

ACCOMPAGNER LES FUTURS CADRES DE SANTE

*Véronique CABARET,
formatrice d'adultes et doctorante en sciences de l'éducation,
laboratoire Trigone-Cirel, Lille 1, EA 1038*

INTRODUCTION

■ Apprendre tout au long de la vie... Pour certains, c'est un moyen de se maintenir, de se réinsérer, pour d'autres, d'évoluer sur les plans personnel et professionnel.

Dans le cadre de notre recherche, nous inscrivons l'acte d'apprendre dans la perspective de changement de métier. A cet égard, notre sujet porte sur l'accompagnement d'adultes en formation qui, de professionnels paramédicaux, se transforment en personnels encadrants ou formateurs. Ces adultes s'engagent dans une voie nouvelle, prennent des risques et acceptent de changer de statut : de professionnels experts, ils redeviennent des étudiants ou des stagiaires inscrits dans un parcours de formation conçu, construit et mis en œuvre par un institut de formation de cadres de santé et, la plupart du temps, par leur institution (la plupart des établissements procèdent à une sélection institutionnelle des professionnels afin de "les mettre en poste de faisant fonction" et de leur faire vivre une expérience de la fonction cadre, en unité fonctionnelle médico-technique, de rééducation, de soins, ou en institut de formation paramédicale).

Après avoir posé des jalons du cadre contextuel et notre problématique, nous articulerons notre démarche en trois points. Tout d'abord, nous argumenterons le choix d'une recherche compréhensive avec l'utilisation d'une méthode qualitative, mise en œuvre à partir du discours de cinq nouveaux diplômés. Puis, nous clarifierons notre cadre théorique par des repères en termes de production de connaissance(s) et de principes éthiques de l'accompagnement. Enfin, nous exposerons les résultats de notre recherche à partir des discours des nouveaux diplômés. Nous verrons que notre démarche donnera naissance à un nouveau questionnement en termes d'ingénierie de formation.

CADRE CONTEXTUEL

Les cadres de santé sont, de formation initiale, des professionnels paramédicaux : ils représentent quatorze professions issues de trois filières, infirmière, médico-

technique, et de rééducation. Selon le répertoire des métiers de la fonction publique hospitalière (2004), ils exercent deux métiers, définis par :

- *"Cadre de santé d'unité de soins et d'activités paramédicales : il organise l'activité paramédicale, anime l'équipe et coordonne les moyens d'un service de soins, médico-technique ou de rééducation, en veillant à l'efficacité et à la qualité des prestations.*
- *Cadre de santé formateur en soins et activités paramédicales : il forme des étudiants, organise les conditions de leurs apprentissages à l'une des professions paramédicales et réalise des actions de formation continue".*

Le programme de formation est régi par l'arrêté du 18 août 1995 relatif au diplôme de cadre de santé.

Pour entrer en formation, il faut un exercice professionnel d'au moins 4 ans et satisfaire aux épreuves d'un concours d'entrée.

L'objectif de la formation est de *"préparer les étudiants conjointement à l'exercice des fonctions d'animation et de gestion d'une part, de formation et de pédagogie d'autre part, dévolues aux cadres de santé, en leur apportant les concepts, les savoirs et les pratiques nécessaires, et en favorisant leur application à leur domaine professionnel."*¹ Nous constatons que la formation est généraliste car elle prépare aux deux métiers de cadre de santé.

Enfin, le programme précise l'objectif des stages en terme *"d'apprentissage pratique et approfondi de leurs fonctions de cadre par une application concrète et un transfert à leur domaine d'exercice professionnel."*

Nous comprenons que la formation de cadre de santé repose sur le principe d'alternance.

En termes d'évaluation, nous tenons à faire ressortir celle des modules intitulés *"analyse des pratiques et initiation à la recherche"* et *"approfondissement des fonctions d'encadrement et de formation professionnels."* Elle consiste à produire un mémoire individuel donnant lieu à soutenance. Il est à noter que le mémoire représente l'épreuve certificative du diplôme de cadre de santé.

PROBLEMATIQUE

En tant que formatrice dans un Institut de Formation de Cadres de Santé (IFCS), plusieurs points ont attiré notre attention et ont suscité notre questionnement. Nous en relatons les plus significatifs, selon notre perception.

Nous avons remarqué que la plupart de ces professionnels ont des attentes "pratico – pratiques", qui évoquent la question des outils, d'organisation, de planification, d'évaluation, et leur application dans des situations reproductibles. En outre, ils

¹ Selon l'arrêté du 18 août 1995 relatif au diplôme de cadre de santé.

vivent une forte pression des institutions en termes d'employabilité, axée sur la capacité à produire leurs savoirs et à produire des résultats dans des environnements perçus complexes.

