière a besoin aujourd'hui d'une méthode efficace, d'un outil robuste et de ressources humaines motivées pour obtenir une évaluation correcte.

2.4. Histoire de l'évaluation à 360°

Le 360° n'est pas un outil récent ; les premières traces de documentation sur ce sujet remontent au milieu du 20ème siècle à la première guerre mondiale plus précisément (Fleenor & Prince, 1997). L'armée américaine fut à l'origine de ce nouveau mode d'évaluation. A l'époque, les soldats étaient évalués par plusieurs gradés ainsi que par leurs pairs pour accéder à un nouveau poste. Une des différences avec l'évaluation actuelle est que les subordonnés de la personne observée ne donnaient pas leurs avis. L'évaluation n'était pas complètement holistique.

Il faut attendre la deuxième guerre mondiale pour obtenir une évaluation à 360°. A l'époque, c'est l'armée allemande qui met en place ce type d'évaluation des performances à travers les rangs de l'armée. Trois publics sont interrogés pour émettre leur avis : les supérieurs hiérarchiques, les pairs et les subordonnés. A l'armée, le but de l'évaluation était de déterminer si un soldat méritait une promotion de grade ou une augmentation salariale. (Fleenor & Prince, 1997).

Durant les années 50, l'évaluation à 360° est importée dans le secteur marchand américain. C'est le groupe de recherche et d'ingénierie Esso® connu aujourd'hui sous le nom d'ExxonMobil® qui documente pour la première fois le 360° feedback (Bracken et al., 1997). Ici, le but de l'évaluation diffère de celui de l'armée.

La compagnie souhaite augmenter la productivité de l'employé à travers cette évaluation. Dans les années qui suivirent, la productivité de la société connut une nette augmentation.

D'autres entreprises ont voulu à leur tour implémenter le 360° feedback pour leurs employés. Ce type d'évaluation a très vite conquis les autres grandes entreprises américaines (Bracken et al., 1997).

Le 360° feedback a connu des utilités différentes au cours de l'histoire. Nous avons vu qu'elle a d'abord permis à l'armée américaine durant la première Grande Guerre puis à l'armée allemande entre 1940 et 1945 de justifier soit des récompenses salariales soit une augmentation de grade. Ensuite, la compagnie d'ExxonMobil® eu l'idée de l'utiliser pour améliorer son rendement. Après les années 50, d'autres grandes entreprises décidèrent de l'implémenter également. Le groupe américain General Electric l'utilise dès les années 80 à des fins de justification de licenciement. Tout comme ExxonMobil®, l'entreprise américaine souhaitait améliorer son rendement. A chaque évaluation annuelle, Jack Welsh, le CEO de l'entreprise, renvoyait les 10% les moins performants de son entreprise sur base du feedback à 360° (Dru, 2007). L'évaluation à 360° était synonyme de rendement, si l'employé n'obtenait pas assez de points à son évaluation, il était mis dehors. Depuis les années 80, le feedback à 360° a évolué pour devenir une évaluation permettant d'identifier et développer les forces des employés plutôt que de punir les faiblesses. Le 360° gagne en popularité et le terme est devenu courant dans les départements de ressources humaines. Mais l'évolution de cette évaluation n'est pas encore terminée.

2.5. L'évaluation à 360° : Qui ? Comment ? Pourquoi ?

Dans le secteur marchand, l'évaluation à 360° est connue. Poulakos et al. (2015) ont d'ailleurs révélé à travers une étude que ce type d'évaluation, lorsqu'elle est systématique, c'est-à-dire intégrée aux systèmes de gestion des compétences, permet aux employés de mieux comprendre pourquoi l'entreprise souhaite développer telle compétence ou tel comportement. Une évaluation systématique aide l'employé à comprendre l'importance du développement de nouvelles facultés. Campion et al. (2015) rappelle que beaucoup d'aspects du travail ne sont pas visibles par le supérieur hiérarchique. Il est donc important d'avoir d'autres angles de vue lors des évaluations.

2.5.1. *Qui évalue ?*

Dans l'évaluation à 360°, il y a trois acteurs importants : l'évaluateur, l'évalué et la personne exprimant le feedback. L'évaluateur est celui qui donne son avis, ils sont nombreux. Ce sont des personnes de l'entourage professionnel de l'évalué. La personne donnant le feedback est soit un consultant externe soit un supérieur hiérarchique. Le consultant externe est neutre et rassemble les avis pour avoir un feedback constructif à remettre à l'évalué.

Dans certaine entreprise, le choix est de travailler sans consultant externe, ce choix est principalement économique. Il est donc possible que l'évaluateur soit aussi la personne exprimant le feedback dans certaines entreprises.

Ce paragraphe s'intéresse à l'évaluateur ou plutôt aux évaluateurs. Durant le siècle passé, les chercheurs ont mis en évidence qu'une seule source d'évaluation ne permettait pas de donner à l'employé un feedback lui permettant d'évoluer (Harvey, 1994).

Le même auteur propose d'augmenter les sources d'observations afin que le feedback soit plus représentatif du travail accompli. Les nouveaux évaluateurs sont le patron, les pairs et les subordonnés directs de l'évalué (London & Smither, 1995). Le supérieur hiérarchique peut observer une partie du travail mais pas son entièreté. Dès lors, les deux autres sources, les pairs et les subordonnés, viennent compléter sa vision afin que la perception du travail soit globale.

Le nombre de pairs et de subordonnés n'est pas clairement défini dans la littérature mais il faut plus de trois sources avec une vision différente sur le travail de l'évalué pour être appelé feedback à 360° (Brassard, 2014).

Mis à part le nombre, la pertinence des évaluateurs est aussi importante. Pour effectuer un feedback adéquat, il faut savoir le formuler.

La préparation est la première étape dans l'évaluation (Fleenor & Prince, 1997 ; Shaver, 1995). Former les évaluateurs à donner un retour constructif sur le travail d'un employé est primordial (Fleenor & Prince, 1997 ; Brassard, 2014). L'évalué doit pouvoir attribuer une grande valeur aux feedback recueillis sinon l'observation effectuée sur son travail ne sera pas prise en compte. Or un des buts de l'évaluation à 360° est de délivrer un feedback sur un employé afin que celui-ci puisse développer son potentiel. Crossley (2015) a démontré dans son étude que la subjectivité ainsi que la rigueur influencent les scores du multi sources feedback. Pour que le feedback soit constructif, il faut que les personnes soient formées à

donner un feedback. Sinon l'évaluation peut très vite se transformer en règlement de comptes principalement lorsque les subordonnés évaluent leur supérieur.

Une source d'information est synonyme d'une personne ayant une vue objective, directe et pertinente du travail de l'employé ainsi que de l'employé lui-même sur une ou plusieurs dimensions de son travail (Bracken, Rose & Church, 2016). Mc Dowall et Fletcher (2004) ont observé que si l'évaluation à 360° était réalisée avec un certain nombre de règles, les employés avaient un plus grand sentiment d'équité. Par rapport à ces règles, Antonioni (1994) a trouvé que 24% des employés s'exprimeraient différemment s'ils savaient que l'évaluation était anonyme. Un employé qui doit remplir une évaluation sur son chef et puis la signer de son nom, sera plus positif. A l'inverse, un employé qui remplit une évaluation sur son chef sans devoir mettre son nom, sera plus dur dans ses commentaires. Antonioni (1994) démontre donc que les commentaires donnés par les employés sont significativement plus négatifs dans le cas d'évaluations anonymes. Campion et al. (2015) et Bracken et al. (2016) insiste sur l'anonymat de ce type d'évaluation. Pour la collecte des données, Bracken et al. (2016) indiquent qu'une personne neutre devrait recevoir tous les feedbacks afin d'avoir une vue d'ensemble.

2.5.2. *Qui est évalué ?*

Sont évaluées toutes personnes souhaitant ou nécessitant un feedback pour se développer professionnellement, pour démontrer l'efficacité d'un employé ou pour objectiver la productivité et estimer le développement professionnel possible. Dès lors, un grand public peut être interrogé. L'évaluation à 360° est coûteuse et demande beaucoup de temps ainsi que des ressources (DeNisi & Kluger, 2000). Les entreprises utilisent l'évaluation pour certains employés seulement. Bracken et al. (2016) croient que le feedback à 360° doit apporter du changement. Les auteurs proposent donc de cibler les employés pouvant avoir un impact sur les autres. Une chaîne en cascade peut être créée si on choisit d'évaluer un responsable avec une marge d'amélioration possible pour lui et pour son équipe. Nous l'avons vu : l'évaluation à 360° est un mode d'évaluation parmi d'autres. Un grand nombre d'études scientifiques insiste sur le fait que la clé de l'évaluation est de faire évoluer le collaborateur et non de le réprimer (Campion et al., 2015). Bracken et al. (2016) soulignent qu'une telle évaluation est rarement mise en place sans un objectif spécifique prédéfini, étant donné son coût en temps et en ressources.

2.5.3. Qu'est ce qui est évalué ?

Greguras et al.(2003) ont mis en avant que toutes les sources du 360° ne doivent pas évaluer les mêmes aptitudes. En effet, ils expliquent que le supérieur hiérarchique ne va pas observer les mêmes comportements qu'un subordonné. Dès lors, il faut rendre l'évaluation crédible et ne pas demander à un employé d'évaluer un comportement qu'il ne peut pas observer chez son chef.

Notons ici la différence entre un comportement et une compétence : le comportement est visible tandis que la compétence est invisible. Un comportement est toujours lié à une compétence. Par exemple la compétence du respect peut être associée au comportement de dire « bonjour » lorsqu'on rencontre un employé. L'évaluation à 360° permet d'observer des comportements qui sont à raccrocher à des compétences.

2.5.4. Comment l'évalue-t-on ?

L'évaluation des compétences est vue comme « un processus permettant la collecte et l'organisation de données en vue de les transmettre à un individu cible afin qu'il les utilise pour se développer et améliorer ses compétences puis, ultimement, contribuer au développement et à l'amélioration de l'organisation. » (Brassard, 2014, n°122).

Le but premier de l'évaluation à 360° est de donner un feedback sur le travail réalisé. Ce feedback permet d'augmenter la motivation et la satisfaction au travail selon DeNisi & Kluger (2000). Le chiffre 360° détermine le champ de vision que l'évaluateur utilise pour récolter des informations, elle est donc holistique. Le feedback à 360° permet en effet de demander l'avis de plusieurs collaborateurs afin de tendre le plus possible vers un avis objectif sur les différentes compétences de l'employé. Les collaborateurs ne donnent pas leurs avis sur les compétences qui, elles, sont invisibles, mais bien sur les comportements observables. Ces comportements sont sensés refléter la compétence du travailleur.

Nous n'avons pas un accès direct à la compétence. Pulakos et al. (2015) démontrent que le but de l'évaluation à 360° n'est pas uniquement de rassembler des points de vue différents mais bien de rassembler des comportements vus afin de les associer à une compétence. D'après Campion et al. (2015), les managers ne savent pas constamment observer les compétences ou connaissances d'un subordonné, tandis que le comportement est quant à lui directement visible.

Par ailleurs, Campion et al. (2015) justifie l'implémentation de l'évaluation à 360° en défendant l'idée que les évaluations de rendement actuelles sont obsolètes. En effet, elles sont souvent basées sur un seul jugement, celui du supérieur hiérarchique. Ceci les rend donc peu fiables et facilement biaisées. Ensuite, il ressort que les employés trouvent ces cotes inéquitables et inexactes, à nouveau à cause de l'unique source d'évaluation utilisée.

Dès lors inclure dans l'évaluation de l'employé une évaluation à 360° permettrait de réduire les biais et d'augmenter la crédibilité des résultats. Hannum (2007) explique que différentes sources d'évaluation fournissent des informations sur la performance qui ne pourraient être trouvées autrement.

Campion et al. (2015) note que l'évaluation à 360° permet aussi plus facilement une acceptation des résultats. Les auteurs expliquent que lorsqu'une seule personne évalue, une seule personne donne un feedback. Si celui-ci est négatif, il peut être mis en doute par l'évalué. A partir du moment où plusieurs évaluateurs de différents niveaux hiérarchiques émettent le même commentaire négatif, l'évalué peut plus difficilement le mettre en doute. En revanche, l'acceptation de l'évaluation est aussi corrélée à la culture de l'organisation ainsi qu'à son implémentation (Waldman & Bowen, 1998). De fait, si dans l'organisation on ne prend jamais en compte l'avis des subordonnés, le résultat du 360° sera fortement orienté à cause des avis des pairs et des supérieurs.

Nous retiendrons que l'évaluation à 360° est :

« Un processus permettant la collecte et l'organisation de données en vue de les transmettre à un individu cible afin qu'il les utilise pour se développer et améliorer ses compétences puis, ultimement, contribuer au développement et à l'amélioration de l'organisation. » (Brassard, 2014).

Il n'est pas tout de savoir faire un état des lieux des compétences de l'employé, il faut aussi savoir lui transmettre les observations de manière à susciter chez lui une prise de conscience des compétences acquises et à développer.

2.6. La notion de compétence

La notion de compétence est décrite par Audrey et al. (2005) comme la représentation du capital immatériel de l'entreprise ; elles sont nécessaires pour la progression et l'efficacité de l'entreprise. Les compétences des salariés représentent le capital humain d'une entreprise. Le terme compétence a de nombreuses définitions (Eraut, 1994 ; Audrey, 2005 ; Gunawan 2017). Plusieurs auteurs s'accordent pour dire qu'une compétence peut être un savoir, un savoir-faire ou un savoir-être (Rouby, 2012 ; Gunawan 2017). Pour certains auteurs, elle est soit acquise à travers une formation soit héritée, auquel cas c'est un atout que la personne a depuis son enfance (Gunawan 2017). Nous retiendrons ici la définition d'Eraut (1994) : la compétence est constituée de connaissances, d'aptitudes ou d'attitudes d'un individu.

Le Larousse (2021) permet cependant de définir les notions de savoir-faire faisant référence aux aptitudes : « *Le savoir-faire est une compétence acquise par l'expérience dans les problèmes pratiques, dans l'exercice d'un métier* » et le savoir être qui se réfère à l'attitude : « *Le savoir-être est un savoir-faire relationnel, capacité de produire des actions et des réactions adaptées à son environnement* ». Eraut (1994) continue en détaillant qu'on peut se référer à la compétence globale d'un individu ou bien d'un niveau de compétence dans un domaine spécifique. Chaque secteur professionnel ayant des besoins différents, nous utiliserons ici le terme compétence en faisant référence au niveau de compétence dans un domaine précis comme, par exemple, la communication. Il faut savoir que dans tous les secteurs, les entreprises sont encouragées à développer les compétences de leurs employés pour être plus performantes (O'Hearne, 2006). C'est un exercice difficile qui nécessite une réflexion. Les entreprises se posent beaucoup la question : comment puis-je aider un individu à développer ses compétences ?

