

Activation des processus de changement et régulation créatrice

Des axes prioritaires pour la formation des cadres de santé

Philippe STÉVENIN*

Introduction

Face à l'accélération de l'évolution technologique et plus encore de l'évolution de la société, se pose la question de la formation au changement.

Comment les cadres et les formateurs peuvent-ils contribuer au développement de la créativité des jeunes professionnels ? Comment la formation peut-elle participer à une réinvention du métier ?

Terrain de la recherche

La modification du système de santé, à partir de la loi de 1991, a contribué à redéfinir les missions des cadres et en particulier celles des cadres paramédicaux qui sont désormais attendus comme acteurs du changement et garants des normes institutionnelles. Cette modification constitue une véritable rupture culturelle dans une tradition où le cadre était plus le gardien des savoirs que le garant de la vitalité de l'institution. La formation des cadres devient ainsi un temps d'accompagnement de la transformation des professionnels et le rôle de l'école des cadres consiste à créer des conditions favorables à l'activation des processus de changement des futurs cadres.

Pour aller dans le sens de cette réforme, la direction générale de la Santé a demandé à l'école des cadres de kinésithérapie de Paris en 1988 de concevoir à titre expérimental un système de formation contribuant au "décloisonnement" des professions paramédicales. L'attente du ministère était assortie de trois axes : concevoir un système de formation unissant les cultures médicale et universitaire, allant dans un sens interprofessionnel et dans la perspective de l'ouverture européenne. C'est ainsi qu'en 1989 un partenariat avec le département des sciences humaines de l'Université d'Aix-Marseille 1, permettait de rendre interactif le cursus de la licence de sciences de l'éducation avec la formation préparatoire au certificat de moniteur cadre de masso-kinésithérapie.

La recherche vise à connaître l'activation des processus de changement, grâce aux conditions mises en place par la formation cadre en partenariat universitaire.

Une recherche exploratoire a été réalisée dans un premier temps pour découvrir le terrain concerné. Elle porte sur les travaux écrits réalisés sur une période de dix ans (1985-1995) par les étudiants des trois écoles de cadres de kinésithérapie.

Cette étude a consisté à lire et analyser chaque travail écrit à partir des critères suivants : cadre, technique, évaluation,

* *Kinésithérapeute. Docteur en Sciences de l'Éducation. Professeur associé sur un poste PAST à l'Université de Provence (Aix-Marseille I).
Directeur de l'Institut de formation des cadres de santé-rééducation de la Croix-Rouge Française (Paris).*

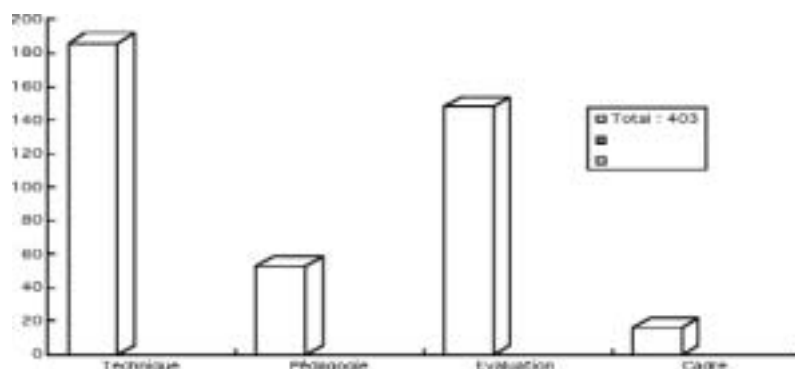
Activation des processus de changement et régulation créatrice

Des axes prioritaires pour la formation des cadres de santé

pédagogie. Le classement par catégories de 403 travaux écrits a été validé par un groupe de professionnels.

Nombre d'articles répertoriés et leurs fréquences pour chacune des catégories

Pour les trois écoles, la répartition des thématiques des travaux écrits selon les quatre catégories choisies montre une dominante "technique", puis "évaluation", un peu "pédagogie" et très peu de "cadre".