Environ quatre-vingt dix pour cent des étudiants ont fait fonction de cadre, en unité fonctionnelle ou dans un institut de formation. Les autres ont aussi pris la responsabilité de certaines missions dans leur lieu d'exercice. Cela signifie qu'ils ont tous une expérience qui peut servir d'ancrage pour la construction de leurs savoirs. Par exemple, ils ont participé au recrutement, évalué des stagiaires, participé à des projets de restructuration de service. Néanmoins, il nous semble que peu d'entre eux ont encore pris de la distance quant à leur expérience, dans la mesure où cette dernière donne lieu à des généralisations sur la fonction cadre, sans l'exercice d'un questionnement ou d'une critique.

Pendant la formation, et plus particulièrement au cours des stages et de l'analyse des situations vécues, il nous semble que les étudiants prennent conscience de l'existence d'un écart entre travail prescrit et travail réel, et qu'ils auront à considérer conjointement ordre et désordre, selon le paradigme de la complexité (E. Morin).

L'ordre : dans le cadre de la gouvernance hospitalière et des réformes du système de santé, de nombreuses directives institutionnelles leur commandent de tout gérer et contrôler (les professionnels, les patients, les risques, le budget, ...) dans le but de maîtriser, alors que leur environnement baigne en permanence dans l'incertitude et l'imprévisibilité (la mise en place de nouvelles organisations de travail, l'évolution des techniques et leur incidence sur l'organisation, les jeux d'acteurs, les attentes des personnes soignées, des étudiants en formation, les parcours individualisés de formation avec l'arrivée de la validation d'acquis de l'expérience, ...) : *le désordre*.

En outre, dans le cadre de l'écriture du mémoire, nous avons observé des étudiants qui expriment la manière dont ils souhaitent être accompagnés, posent leurs questions et expriment leurs besoins. D'autres attendent des conseils, plus particulièrement lorsqu'ils éprouvent des difficultés à trouver leur fil conducteur et à s'approprier leur travail de recherche.

Nous nous sommes demandé comment les accompagner à écrire, dans le but de construire des connaissances, et cherchons alors à comprendre quelle est la posture adéquate pour les aider à construire leur mémoire. Quelles sont les limites de notre accompagnement ?

Enfin, au sein d'une équipe pédagogique², nous menons une réflexion sur la fonction accompagnement. Nous nous questionnons individuellement et collectivement, nous confrontons et argumentons nos conceptions et nos pratiques quotidiennes, notamment en regard de la distance accompagné-accompagnant, les limites de la réassurance et des réponses à apporter, tant sur le plan cognitif, organisationnel que relationnel, etc.

² L'équipe pédagogique se compose de cinq formatrices, cadres supérieurs de santé, et est responsable, sous couvert d'une directrice, de la conception, construction, mise en œuvre et évaluation du dispositif de formation.

Au vu de ces différents points, en tant que praticienne et chercheuse, nous nous interrogeons sur le sens et les principes fondateurs de notre accompagnement. Notre intention est de chercher à comprendre ce phénomène en lien avec la production de connaissance(s), et ce pour des adultes en formation. A cet égard, nous nous posons la question :

Quelle est (sont) la (les) signification(s) de l'accompagnement d'un futur cadre de santé dans sa production de connaissance(s)³ ?

Dans notre recherche, nous nous situons au niveau de l'environnement dans sa dimension microscopique, c'est-à-dire celui de l'interaction étudiant - formateur.

RECHERCHE DE SIGNIFICATION (S)

Notre recherche de signification(s) s'inscrit dans le courant des épistémologies constructivistes et se situe dans une approche compréhensive. Dans un souci d'intelligibilité, nous proposons d'argumenter nos choix épistémologiques et méthodologiques.

UNE POSTURE DE CHERCHEURE DANS LE COURANT DES EPISTEMOLOGIES CONSTRUCTIVISTES

Dans notre recherche de signification(s), nous considérons que la connaissance implique un sujet connaissant et n'a pas de sens ou de valeur en dehors de lui (nous nous référons à l'hypothèse phénoménologique selon J.L. Le Moigne (1995, p. 71)).

En outre, la connaissance que le sujet peut construire du réel est celle de sa propre expérience du réel. Il s'enrichit des connaissances qu'il a forgées et de sa capacité à en construire ou à en reconstruire.

Par conséquent, nous comprenons qu'il est peu plausible de distinguer la connaissance de l'intelligence qui la produit. Notre expérience professionnelle et personnelle nous montre que la connaissance n'est pas un résultat statique mais un processus dynamique, en interaction avec la personne.

Dans le cadre de notre recherche, comprendre la signification de l'accompagnement dans la production de connaissance(s) contribue à produire les nôtres, notamment la découverte de principes éthiques de l'accompagnement. Nous y reviendrons ultérieurement.