2.7. Processus pour aider les employés à prendre connaissance de leurs compétences : l'évaluation et le feedback.

En tant qu'organisation, pour aider un individu à prendre connaissance de ses compétences, il faut d'abord identifier celles-ci (Rouby, 2012). C'est là que, sous différentes formes, l'évaluation prend place. L'identification d'une compétence chez un individu peut se faire via l'évaluation.

Comme expliqué au début de ce mémoire, il existe plusieurs types d'évaluation poursuivant des objectifs différents. L'évaluation à 360° vise le développement des compétences. Chaque

organisation a des besoins différents ; c'est pourquoi les entreprises sont encouragées à décrire les compétences nécessaires pour un fonctionnement optimal à travers un **référentiel** de compétence par exemple. Dans le meilleur des cas, l'organisation a un référentiel de compétences établi et gardé par les ressources humaines (Rouby, 2012). D'après l'étude de Heffernana & Flood (2000), un référentiel de compétences est une base intéressante pour objectiver les compétences attendues d'un employé. Ces auteurs ont prouvé qu'un référentiel de compétences augmente la performance de l'entreprise. D'après Rouby (2012), le référentiel de compétences a pour but de représenter puis repérer les compétences des employés afin de les exploiter ou les renouveler. Après avoir défini les compétences et évalué celles-ci, l'entreprise peut tenter d'aider l'individu à prendre connaissance de ses compétences acquises et à les développer à travers un feedback. En effet, l'évaluation peut être comprise comme l'identification des compétences tandis que le feedback est associé à la prise de conscience des compétences acquises et à développer.

Dans de nombreux cas, l'évaluation peut conduire à une meilleure connaissance de soi et mener à un apprentissage pour diminuer ses lacunes et renforcer ses acquis, mais n'est pas le seul moyen d'apprendre ; le feedback joue aussi un rôle (Walting et al., 2019).

Le feedback et l'évaluation sont deux méthodes distinctes mais complémentaires pour augmenter le développement des compétences (Walting et al., 2019). La limite entre les deux est parfois peu claire mais en règle générale, l'évaluation précède le feedback.

2.7.1. Le feedback

Pour aller plus loin que l'évaluation « classique », le feedback est un outil intéressant.

Il n'a pas pour objectif de démontrer que l'évalué a réussi ou raté une tâche mais bien d'éveiller une prise de conscience chez la personne sur comment la tâche a été réalisée.

Les auteurs Lefroy et al. (2015) définissent le feedback comme « une conversation de soutien qui clarifie la connaissance des compétences en développement, améliore son efficacité personnelle pour faire des progrès, met au défi [les évalués] de fixer des objectifs d'amélioration et facilite le développement de stratégies pour permettre cette amélioration » (n°285 page). Notons ici que plusieurs formes de feedback existent ; écrit ou oral.

Ramani et al.(2019) complètent cette définition en expliquant que le feedback est un mécanisme plaçant l'apprenant au milieu d'une boucle de rétroaction. L'apprenant fait une action, l'évaluateur lui donne du feedback sur cette première action pour que la deuxième

action de l'apprenant soit meilleure. Ce processus est influencé par la crédibilité donnée à l'évaluateur mais aussi par des facteurs socioculturels qui aident à l'acceptation du feedback. Walting et al. (2019) indiquent que le but du feedback est le développement et l'accroissement des compétences d'un individu.

Le feedback fait partie des méthodes qui ont un grand impact sur l'amélioration des compétences mais c'est une méthode avec des effets très variables. Le résultat d'un feedback est peu prévisible tant il est influencé par diverses dimensions comme la personnalité de l'employé, la préparation à l'évaluation ainsi que par la personne donnant le feedback (Lefroy 2015).

Ma recherche s'intéresse à la prise de conscience des compétences acquises et au développement du cadre infirmier suite à une évaluation à 360°. Plusieurs auteurs m'ont aidée à comprendre en quoi le feedback favorise une prise de conscience de ses compétences (Walting 2019 ; Lefroy, 2015 ; Bosc-Miné, 2014). J'ai retenu les différentes caractéristiques d'un bon feedback.

2.7.2. Un « bon » feedback

Lefroy (2015) donne quatre caractéristiques pour un feedback performant ; il faut qu'il soit **opportun, spécifique, réalisable** et **axée sur la tâche** plutôt que la personne.

D'après ces auteurs, pour qu'un feedback soit **opportun** il faut que le moment choisi du feedback soit déterminé en amont de l'évaluation pour que l'employé puisse savoir quand aura lieu cette discussion.

Ensuite, le feedback a tout intérêt d'être **spécifique** ; lorsqu'il est trop universel, l'employé ne se sent pas concerné. Ce type de feedback trop large ne déclenche pas d'envie d'amélioration chez l'employé puisque tout le monde et personne n'est impliqué dans les commentaires (Lefroy, 2015).

Le feedback **réalisable** est également développé par Lefroy (2015) comme un feedback où un plan d'amélioration est proposé et défini dans le cours de la conversation. Ce plan suggère des actions précises pour consolider les forces et développer les faiblesses. Les auteurs nuancent par la suite que le plan d'action sera plus précis lorsque l'employé a un niveau de compétences faible et il sera moins directif pour un employé ayant un plus haut niveau de compétences (Lefroy, 2015). En effet, les jeunes employés, ayant tout à apprendre, apprécient que le plan soit plus directif pour savoir par où commencer (Lefroy, 2015). Le feedback est un état des lieux des compétences mais il n'est pas toujours synonyme de

création d'un plan de développement personnel (Lévy-Leboyer, 2007) même s'il reste vivement recommandé pour entamer la démarche vers un changement (Leroy, 2015).

Enfin le feedback doit être dirigé sur **le travail** de l'employé plutôt que sur l'employé lui-même. Le feedback portant sur le travail concret sera mieux accepté (Walting 2019). Si la conversation vient critiquer la personne plutôt que son travail, celle-ci risque de se fermer et de ne pas entendre les pistes d'amélioration (Walting, 2019). Lévy-Leboyer (2007) rappelle qu'un travail en amont de l'évaluation est nécessaire. Les répondants doivent avoir compris le but et le sens d'une évaluation des compétences. La cible étant le développement personnel et non la cotation professionnelle de l'employé (Lévy-Leboyer, 2007).

Nous remarquons ici que la prise de conscience de ses compétences est un processus complexe influencé par beaucoup de variables inconnues. Cette réflexion commence en amont de l'évaluation où l'employé doit être d'accord de subir une telle évaluation et comprendre le but recherché. Ce processus sera ensuite alimenté par les observations des évaluateurs qui seront distillées dans un feedback donné dans le meilleur des cas par un consultant externe.

La population étudiée dans ce mémoire concerne les cadres infirmiers. Pour les aider à prendre conscience de leurs compétences, il faut d'abord définir ce qu'est un cadre infirmier.

3. Le cadre infirmier

3.1. Contexte

Les hôpitaux sont reconnus comme des entités difficiles à manager. Depuis plusieurs années, ils doivent répondre à des besoins toujours plus grands avec des ressources toujours plus petites (Patrone et al., 2020). Les appareillages sont chaque année plus performants mais aussi plus coûteux. La qualité des soins croît. Elle est régulièrement mesurée et évaluée pour être chaque jour plus performante. Il en va de même pour les cadres infirmiers, leurs aptitudes sont en permanence observées, calculées et au besoin, redéfinies.

3.2. Définition du cadre infirmier

Les cadres infirmiers de département (CID) sont les « middle-managers » entre le comité de direction de l'hôpital et les infirmiers-chefs qui eux-mêmes supervisent les infirmiers du

terrain. Ils sont responsables de mettre en place les moyens nécessaires pour atteindre les objectifs stratégiques fixés par l'organisation (Arrêté royal du 14 décembre 2006 portant exécution de l'article 17bis de la loi sur les hôpitaux, coordonnées le 7 août 1987, en ce qui concerne la fonction d'infirmier-chef de service, M.B., 27 janvier 2007).

De plus, ils sont un support important pour la gestion de l'administratif des unités (congé de longue durée, gestion de projet, supervision des infirmiers-chefs, ...) (Patrone et al., 2020). Leurs rôles sont variés et leur pouvoir de décision est limité (Urquhart et al., 2018). C'est le comité de direction qui décide des objectifs à atteindre. Les CID peuvent être associés à la définition des objectifs stratégiques (Arrêté royal du 14 décembre 2006 portant exécution de l'article 17bis de la loi sur les hôpitaux, coordonnées le 7 août 1987, en ce qui concerne la fonction d'infirmier-chef de service, M.B., 27 janvier 2007).

Patrone et al. (2020) expliquent qu'en Europe, un grand nombre d'indicateurs de performance ont été mis en place afin de mesurer les compétences managériales du CID qui sont variées et nombreuses. Ils démontrent que l'évaluation du CID ne peut pas se faire uniquement sur les compétences techniques (« *hard skills* ») du travail puisque les compétences comportementales (« *soft skills* ») sont toutes aussi importantes.

Bégin & Véniard (2013) précisent que l'objectif n'est pas d'obtenir des informations sur les compétences liées au métier. En effet, le 360° ne s'intéresse pas aux compétences informatiques de l'évalué ou au nombre de langues qu'il parle par exemple. L'outil évalue quatre grandes familles de comportements (Bégin & Véniard, 2013 ; Llapa-Rodriguez et al., 2015) : la communication, l'environnement de soutien, le rôle modèle et les comportements managériaux. Dès lors, le 360° s'intéresse aux comportements attendus de l'évalué par son entourage professionnel. Afin de connaître ces comportements attendus pour le CID nous allons détailler les différents rôles du CID. L'objectif poursuivi est de faire apparaître le lien entre les comportements évalués par le 360° et celles nécessaires pour remplir les différents rôles du CID.

3.3. Les rôles du cadre infirmier

Urquhart et al. (2018) distinguent cinq rôles du CID :

- **planifier** les ressources pour atteindre les objectifs stratégiques définis.
- **coordonner** ; le CID organise les rencontres, les groupes de travail et les comité de décision.
- **motiver** ; le CID est là pour le soutien émotionnel des équipes.
- **faciliter** ; le CID doit établir un processus et des protocoles pour atteindre les objectifs définis.
- **évaluer** ; les infirmiers en chefs étant évalués par leur CID.

Avant de d'explorer les différents rôles du CID, arrêtons-nous sur deux concepts importants. Gilbert et al.(2017) écrivent que le travail des CID a changé ces dernières années et qu'il évoluera encore. Gilbert et al. (2017) définissent les compétences que les CID doivent avoir à travers deux concepts : le capital humain et le capital social.

Le **capital humain** est défini comme l'expérience, les compétences et les connaissances des travailleurs. Il est important que le CID en soit bien informé car ces qualités rendent l'employé indispensable à l'organisation (Gilbert et al., 2017). Le CID doit reconnaître le capital humain de ses équipes. L'employé peut partir de l'organisation et donc emporter avec lui son capital humain. Il est important que le CID ait conscience du capital humain qu'il gère afin d'embaucher les personnes pouvant ajouter des compétences à ses effectifs.

A l'inverse, la démission d'un employé avec des compétences particulières et difficiles à retrouver, doit alerter le CID.

Toujours dans le rôle de la gestion humaine, le CID est responsable de la planification des équipes et c'est lui qui gère l'embauche. Il doit anticiper les besoins en personnel et en matériel pour accomplir ses missions (Urquhart et al., 2018).

Son premier rôle est donc de **planifier** les ressources pour atteindre les objectifs stratégiques définis. La loi belge sur le rôle du CID est claire ; il est responsable de l'organisation et de la continuité de l'activité infirmière (Arrêté royal du 14 décembre 2006 portant exécution de l'article 17bis de la loi sur les hôpitaux, coordonnées le 7 août 1987, en ce qui concerne la fonction d'infirmier-chef de service, M.B., 27 janvier 2007).

Le **capital social** est un concept plus complexe défini comme « *les groupes, les réseaux, les normes et la confiance que les gens ont à leur disposition à des fins productives* » (Gilbert et al., 2017). C'est-à-dire la capacité du CID à former, maintenir et influencer une relation afin de pouvoir en bénéficier. Nous associons ce concept aux relations interpersonnelles de Ferreira et al.(2019). Ces derniers expliquent que le CID doit savoir créer des relations avec ses effectifs afin de pouvoir diriger son équipe. Par exemple, le CID qui n'est jamais en relation avec ses équipes ne saura pas motiver de manière efficace ses employés à atteindre les objectifs stratégiques.

Dans la littérature, le concept de capital social est utilisé au niveau micro ou macro (Gilbert & al., 2017). Le CID étant le manager de plusieurs dizaines de personnes, nous nous intéresserons au niveau macro c'est-à-dire que le CID a une vision plus large que l'infirmier en chef. Dès lors le concept de capital social a plus d'ampleur vu le plus grand nombre de personnes à gérer.

Un deuxième rôle se dessine avec ce concept de capital social : le rôle de **coordinateur**. Pour atteindre les objectifs stratégiques et dans la limite de ses compétences, le CID organise les rencontres, les groupes de travail et les comités de décision (Urquhart et al., 2018).

Ce deuxième rôle a pour but de faire travailler les bonnes personnes ensemble afin de réaliser un travail commun. Le capital social est important car le CID va user de ses relations pour influencer la composition des groupes par exemple.

L'article de Ferreira et al. (2019) détaille quatre compétences essentielles pour un cadre infirmier : le leadership, le management des relations interpersonnelles, la communication efficace et la gestion des conflits. Avec ces 4 compétences, le management permet d'augmenter l'efficacité de l'équipe (Ferreira et al. 2019).

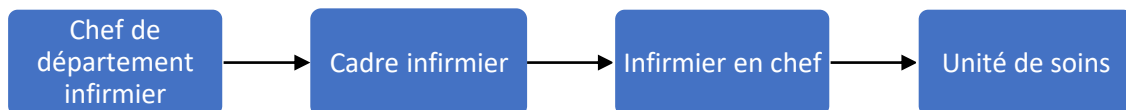
Nous pouvons associer ces compétences au troisième rôle du cadre infirmier : le **motivateur** (Urquhart et al., 2018). Le CID est là pour le soutien émotionnel des équipes. Il leur montre les objectifs et comment les atteindre. Il est la personne à la tête du mouvement. Il prend les initiatives et il mène les autres vers la réalisation des objectifs institutionnels. Il communique énormément avec ses subalternes et entretient des relations constructives avec chacun. Il encourage lorsque c'est nécessaire (Urquhart et al., 2018).