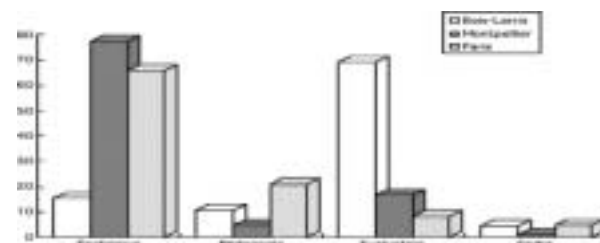
Si nous considérons la répartition des travaux au sein des différentes catégories et dans chacune des écoles, nous trouvons la distribution suivante :

1985-1994	Technique	Pédagogie	Évaluation	Cadre
Bois-Larris 176 articles	27 15,34	19 10,79	122 69,31	08 04,54
Montpellier 84 articles	65 77,38	04 04,76	14 16,66	01 01,19
Paris 143 articles	94 65,73	30 20,97	12 08,39	07 04,89
Total : 403 fréquences	186 46,15	53 13,51	148 36,72	16 3,97

Ces fréquences traduisent dans la colonne de gauche en dessous du nom de l'école, le nombre de travaux écrits analysés.

Dans chacune des autres colonnes se trouve dans chacune des cases le nombre de travaux dans la catégorie et le pourcentage que représente ce nombre d'articles en regard du nombre total d'articles de l'école analysés.

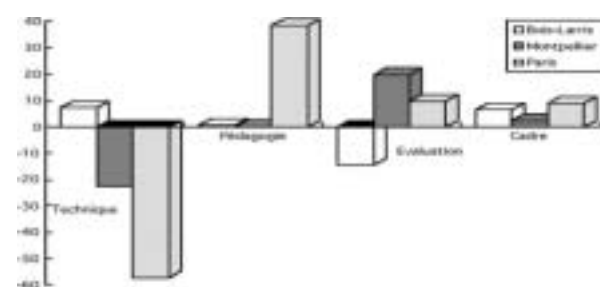
Fréquences des 403 travaux écrits des trois écoles de cadres de kinésithérapie, de 1985 à 1995



La répartition permet de lire sur un histogramme que deux catégories "technique et évaluation" sont dominantes de façon significative avec environ 70 %, alors que la catégorie pédagogie n'est qu'à 21 % et la catégorie cadre à moins de 5 %.

L'évolution de la répartition pour chacune des catégories dans les trois écoles a été examinée sur deux périodes de cinq ans. Elle permet de constater les effets de la mise en place du partenariat universitaire en 1989 et de comparer la situation de la période 1985-1989 et celle de 1990-1994.

Histogramme des variations des catégories dominantes dans les trois écoles de cadres de kinésithérapie, entre 1985 et 1994



Dans l'histogramme des variations nous pouvons constater les évolutions des catégories en comparant une période de 5 ans (1985-1989) et en l'opposant à une seconde période de 5 ans (1990-1994). Nous pouvons visualiser ces tendances en les lisant en valeurs positives et négatives. Ainsi, parmi les plus importantes et pour l'école de Paris, la technique a diminué d'environ 60 contre une augmentation de la pédagogie de 40.

Cette analyse révèle que la technicité constitue le thème dominant de ces travaux et que, depuis la mise en œuvre

de ce système de formation en partenariat avec l'université, les sujets abordés par les candidats de l'école de Paris s'inscrivent dans le sens d'une diversité de thèmes et d'une hétérogénéité de produits.

Cette première étude a été corrélée par une enquête (Gaudron, 1994).

Ces résultats nous ont conduit à questionner le système de formation mis en place, à propos du changement intervenu et sur sa cohérence avec un objectif de formation visant l'autonomie.

Au-delà des ressources apportées aux étudiants, le système de formation avec un partenariat universitaire permet de poser la question suivante : la diversité des produits réalisés est-elle en cohérence avec l'attente d'un cadre acteur du changement et garant des normes institutionnelles ?

Problématique théorique

C'est autour des concepts de changement, de création et de régulation que se fonde notre travail.

Le modèle proposé par Watzlawick (1975) en plaçant le changement dans une perspective binaire, oppose la continuité de l'existant et la rupture, et permet de préciser la situation actuelle du terrain bâtie essentiellement sur une logique de répétition. C'est en ayant recours au modèle de l'évolution proposé par Bergson (1991) dans lequel les éléments, créateur et conservateur, se trouvent en interaction qu'apparaît alors la conception d'une création régulatrice du vivant.

Le processus créateur favorise une approche allant plus dans le sens de la vie qui se génère que dans celui d'un dispositif qui se répète. En s'autorisant à être créateur, le sujet devient une personne et l'acteur se transforme en auteur. Le système de formation dans cette perspective contribue à confronter l'expérience et la novation et à faire émerger chez les stagiaires de nouvelles visions professionnelles possibles ; il est source d'activation mentale et générateur d'idées. La finalité vers laquelle tend le créateur, c'est en fait l'autonomie, il se construit tout en construisant son œuvre. Il y a, par la création, une possibilité d'échapper à l'indifférenciation (Ehrenzweig, 1974).