³ Dans notre cadre théorique, nous définirons la notion de production de connaissance(s) telle que nous la concevons dans le contexte de formation des cadres de santé, et ce à partir des travaux de J. Legroux (2008) et de G. Lerbet (1993).

UNE APPROCHE DE RECHERCHE COMPREHENSIVE

Nous avons opté pour une recherche compréhensive, démarche complexe qui se caractérise par la recherche de sens et la prise en compte des intentions, motivations, attentes, raisonnements, croyances et valeurs des acteurs. (A. Mucchielli, 2004, p. 28). En ce qui concerne l'accompagnement, sa compréhension relève davantage de la compréhension des interactions humaines que de l'identification de causes génératrices d'effets, dans une recherche d'efficacité. Au vu des données subjectives recueillies, l'approche compréhensive choisit une orientation interprétative qui considère le chercheur en temps qu'acteur⁴, participant aux événements et processus observés, et ce dans une visée heuristique. (A. Mucchielli, 2004, p. 28)

Nous mesurons les limites de cette approche et reconnaissons notre subjectivité dans la construction et l'écriture de notre recherche. En effet, ayant été accompagnée dans notre cursus professionnel, l'étant à l'heure actuelle dans notre parcours de chercheuse, et accompagnant quotidiennement des adultes en formation, nous nous impliquons dans l'objet de recherche. Il existe donc une interdépendance entre l'objet de notre recherche et nous-même, tel que nous venons de l'exposer en termes de posture épistémologique.

UNE METHODE QUALITATIVE ET INDUCTIVE

Afin de découvrir une (des) signification(s) dans le domaine de l'accompagnement en formation d'adultes, nous choisissons d'utiliser une méthode qualitative et inductive, qui s'approche de la méthode des cas. (A. Mucchielli, 2004, p. 93) Nous tenons à nous appuyer sur "*l'expérience vécue par les acteurs en situation et sur la perception qu'ils ont de cette expérience*" (A. Mucchielli, 2004, p. 93). Néanmoins, par souci de faisabilité, nous ne ramenons pas d'observations de personnes en situation. En effet, nous avons réalisé des entretiens compréhensifs (J.C. Kaufmann, 2004) auprès de cinq cadres nouvellement diplômés (nous exposerons ultérieurement les critères de choix).

Les personnes interviewées ont réalisé un récit à partir d'une question initiale (énoncée dans le paragraphe suivant) et, de ce fait, le cas prend la forme d'un discours à propos de leur expérience de formation. Nous disposons donc d'informations que nous avons sélectionnées selon un angle de vue pédagogique et didactique, au niveau du micro environnement.

De par la réalisation des entretiens et la sélection des informations, nous ne sommes pas neutre, comme nous l'avons mentionné précédemment. Nous sommes au cœur d'une relation intersubjective car nous sommes en interaction avec l'objet de la recherche, à savoir l'accompagnement d'adultes en formation.

⁴ "*La recherche compréhensive nécessite des approches et des méthodologies qualitatives et une posture du chercheur qui n'est plus en totale extériorité mais en écho avec la pratique*". (M. Altet, 2003, p. 36).

Lors de nos entretiens, nous sommes partie de la question :

"Pouvez-vous me raconter votre parcours, du moment où vous avez décidé d'entrer en formation de cadre de santé, jusqu'à aujourd'hui ? "

Notre objectif est de prendre connaissance des événements qui ont jalonné leur parcours de formation, du moment où ils ont décidé d'entrer dans ce cursus, jusqu'au moment de l'entretien, c'est-à-dire après plusieurs mois de reprise de leur exercice professionnel.

Nous verrons ultérieurement que notre objectif est plus particulièrement en lien avec deux axes de travail, à savoir le système de production de connaissance(s)⁵ du cadre et la signification de l'accompagnement à cet égard.

Nous avons retenu trois critères de choix des personnes interviewées, à savoir :

- Une expérience de jeune cadre de santé, après la formation, d'au moins 6 mois. Nous souhaitons qu'ils aient pris une certaine distance avec leur formation, mais qu'ils aient gardé en mémoire les événements essentiels ayant jalonné leur parcours.
- Une appartenance à différentes filières professionnelles. Notre échantillon étant très restreint, nous en avons retenu deux, issus de la filière médico-technique et infirmière. Au sein de la filière médico-technique, les deux cadres exerçaient, pour l'un, le métier de manipulateur en électro-radiologie et pour l'autre, de préparatrice en pharmacie. Par conséquent, les cinq cadres interviewés appartiennent à trois professions initiales différentes. Nous souhaitons nous questionner sur leurs problématiques spécifiques en termes de production de connaissance(s).
- Un exercice professionnel dans des institutions différentes et dans des métiers différents.