Le rôle de **facilitateur** décrit par Urquhart et al. (2018) permet de mettre en évidence les compétences nécessaires à la création d'un environnement propice à la réalisation des objectifs. Le CID doit établir un processus et des protocoles pour atteindre les objectifs définis (Urquhart et al., 2018).

Il est le gardien des ressources utilisées à bon escient ainsi que le gestionnaire du temps.

Les équipes infirmières sont directement supervisées par l'infirmier-chef. Celui-ci doit gérer les activités quotidiennes : les infirmiers malades, les places disponibles pour les patients, les commandes de matériel de soins, ... Il travaille principalement au niveau micro ; un infirmier chef gère une unité de soins. Le CID est quant à lui garant de la bonne gouvernance de chaque unité de soins ; il travaille au niveau méso. L'infirmier chef coordonne l'unité de soins sous la supervision du cadre infirmier. Le chef de département infirmier travaillant lui au niveau macro. Pour compléter ce rôle, la loi belge écrit que le CID doit travailler en étroite collaboration avec le médecin-chef de service (Arrêté royal du 14 décembre 2006 portant exécution de l'article 17bis de la loi sur les hôpitaux, coordonnées le 7 août 1987, en ce qui concerne la fonction d'infirmier-chef de service, M.B., 27 janvier 2007). Lorsque le CID exerce le rôle de facilitateur, il dirige le gouvernail du bateau vers l'atteinte des objectifs de l'institution tout en étant le support nécessaire pour les infirmiers-chefs.

Figure 1 : Modèle de gouvernance au sein du département infirmier.



Les infirmiers sont évalués par leur infirmier-chef. Les infirmiers-chefs sont évalués par leur CID. **Évaluateur** est le dernier rôle du CID (Urquhart et al. 2018). Cette fonction est présente dans la loi belge, le CID est responsable du suivi et de l'évaluation des infirmiers chefs (Arrêté royal du 14 décembre 2006 portant exécution de l'article 17bis de la loi sur les hôpitaux, coordonnées le 7 août 1987, en ce qui concerne la fonction d'infirmier-chef de service, M.B., 27 janvier 2007). Il doit être capable de monitorer les projets ainsi que le staff infirmier.

La plupart des CID se sentent inadéquats pour ces différents rôles et compétences (Urquhart et al., 2018). Ils expriment un manque de formation et de savoirs pour mener à bien ces missions. Or le but principal du CID est la quête quotidienne de qualité des soins (Soares et

al., 2017). Difficile de promouvoir la qualité des soins lorsque le CID ne se sent pas assez formé pour remplir sa mission. Soares et al. (2017) ont remarqué qu'il y avait un besoin d'entraînement. Les mises en situation étaient une de leurs propositions pour améliorer les compétences de ces managers. Par exemple, licencier quelqu'un n'est pas un acte anodin. Des mises en situation, avec un coach formé, permettraient au CID d'apprendre comment se positionner et comment réagir face à l'agressivité, la tristesse ou l'incompréhension de l'employé par exemple. Des mises en situation pour apprendre le leadership pourraient aussi être efficaces.

Après avoir parcouru les rôles du CID, nous pouvons conclure que l'évaluation à 360° permettrait d'évaluer toutes les compétences comportementales nécessaires pour remplir les différentes fonctions de ce « middle-manager ».

4. Conclusion de la partie théorique

Dans cette première partie de mémoire, les grands concepts ont été définis et analysés de manière théorique. Le 360° est une méthode d'évaluation spécifique qui regroupe l'avis de différentes personnes représentant l'entourage professionnel de l'évalué. Cette évaluation permet de transmettre un feedback holistique de son travail.

Ensuite, les notions de compétence et de feedback ont été éclaircies pour avoir une définition commune avant d'entamer la recherche sur le terrain. Enfin, la population des CID ainsi que les compétences nécessaires pour réaliser leur rôle ont été détaillées à l'aide d'un article s'intéressant aux compétences du *middle manager*. Cette partie théorique amène le lecteur à comprendre le cadre de la recherche. Nous poursuivons avec la partie empirique.

III. PARTIE EMPIRIQUE

1. Les hypothèses de recherche

Voici les hypothèses de recherche que nous pouvons émettre afin de répondre à notre question de recherche. Chaque hypothèse a pour but de nous apporter une source de réponse à la question générale : *En quoi l'évaluation favorise-t-elle la prise de conscience de compétences acquises et à développer auprès des cadres infirmiers ?* Le mode de recherche se veut donc déductif. Nous avons fait des hypothèses et nous allons interroger un échantillon de personnes pour les confirmer.

Les hypothèses sont réparties en cinq thèmes distincts influençant chacun la prise de conscience de l'évalué. Ces thèmes ont été choisis après avoir construit la partie théorique et ensuite validés par mon promoteur. Le premier thème est le mode d'évaluation. Dans la première partie de ce mémoire, différents modes d'évaluation ont été définis. Nous cherchons à savoir quels sont les modes d'évaluation vécus par l'évalué. Le deuxième thème est l'environnement de travail, Campion et al. (2015) insistait sur le nombre d'évaluateurs dès lors le chercheur souhaite s'intéresser à l'entourage qui a réalisé l'évaluation. Le troisième thème est le feedback ; ce concept particulièrement central de cette recherche a été défini par Lefroy et al. (2015). Le chercheur souhaite comprendre comment est donné le feedback au CID. Le quatrième thème est l'acteur. Urquhart et al. (2018) ont permis de définir les différents rôles du CID. En abordant cette thématique, le chercheur souhaite savoir quel a été le rôle du CID durant son évaluation. Enfin le dernier thème aborde le plan de développement. Lévy-Leboyer (2007) insiste sur ce plan permettant à l'évalué de se développer. Le chercheur désire obtenir des informations quant au plan de développement mis en place avec le CID.

Hypothèse 1 : il existe un lien entre le type d'évaluation et la prise de conscience des compétences de l'évalué

Je cherche à vérifier à travers cette hypothèse s'il existe un lien entre le type d'évaluation et la prise de conscience des compétences de l'évalué. En effet, nous avons vu que plusieurs modes d'évaluation étaient possibles. L'évaluation informelle est le feedback reçu « entre deux portes ». Ce n'est pas un échange, c'est un commentaire. L'évaluation formelle est l'évaluation réalisée par le supérieur hiérarchique.

→ H1A : « L'évaluation formelle d'un employé influence sa prise de conscience des compétences à acquérir et acquises. »

→ H1B : « L'évaluation à 360° influence la prise de conscience les compétences à acquérir et acquises. »

→ H1C : « L'évaluation informelle n'influence pas la prise de conscience des compétences à acquérir et acquises. »

Hypothèse 2 : être évalué par son environnement de travail et donc par plus d'une personne augmente la prise de conscience des compétences

Avec ma deuxième hypothèse, je cherche à savoir si être évalué par son environnement de travail et donc par plus d'une personne permet d'augmenter la prise de conscience des compétences. Je cherche aussi à savoir si le développement d'un sentiment de sécurité permet de favoriser la prise de conscience. L'évalué qui ne se sent pas menacé par son entourage mais plutôt accompagné est-il plus réceptif ?

→ H2A : « L'évaluation par plus d'une personne facilite la prise de conscience des compétences. »

→ H2B : « L'évaluation par plus d'une personne contribue à augmenter le sentiment de légitimité par rapport aux compétences à acquérir et acquises. »

→ H2C : « Le sentiment de sécurité durant le processus d'évaluation favorise la prise de conscience de l'évalué sur ses compétences acquises et à acquérir. »

Hypothèse 3 : le feedback oral de l'évaluation influence la prise de conscience des compétences à développer

Le feedback est lié à l'évaluation à 360°. Ce moment entre la personne restituant le feedback et l'évalué est primordial pour la suite de l'accompagnement ; c'est souvent durant la restitution des résultats que l'employé se rend compte de l'évolution encore possible.

→ H3A : « Le feedback du résultat papier couplé au feedback oral du consultant externe favorise la prise de conscience des compétences à développer chez l'évalué. »

→ H3B : « le feedback oral du consultant externe a plus d'impact sur la prise de conscience que le feedback papier ».

Hypothèse 4 : être acteur de son évaluation influence la prise de conscience des compétences à développer

Dans l'évaluation à 360°, nous avons remarqué que l'évalué est acteur de cet outil ; il va par exemple choisir qui de son entourage l'évaluera. Dès lors nous pouvons émettre l'hypothèse qu'être acteur de son évaluation influencerait la prise de conscience de ses compétences à développer.

→ H4A : « La prise de conscience des compétences est augmentée lorsque l'évalué est acteur de son évaluation à 360° ».

→ H4B : « Si l'évalué a pris conscience de ses compétences, alors il sera plus motivé de travailler sur ses compétences et de s'améliorer. »

Hypothèse 5 : la construction d'un plan de développement des compétences améliore la prise de conscience des compétences

La dernière hypothèse part de l'idée du plan de compétence. Il serait intéressant de savoir si la construction d'un plan de développement des compétences améliore la prise de conscience. Le 360° propose à la fin du processus que l'évalué co-construise un plan de développement avec le consultant.

→ H5A : « Le plan de compétence mis en place à la fin du 360° favorise la prise de conscience des compétences à développer. »

→ H5B : « Le suivi du plan de compétence à 6 mois favorise le développement des compétences. »

2. Méthodologie

La première partie de mon mémoire a permis de définir et comprendre les concepts-clés de ma question de recherche à travers la littérature scientifique. A partir de la théorie, un guide d'entretien semi-dirigé a été construit afin de récolter des informations pertinentes permettant de répondre à la question suivante ; « *comment permettre une prise de conscience des compétences à travers une évaluation à 360° ?* ». Cet entretien a été construit autour de cinq thèmes précis ; le mode d'évaluation, l'environnement au travail, le feedback, l'acteur et le plan de développement.

Le choix de ces thèmes a été basé sur la partie théorique (Lévy-Leboyer (2007) ; Lefroy (2015) ; Bracken et al. (2016)). Huit entretiens ont été réalisés entre le 8 mai 2021 et le 31 mai 2021.

2.1. Choix de la méthode qualitative

Pour répondre à ma question de recherche, j'ai choisi d'utiliser une méthode qualitative. Cette méthode est intéressante dans le cadre de ce type de mémoire puisqu'elle s'intéresse principalement aux sciences humaines. Elle permet d'explorer les comportements, les expériences et les attitudes des personnes (Green & Thorogood, 2004). L'intérêt de cette recherche est de comprendre ce qui suscite une prise de conscience des compétences à développer suite à un 360°. Cette méthode peut aussi donner des explications sur un phénomène observé (Green & Thorogood, 2004). Il est possible de comprendre l'expérience du candidat à travers les méthodes qualitatives. Dans ce travail, le souhait est de discerner le processus favorisant le développement des compétences. Ma recherche part du terrain pour alimenter les résultats déjà présents dans les articles scientifiques. Ces résultats seront éventuellement transférables à un même contexte ; mais ne seront pas généralisables.

Ma collecte des données est qualitative à travers un guide d'entretien semi-dirigé. Mon analyse est quant à elle quantitative ; après les entretiens, une typologie a été réalisée pour répondre à ma question de recherche. Mon objectif en utilisant cette méthode est d'obtenir différents points de vue et aussi de retrouver des répétitions dans les entretiens.

2.2. Le recueil de données par entretien semi-directif

Le guide d'entretien semi-dirigé est l'outil choisi pour collecter les données. Il permet de laisser beaucoup de liberté au répondant sans que le chercheur perde de vue les réponses qu'il cherche à obtenir. Par ailleurs, la durée et le nombre d'entretiens dépendent de la qualité des réponses entendues. Dès lors, il ne s'agit pas de quantité mais de qualité.

Pour réaliser ma collecte de données, j'ai élaboré un guide d'entretien en regard de la question de recherche et de la partie théorique. Il est divisé en cinq thèmes distincts influençant chacun la prise de conscience de l'évalué.

Le guide d'entretien est semi-dirigé ; celui-ci permet de renseigner trois aspects : le vécu, le ressenti et la manière de faire du répondant (Aujoulat, 2019).

Après la réalisation de mon guide d'entretien, je l'ai testé sur différents étudiants en master de santé publique afin d'identifier ses failles. Je l'ai modifié après ces tests en supprimant quelques questions et en précisant d'autres avant de réaliser mes premiers entretiens. De plus mon guide d'entretien fut relu, modifié puis approuvé par mon promoteur. Les entretiens se sont déroulés soit dans le bureau de la personne interrogée soit par Microsoft Teams® en raison de la crise sanitaire actuelle. Le temps moyen des entretiens était de 27 minutes avec des durées allant de 17 à 40 minutes.

2.3. Constitution de l'échantillon

Puisque ma recherche est qualitative, l'étude ne porte pas sur la population entière mais sur un sujet en profondeur, l'échantillon ne doit pas être représentatif de la population entière (Aujoulat, 2019). L'échantillon a des critères de sélection restreints et précis pour déterminer l'acceptation d'un candidat dans le groupe étudié (Aujoulat, 2019).

Premièrement, la personne doit avoir le diplôme d'infirmier et exercer ou avoir exercé la fonction de cadre infirmier. Deuxièmement, le candidat doit avoir subi une évaluation à 360° dans le cadre de cette fonction. Enfin, aucune limite d'âge ou d'ancienneté n'a été imposée.

Par rapport au lieu, j'ai choisi d'étudier le terrain des Cliniques universitaires Saint Luc. Cet hôpital pratique l'évaluation à 360°. Joëlle Durbecq, la directrice du département infirmier des cliniques, m'a donné accès au terrain en m'expliquant que les directeurs-adjoints de départements ainsi que les cadres infirmiers avaient la possibilité de se faire évaluer par le 360°.

Pour réaliser mes entretiens, j'ai contacté les treize personnes sur la liste de Madame J. Durbecq. Ce premier contact fut établi par mail où je leur demandais leur accord pour être interrogées à travers un entretien de 30 minutes par Microsoft Teams® ou en présentiel. En effet, au vu de la pandémie actuelle de la COVID-19, il était intéressant de proposer une alternative au contact rapproché. Deux semaines après le premier mail, j'ai relancé une demande aux personnes n'ayant pas répondu.

La cheffe de département infirmier, Madame J. Durbecq, m'a proposé de contacter les anciens CID. Elle a envoyé elle-même un mail mais j'ignore à combien de personnes.

Sept personnes des Cliniques universitaires Saint-Luc ont répondu favorablement à ma demande¹. Dans ce groupe, il y avait trois chefs ou chefs-adjoints de département infirmier qui ont été cadres infirmiers et quatre cadres infirmiers. Une ancienne CID a été recrutée grâce au mail envoyé par Madame Durbecq. Les personnes n'occupant plus la fonction de CID ont été interrogés par rapport à leur ancienne fonction de CID.