La biologie apporte avec le processus créateur des modèles de la régulation du vivant. Ces modèles biologiques permettent de préciser le rôle de la création dans la régulation du système nerveux, mais ils permettent aussi de

relier la création comme un ferment actif possible de la régulation d'un système de formation visant l'autorégulation (Stévenin, 1996).

Face à l'imaginaire de l'homme, les règles viennent s'opposer aux projets individuels, comme des obstacles à affronter. Pour que le jeu ne se limite pas à la répétition des normes définies par les autres, il convient comme le suggère Canguilhem (1966) de passer d'une normalité à une "normativité", c'est-à-dire à la fabrication de ses propres normes dans le respect des autres. La régulation de la formation si elle ne se limite pas à une mise en conformité avec des règles peut être aussi considérée comme une démarche de création dans la mesure où elle conduit à "réorganiser" (Moles, 1963) les éléments déjà existants.

La relation entre le cadre et la régulation rentre traditionnellement dans une logique de conformation et correspond à l'essentiel de l'existant, alors que l'association du cadre à la notion de création devient dérangeante, car elle représente le désordre. En associant à ces relations binaires de cadre et de régulation ou de cadre et de création une association de type ternaire dans laquelle les trois éléments se retrouvent présents, nous rejoignons l'idée d'une récursivité ou d'une "renaissance" (Morin, 1980) possible qui est celle que nous proposons comme conception de la rééducation.

La mise en place d'un partenariat pour fonder la dimension interactive du système de formation des cadres remet en cause la stabilité des "règles du jeu" au profit de démarches créatrices de nouveaux sens et de nouveaux projets. L'institut de formation dans sa structure et sa mouvance participe lui-même à cette régulation créatrice de nouveaux référentiels de formation.

Le rôle du chercheur, qui était aussi le directeur de l'école, consiste à équilibrer le système à la façon d'un consultant, pour que celui-ci puisse perdurer, d'autant qu'il s'agit d'un système d'altération qui, s'il n'était pas équilibré, s'épuiserait avec le temps.

En sortant de la logique cybernétique de la répétition et en ouvrant à des différences, voire même à des divergences, l'évaluation ne peut plus s'appuyer sur des référentiels stables. La certitude cède alors le pas à l'imprévu.

Le terme de processus créateur s'apparente pour nous, plutôt à une dérégulation, c'est-à-dire à une rupture avec l'attendu et aussi à une rupture avec le sens usuel du contexte ou "rupture épistémologique" (Doucet, 1986) ce qui s'inscrit dans une logique d'autorégulation et non plus dans celle de la conformité au projet d'un autre.

Activation des processus de changement et régulation créatrice

Des axes prioritaires pour la formation des cadres de santé

Ce sens de la création a amené le chercheur à questionner l'évaluation d'un dispositif supposé capable d'activer les processus de changement, en particulier le processus créateur, et leurs traductions dans la construction de nouveaux référentiels.

Hypothèse générale

Le cadre de santé, ayant suivi la formation en partenariat universitaire (cf. les conditions précisées) trouve à travers ce système de formation des conditions favorables à l'activation de ses processus de changement.

Méthodologie

C'est avec l'intention d'appréhender la formation par les rapports au temps et de recueillir de l'imprévisible et de l'invisible que nous avons construit des situations et des outils d'exploration nous permettant d'être nous-mêmes impliqués. Plus que le "re-produit" c'est le "re-conçu" qui est recherché. *"... Comme la connaissance usuelle, la science ne retient des choses que l'aspect répétition [...] Elle ne peut opérer que sur ce qui est censé se répéter, c'est-à-dire sur ce qui se soustrait, par hypothèse à l'action de la durée"* (Bergson, 1991).

Cette analyse de la situation ne cherchera pas à prouver une vérité mais tout au plus à reconnaître la complexité d'une réalité.

Nous avons choisi pour la méthodologie une démarche de type "multiréférentielle" (Ardoino, 1993) visant à communiquer avec les différents niveaux et les différents champs dans lesquels il est possible "d'appréhender" les processus de changement.

La méthodologie de "référentialisation" (Figari, 1991) est constituée de trois temps correspondant à la temporalité de la formation, elle nous a permis de créer des conditions permettant l'explicitation des processus par leurs auteurs. La mise en œuvre des outils a été l'occasion de régulation des étudiants et, dans ce sens, ils ont participé à l'activation des processus de changement aussi bien pendant la formation qu'à l'issue de celle-ci.