Enfin, selon A. Mucchielli (2004, p. 94), l'approche inductive consiste à "*induire un modèle théorique à partir des phénomènes récurrents observés dans la situation étudiée*".

Lors de notre recherche, nous n'exposons pas une modélisation de l'accompagnement mais des éléments de compréhension de l'accompagnement d'adultes en formation dans la production de connaissance(s). Dans cette perspective, nous construisons notre cadre théorique à partir de trois axes qui s'enchevêtrent. Nous verrons qu'ils nous permettront de comprendre les discours des nouveaux cadres et de faire émerger un questionnement.

⁵ Nous utilisons cette expression à partir des travaux de G. Lerbet (1993), qui relate le système de production de savoirs d'une personne. Dans le contexte des cadres nouvellement diplômés, nous transformons le terme "savoir" en "connaissance" en nous référant aux travaux de J. Legroux (2008). Ce dernier conçoit la connaissance comme intégrée à la personne (p. 121).

LE CADRE THEORIQUE

Le premier axe se constitue de repères conceptuels inhérents à l'information, au savoir et à la connaissance (J. Legroux, 2008).

Le deuxième axe consiste à comprendre le système personnel de production de connaissance(s) d'une personne, c'est-à-dire la combinaison des processus internes, qui fait qu'une personne construise sa (ses) connaissance(s) à partir d'informations extérieures. Nous situons ce système plus particulièrement dans une formation par la recherche, en nous référant aux travaux de G. Lerbet (1993).

Enfin, les deux premiers axes nous invitent à en penser un troisième, balisé autour de trois principes éthiques de l'accompagnement, dans cette production de connaissance(s).

LE PASSAGE DE L'INFORMATION A LA CONNAISSANCE

Selon J. Legroux (2008, p. 117), la caractéristique fondamentale de l'information est qu'elle est extérieure au sujet. Ce dernier ne l'intègre que si elle signifie quelque chose pour lui. Par ailleurs, il relie et organise des informations pour construire un savoir. Toutefois, si le savoir n'est pas significatif pour le sujet, il est nécessaire qu'il le mémorise pour le détenir car celui-ci reste lui extérieur (J. Legroux, 2008, p. 119).

Les savoir-faire, processus agissant en premier lieu dans l'intégration du savoir, se constituent inconsciemment. Ils produisent des savoirs opératoires, résultats des actions.

La prise de conscience, la conceptualisation et la compréhension constituent le deuxième processus d'intégration du savoir. Elles produisent les savoirs conceptuels. (J. Legroux, 2008, p. 121, en écho à la conception de J. Piaget⁶, 1974, p. 275).

Enfin, "connaître" signifie quelque chose de plus profond et de plus personnel que "savoir", si l'on s'en réfère à la conception de J. Legroux. La connaissance évoque l'intimité du sujet et ne peut pas être transmise car elle fait corps avec la personne. "*La connaissance apparaît comme intégrée par la personne, non seulement au niveau cognitif mais aussi au niveau d'une vie intérieure, plus subjective. Connaître, c'est naître avec.*" (Legroux, 2008, p. 112)

Nous comprenons que la connaissance se rattache à l'expérience, au vécu antérieur du sujet apprenant, mais également à une expérience qu'il vit, et au futur qu'il vivra. S'engager à construire sa connaissance, c'est aussi se risquer à en parler sans avoir la

⁶ "[...] l'action à elle seule constitue un savoir autonome et d'un pouvoir déjà considérable ; car il ne s'agit que d'un savoir-faire et non pas d'une connaissance consciente au sens d'une compréhension conceptualisée, il constitue néanmoins la source dernière, puisque la prise de conscience est presque sur tous les points en retard, et souvent de façon sensible, sur ce savoir initial qui est donc d'une efficacité remarquable, bien que ne se connaissant pas lui-même." (J. Piaget, 1974, p.275).

possibilité ni l'intention de la transmettre. Il s'agit bien d'un engagement d'ordre cognitif et émotionnel, c'est-à-dire subjectif. (J. Legroux, 2008, p. 300)

LA PRODUCTION DE CONNAISSANCE(S)

En nous référant à G. Lerbet (1993, p. 93), nous comprenons que le système personnel de production de savoir est un lieu dynamique d'échanges entre l'information, extérieure à la personne, et la connaissance incorporée.

Nous utilisons ce modèle car G. Lerbet l'expose en se situant dans une formation par la recherche qui correspond à celle des futurs cadres de santé. En effet, nous avons relaté dans le cadre contextuel que les étudiants ont à produire un mémoire (épreuve certificative du diplôme).