L'échantillon interrogé est composé de cinq femmes et trois hommes. Toutes les personnes interrogées ont eu au moins une évaluation à 360° durant leur parcours aux Cliniques Universitaires Saint Luc. Chaque personne en plus des critères évoqués ci-dessus était doté d'un master en santé publique. Quatre d'entre eux avaient un poste de cadre infirmier au moment de l'interview. Le cadre infirmier est responsable d'une filière de soins. Les quatre autres avaient un poste de directeur ou d'adjoint à la direction du département infirmier.

L'endroit de l'étude sont les Cliniques universitaires Saint-Luc. L'hôpital est composé de presque mille lits et figure parmi les plus grands centres hospitaliers de Belgique. Il est l'un des sept hôpitaux universitaires du royaume.

Des filières de soins permettent d'encadrer la prise en charge pluridisciplinaire favorisant la prise en charge globale des patients. Le cadre infirmier est responsable d'une filière composée de plus ou moins trois cents équivalent temps plein. Saint-Luc emploie plus de six mille personnes, ce qui en fait l'un des principaux employeurs de la Région bruxelloise.

Dans la partie théorique, différents types de 360° ont été mis en évidence. Lévy-Leboyer (2007) explique dans son livre que l'outil pour effectuer un 360° peut être acheté ou construit en fonction des besoins de l'entreprise. L'institution étudiée n'a pas acheté d'instrument validé mais a préféré réaliser son propre outil d'évaluation à 360° en fonction de ses besoins.

Au début du processus, une dizaine de personnes sont sollicitées pour participer à l'évaluation d'un cadre infirmier. Ces personnes représentent les pairs et les subordonnés ainsi que les services supports. Les supérieurs hiérarchiques participent d'office au 360°. C'est l'évalué qui doit désigner les personnes qui vont l'évaluer.

Sur le support papier, la première partie reprend les informations préliminaires comme le métier, la position par rapport à l'évalué ainsi que la fréquence et la nature des interactions qu'il a avec le CID.

¹ Trois autres personnes ont répondu mais ne rentraient pas dans les critères d'inclusion. Les quatre derniers CID contactés n'ont jamais répondu malgré plusieurs relances.

Ensuite, trois questions sont posées à l'évaluateur où il doit expliquer des points forts de la personne évaluée, des points à améliorer et ce qui pourrait l'aider à s'améliorer. Par la suite, l'évaluateur doit remplir une échelle de Likert de 5 points allant de « jamais » à « toujours » sur les cinq valeurs de l'institution. Enfin, un résumé global sur l'évalué est demandé. Pour finir, un encadré pour les divers est mis à disposition. L'outil d'évaluation complet est disponible à l'annexe 3 « *évaluation à 360° de l'institution étudiée* ».

2.4. Choix de la méthode d'analyse des données

Les données pour cette recherche ont été récoltées lors des entretiens semi-dirigés. Chaque entretien a apporté beaucoup de matière. Il est nécessaire de traiter ces données avant de les analyser. En effet, les données sont brutes et le chercheur doit leur apporter du sens afin de les rendre utilisables. L'analyse des données est nécessaire pour faire apparaître des informations pertinentes pour la recherche.

La recherche et l'analyse qualitative a une limite : la subjectivité. Les données récoltées sont teintées par la subjectivité de l'intervenant. Ensuite, le traitement de données ainsi que l'analyse effectuée par le chercheur sont aussi nuancés par la subjectivité de celui-ci. La subjectivité influence notamment la récolte des données puisque le chercheur ne pose pas exactement les mêmes questions à chaque entretien. Il va orienter ses questions lors des entretiens. Notons toutefois que je ne suis pas cadre infirmier et je n'ai jamais vécu de 360°. Cependant, je travaille depuis plusieurs années dans l'institution et étant moi-même infirmière en chef-adjointe, j'ai beaucoup de contact avec ma cadre et je connais leur rôle en tant que cadre infirmier. Certains biais sont dès lors possible.

Les résultats obtenus ne sont pas généralisables à la population mais ils peuvent être éventuellement transposables à une population ayant les mêmes caractéristiques.

Pour chaque hypothèse, une catégorie a été définie. Cinq thématiques ont été dégagée : le mode d'évaluation, l'environnement de travail, le feedback, l'acteur et le plan de développement. Le guide d'entretien a été construit pour obtenir des données sur ces thématiques. Lors de l'analyse, des verbatim ont été retenus et puis codés pour être associée aux thèmes. Ces cinq catégories ont été alimentées par des rubriques reprises dans les entretiens.

3. Résultats

Dans cette partie, les thèmes seront décortiqués pour alimenter la discussion à la fin de ce mémoire. Comme expliqué dans la méthode d'analyse de données, le chercheur doit interpréter les verbatim pour les associer aux thèmes. Chacun des verbatim a été rattaché à une thématique qui permet d'apporter des données pour répondre aux hypothèses.

Par exemple, le verbatim « *le fait d'avoir l'argument qui est conforté par un ensemble c'est très intéressant* », est interprété comme la légitimité d'une remarque augmente lorsqu'elle est dite par plusieurs personnes. Ce verbatim est donc rattaché à la thématique *environnement de travail*.

3.1. Le mode d'évaluation

La littérature scientifique présentée dans la première partie de ce mémoire indique différentes finalités de l'évaluation ainsi que les méthodes qui existent. Dans les interviews, trois évaluations ont été décrites, poursuivant des buts différents.

Tout d'abord, dans l'institution analysée, les cadres infirmiers (CID) sont évalués à la fin de leur première année par un 360°. Les CID interrogés expliquent que ce mode d'évaluation au bout d'un an vise à faire un état de lieux des différentes compétences du CID et du fonctionnement de celui-ci au sein de l'institution.

3.1.1. Les différentes évaluations

Après la première année et pour toutes les années qui suivent, le CID a une autre évaluation appelée *la gestion par objectif* (GPO). Cette évaluation est perçue totalement différente que le 360°. En effet, l'objectif est distinct : le 360° évalue les compétences ainsi que la personnalité managériale du CID tandis que la gestion par objectif évalue l'atteinte des objectifs définis au début de l'année civile « *Dans le GPO, il y a les objectifs que je me fixe (...) à devoir réaliser qui dépasse la simple gestion au quotidien et qui doivent correspondre aux objectifs stratégiques de l'institution* ». Le N+1 rencontre tous les 6 mois le CID. A la mi année, cette rencontre permet de faire le point sur l'avancée du CID dans ses objectifs. A la fin de l'année, le supérieur hiérarchique évalue le CID sur l'atteinte de ses objectifs. Chacun des CID doit présenter son GPO au comité de direction.

Le sentiment de procédure formelle est revenu dans les entretiens où les CID expliquent que ce moment de feedback sur l'atteinte des objectifs est quelque chose qui n'est pas pris à la légère « (...) *c'est du feedback sur l'atteinte d'objectif. C'est très procédurier. C'est quand même lourd. (...) C'est du sérieux. Si tu n'atteins pas tes objectifs...* ». La finalité poursuivie dans le GPO est donc l'évaluation de performance en cours d'emploi mais pas uniquement. La finalité est hybride. Est associé aux GPO, un feedback formel sur les compétences mobilisées pour atteindre les objectifs. Le N+1 prend le temps une à deux fois par an de discuter avec le CID pour voir où il en est dans l'atteinte de ses objectifs et surtout de comment il les a atteints « *si tu arrives à ton objectif mais que tu as tué ton personnel... On n'attend pas ça d'un manager.* ».

Il existe donc dans l'institution analysée trois types d'évaluation en place : la gestion par objectif (GPO), le 360° et le feedback informel.

- La **gestion par objectif (GPO)** est une évaluation de la performance réalisée une fois par an. Le CID doit atteindre un certain nombre d'objectifs en lien avec la stratégie de l'hôpital. Cette gestion par objectif commence après avoir eu son 360°.
- Le **360°**, évaluation unique à 1 an de la prise de fonction, permet de donner un feedback sur les compétences du CID. Ce feedback est structuré et construit sur les propos d'une dizaine de personnes à des niveaux hiérarchiques différents. Les CID interrogés ont pu choisir les personnes qui allaient leur donner du feedback mais ils étaient limités dans le nombre, une dizaine de répondant maximum. En plus d'être limité dans le nombre, ils étaient limités dans les niveaux hiérarchiques.
- L'**évaluation informelle** est un feedback informel donné de manière ponctuel au CID.

Notre premier point d'analyse est de regarder le lien entre chacun de ces types d'évaluation et de la prise de conscience de compétences à acquérir et acquises.

Chaque type d'évaluation n'apporte pas le même résultat et donc le même feedback. Dans le tableau à la suite de l'analyse sont repris les éléments influençant la réception des résultats en fonction de chaque méthode d'évaluation. Ce tableau (annexe 2 « *tableaux d'analyses* ») est rempli des codes donnés aux verbatim récolté dans les entretiens.

3.1.2. L'évaluation formelle

Tout d'abord, l'évaluation formelle est un moment d'échange entre le supérieur et l'employé pour évaluer l'atteinte des objectifs professionnels. Les entretiens réalisés démontrent que cette évaluation contient des critères bien précis sur l'atteinte des objectifs. Ce feedback formel fait à l'employé est la vision d'un et un seul supérieur hiérarchique.

Les employés reçoivent cette évaluation avec un sentiment d'attente « *on évalue si j'y suis arrivé ou pas* », « *moi je n'y vais pas si je n'ai pas atteint mes objectifs, autant te le dire (...) ça fait mauvais style* ».

Dans ce cas-ci aucune personne interrogée n'a exprimé le fait que l'évaluation formelle évalue les compétences. Dans l'institution étudiée, l'évaluation formelle a pour but d'observer les objectifs atteints et ceux non-atteints. Les compétences de la personne sont moins discutées. Seules les compétences mobilisées pour atteindre les objectifs sont porteuses de feedback. Les responsables connaissent les CID et leurs compétences puisqu'ils les évaluent au moment de la sélection. Plusieurs répondant ont insisté sur le fait que le futur cadre est d'abord engagé pour ses traits de personnalité plutôt que pour ses compétences. Les répondants distinguent la personnalité, qui est difficile à modifier, aux compétences qui peuvent s'apprendre durant des formations.

3.1.3. Les feedbacks informels

Les feedbacks informels sont axés sur le travail fourni par les cadres infirmiers. Les intervenants expliquent que ce feedback est plus spontané que l'évaluation annuelle car moins lourd à mettre en place. Par ailleurs, les intervenants expliquent que ce feedback informel est moins structuré et donc moins puissant « *des feedbacks qui sont donnés de manière structurée (...) ce n'est pas uniquement entre deux portes « ah j'ai entendu que...* ». Notons toutefois que chaque répondant estime qu'il ne reçoit pas assez de feedback sur son travail et a l'impression d'en recevoir uniquement lors des évaluations formelles. Le feedback informel n'est pas assez régulier. Le feedback informel est basé sur le travail au quotidien ainsi que sur les activités réalisées. Ce feedback informel permet de ressentir une sécurité puisqu'après chaque intervention, le cadre infirmier aura un retour spontané mais non structuré par son entourage de son travail : « *c'est à travers tout ce qu'on vit puisque c'est dans les projets*

qu'on amène, c'est dans la gestion de nos réunions (...) et c'est aussi dans le feedback des gens ». Une des personnes interviewées souligne quand même que tout le monde n'a pas une personnalité permettant de donner spontanément du feedback. Cette culture du feedback ne semble pas présente dans l'institution étudiée. Certains répondants affirment aussi qu'il n'est pas facile de changer cette culture si on est seul à vouloir le faire.

Les intervenants véhiculent l'idée que le feedback informel est particulièrement destiné au travail fourni et non aux compétences utilisées. Les CID ont parfois du feedback informel sur les activités réalisées mais pas sur les compétences mises en place pour réaliser leur travail.

Toutefois, plusieurs répondants expliquent que le feedback positif est toujours très simple à donner mais que le feedback négatif nécessite de choisir un moment opportun et de cadrer le feedback par un support papier par exemple : « (...) *ça se fasse au bon moment aussi. Je pense qu'il y a un moment pour dire les choses, on est tous plus apte à recevoir les choses quand c'est au calme dans un bureau à un bon moment de la journée que si c'est dans le couloir* ».

3.1.4. Le 360°

Contrairement aux feedbacks informels, le 360 apporte une analyse structurée des compétences du CID. Les intervenants ressentent cette évaluation comme un exercice « *pour s'améliorer* ». Le sentiment dégagé des interviews était que ce 360 n'avait pas pour but de licencier mais qu'il était axé sur le développement des compétences. Il est apparu au fur et à mesure de l'analyse des entretiens que ce type d'évaluation influence positivement la prise de conscience des compétences « *ça m'a conforté dans certain point où justement je me dis « tiens là je suis bien » (...) justement de me dire « effectivement ce point-là a été remarqué il faut que je puisse m'améliorer* » ». Plusieurs répondants expliquent que ce type d'évaluation ayant uniquement pour but de faire un état des lieux des compétences ne provoquait pas un stress chez eux. Un CID moins stressé est plus réceptif au feedback. « *moi je n'étais pas du tout stressée* » ; « *il n'y a pas de bon ou de mauvais 360* ». Contrairement aux évaluations formelles et informelles qui viennent critiquer leur travail.

3.1.5. La prise de conscience

Le sujet de recherche est la prise de conscience des compétences. Dans plusieurs entretiens, les répondants nuancèrent ce concept en expliquant que très peu découvraient des informations sur eux. Les CID sont des personnes ayant plus de 10 ans d'ancienneté lorsqu'ils prennent ce poste. Dès lors, le 360° leur permet de conforter leur autoévaluation qui est souvent semblable au feedback du 360°. Le 360° n'apporte pas de nouveaux éléments sur leurs compétences aux CID mais démontre où en sont leurs compétences et sur lesquels ils peuvent (doivent) travailler prochainement.

Les modes d'évaluation influencent la prise de conscience des compétences puisque l'attente ainsi que l'objectif est différent face à chaque évaluation. L'évaluation formelle, GPO, évalue l'atteinte des objectifs du CID. Elle se réalise avec les N+1 et N+2 ainsi que le comité de direction de l'institution. Elle est donc très structurée et intimidante.

Le feedback informel est une information non structurée, le plus souvent positive donnée à la suite d'accomplissements ponctuels tout au long de l'année.

Le 360° est l'évaluation permettant la plus grande prise de conscience des compétences selon les intervenants.