Trois référentiels situent les orientations prises par le changement et permettent d'explorer les processus au travers des traces, des actions et de l'évolution :

- Un référentiel de performances permet d'analyser les produits professionnels et de les comparer aux produits d'autres systèmes de formation. Ce référentiel est construit à partir de l'analyse de contenu des travaux écrits déjà utilisés dans la recherche exploratoire, il se situe en amont de la formation. L'objectif, dans ce cas, ne se limite plus à analyser le choix des thématiques mais à accéder aux processus de changement des élèves intervenus dans la période 1985-1995. L'outil utilisé est l'analyse de contenu de Bardin (1983) en sélectionnant dans chaque travail : les problématiques présentes, les référentiels professionnels évoqués, les choix des outils méthodologiques et les références bibliographiques utilisées.

Exemple de référentiel professionnel M6 évoqué dans lequel le kinésithérapeute est dans une fonction d'expert à partir de laquelle il dispose des savoirs relatifs aux corsets de colonne vertébrale et il peut ainsi participer au choix du matériel :

Mat P. 93/94	Le corset gardois : son devenir	Prescription d'un corset et représentations	M6 10 références dont 3 sciences humaines Problémat.
-----------------	---------------------------------------	--	--

Les référentiels professionnels sont appelés M2-M4-M5-M6 ainsi que dans le programme actuel des cadres de santé.

Il résulte que, d'une façon globale pour les trois écoles, il se produit une évolution dans le sens d'une diminution de la part technique au profit des autres fonctions du cadre. Cette tendance est très accentuée à l'école de Paris : 78 % contre, en moyenne, 24 et 5 % dans les autres institutions.

Chacun des autres éléments du référentiel de performances (choix des outils, références bibliographiques, etc.) sera exploré ainsi de façon comparative avec les autres écoles.

- Un référentiel d'interactions accompagne le déroulement des processus pendant le temps de la formation. Il permet d'appréhender le vivant de la formation dans sa durée réelle. Deux situations permettent d'entrer dans le déroulement du cursus et participent à ce référentiel :
 - la mise en place d'un tutorat des épreuves rédigées.Cette opération de choix du tuteur par les étudiants a donné matière à un questionnaire dont les résultats renseignent les points suivants :

La mise en place d'un tutorat participe à l'engagement des étudiants dans un processus de régulation et également dans un processus créateur. La perspective de la création, en induisant le choix d'un tuteur, introduit un jeu qui participe à l'élaboration du produit par anticipation ;

– l'utilisation d'un outil d'autoquestionnement (inspiré du guide d'auto-évaluation du projet professionnel de Eymard-Simonian (1993), dont l'objectif était d'apporter une aide à l'autorégulation. Cet outil a été complété par des commentaires à chaud et par des entretiens réalisés à partir d'un guide d'entretiens (préalablement testé sur un groupe analogue). Les entretiens ont donné lieu à une analyse de contenu.

- Un référentiel de modèles prend en considération l'évolution des processus au-delà du temps de la formation à la fois dans le sens de la comparaison en mémoire et des projets à venir.

Pour cette dernière partie de notre recherche, nous avons encore choisi l'entretien comme méthode de recueil des données qualitatives. Les raisons de ce choix se fondent, sur le désir du chercheur d'être lui-même directement associé à un processus de communication et d'interaction humaine, et de pouvoir recueillir du discours sur les processus, que seuls les intéressés sont capables de fournir. L'utilisation d'une méthode d'entretien réalisée à partir d'un guide, lors de la construction du référentiel précédent, limitait les interactions aux champs induits par les questions. Dans cette partie, au contraire, l'utilisation d'un regard "panoptique" (de Certeau, 1990) du chercheur, lui permettra de recevoir les aspects inattendus que les anciens élèves, devenus cadres, lui donneront à voir de leur changement.

Plus qu'une étude des composantes strictement représentatives, nous avons choisi une étude des composantes "caractéristiques de la population" qui permet "d'étudier en profondeur le fonctionnement d'un petit nombre de sujets caractéristiques..."¹. La recherche de témoignages individuels sur leurs expériences et leurs vécus importait plus que celle d'une exhaustivité de tous les témoignages. Nous avons choisi de réaliser des entretiens avec des anciens élèves issus de chacune des promotions de cadres formés à l'ECK depuis la première année du partenariat avec l'Université (1989-1990). Le choix de cet échantillonnage permettait d'intégrer la notion du temps dans la lecture des processus de changement.