Selon G. Lerbet (1993, p. 160), lors de l'élaboration d'un travail de recherche, les personnes captent des informations tirées d'une bibliographie et d'un recueil de données (pour les futurs cadres, nous remarquons que l'expérience professionnelle antérieure, les stages, la bibliographie et les séquences pédagogiques organisées à l'IFCS constituent des sources d'informations). La confrontation de données théoriques et expérientielles permet aux personnes d'effectuer la problématisation d'une situation de travail qu'elles traitent par la mise en œuvre d'une méthodologie et une analyse des données. Dans une formation par la recherche, telle que celle des cadres de santé, G. Lerbet (1993, p. 222) donne à l'écriture un rôle organisateur et autonomisant⁷. Nous comprenons que lors du mémoire, les personnes s'engagent dans une démarche d'écriture qui leur permet de se comprendre et de se faire comprendre. Elles finalisent leur démarche par un écrit, significatif pour elles et destiné à autrui.

Dans le cadre de notre recherche, nous pensons que le système personnel de production de savoir se transforme en un système personnel de production de connaissance (s), dès lors que les nouveaux diplômés produisent des savoirs incorporés, intimes, non transmissibles, qui leur permettent d'agir en contexte. Au-delà de la transformation d'informations en connaissances, nous pourrions dire que le changement de métier s'opère par la naissance d'une autre personne, un nouveau professionnel cadre de santé.

En tant que formatrice, nous pensons qu'il est essentiel d'être à l'affût d'indices objectivant cette transformation lors de situations d'accompagnement. Néanmoins, le système personnel de production de connaissance(s) du futur cadre nous reste inaccessible. Cette prise de conscience nous conduit à nous interroger sur des

⁷ "[...] Ecrire produit une boucle auto-enrichie de sens qui émerge progressivement en lucidité au fur et à mesure que le contenu du discours produit est mis à distance dans le milieu personnel (décentration)." (G. Lerbet (1993, p. 222)

principes générateurs d'un "bon" accompagnement.⁸

DES PRINCIPES ETHIQUES POUR L'ACCOMPAGNEMENT

Dans notre recherche, nous nous positionnons en faveur de l'accompagnement de type bio-cognitif, en nous référant à G. Pineau. L'auteur qualifie l'accompagnement de "bio-cognitif" "*principalement à cause de son trait d'union entre la vie et le cognitif qui semble être l'objectif premier entre autres, de l'histoire de vie en formation et donc, d'un accompagnement congruent.*" (G. Pineau, 1998, p. 14).

Au cours de la formation professionnelle des cadres de santé, nous travaillons à partir de l'histoire de vie, c'est-à-dire l'expérience des étudiants adultes, et ce dans une visée cognitive. Dans cette perspective, l'accompagnement n'est ni simplement intellectuel, ni simplement partage de vie. (G. Pineau, 1998, p. 14)

En tant que chercheuse et praticienne, il nous semble essentiel de dégager des principes éthiques générateurs de sens et respectueux de l'adulte apprenant. A cet égard, nous optons pour trois principes, à savoir, l'incertitude constitutive de l'accompagnement, la "juste distance", et le comportement éthique spontané.

L'incertitude constitutive de l'accompagnement

Dans la pratique d'accompagnement, nous expérience nous montre qu'il s'agit d'accueillir l'incertain et d'abandonner la sécurité du tout tracé. (V. Eriksson, 1998, p. 71).

Il se crée un paradoxe lié au fait de réassurer la personne (selon G. Le Bouëdec, 2001, p. 150) et au fait de douter. M. Beauvais (2004-6, p. 110) écrit que si nous voulons aider l'autre à (se) décider et à (s') inventer, il nous faut aussi lui apprendre à douter.

Néanmoins, nous pensons que la tâche est ambitieuse car il faut quotidiennement résister à la pensée simplifiante, si attrayante par le fait de procurer rapidement "des recettes qui marchent". Dans notre milieu professionnel, les bonnes recettes concernant le management des hommes foisonnent et il est tentant de les appliquer. Nous ne rejetons pas ces outils mais il nous semble essentiel de s'interroger sur leurs finalités, leurs conditions d'utilisation, leurs fondements conceptuels, voire épistémologiques, dans le contexte pour lequel ils seraient utilisés. Nous faisons référence à l'exercice de la critique et la réflexivité, c'est-à-dire à une prise de conscience.⁹

⁸ Notre interrogation se réfère à l'ouvrage d'E. Fuchs qui s'intitule "*Comment faire pour bien faire ?*" (1995)

⁹ Nous employons ce terme en nous référant aux propos de E. Morin (1980, p. 192) : "*Une prise de conscience est plus qu'une prise de connaissance : c'est un acte réflexif mobilisant la conscience de soi et engageant le sujet à une réorganisation critique de sa connaissance, voire à une remise en question de ses points de vue fondamentaux.*"