Ce premier point d'analyse a permis de mettre en lumière que l'objectif ressenti par les intervenants était différent en fonction de chaque méthode d'évaluation.

3.2. Environnement de travail

Un des points importants dans la définition du 360° est que les évaluateurs sont nombreux et à des niveaux divers puisqu'ils sont composés de collaborateurs, de subordonnés et de supérieurs hiérarchiques.

Tout d'abord toutes les personnes interviewées pensent qu'il est important d'avoir différents angles de vue pour évaluer le travail et les compétences d'un collaborateur. La vision unique n'est pas assez riche. Tous s'accordent pour dire que la prise de conscience des compétences est plus importante lorsque tout l'entourage exprime la même idée sans s'être concerté au préalable : *« C'est aussi le fait de dire que vous avez ce feedback d'entre 10 et 15 collaborateurs et ça n'est plus que votre chef qui vous dit. »*.

Cette évaluation par l'entourage professionnel semble être la clef du succès du 360°, toutefois la majorité des interviews mettent en évidence un besoin de sécurité pour que l'évaluation par l'entourage se déroule bien. L'évaluation est un moment stressant d'autant plus un 360° où de nombreux acteurs prennent part à l'évaluation. Le CID exprime que le sentiment de sécurité permet de mieux vivre son évaluation. Un des points les plus important est l'environnement de travail. Le CID se sent plus en sécurité lorsqu'il sait qui va l'évaluer. Toutefois d'autres aspects influencent ce sentiment de sécurité. Dans ce point d'analyse, les différentes actions augmentant ou diminuant le sentiment de sécurité découverte dans les entretiens seront développées.

3.2.1. Connaissance de soi

Tout d'abord pour augmenter ce sentiment de sécurité face à l'évaluation par son entourage professionnel, il faut d'abord une bonne connaissance de soi. L'échantillon est composé de personnes ayant toutes déjà connu différents postes à responsabilité avant leur rôle actuel. Les répondants ont exprimé qu'une bonne connaissance de soi entraîne une bonne auto-évaluation, ce qui permet de ne pas avoir de grande surprise par rapport aux retours de l'entourage : « *Moi, j'étais pas du tout stressée... enfin un peu de savoir mais j'avais des bons retours de mes collègues (...) j'étais curieuse d'avoir cet avis officiel* » ; « *Quelque part je voulais savoir si mon auto-évaluation correspondait à ce que les gens allaient dire* ». La connaissance de soi renforce le sentiment de sécurité.

3.2.2. Le choix des évaluateurs

Ensuite, les personnes évaluées désignent elles-mêmes leurs évaluateurs. Il existe trois évaluateurs imposés, les N+1 (directrice du département infirmier et les deux adjoints à la direction). L'un des répondants nuance toutefois qu'il faut « *jouer le jeu* » et ne pas choisir uniquement des amis ou uniquement un même métier afin d'avoir un feedback représentant la réalité : « *c'est toi qui dois avoir l'intelligence ou l'honnêteté intellectuelle de mettre et des gens avec qui je m'entends bien et des gens avec qui je m'entends moins bien* ». Un autre répondant indiquait qu'il était nécessaire de se limiter aux N+1 et N-1. Aller dans des niveaux hiérarchiques plus éloigné n'est pas intéressant pour leur poste, en particulier descendre dans la hiérarchie. Il s'explique en disant que les N-2 ne connaissent pas les impératifs liés à la fonction de CID. Un autre répondant venait ajouter qu'avant d'aller interroger les N-2, il

fallait leur expliquer le principe du 360 et les former à une telle évaluation. L'évaluation par les N-2 n'est pas impossible mais elle n'est pas d'actualité dans l'institution étudiée.

La connaissance des évaluateurs ainsi que les 3 niveaux hiérarchiques permettent à l'évalué d'augmenter son sentiment de sécurité puisqu'il connaît son entourage professionnel et que l'entourage professionnel connaît la fonction du CID et ses enjeux. La prise de conscience est plus facile lorsque l'employé est en sécurité dans un processus entouré de personnes connues et qui ont la connaissance des critères d'évaluation pour participer au 360°.

La notion d'avis collectif semble être la plus puissante. Les intervenants sont unanimes pour dire que l'avis d'un supérieur hiérarchique est moins fort que l'avis de tout son entourage professionnel : *« ce n'est pas que la direction qui voit avec son angle mais on va plus loin et on remonte les informations et c'est ça que je trouve riche »* ; *« la prise de conscience peut être plus puissante quand ce sont des collègues qui te le disent »* ; *« le fait d'avoir l'argument qui est conforté par un ensemble c'est très intéressant »*. L'évalué ne peut plus se défilier face à l'avis du groupe. La prise de conscience est souvent immédiate lors du retour papier. Le retour papier est le résultat écrit du 360°. Ce document est discuté lors de l'entretien avec le supérieur hiérarchique dans notre cas. L'évalué reçoit le résultat papier à la fin de l'échange.

3.2.3. L'anonymat

Par ailleurs l'anonymat ne fut pas garanti dans toutes les évaluations. Tous les répondants s'accordent pour dire que l'anonymat est important pour que le résultat soit le moins biaisé possible.

Or l'anonymat fut un choix que chaque évaluateur devait poser avant de remplir le questionnaire. Toutefois l'anonymat empêche l'évaluateur d'être factuel dans ses remarques de peur d'être démasqué. Certains répondants ont ressenti un malaise car certains de leurs évaluateurs avaient choisi l'anonymat alors que d'autres non. Un répondant expliquait que l'ambiance au travail avait changé négativement suite à une évaluation où tout le monde n'avait pas choisi l'anonymat : *« ça met une sale ambiance parce que tu te dis « mais qui a dit ça ? » »*. La majorité des répondants auraient préféré une évaluation anonyme, estimant qu'un feedback anonyme est plus franc. La prise de conscience est plus importante lorsque les commentaires sont remplis de vérité.

Toutefois, la notion d'anonymat n'a pas fait l'unanimité et certains auraient au contraire préféré davantage de transparence. Le sentiment de sécurité lié à l'anonymat dépend donc de

chaque personne. De plus, l'anonymat sur un groupe de 10 personnes est décrit comme un réel challenge pour les évaluateurs puisque l'évalué connaît toutes les personnes. Une infirmière en chef n'aura pas les mêmes remarques qu'une personne des ressources humaines, il est donc facile pour l'évalué d'enquêter sur chacun pour savoir qui a dit quoi.

3.2.4. Compréhension de l'objectif poursuivi

Un autre aspect découvert dans les entretiens qui permet d'augmenter le sentiment de sécurité est la définition claire du 360° et le cadre qu'il impose. Les répondants savaient en quoi consistait un 360° et connaissaient le moment durant lequel ils allaient le vivre. La majorité des répondants ont eu un 360° un an après leur prise de fonction. D'autres répondants ont eu leur 360° à la suite d'un processus organisé en interne qui a eu lieu durant leur carrière mais pas directement après leur prise de fonction. Ils étaient déjà dans leur fonction quand les évaluations à 360° ont été mises en place. Seul un répondant a bénéficié d'un 360° dans un processus de sélection. La majorité des répondants trouvait qu'une évaluation avec un objectif clair et une méthodologie expliquée augmentait leur sentiment de sécurité.

Par contre, d'autres qui connaissaient le principe de ce type d'évaluation n'ont pas apprécié qu'ils ne soient faits dans les « règles de l'art ». Ils expliquent que l'évaluation a été réalisée par le N+1 et non par un consultant externe. Dans les règles de l'art, le 360° est réalisé par un consultant externe mais cela entraîne un coût. L'institution étudiée ont décidé entre autres dans le but d'économie, de réaliser le feedback par le N+1. Le sentiment d'insécurité est augmenté quand l'évaluation n'est pas réalisée par un consultant externe car les évalués ont un sentiment que le N+1 biaise le résultat : « *Sachant que si on est N+1 et qu'on fait un 360 inévitablement on a son propre input* » ; « *je trouvais ça complètement biaisé parce que c'était un 360 d'abord pas fait par quelqu'un d'extérieur mais fait par le N+1 donc teinté hiérarchiquement alors qu'un 360 pour moi ça doit être fait par quelqu'un d'extérieur qui est neutre* ». La relation de confiance avec son N+1 doit être établie pour effectuer un 360° : « *Et ça entache la relation de confiance qu'on peut avoir au travers un 360 à mes yeux* ». Cette notion relation de confiance n'a pas été approfondie lors des entretiens car ce fut une découverte à posteriori de la collecte des données.

Par contre les cadres infirmiers plus jeunes dans la fonction (moins de 3 ans) n'ont pas été dérangés par le fait d'être évalué par leur N+1. Ils étaient sécurisés par ce processus très encadré, ils avaient confiance dans leur N+1 : « *J'ai confiance dans mon N+1 donc je ne me*

suis pas dit « tiens j'aurais aimé qu'il y ai un tel qui soit là en plus » ça ne m'a même pas traversé l'esprit ». La prise de conscience fluctue lorsque l'évalué s'attend à un consultant externe et qu'il n'en a pas.

Dans le tableau (annexe 2 « *tableaux d'analyses* ») sont repris les différents éléments permettant d'augmenter le sentiment de sécurité lorsqu'on est évalué par son entourage professionnel ou au contraire de le diminuer.

3.3. Le feedback

Le feedback est lié à l'évaluation à 360°. Ce moment entre l'évaluateur et l'évalué est nécessaire pour la suite de l'accompagnement ; c'est lors de la restitution des résultats que l'employé se rend compte des compétences qu'il possède et de celles qu'il peut encore développer. Dans les entretiens, les intervenants sont unanimes sur certains points et moins sur d'autres. Un tableau récapitulatif est présent en annexe 2 « *tableaux d'analyses* ».

Cependant, les entretiens mettent en évidence que le début de la prise de conscience commence lors de l'acceptation de participation à cette forme d'évaluation. Il semble quasi impossible de participer à cette évaluation sans vouloir en apprendre plus sur soi : « *Je ne comprendrais pas le sens de faire une évaluation si un moment donné, il n'y a pas une prise de conscience* » ; « *A partir du moment que vous acceptez ce qui a développé il faut s'y mettre sinon à quoi ça sert-il ?* » ; « *Je m'engage dans un 360 donc j'en fais quelque chose* ». L'engagement dans le processus évaluatif est important pour initier un désir de changement chez l'employé.

3.3.1. La connaissance de soi

Ensuite, les cadres infirmiers interrogés expriment qu'ils ont une connaissance de soi étant donné leur parcours antérieur. Pour eux la connaissance de soi est le fait de savoir ses forces et ses faiblesses. Les CID ont pris connaissance de celles-ci lors de formations ou bien lors de situation dans des rôles antérieurs. Leurs auto-évaluation et leurs évaluations sont souvent semblables. Les CID ont souvent connu plusieurs fonctions et formations avant de devenir cadres. Dès lors, leurs forces et faiblesses relevées dans le rapport du 360 sont souvent peu

surprenants. Le feedback est donc plus facilement accepté et compris : « *Quelque part je voulais voir si mon auto-évaluation correspondait à ce que les gens allaient dire* ».

3.3.2. *Le feedback positif*

Lorsque la connaissance de soi est ajoutée à un feedback positif, l'évalué va mieux prendre conscience de ce qui lui reste à améliorer. Donner un feedback négatif est plus difficile tant pour l'évaluateur que pour l'évalué car il ne faut pas dégouter l'évalué ou, pour reprendre les propos d'un entretien, un feedback négatif « *peut être destructeur* » pour la confiance en soi de l'évalué. Le feedback négatif peut renfermer le CID. Le feedback mal formulé peut faire perdre confiance en soi d'autant plus lorsque tout l'entourage le pense. Dès lors, les répondants indiquent que l'échange doit être préparé par celui qui donne le feedback et qu'un moment de discussion doit être défini pour avoir le temps de donner un feedback de qualité, que celui-ci soit positif ou négatif mais d'autant plus lorsque celui-ci est plus difficile à transmettre : « *Des feedbacks qui sont donnés de manière structurée et un moment on prend le temps de, ce n'est pas uniquement entre deux portes* » ; « *je pense qu'il y a un moment pour dire les choses, on est tous plus apte à recevoir les choses quand c'est au calme dans un bureau à un bon moment de la journée* ».

3.3.3. *Le moment et la régularité du feedback*

Au choix du *timing* s'ajoute une certaine structure pour que le feedback soit correctement perçu par celui qui le reçoit. Les répondants soulignaient le fait qu'un feedback structuré est plus interpellant : « *Cadré sur le travail à proprement parler et pouvoir faire le tri de ce qui est de l'ordre du fonctionnel et du savoir-être* » ; « *on est content pour ça, là tu peux t'améliorer mais surtout en gros retiens qu'on est très content et que maintenant il faut diminuer un peu la pression sinon c'est toi qui ne tiendras pas* ».

La régularité du feedback semble aussi influencer positivement la prise de conscience chez l'évalué. La plupart des intervenants ont le sentiment de n'avoir du feedback qu'une fois par an et celui-ci est tourné vers les objectifs atteints ou non : « *Et de nouveau c'est du feedback sur l'atteinte d'objectifs. C'est très procédurier.* ».

D'après les répondants, la culture du feedback est un réel besoin mais celle-ci est difficile à mettre en place. En effet, un certain malaise existe à aller donner du feedback négatif ou

positif à un collègue : « *Il faut pouvoir le recevoir tant positivement que négativement. Les gens ne sont pas habitués à ça. Même moi quand on me dit quelque chose de bien, je suis mal à l'aise* » ; « (la génération actuelle) *zappe très très vite et donc qu'est-ce qui fait la différence ? L'aspect relationnel, le poids des mots et donc [le directeur du département infirmier] doit beaucoup plus vite bouger pour les retenir* » ; « *les gens ne vont pas forcément venir nous le dire en face* » ; « *Il y a cette culture à Saint Luc (...) où on ne dit pas d'emblée les choses qui ne vont pas* ».

En plus que la régularité du feedback, il faut que celui-ci soit donné par quelqu'un de légitime soit un supérieur hiérarchique (N+1) ou un consultant externe. Un sentiment d'illégitimité envers l'évaluateur peut être un frein à la prise de conscience des compétences à développer puisque l'évalué ne les écouterait que d'une oreille peu attentive : « *Et puis parce que je ne reconnaissais non plus en lui la légitimité de m'évaluer, j'avais un problème par rapport à ça* ».

