

## À PROPOS DE LA FORMATION CADRE DE SANTÉ

D. ARTOLA, cadre infirmier, J.-L. GASSEAU, cadre infirmier; J.-Y. CASAUX, psychopédagogue, CH Charles Perrens, Bordeaux,  
S. BROSSARD, cadre infirmier, enseignante, CHU Pellegrin, Bordeaux.

Le personnel d'encadrement se situe au croisement de ce qui constitue une institution, à savoir le corps médical, les équipes soignantes, les personnels de direction. Il est donc amené à mettre en articulation ces ensembles, dans un souci de cohérence par rapport à des objectifs communs de santé, sans prérogative. La fonction d'encadrement nécessite, par rapport aux besoins de santé et aux dispositifs proposés, une position critique et dynamique du personnel qui l'assure. Position qui va s'étayer, certes sur des connaissances en organisation du travail, mais aussi sur un jugement éclairé quant à la nécessité, le bien-fondé et le sens des soins proposés et qui va venir étayer la capacité d'appropriation de ces éléments par le personnel soignant lui-même.

Cela veut dire que le personnel d'encadrement est amené à se soucier tout autant de la mise en démarche de travail du personnel soignant à propos des soins, que de la mise en œuvre et en cohérence des projets médicaux et des moyens (financiers en personnels et architecturaux) qui sont mis à disposition pour que cette articulation d'ensemble puisse être réalisée. Certaines formes actuelles données à la formation des Cadres de santé nous font poser deux questions :

- ◆ Où en sommes-nous des formes d'encadrement nécessaires ou souhaitées par les professionnels eux-mêmes pour assurer des soins d'une certaine qualité ?
- ◆ Quel est le degré d'adéquation des formations dispensées avec ces formes d'encadrement ?

Selon la lecture que certains font de l'arrêté de 1995 portant réforme des formations cadre de santé, il apparaît que cette formation se situe davantage dans une logique « productiviste » qui est celle de « l'hôpital-entreprise » que comme une véritable formation.

Dans cette conception, l'individu est avant tout considéré comme un *homo economicus*, c'est-à-dire un vecteur, un support des besoins. L'homme étant considéré avant tout comme un organisme consumériste, les approches respectives des besoins de santé par le gestionnaire, l'économiste et le médecin, sont fort proches. Les gestionnaires peuvent alors faire « l'économie » d'une réflexion sur la notion même de besoin.

Dans cette logique, l'organisation de la formation, dominée par un enseignement sous forme d'informations concernant des stratégies, va positionner l'étudiant cadre dans un champ pédagogique de même nature consumériste que celle déjà dénoncée dans le champ des soins. Une telle formation-information, dominée par l'enseignement de méthodologies, a comme objectif formatif, implicite ou pas, que les cadres réussissent à faire passer des décisions auprès du personnel en excluant la réflexion sur leur contenu et le fait qu'elles soient objet de travail de la part de ceux qui doivent les réaliser. Cela situe l'étudiant cadre dans ce que Gaston BACHELARD appelle une « activité réfléchissante » et non pas réflexive. Ce type de formation se trouve être ainsi davantage au service d'un conservatisme, voire d'une sclérose, plutôt qu'au service de l'innovation et de la création.

Toute formation nous paraît nécessiter l'établissement d'un contrat pédagogique entre le groupe des étudiants et celui des enseignants. C'est un contrat explicite qui porte sur des situations pédagogiques construites par les enseignants et proposées aux étudiants, ayant pour but un travail d'interrogation de la connaissance spontanée, de rupture avec les schémas établis de pensée et de comportement et l'élaboration de nouvelles forces de rapport au savoir et à l'agir. Le savoir, qui est issu des expériences individuelles et collectives dans leur rapport avec le monde et la culture, ne peut s'appréhender qu'à travers une production singulière et groupale. Il ne peut être considéré comme vérité en soi mais comme un rapport à la vérité que l'étudiant va dégager progressivement au cours de « sa » formation. Toute formation doit donc être structurée des trois axes qui la déterminent : l'apport de connaissances théoriques passant par l'enseignement de sciences fondamentales, un travail sur les expériences professionnelles et une approche des phénomènes relationnels.

□ L'appropriation des connaissances théoriques exige que l'objet de savoir ne soit pas posé en soi, comme objet extérieur au vivant, à avoir ou à conquérir, ou comme un outil d'utilisation immédiate, auquel cas on réduirait le savoir scientifique à un savoir technique. Sous ces formes, l'étudiant ne rencontrera pas ce que c'est que penser. Toute théorie est un système de pensée. Pour connaître cette pensée, il faut rentrer dans ce système, c'est-à-dire entrer depuis l'origine, dans la démarche même qui a conduit cette pensée : démarche de tout auteur de connaissances qui consiste à interroger les rapports établis entre les choses du monde qui apparaissent insuffisants, à un moment donné, pour en élaborer d'autres plus pertinents, plus rationnels.

□ L'expérience professionnelle en tant que telle, peut donner l'illusion de la transparence du réel : « C'est vrai puisque je le vois ». Mais le « je le vois » peut contenir plusieurs façons de voir qui, si elles ne font pas l'objet d'un travail d'analyse, et donc d'un processus critique d'appropriation, supprime la distance entre l'observation du « je vois » et le fait que ce « vu » est déjà une construction de la pensée. C'est par l'expérimentation formative d'un travail réflexif sur cet écart que l'étudiant pourra lui-même aller chercher ou se construire des outils méthodologiques adaptés à une problématique des situations rencontrées dans l'exercice professionnel.

□ Les situations pédagogiques proposées par les enseignants et formalisées à l'intérieur du contrat précédemment évoqué, vont mobiliser chez les étudiants des affects qu'ils vont avoir à interroger. L'origine de ces affects est la plupart du temps imputée aux individus eux-mêmes, étudiants ou formateurs. Et, en tant que tels, ils sont autant d'obstacles à la connaissance. C'est en comprenant que ces affects sont déterminés par des situations interrelationnelles précises que l'étudiant pourra les dépasser. L'analyse de son comportement au sein d'une relation suppose l'introduction d'une théorie qui décentre le sujet de lui-même.

Cette démarche formative constituera un étayage possible au positionnement du cadre dans les pratiques professionnelles. À l'opposé des formations « productivistes », cela implique de faire un travail sur l'objet soins, l'encadrement des soins et leurs rapports. Cette conception et cette logique consistent, dès lors, à mettre l'accent sur la formation d'une « autorité » qui repose sur des compétences et non pas sur des stratégies de pouvoir sur les personnes.■