La "juste distance"

Aider l'autre à (se) décider fait écho à la visée autonomisante¹⁰ de l'accompagnement et cela nous conduit à nous interroger sur la question de la distance, ou plus précisément de la "juste distance" entre l'accompagné et l'accompagnant, étant donné leur relation de dépendance. Nous adhérons à la conception de J. Monbaron qui utilise le terme "*d'interaccompagnement*" (1998, p. 105). Selon cet auteur, dans une formation par la recherche, les fonctions sont partagées : l'accompagnateur est accompagné par les accompagnés et réciproquement. Il s'agit de tendre vers un équilibre. Dans cette perspective, nous retrouvons l'apprentissage de l'autonomie par la dépendance à l'autre et à l'environnement.

Dans ce lien de dépendance, "*le "s'impliquer juste" est-il possible ?*" (J. Monbaron, 1998, p. 107). En regard de la visée autonomisante, et de la notion d'interaccompagnement, nous pensons que la recherche de la "juste distance" correspond, pour le formateur et l'étudiant, à un aspect du travail d'élucidation individuelle et singulière, de prise de conscience et de doute. Ce dernier permet à chacun de construire sa (ses) connaissance(s) à partir de sa propre expérience du réel, tel que nous l'avons évoqué dans notre positionnement épistémologique.

Le comportement éthique spontané

Enfin, il nous semble pertinent d'introduire la notion de comportement éthique spontané, selon F. Varela (2004), dans la mesure où la pratique d'accompagnement se vit dans une réalité construite en interdépendance par l'accompagné et l'accompagnant, l'incertitude est constitutive de cette situation de formation, et chaque acteur est autonome - dépendant de son environnement. Nous pensons que, malgré une réflexion construite en dehors de la situation, les acteurs agissent spontanément pour faire "au mieux" en situation, avec une certaine sagesse.

Afin d'étayer notre propos, nous citerons F. Varela qui écrit que l'individu sage est "*celui qui sait ce qu'est le bien et qui le fait spontanément*" (F. Varela, 2004, p. 17). Il ajoute que les comportements éthiques "*ne sont pas le fruit du jugement ou du raisonnement mais d'une aptitude à faire face immédiatement aux événements.*" (Ibid., p. 17).

En ce qui concerne notre recherche, il nous semble que la pratique d'accompagnement repose sur ce comportement éthique spontané ou "*faire face immédiat*",

constitué de connaissances essentiellement concrètes, incarnées. (F. Varela, 2004, p. 22) Nous pensons qu'elles sont vécues et produites par les accompagnés et accompagnants dans une réciprocité.

¹⁰ Notre conception de l'autonomie se réfère à celle d'E. Morin, c'est-à-dire que le sujet autonome, "*multiplement dépendant de l'univers environnant*" (1980, p. 276), se construit à partir de contraintes et de dépendances à l'environnement (1980, p. 232).

Ayant l'intention de faire "au mieux", le formateur fait face en percevant et agissant en situation, et par la construction continue de connaissances incarnées, tel que nous l'avons relaté en référence à J. Legroux (2008, p. 121). Par conséquent, nous pensons que, dans le souci de garder "une juste distance", l'élucidation et la prise de conscience peuvent inviter l'accompagnant à faire preuve d'une certaine "retenue" (M. Beauvais, 2004, p. 108) dans la relation d'accompagnement. En effet, nous pensons que la clarification à tout prix n'est pas à rechercher.

RESULTATS DE LA RECHERCHE

Etant donné la richesse des entretiens, nous n'avons pu utiliser l'exhaustivité des propos recueillis et avons sélectionné et analysé ceux en rapport avec la production de connaissance(s) et la signification de l'accompagnement à cet égard.

Nous verrons que les discours des cadres donnent naissance à un questionnement en regard d'une ingénierie de formation.

LA PRODUCTION DE CONNAISSANCE(S)

En termes de production de connaissance(s), les nouveaux diplômés relatent leur cheminement vers le métier de cadre de santé, dès leur poste de "faisant fonction" jusqu'au moment de l'entretien, dans leurs nouvelles fonctions. A cet égard, ils explicitent, notamment, les moyens mis en place afin de recueillir les informations et d'agir dans leur environnement. Par exemple, ils énoncent la collaboration avec des collègues de travail, les lectures, les stages et les situations pédagogiques vécues pendant la formation.

Tous ont évoqué l'écriture du mémoire et c'est sur ce point que nous choisissons plus particulièrement de nous centrer. Nous n'illustrerons que par certains exemples étant donné la densité des propos recueillis.