3.3.4. La personnalité

Enfin, la notion de personnalité est revenue dans chacun de mes entretiens. Il semblerait que l'évaluateur peut jouer sur beaucoup de facteurs sauf celui de la personnalité de l'évalué : « *la personnalité car on ne sait pas la modifier, elle est fixe* ». En effet, l'évaluateur peut avoir un discours structuré, adopter certaines manières pour dire les choses, choisir un bon moment, pour finalement se retrouver devant un évalué qui ne réagit pas au feedback positif ou négatif qu'on lui donne. Chacun des répondants est persuadé que l'évalué a les cartes en main. C'est à lui de décider s'il souhaite faire quelque chose du feedback reçu.

Il semblerait que les personnalités des CID soient similaires dans mon échantillon : chacun d'eux a émis l'idée qu'il recevait un feedback comme un cadeau et qu'il pouvait en faire ce qu'il voulait. Un propos souvent répété lors des discussions sur le feedback fut « *on doit toujours s'améliorer* » à des postes comme le leur puisqu'ils montrent l'exemple. Chaque CID semble résilient aux feedbacks négatifs « *même si c'est dur, je vais toujours essayer de transformer [le feedback négatif] en une opportunité pour m'améliorer* » ; « *On est poussé à se remettre en question et donc inévitablement on est un peu tiré vers le haut* ».

Toutefois dans la notion de personnalité influençant la réception du feedback, nuancions que l'objectif d'une telle évaluation n'est pas de changer la personnalité de l'employé mais bien de mettre en évidence ses forces et ses faiblesses : « *Les points d'améliorations en fonction*

des personnalités resteront toujours des points d'amélioration et les forces toujours des forces. ». Si le feedback est ressenti comme une atteinte à la personnalité, il sera dévastateur et entraînera une perte de confiance : « *ça c'était un peu difficile pour moi parce qu'alors je trouvais que ce n'était pas de la professionnelle qu'on parlait mais de la personne* » ; « *il ne faut pas attaquer les gens sur leur personnalité, sur ce qu'ils sont au plus profond d'eux-mêmes* » ; « *si tu veux changer les gens ça ne va pas* ».

3.4. Acteur

Les CID ont une grande connaissance de soi car ils ont pour la plupart un parcours professionnel assez long et très diversifié. La plupart des CID interrogés ont connu au minimum 3 postes différents avant de devenir CID. Leurs compétences sont nombreuses « *il faut être cohérent, juste, équitable, être à l'écoute (...) être extrêmement structuré, rigoureux, avoir une communication claire* ».

Dans tous les entretiens, la notion de différence entre compétence et personnalité est revenue. Les personnes interviewées expliquent qu'il existe une différence entre les compétences qu'on peut développer et la personnalité qu'on a. L'une des personnes expose le fait que si la personnalité de base n'est pas « *bonne* » pour le rôle de CID c'est très compliqué d'y parvenir. Si les compétences de gestion de projet peuvent s'apprendre à travers des formations par exemple, affiner un trait de personnalité d'un manager est beaucoup plus complexe et prend plus de temps : « *Ce qui compte, c'est la personnalité. On m'a plus engagé pour ma personnalité que pour les compétences que j'avais acquises.* ».

Par rapport à cette notion de personnalité, l'outil du 360° est une évaluation où l'évalué est acteur du processus. A travers les entretiens, il ressort que certaines actions augmentent la responsabilisation de l'évalué et sa place comme acteur tandis que d'autres diminuent cette responsabilisation.

3.4.1. Le choix des évaluateurs

Le point le plus courant relevé est le principe que les évalués donnent les noms des évaluateurs « *cet avis officiel puisqu'on demande vraiment un avis à tout le monde parce qu'on doit donner les noms de ceux qui sont d'accord* ». Les intervenants se sentent inclus

dans cette évaluation et passe d'un mode passif à un mode actif, ce qui est particulièrement différent d'une évaluation dite « *classique* ».

Cependant une donnée discriminante trouvée dans les entretiens est le choix de participation à cette évaluation. Certains sont obligés d'y participer dans le cadre de leur évaluation professionnelle d'un an tandis que d'autres ont eu le choix de participer à cette évaluation. En effet les CID qui entrent dans la fonction sont obligés d'avoir un 360° après un an de prise de fonction. Certaines personnes étaient déjà dans la fonction avant la mise en place de cette règle et ils ont pu choisir d'avoir un 360° ou pas. Cette discordance s'explique par le fait que chacun répondant n'a pas été évalué au même moment ni par la même personne. Certains ont eu un 360° fait par un consultant externe alors que d'autres l'ont eu via leur supérieur hiérarchique. Dès lors le sentiment d'être acteur de son évaluation semble différent pour chaque intervenant. La responsabilisation est plus grande lorsque l'évalué peut choisir de participer à cette évaluation.

3.4.2. Mettre en application le feedback

Toutefois chacun des intervenants exprime un besoin « *de se remettre en question* » ; « *de vouloir avancer* » ; ou encore « *de décider de faire quelque chose du feedback reçu* » lors de la réception du feedback. Il semblerait que peu importe l'obligation de participer à cette évaluation, la majorité des répondants ont eu le besoin de mettre en œuvre leur feedback et même de tenter de répondre aux besoins de l'entourage professionnel : « *je vais toujours me dire « ok pourquoi ils ont dit ça » même si c'est dur, je vais toujours essayer de le transformer en une opportunité pour m'améliorer* » ; « *on est content du début mais ce n'est qu'un début donc il faut continuer sa route et on ne peut pas s'arrêter là et il y a encore tellement de choses à apprendre* ».

Enfin, il semblerait que le fait même de participer à une évaluation influence déjà positivement ce que l'évalué fera de son feedback. Un intervenant explique que le feedback permet l'évolution du collaborateur. Dès lors lui en donner permet d'enclencher la prise de conscience, qu'il ait demandé ce feedback ou non : « *je ne comprendrais pas le sens de faire une évaluation si un moment donné il n'y a pas une prise de conscience* ». Le besoin de mettre en place des actions concrètes après la réception du feedback fut constant dans chaque entretien : « *ça vient de toi, c'est toi qui décides de faire ta part* ».

3.5. Plan de développement

Le dernier point de l'analyse s'intéresse au plan de compétence mis en place à la suite du 360°. Les différents entretiens m'ont permis de comprendre les suites du feedback de l'évaluation. Il est intéressant de constater que le plan de compétence n'apparaît pas formellement. Le supérieur hiérarchique ne donne pas un plan de compétence mais laisse l'évalué venir vers lui pour s'inscrire à une formation ou du coaching par exemple. La plupart des intervenants s'accordent pour dire que c'est à eux de décider des compétences qu'ils veulent faire évoluer : « *ils estiment que tout doit venir de nous, il n'y a pas vraiment d'accompagnement* » ; « *j'ai un feedback, je choisis les priorités, je travaille dessus* » ; « *ce n'est pas eu qui vont venir me dire « tiens j'ai trouvé cette formation pour toi »* ». Bien sûr le supérieur hiérarchique reste présent pour valider ces formations et discuter avec le CID s'il souhaite obtenir d'autres aides. Le CID est responsable de mettre en place ou non un plan de développement pour lui-même.

La majorité des répondants ont participé à un coaching ou à une formation suite à leur évaluation.

3.5.1. Le 360° et après ?

Il semblerait aussi que les intervenants n'ont plus de discussion sur le 360 une fois que celui-ci est fini puisque « la gestion par objectif » (GPO) prend le relais et devient l'évaluation annuelle. La GPO est une évaluation biannuelle où le supérieur hiérarchique prend le temps avec le CID de revoir ses objectifs et de voir s'il les a atteints et ce qui lui manque pour les atteindre. A partir de la deuxième année, la GPO est mise en place. Le 360 a lieu à la fin de la première année. Il n'y a pas de deuxième 360 organisé. Les répondants seraient intéressés d'en revivre un pour savoir où ils en sont aujourd'hui. Rappelons ici que les objectifs du 360 et de la GPO sont totalement différents.

Les interviews se terminaient par une question sur la sensation d'évolution des compétences à un an de l'évaluation. Les répondants ont la sensation que l'ancienneté dans la fonction de CID les a fait grandir en maturité. En effet, ils sont confrontés à des situations ou des projets différents durant toute l'année et c'est la gestion de ceux-ci qui permet de « *prendre de la bouteille* ». Ils pensent toutefois que le 360 a permis une certaine accélération de l'évolution

de leurs compétences car cette évaluation a été faite relativement tôt après leur prise de fonction. Ils ne disent pas que c'est l'évaluation qui fait évoluer leurs compétences mais plutôt un tout : le feedback, les formations et l'ancienneté dans la fonction.

4. Discussion

La question de ce mémoire sur le 360° vient d'une réflexion où l'évaluateur reproche aux évaluations classiques de ne pas permettre la prise de conscience des compétences. Si le 360° apporte une prise de conscience chez l'évalué, comment cette prise de conscience peut-elle se mettre en place ?

Dans cette partie, nous tentons de répondre aux hypothèses émises à la fin de la partie théorique. La théorie nous a permis de nous poser des questions. Les données collectées vont nous permettre d'apporter des éléments de réponse aux hypothèses sur les modalités de prise de conscience chez l'évalué.

Il est toutefois important de rappeler que les hypothèses sont le fruit de ma réflexion et que j'ai souhaité les tester sur le terrain. L'échantillon est petit et est constitué que d'une institution. Les résultats ne peuvent pas être généralisés.

La première série d'hypothèses se basait sur les différents modes d'évaluations. Nous avons vu dans la partie théorique que plusieurs modes d'évaluation coexistaient et que leurs buts étaient différents. L'hypothèse 1A : « *L'évaluation formelle d'un employé influence sa prise de conscience des compétences à acquérir et acquises.* ». Pour cette première hypothèse, les personnes interviewées expliquaient que l'évaluation formelle leur permettait uniquement de prendre conscience de l'atteinte ou non des objectifs. La notion de compétence ne semble pas être abordée lors de cette évaluation. Cette donnée est confortée par l'objectif poursuivi de ce type d'évaluation. En effet, dans la partie théorique, Lévy-Leboyer (2007) catégorise cette évaluation dans la classe des évaluations de rendement. Le souhait de cette évaluation est de voir si l'employé assure certains objectifs donnés par l'institution. Dès lors, il semblerait que pour le groupe interrogé dans l'institution étudiée, l'hypothèse 1A n'est pas vraie puisque l'évaluation formelle n'aide pas l'employé à prendre conscience des compétences à acquérir et acquises.

Toujours dans les modes d'évaluation, l'hypothèse 1B s'intéresse à une autre méthode d'évaluation, le 360° : « *L'évaluation à 360° influence la prise de conscience des compétences à acquérir et acquises* ». Comme expliqué dans les résultats, cette évaluation permet de se focaliser sur les compétences de l'employé. Le petit échantillon de CID interrogés ont unanimement répondu que ce type d'évaluation leur a permis de faire un état des lieux de leurs compétences ce qui est bien le but poursuivi par cette évaluation. Ces résultats s'accordent avec ceux de Brassard (2014) qui écrivait que l'objectif du 360° est de repérer avec l'évalué les compétences de celui-ci. Il semblerait que les résultats collectés confortent l'hypothèse 1B.

Enfin, l'hypothèse 1C : « *L'évaluation informelle n'influence pas la prise de conscience des compétences à acquérir et acquises* », s'interroge sur le rôle des feedbacks informels. Les interviews nous apprennent que ces feedbacks sont axés sur le travail fourni par les cadres infirmiers. Les compétences de celui qui le reçoit ne sont pas remises en question. Ce type de feedback fort demandé par les CID semble peu présent entre eux. Aucune donnée n'a pu être mise en lien avec la prise de conscience. En effet, ce type de feedback étant peu présent, il ne joue pas un rôle dans la prise de conscience des compétences. Lefroy (2015) nous explique que le feedback doit être opportun, spécifique, réalisable et axé sur la tâche. Le dernier point, *axé sur la tâche*, nous indique qu'il devrait être dirigé sur le travail de l'employé plutôt que sur l'employé lui-même.

Dès lors, il semblerait que le feedback informel ne pourrait pas aider l'individu dans sa prise de conscience des compétences requises puisqu'il est porté sur le travail concret. Une recherche ultérieure sur le feedback informel devra être réalisée afin de répondre à cette hypothèse. Dans ce mémoire, nous n'avons pas assez de données pour répondre à l'hypothèse 1C.

Après avoir répondu aux hypothèses sur les modes d'évaluation, nous nous concentrerons sur l'environnement de travail permettant d'influencer ou non la prise de conscience. La première hypothèse (2A) est : « *L'évaluation par plus d'une personne facilite la prise de conscience* ». Champion et al. (2015) explique que l'évaluation faite par un supérieur unique rend les résultats peu fiables et facilement biaisés. L'auteur en conclut donc que demander l'avis de plusieurs collaborateurs permettrait de tendre le plus possible vers un avis objectif sur les différentes compétences de l'employé. Rappelons ici que les managers ne savent pas constamment observer les compétences ou connaissances d'un subordonné, tandis que le

comportement est quant à lui directement visible (Campion et al., 2015). Ces comportements sont censés refléter la compétence du travailleur. Dans les résultats obtenus, les interviewés sont tous convaincus que différents angles de vue sont importants pour évaluer les compétences d'un collaborateur ; la vision unique n'est pas assez riche. Dès lors, ils s'accordent pour dire que la prise de conscience est plus importante lorsqu'une idée est confortée par l'ensemble de l'entourage professionnel.

Au vu des données qui s'accordent avec la théorie, cette hypothèse 2A peut être affirmée dans l'échantillon observé. L'évaluation par plus d'une personne semble favoriser une prise de conscience sur ses compétences chez le collaborateur.

La deuxième hypothèse (2B) sur l'environnement de travail est : « *L'évaluation par plus d'une personne contribue à augmenter le sentiment de légitimité par rapport aux compétences à acquérir et acquises.* ». La théorie nous a appris que l'évalué choisit les personnes qui l'évaluent (Lévy-Leboyer, 2007). De plus pour réaliser un 360°, il faut des N+1, N-1 et des pairs. Campion et al. (2015) ont aussi remarqué qu'une évaluation à 360° permet plus facilement une acceptation des résultats. Si plusieurs évaluateurs émettent le même commentaire négatif, l'évalué peut difficilement le mettre en doute.

Dans les résultats obtenus, nous avons pu remarquer que les évalués ont pu choisir les personnes qui les évaluent mais ils étaient limités dans le nombre : maximum 10 personnes. Toutefois les trois N+1 participaient d'office au 360 de chacun des CID. La représentativité des différents niveaux hiérarchiques était assurée pour chacune des évaluations des CID. Dans les résultats, les intervenants ont expliqué que si une compétence venait à être faible et que l'ensemble des niveaux hiérarchiques pointait le même manquement, il était plus facile d'en prendre conscience. En effet, ce n'est plus uniquement le supérieur hiérarchique qui le pense mais tout l'entourage professionnel. Cette remarque sur les compétences est dès lors plus *légitime* puisqu'elle est confortée par l'ensemble du groupe. Au vu des données récoltées dans cet échantillon, l'hypothèse 2B semble avérée pour le groupe de répondant.

La troisième hypothèse (2C) est : « *Le sentiment de sécurité durant le processus d'évaluation favorise la prise de conscience de l'évalué sur ses compétences acquises et à acquérir.* ». Mc Dowall et Fletcher (2004) ont observé que si l'évaluation à 360° était réalisée avec un certain nombre de règles, les employés avaient un plus grand sentiment d'équité. Bracken et al. (2016) parlent notamment de formation des évalués, de la règle de l'anonymat et d'une personne neutre qui collecte tous les feedbacks. Théoriquement, le sentiment de sécurité

développé à travers ces différents points permettrait donc de favoriser la prise de conscience. En effet, lorsque l'évalué se sent en sécurité, il va plus facilement accepter un feedback sur son travail. Dans les résultats obtenus, différentes actions réalisées dans le cadre du 360° ont montré une augmentation de ce sentiment de sécurité chez le CID, notamment la connaissance et le choix des évaluateurs, la définition claire de l'objectif poursuivi via cet outil structuré, la connaissance de soi et la présence d'une personne externe à l'institution pour collecter les feedbacks. Les CID expliquent que la connaissance de soi permet de se sentir en sécurité puisque l'auto-évaluation est souvent similaire aux résultats remis. Ensuite, la définition de l'objectif et l'explication de l'outil ont aussi permis aux CID de se sentir en sécurité durant le processus puisqu'ils savaient à quoi s'attendre. Aussi, le choix et la connaissance des personnes dans le 360° permet aux CID de favoriser le sentiment de sécurité. Enfin, une personne externe pour collecter les feedbacks ne fut pas présente pour chaque CID. Ceux qui en ont bénéficié ont trouvé ce rôle primordial et ceux qui n'en ont pas bénéficié auraient aimé avoir cette personne externe pour rassembler les feedbacks.

Pour notre échantillon non représentatif de la population, il semblerait que l'hypothèse 2C soit plutôt avérée au vu de nos résultats.

Les deux hypothèses suivantes abordent le sujet du feedback qui est lié à l'évaluation à 360°. Ce moment entre l'évaluateur et l'évalué est primordial pour la suite de l'accompagnement ; c'est souvent durant la restitution des résultats que l'employé se rend compte de l'évolution encore possible.

La première hypothèse (3A) est « *le feedback du résultat papier couplé au feedback du consultant externe favorise la prise de conscience des compétences à développer chez l'évalué.* ». Lefroy (2015) explique que le feedback est influencé par un grand nombre de variables comme la personnalité de la personne, la préparation à l'évaluation ainsi que la personne donnant le feedback. La personne donnant le feedback est très importante (Walting et al., 2019). Le feedback papier est moins abordé dans la littérature. Cependant il est intéressant de montrer que la lecture du feedback papier doit être faite par une personne externe (Levy-Leboyer, 2007).

Dans les résultats obtenus, les répondants insistent énormément sur le feedback réalisé soit par le consultant externe soit par le supérieur hiérarchique. Les CID expliquent que discuter des résultats obtenus est important pour les comprendre et les accueillir. Ensuite, très peu des CID ont bénéficié d'un feedback effectué par un consultant externe. La plupart ont reçu leur feedback par leur N+1. Par ailleurs, le support papier permet de donner un fil de conduite à la

discussion du feedback mais aussi de laisser l'évalué relire les résultats après l'entretien. Le feedback du résultat papier couplé au feedback du consultant externe semble favoriser dans notre échantillon la prise de conscience des compétences à développer chez l'évalué.

La deuxième hypothèse (3B) : « *entre le feedback papier et oral, l'échange avec le consultant externe a plus d'impact sur la prise de conscience* ». Lefroy (2015) écrit que le feedback fait partie des méthodes qui ont un grand impact sur l'amélioration des compétences. Toutefois, la présence d'un consultant externe est nécessaire pour orchestrer ce type d'évaluation (Lévy-Leboyer, 2007). Les répondants n'ont pas pu tous bénéficier d'un feedback donné par un consultant externe. Ceux qui ont pu en bénéficier ont apprécié cette neutralité.

Tandis que ceux qui n'ont pas pu en bénéficier auraient préféré. Dans l'échantillon étudié, il semblerait que l'échange avec le consultant externe ait plus d'impact sur la prise de conscience.

Les CID ayant bénéficié d'un feedback oral avec leur supérieur hiérarchique ont apprécié avoir cet échange physique plutôt que de recevoir uniquement le feedback papier.

Cependant, les résultats ont fait ressortir des aspects intéressants influençant le feedback qui avaient déjà été décrits dans la partie théorique.

La notion de l'avis collectif renforce davantage la prise de conscience que si l'avis avait été unique et donné par le supérieur hiérarchique. Lévy-Leboyer (2007) avait mis en avant cette idée que le feedback d'un groupe est plus fort que le feedback d'une seule personne.

Le choix de la participation à cette évaluation est déjà un premier pas vers une prise de conscience puisque l'évalué choisit de participer à une démarche de développement des compétences (Lévy-Leboyer, 2007). Aussi, la personnalité apparaît dans les résultats comme un facteur influençant la prise de conscience. Les CID se connaissant particulièrement bien ont tendance à mieux se rendre compte de leurs défauts et qualités car ils les connaissent déjà étant donné leur parcours antérieur. Lévy-Leboyer (2007) rappelle que tout un travail en amont de l'évaluation est nécessaire, notamment le choix d'y participer.

Enfin, le feedback positif semblerait faciliter la prise de conscience plutôt que le feedback négatif. De plus, la structure du feedback influence la prise de conscience de l'évalué. Un feedback déstructuré est plus difficile à comprendre et dès lors est moins puissant (Lefroy, 2015).

Finalement, le choix du *timing* est primordial. Lefroy (2015) avait déjà mis en avant que le moment choisi du feedback doit être déterminé en amont de l'évaluation pour que l'employé puisse connaître quand aura lieu son feedback.

Les hypothèses suivantes (4A ; 4B) s'intéressent aux actions réalisées par l'évalué. Dans l'évaluation à 360°, nous avons remarqué que l'évalué est acteur de cet outil ; il va par exemple choisir qui de son entourage l'évaluera. Dès lors nous pouvons supposer qu'être acteur de son évaluation influence la prise de conscience de ses compétences à développer ; la première hypothèse (4A) est : « *La prise de conscience est augmentée lorsque l'évalué est acteur de son évaluation à 360°* ». Sepahvand et al. (2020) ont remarqué que les personnes participant activement à leur évaluation se sentent plus responsables. Le 360° améliore la motivation des managers (Champion et al., 2015).

Dans les résultats obtenus, tous les évalués sont ravis d'avoir été acteur de leur évaluation. Le point le plus relevé est qu'ils ont tous pu choisir les personnes qui allaient les évaluer.

En revanche, le choix de la participation à cette évaluation varie suivant les entretiens. Certains ont pu choisir de participer à cette évaluation tandis que d'autres y ont été forcés. Toutefois, il semblerait que peu importe l'obligation de participer, la majorité des répondants ont décidé de mettre en œuvre leur feedback. Au vu des données récoltées pour notre échantillon précis, la prise de conscience semble être augmentée lorsque l'évalué est acteur de son 360°.

La deuxième hypothèse (4B) : « *Si l'évalué a pris conscience alors il sera plus motivé de changer ses compétences et de s'améliorer.* ». Les CID ayant pris connaissance de leur feedback sont désireux d'améliorer leurs compétences ; « *décider de faire quelque chose du feedback reçu* ». Lévy-Leboyer (2007) montre que l'évalué ayant pris conscience des compétences à améliorer décidera plus facilement de mettre en place des actions pour agir sur ce changement. Pour notre échantillon de CID, l'hypothèse 4B semble être avérée aux vues des résultats analysés.

Les dernières hypothèses partent du plan de compétence. Il serait intéressant de savoir si la construction d'un plan de développement des compétences améliore la prise de conscience. Le 360° propose à la fin du processus que l'évalué co-construise un plan de développement avec le consultant externe (Lévy-Leboyer, 2007). La première hypothèse (5A) ; « *Le plan de compétence mis en place à la fin du 360° favorise la prise de conscience des compétences à*

développer » induit implicitement qu'après tous les 360° un plan de développement des compétences est inévitablement mis en place. Dans les résultats obtenus, nous avons remarqué qu'aucun plan de développement officiel n'était mis en place. Le CID doit décider seul de faire avancer ses compétences et aussi de comment le faire. Le supérieur hiérarchique reste disponible pour valider l'inscription aux formations ou aux coachings. Il semblerait toutefois que la demande de formation ou de coaching effectuée par le CID favorise le développement des compétences. Pour répondre à notre hypothèse 5A, une recherche avec un échantillon composé de personnes ayant bénéficié d'un plan de compétences à la suite d'un 360° serait nécessaire. Par ailleurs, la littérature recommande de mettre en place un plan de compétences précis et détaillé afin d'accompagner le collaborateur dans la définition de ses besoins (Lévy-Leboyer, 2007).

La deuxième hypothèse (5B) ; « *Le suivi du plan de compétences à 6 mois favorise le développement des compétences.* » rencontre le même résultat que l'hypothèse 5A. Aucun suivi des compétences à 6 mois du 360 n'est mis en place. Notre échantillon ne permet donc pas de répondre à l'hypothèse 5B. Cependant, dans les données collectées, nous remarquons que le CID est quelqu'un de déjà très formé et qu'il se connaît bien lui-même. Aucun CID n'attend un moment formel pour demander une formation ou un coaching afin de continuer à développer ses compétences. La littérature préconise toutefois de faire un suivi du plan des compétences pour assurer le bon développement des compétences (Lévy-Leboyer, 2007).

En conclusion, nous avons analysé cinq thèmes mis en évidence dans la partie théorique avec l'aide de la littérature. Ces thèmes influencent la prise de conscience de l'évalué à la fin du 360°. Les données ont été récoltées par des entretiens semi-dirigés effectués auprès des cadres infirmiers d'une institution. L'analyse des résultats nous a permis d'apporter des éléments de réponses aux hypothèses de départ. Ils ont cependant aussi permis d'obtenir plus d'informations sur le mécanisme permettant la prise de conscience des CID après avoir passé une évaluation à 360°.

Suite à l'analyse de notre échantillon, nous remarquons qu'un grand nombre de facteurs influence la prise de conscience chez l'évalué. Identifier un facteur unique est impossible puisque tous les éléments observés sont liés entre eux.

5. Limites du mémoire

Les limites de mon mémoire sont à différents niveaux. Une première limite est liée à la méthode de recherche. La recherche qualitative est une nouvelle méthode pour moi et j'ai dû réaliser l'ensemble de mon mémoire avec une méthode peu familière. La première limite vient donc du chercheur. Face à d'autres chercheurs plus aguerris, les hypothèses, le guide d'entretien ou bien l'analyse des données auraient peut-être mis en lumière d'autres informations pertinentes et utilisables. Ensuite, toute recherche qualitative ne permet pas une généralisation mais permet d'obtenir des pistes à prendre en considération. De plus la taille de mon échantillon ne permet pas une représentativité complète de la population. L'échantillon est composé de 8 cadres infirmiers ayant tous vécu leur 360° dans la même institution. Afin de s'assurer que ce type d'échantillon ne constitue pas un biais, il serait intéressant de mener une recherche avec des institutions différentes.

La deuxième limite est liée au 360°. Toutes les personnes de mon échantillon n'ont pas vécu leur 360° au même moment de leur carrière. De plus, le 360° n'était pas le même pour tous les CID, certains l'ont effectué avec un consultant externe et un outil validé tandis que d'autres l'ont effectué avec leur supérieur hiérarchique sans un outil validé. Ces données hétérogènes m'ont permis d'avoir des résultats colorés par ces différents vécus.

Notons aussi que travaillant dans cette institution, les personnes interrogés étaient tous des supérieurs hiérarchiques, dès lors, il est possible qu'ils aient volontairement omis des données. Un certain biais de confidentialité a potentiellement été mis en place.

De plus, certaines interviews ont eu lieu via TEAMS à cause de la pandémie Covid-19. Ce mode virtuel est un nouvel outil pour chacun et tout le monde n'est pas encore à l'aise avec ce mode de recueil de données.

Enfin, la méthode qualitative invite à discuter avec le répondant. Le guide d'entretien est un fil rouge à suivre. Tous les candidats n'ont pas eu les mêmes questions puisque je ne suivais pas mon guide mot à mot. Il est dès lors possible que les résultats collectés aient pu être influencés par cette limite.

6. Perspectives

La recherche de ce mémoire permet d'obtenir des connaissances supplémentaires sur la prise de conscience mais soulève aussi d'autres interrogations qui entraînent de nouvelles problématiques à creuser. Cette recherche ouvre donc de nouvelles perspectives à explorer.

Une recherche complémentaire serait intéressante notamment auprès des infirmiers en chef. Cette population qui se situe entre le cadre infirmier et l'infirmière a aussi un rôle de manager. Travaillant en collaboration avec une multitude d'acteur, il serait intéressant de récolter leur vécu sur ce mode d'évaluation.

Aussi, une recherche sur plusieurs institution serait intéressante puisque nous avons vu que toutes les données de cette recherche provenaient d'une seule institution.

Par ailleurs, une recherche plus approfondie sur la notion de feedback informel serait nécessaire. Dans l'institution étudiée, les intervenants attendent un moment formel pour donner du feedback, il serait intéressant d'étudier l'évolution des compétences acquises ou à acquérir lorsqu'on donne du feedback plus spontanément.

7. Recommandations pour le management

Nous avons observé dans nos résultats que l'évaluation est un moment particulier pour l'employé. Les différents types d'évaluation abordés ne poursuivent pas le même objectif, il serait judicieux pour le management de d'abord définir l'objectif poursuivi avant de faire une évaluation.

Par rapport au 360° analysé, nous remarquons dans les résultats qu'aucun suivi n'est mis en place. Il serait intéressant pour le management de discuter d'un plan de développement à suivre afin que l'évalué puisse transformer son feedback en action. Plusieurs intervenants souhaiteraient en recevoir davantage plutôt que de vivre seulement une évaluation ponctuelle même avec un feedback de plusieurs personnes. En effet, dans l'institution étudiée, lorsque la discussion est terminée, il n'y a pas de suite.

Le 360° demande un suivi avant, pendant et après. Il serait intéressant pour le management de renforcer le suivi après le feedback pour développer les compétences de ces CID.