Deux cadres précisent le rôle de la problématisation de la situation de travail et y associent le passage opéré du métier initial au métier de cadre. Un autre donne une place importante au mémoire par lequel il relie la théorie et la pratique, le questionnement et l'analyse. Il perçoit le mémoire comme "*la plus grosse réflexion de l'année cadre*". Il relate la façon dont il s'est approprié les concepts de son mémoire afin de s'intégrer dans un milieu professionnel différent de son milieu initial. Il confie qu'il s'est senti en danger lors de sa prise de fonction et que la réflexion l'a aidé (à l'origine manipulateur en électro-radiologie, il est maintenant cadre dans une unité de soins).

Enfin, trois personnes relatent un changement de point de vue et l'exercice d'une certaine forme de réflexivité. Par exemple, un cadre issu du métier de préparatrice en pharmacie, actuellement en fonction dans une unité de soins, développe sa critique à l'égard de ses pratiques professionnelles antérieures à la formation et constate qu'elle

agit différemment. Une autre personne, actuellement formatrice, a appris à reconnaître l'incomplétude de la connaissance et ose dire qu'elle ne sait pas face à un public d'étudiants. Elle illustre par le fait qu'elle accompagne les étudiants dans la recherche de réponses plutôt que de leur transmettre uniquement des informations.

A travers ces propos, nous comprenons que les nouveaux cadres mettent en œuvre un système personnel de production de connaissance(s) au sens où nous l'avons défini précédemment. Lors de l'écriture de leur mémoire, ils ont recueilli des informations, problématisé une situation de travail, utilisé une méthodologie et analysé des données. L'écriture de leur mémoire a permis d'organiser leur pensée et de réaliser le passage du métier initial au métier de cadre. Il nous semble qu'ils ont transformé les savoirs extérieurs en savoirs incorporés, intimes, c'est-à-dire en connaissances, selon J. Legroux (2008, p. 112).

LA (LES) SIGNIFICATION(S) DE L'ACCOMPAGNEMENT

Notre intention est de comprendre la(les) signification(s) de l'accompagnement dans la production de connaissance(s) des cadres, au travers des principes éthiques qui forgent notre conception. Afin de garder une certaine cohérence avec le chapitre précédent, nous choisissons l'accompagnement dans l'écriture du mémoire.

Trois personnes évoquent le doute ou la réassurance que nous associons à l'incertitude constitutive de l'accompagnement. Par exemple, un cadre relate ses moments de doute et le ressenti de fortes émotions, voire d'une souffrance liée à cette période. Cependant, il a été capable de les dépasser et de finaliser son écrit. Nous pensons que ces moments sont ceux au cours desquels il a eu la possibilité de "*se complexifier et de (s') inventer*" (M. Beauvais, 2004-6, p. 110). Il a vécu l'incertitude qui permet de "*plonger dans les "trous et de s'accorder des détours"*" (V. Eriksson, 1998, p. 71).

A cet égard, une autre personne fait remarquer qu'en regard de l'élaboration de son mémoire, elle aurait parfois aimé être plus dirigée et qu'on lui "*ouvre une voie*", selon ses dires.

Enfin, un cadre parle de "*renforcement positif*" qui fait écho à l'attitude positive selon C. Rogers (1998, p. 37). Il exprime sa prise de risque et évoque le doute vécu au cours de l'année de formation. Pour lui, l'accompagnement a contribué à le "*réassurer*". Nous pensons que ce cadre illustre l'une des fonctions de l'accompagnement qui est de confirmer l'accompagné "*dans le sens nouveau où il s'est engagé*" (G. Le Bouëdec, 2001, p. 150).

Au vu de l'incertitude vécue par les personnes interviewées, nous cherchons à saisir leurs marges de manœuvre et les propos qui illustrent "la juste distance", tel que nous l'avons développé précédemment.

Un cadre dit qu'il ne s'est pas senti dépossédé de sa production lorsqu'il parle de l'élaboration de son mémoire. Un autre déclare qu'il s'est senti accompagné et a eu "*les bons conseils aux bons moments*". Par ailleurs, il évoque la disponibilité des accompagnants en termes d'écoute.

L'un d'entre eux relate qu'il a choisi le thème de son mémoire en réponse à une problématique personnelle : être cadre dans un lieu où l'on n'a pas la compétence technique (cette personne savait qu'elle aurait à changer de filière, de médico-technique à la filière infirmière).

Enfin, une personne relate l'expérience du mémoire en termes d'aide, de conseil et de valorisation, tout en précisant : "*on n'a pas fait à ma place*". Il nous semble qu'elle évoque "*la qualité du lien entre les personnes, et une expérience affective mobilisatrice*" (M. Paul, 2002-4, p. 44), ainsi qu'une aide méthodologique.