8. Conclusion

Au début de ce travail, une explication a été donnée sur les raisons qui ont motivé le choix de ce sujet ainsi qu'une explication des raisons qui m'ont donné envie de m'intéresser à l'évaluation à 360° et plus particulièrement à la prise de conscience de ses compétences. Dans ces raisons, il y avait notamment le fait que j'ai été évaluée périodiquement dans mon premier emploi mais aussi qu'il y a eu un grand *turn over* d'infirmières en chef dans mon service.

Le but de ce mémoire était d'approfondir la notion d'évaluation et plus précisément le 360° pour voir s'il permettait de faire progresser l'évalué sur ses compétences de manière plus efficace que via une évaluation dite « standard ». Qu'est-ce que c'est qu'un 360° ? Quels sont les facteurs influençant la prise de conscience ? Comment cette évaluation est-elle mise en place ? A qui est-elle adressée ? Connaître les facteurs influençant la prise de conscience permet de mettre en évidence pourquoi un évalué va plus facilement accepter le feedback et se développer plutôt qu'une autre personne ayant vécu, elle aussi, la même évaluation.

Dans un premier temps une révision de la littérature sur le sujet a été réalisée. Une lecture et une analyse des recherches déjà menées sur le sujet sont primordiales. Cette étape importante a permis de développer différentes hypothèses de recherche. Cinq thèmes ont été mis en avant comme facteurs influençant la prise de conscience des compétences acquises et à acquérir à la suite d'un 360°. Il s'agit des modes d'évaluation, de l'environnement de travail, du feedback, de l'acteur et du plan de compétence.

Ensuite, dans la partie empirique, ces hypothèses ont été testées par l'intermédiaire d'entretiens semi-directifs menés auprès de 8 cadres infirmiers travaillant au moment de leur 360° dans la même institution. Les critères d'entrées étaient d'avoir eu un 360° dans le cadre de leur fonction de CID. Pour rentrer en contact avec les répondants, l'invitation par mail a été utilisée. Un guide d'entretien a été réalisé pour donner une certaine structure à la discussion afin de ne pas perdre le fil des idées ou risquer d'oublier de poser des questions nécessaires à la recherche. Ce guide d'entretien semi-dirigé a aussi permis de laisser à l'interlocuteur une certaine liberté de parole plus propice à la conversation. Lors des discussions, certaines techniques de relances ou de clarification ont été utilisées.

Les résultats obtenus ne sont pas généralisables puisque le nombre de personnes interrogées est assez restreint.

Il a été mis en évidence que le feedback oral à la fin d'une évaluation reste le moment le plus important pour que l'évalué puisse prendre conscience des compétences à développer.

Toutefois, le mode d'évaluation doit être pris en compte puisque chaque évaluation ne poursuit pas le même objectif. Nous avons notamment vu la différence entre la gestion par objectif qui poursuit un objectif de performance et le 360° qui poursuit un développement personnel des compétences.

L'environnement de travail qui participe au 360° augmente fortement la prise de conscience de l'évalué. Une idée soutenue par l'ensemble de l'entourage professionnel ne peut pas être remise en question par rapport au point de vue unique du responsable. La représentation des différents niveaux hiérarchique est primordiale pour obtenir un avis représentatif.

Lorsque l'évalué est acteur de son évaluation et qu'il s'engage dans le processus, il est d'autant plus réceptif au feedback final. Le choix de participer au 360° permet à l'évalué de déjà commencer son parcours de développement des compétences.

Le plan de développement qui n'est pas mis en place dans l'institution étudiée semble avoir manqué au participant. Ce plan permet d'assurer un suivi et de concrètement mettre en place des actions pour se développer. Le CID doit lui-même faire la démarche de définir une compétence qu'il souhaite développer et puis lui-même faire la démarche de trouver une formation ou coaching pour diminuer ses lacunes.

Enfin, connaître les différents déterminants qui influencent la prise de conscience des compétences acquises et à développer ainsi qu'en tenir compte permet de minimiser le risque de voir le cadre infirmier ne pas mettre en application le feedback reçu. Cette recherche met en évidence certains facteurs évoqués fréquemment et susceptibles d'influencer cette prise de conscience. La mise en place d'un 360° n'est pas anodine. Lorsque tous les ingrédients sont rassemblés, l'évalué peut vivre ce processus comme un tremplin pour acquérir ou développer des compétences nécessaires pour devenir une meilleure version de lui-même.

IV. BIBLIOGRAPHIE

Arrêté royal du 14 décembre 2006 portant exécution de l'article 17bis de la loi sur les hôpitaux, coordonnées le 7 août 1987, en ce qui concerne la fonction d'infirmier-chef de service, M.B., 27 janvier 2007.

Aujoulat, I. (2019). *Introduction aux méthodes qualitatives* [PowerPoint slides]. Retrieved from Université catholique de Louvain, master en santé publique <https://moodleucl.uclouvain.be>

Atkins, P. W. B. & Wood, R. E. (2002). Self-versus others' ratings as predictors of assessment center ratings : Validation evidence for 360-degree feedback programs. *Personnel Psychology*, 55(4), 871-904

Brassard, N. (2014). Actions entreprises par les chefs d'équipe de la fonction publique en vue d'améliorer leurs compétences de gestion à la suite d'une évaluation de type multisource. *Mesure et Évaluation En Éducation*, 37(1), 1. doi:10.7202/1034581ar

Bal, Y., & Bozkurt, S. (2014). Determining the influence of HRM practices on increasing organizational commitment : An emperical Research from Turkey. International conference. 1025-1033

Bégin L., Véniard A. (2013). L'évaluation à 360° : le rôle du feedback par les pairs comme outil de développement des compétences comportementales des futurs managers. *Management & Avenir*, 4(4), 32-51. <https://doi.org/10.3917/mav.062.0032>

Bernaud J.-L. Recrutement et évaluation du personnel. *Traité de psychologie du travail et des organisations*. Paris : Dunod, 2012. pp. 101-139.

Bosc-Miné, C. (2014). Caractéristiques et fonctions des feed-back dans les apprentissages. *L'Année psychologique*, 2(2), 315-353. DOI : 10.4074/S000350331400205X

Campion, M. C., Campion, E. D. & Campion, M. A. (2015). Improvements in performance management through the use of a 360 feedback. *Industrial and Organizational Psychology*, 8(1), 85-93. doi:10.1017/iop.2015.3

Chase L. Nurse manager competencies. PhD (Doctor of Philosophy) thesis, University of Iowa, 2010. <https://doi.org/10.17077/etd.03y9rc4t>

Crossley, J. G. M. (2015). Development and validation of a trustworthy multisource feedback instrument to support nurse appraisals. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 35(2), 91-98. doi:10.1002/chp.21273

DeNisi, A. S. & Kluger, A. N. (2000). Feedback effectiveness : Can 360-degree appraisals be improved?. *Academy of Management Executive*, 14(1), 129-139. doi:10.5465/AME.2000.2909845

Doucette J.N. (2018) Advice on meaningful recognition. *Nurse Management*, 49 (8) 56. doi: 10.1097/01

Dupee M. J., Ernst P. N. & Caslin K. E. (2011). Does multisource feedback influence performance appraisal satisfaction?. *Nursing Management*, 42(3), 6-12.

Eraut, M. *Developing professional knowledge and competence*. London : The Falmer Press, 1994. 272 p.

Ferreira, V., Teixeira, V. M., Giacomini, M. A., Alves, L. R., Gleriano, J. S., & Chaves, L. (2019). Contributions and challenges of hospital nursing management : scientific evidence. *Revista gaucha de enfermagem*, 40 (5), e20180291. <https://doi.org/10.1590/1983-1447.2019.20180291>

Fleenor, J. W. & Prince, J. M. (1997). *Using 360-degree feedback in organizations : an annotated bibliography*. North Carolina, Center for Creative Leadership.

Garavan T., Morley M., Flynn M. (1997). 360 degree feedback : its role in employee development. *Journal of Management Development*, 16(2), 134-147. DOI: [10.1108/02621719710164300](https://doi.org/10.1108/02621719710164300)

Garman, A. N., & Johnson, M. P. (2006). Leadership competencies: an introduction. *Journal of healthcare management / American College of Healthcare Executives*, 51(1), 13–17.

Gilbert, J. H., Von Ah, D., & Broome, M. E. (2017). *Organizational Intellectual Capital and the Role of the Nurse Manager*. *Nursing Outlook*.
<https://doi.org/10.1016/j.outlook.2017.04.005>

Grahma, R. & Beuthin, R. (2018). Exploring the effectiveness of multisource feedback and coaching with nurse practitioners. *Nursing leadership*, 31(1), 50-59.
doi:10.12927/cjnl.2018.25472

Green J, Thorogood N. *Qualitative methods for health research (introducing qualitative methods series)*. London, *Sage Publications*, 2004.

Greguras, G. J., Ford, J. M. & Brutus, S. (2002). Manager attention to multisource feedback. *Journal of Management Development*, 22(4), 345-361. doi:10.1108/02621710310467631

Guay, M.-M. (2000). La retroaction à 360° : rien de mieux pour connaître les perceptions de l'entourage organisationnel !. *Bulletin d'information et d'inspiration pour managers publics*, 15(5), 1-2.

Gunawan J., Aunguroch Y. (2017). Managerial competence of first-line nurse managers : A concept analysis. *International Journal of Nursing Practice*, 23(1), 1-7. DOI 10.1111/ijn.12502

Heffernan M. & Flood P. (2000). An exploration of the relationships between the adoption of managerial competencies, organizational characteristics, human resource sophistication and performance in Irish organizations. *Journal of European Industrial Training*, 24(2), 128-136.

Holleman, G., Poot, E., Mintjes-de Groot, J. & van Achterberg, T. (2009). The relevance of team characteristics and team directed strategies in the implementation of nursing innovations : A literature review. *International Journal of Nursing Studies*, 46, 1256-1264.
doi:10.1016/j.ijnurstu.2009.01.005

Lefroy J., Walting C., Teunissen P., Brand P. (2015). Guidelines: the do's, don'ts and don't knows of feedback for clinical education. *Perspect Med Educ* 4, 284–299

Leroux, E. (2015). Quel impact exerce l'évaluation des compétences au niveau de la fiabilité sociale de l'entreprise : Étude de l'appréciation des salariés sur cette question. *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*, 51(51), 37-54. <https://doi.org/10.3917/riips1.051.0037>

Lévy-Leboyer, C. (2007). *Le 360° : outil de développement personnel*. Editions d'Organisation. Paris, France.

Lunden, A., Teräs, M., Kvist, T., & Häggman-Laitila, A. (2017). A systematic review of factors influencing knowledge management and the nurse leaders' role. *Journal of nursing management*, 25(6), 407–420. <https://doi.org/10.1111/jonm.12478>

Martuccelli, D. (2010). Critique de la philosophie de l'évaluation. *Cahiers internationaux de sociologie*, 128-129(1-2), 27-52. DOI : 10.3917/cis.128.0027

O'Hearne M. (2006). A review of methods to assess competency. *Journal for Nurses in Staff Development*, 22(5), 241-245.

Patrone, C., Cassettari, L., Giovannini, F., Cremonesi, P., & Cevasco, I. (2019). Study and implementation of a performance set of indicators for the nurse manager in a frailty hospital. *Journal of preventive medicine and hygiene*, 60 (3), E229–E236. <https://doi.org/10.15167/2421-4248/jpmh2019.60.3.963>

Pinero, M., Bieler, J., Smithingell, R., Andre-Jones, C., Hughes, A. & Fischer-Carlidge, E. (2019). Integrating peer review into nursing practice. *American Journal of Nursing*, 119(2), 54-59. doi:10.1097/01.NAJ.0000553206.67083.65

Ramani, S., Könings, K., Ginsburg, S., van der Vleuten, C. (2019). Feedback redefined : Principes and practice. *Society of General Interanl Medicine*, 1-6.

Raso, R. (2019). Evaluations: Monotonous or meaningful ?. *Nurse Management*, 50(4):6. doi: 10.1097/01.NUMA.0000554345.62884

Rinfret, N. & Gagné, M. (2004). Les outils d'évaluation des compétences et le développement des gestionnaires. *Télescope L'observatoire de l'Administration Publique*, 11(1), 18-21.

Rouby, É., Oiry, E., Thomas, C. (2012). Un référentiel pour articuler les compétences stratégiques et individuelles. *Management & Avenir*, 7(7), 37-56. <https://doi-org.proxy.bib.ucl.ac.be:2443/10.3917/mav.057.0037>

Sengul, H., Cinar, F., & Bulut, A. (2019). The perception of queen bee phenomenon in nurses; qualitative study in health sector. *Nigerian journal of clinical practice*, 22(7), 906–912. https://doi.org/10.4103/njcp.njcp_308_18

Sepahvand F., Mohammadipour F., Parvizy S., Zagheri Tafreshi M., Skerrett V., Atashzadeh-Shoorideh F. (2020) Improving nurses' organizational commitment by participating in their performance appraisal process. *Journal of Nurse Management*, 28 (3) 595-605. doi: 10.1111/jonm.12961

Smither, J. W., London, M. & Reilly, R. R. (2005). Does performance improve following multisource feedback ? A theoretical model, meta-analysis, and review of empirical findings. *Personnel Psychology*, 58(1), 33–66. doi:10.1111/j.1744-6570.2005.514_1.x

Soares M.I., Camelo S.H., Resck Z.M., Terra F. de S. (2016) Nurses' managerial knowledge in the hospital setting. *Rev Bras Enferm*, 69 (4) 676-83. doi: 10.1590/0034-7167.2016690409i.

Urquhart, R., Kendell, C., Folkes, A., Reiman, T., Grunfeld, E., & Porter, G. A. (2018). Making It Happen: Middle Managers' Roles in Innovation Implementation in Health Care. *Worldviews on evidence-based nursing*, 15(6), 414–423. <https://doi.org/10.1111/wvn.12324>

Van Velsor E., Leslie J.B., Fleenor J.W. *Choosing 360°. A guide to evaluating multi-rater feedback instruments for management development*. Greensboro, Center fo creative leadership, 1997.

Waddell K, Wilson MG. (2019). Rapid synthesis: Using multi-source feedback and other practice assessments for quality assurance in nursing. *Hamilton: McMaster Health Forum*, 4-38.

Ward P. (1997). *360-Degree Feedback*. Chartered Institue of Personnel and Development. Londres, Angleterre.

LOUVAIN-LA-NEUVE | **BRUXELLES** | MONS | TOURNAI | CHARLEROI | NAMUR

Clos Chapelle-aux-champs, 30 bte B1.30.02, 1200 Woluwe-Saint-Lambert, Belgique | www.uclouvain.be/fsp