En regard du troisième principe qui est le comportement éthique spontané (F. Varela, 2004, p. 22), nous n'avons pas suffisamment de données pour comprendre sa mise en œuvre, c'est-à-dire de mises en relation possibles entre les comportements des accompagnants et le vécu des cadres. Il nous faudrait poursuivre nos investigations, en croisant notamment les discours des accompagnés avec ceux des accompagnants. Au travers des discours des cinq cadres, nous pouvons uniquement supposer que les accompagnants ont tenté de "*faire face immédiatement*" (F. Varela, 2004, p. 22) à leurs attentes.

L'EMERGENCE D'UN QUESTIONNEMENT

A travers ces témoignages, nous retenons que le mémoire est un moyen qui facilite la production de connaissance(s) des cadres, afin de faire face en situation réelle de travail par la mobilisation de connaissances incorporées. L'écriture du mémoire progresse de manière concomitante au passage du métier initial au métier de cadre. Nous comprenons que la production de connaissance(s) se révèle quelques mois après la prise de fonction du nouveau diplômé. Au cours de ce cheminement, l'accompagnement s'instaure et se vit au cœur d'une relation paradoxale entre le doute et la réassurance, pour laquelle il est pertinent de rechercher "la juste distance". En effet, nous avons vu que dans une formation par la recherche, il s'agit d'un "*interaccompagnement*". (J. Monbaron, 1998, p. 105)

A cet égard, un questionnement émerge en termes d'ingénierie de formation. Quels objets de travail collectif permettraient à une équipe pédagogique de tendre vers une certaine cohérence dans la recherche de "la juste distance" ?

CONCLUSION

Au terme de la recherche, nous percevons que notre objet de travail, à savoir, la (les) signification(s) de l'accompagnement des cadres de santé dans la production de connaissance(s), est enchevêtré à notre propre production de connaissance(s). En effet, notre recherche de compréhension transforme notre exercice professionnel lorsque nous accompagnons les futurs cadres dans l'écriture de leur mémoire. Au regard des principes éthiques mis en lumière, nous nous questionnons en situation afin de prendre conscience de nos actes.¹¹ Notre pratique se complexifie par le fait que nos connaissances produites nous rassurent et nous font douter. Par conséquent, il nous semble difficile de nous arrêter en chemin car nous avons pris plaisir à nous engager dans une spirale de la connaissance, pour agir et comprendre.

Au-delà de l'accompagnement des cadres de santé dans la production de connaissance(s), nous prenons conscience du fil conducteur de notre carrière : mener une activité de recherche qui croise notre exercice professionnel.

BIBLIOGRAPHIE

Altet, M. (2003). "Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation". In *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n°10, p. 36.

Beauvais, M. (2004). "Des principes éthiques pour une philosophie de l'accompagnement". In *Savoirs, Revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes*, 2004-6, p. 108, p. 110.

Eriksson, V. (1998). "Accompagnement en groupe vers la reconnaissance d'acquis". In Pineau, G., (ed.). *Accompagnements et histoire de vie*. (p. 71.). Paris, France : L'Harmattan.

Fuchs, E. (1995). *Comment faire pour bien faire ?* Genève, Suisse : Labor et Fides.

Kaufmann, J.C. (2004). *L'entretien compréhensif*. Collection sociologie 128. Paris, France : Armand Colin.

Le Bouedec, G. et alii (2001). *L'accompagnement en éducation et formation. Un projet impossible ?* Paris, France : L'Harmattan.

Legroux, J. (2008). *De l'information à la connaissance*. Paris, France : L'Harmattan.

Le Moigne, J.L. (1995). *Les épistémologies constructivistes*. Paris, France : Puf.

¹¹ Nous faisons référence aux propos d'E. Morin (1980, p. 192) qui assimile la prise de conscience à un acte réflexif.

- Lerbet, G. (1993). *Approche systémique et production de savoir*. Paris, France : L'Harmattan.
- Morin, E. (1980). *La méthode. 2. La Vie de la Vie*. Paris, France : Seuil.
- Monbaron, J. (1998). "Le formateur-chercheur, sa double fonction en formation entre méfiance et confiance ?". In Pineau, G., (eds.). *Accompagnements et histoire de vie*. Paris, France : L'Harmattan.
- Mucchielli, A. (sous la direction de) (2004). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Paris, France : Armand Colin.
- Paul, M. (2002). *La nébuleuse de l'accompagnement*. In *Revue Education permanente* n°153, 2002-4, p. 44.
- Piaget, J. (1974). *La prise de conscience*. Paris, France : Puf.
- Pineau, G. (eds.) (1998). *Accompagnements et histoire de vie*. (p. 14.). Paris, France : L'Harmattan.
- Rogers, CR. (1998). *Le développement de la personne*. Paris, France : Dunod.
- Varela, F.J. (2004). *Quel savoir pour l'éthique ? Action, sagesse et cognition*. Paris, France : la Découverte.