Bien que la demande de rendez-vous ait été ciblée sur les incidences de la formation, c'est en fait autour du changement dans une vision large qu'il a été entendu par les interlocuteurs. Leur évolution professionnelle a occupé une place importante, mais d'autres registres à caractère plus personnel ont pris une place non négligeable dans les entretiens. Nous avons répertorié les principaux référentiels rencontrés dans les entretiens, selon les trois axes de "mise en questions" du changement que nous avons établis dans la première partie (chapitre 254) :

- en dehors du contexte professionnel =
Référentiels non professionnels ;
- sur le contexte professionnel =
Référentiels professionnels ;
- sur la formation en partenariat =
Référentiels de formation.

Nous avons choisi, pour chacun des référentiels évoqués, de les illustrer par les extraits des entretiens qui nous ont paru les plus pertinents, puis nous avons effectué des commentaires en relation avec la problématique pratique de cette recherche.

Les champs professionnels et extra professionnels ont été des lieux sur lesquels nous avons pu retrouver des réponses allant dans le sens de l'hypothèse principale. Ils confirment que ce sont bien les conditions mises en place par le système de formation en partenariat qui sont à l'origine de l'activation des processus de changement et qu'elles permettent aux cadres de se placer dans une logique de formateur, vis-à-vis de leurs élèves ou de leurs collègues.

Analyse des résultats et conclusion de la recherche

À l'issue de la problématique, nous nous étions posé la question de savoir si le cadre trouvait, au travers de la formation en partenariat avec l'Université, les conditions favorables à l'activation de ses processus de changement, pour contribuer à l'évolution du système de Santé, en tant qu'acteur du changement et garant des normes institutionnelles. Pour aller dans le sens d'une compréhension de la démarche de formation et de l'activation des processus de changement des apprenants, nous avons mis en œuvre une méthodologie visant à découvrir les référentiels utilisés par les étudiants ainsi que par les nouveaux cadres.

¹ QIVY R., VAN CAMPENHOUDT L., 1998 : Op cit. pp. 154-5.

Activation des processus de changement et régulation créatrice

Des axes prioritaires pour la formation des cadres de santé

Les trois parties de cette méthodologie ont répondu à la fois à un souci de prise en compte de la temporalité de la formation et de l'évolution des processus, sans toutefois pouvoir échapper à un effet de "dissection" d'éléments vivants et interactifs.

Une activation du processus créateur et des processus d'autorégulation, visible dans le référentiel de performances

La construction d'un référentiel de performances ne prenait de sens qu'à la condition de réaliser une étude comparative entre les trois écoles de cadres de Kinésithérapie. L'analyse des travaux écrits des élèves cadres des trois écoles a révélé que le choix des problématiques était lié à des enjeux propres aux écoles et que la part d'initiative de l'élève restait faible dans certains cas. L'intérêt de cette constatation est de resituer l'élève dans son environnement école et d'insister, si besoin en était, sur le rôle des écoles dans la mise en route des processus de transformation des élèves, par les conditions et procédures qu'elles mettent en place. Une autre utilité des problématiques a été de repérer les lieux et les acteurs des référentiels, nous permettant entre autres de voir la place donnée au cadre.

Les référentiels professionnels de la formation cadre ont montré que la dominante de technicité qui prévalait dix ans plus tôt s'était fortement atténuée et que cette tendance valable pour les trois écoles était devenue mineure en 1994 (2 cas sur 22). Nous associons à cette évolution la distribution horaire des matières au programme, mise en place dans le cadre du partenariat universitaire ainsi que l'ouverture à un regard de cadre.

Le référentiel de la fonction formation évolue dans une même direction de progression pour les trois écoles avec un écart plus conséquent pour Paris en 1994 (12 cas sur 22). Cette fonction particulièrement développée par les apports universitaires ne se limite plus au regard "enseignant" comme par le passé, mais conduit à la conception de systèmes de formation. En ce sens elle traduit l'ouverture de perspectives formatrices nouvelles et vient alimenter l'activité du processus créateur du nouveau cadre. Nous pouvons souligner que les problématiques liées à ce référentiel (19 des 20 travaux classifiés en M5 en 93/94 et en 94/95 pour Paris) traitent d'une dimension de la formation destinée aux stagiaires ou aux collègues sur le terrain, peu exploitée précédemment dans ces travaux pour aucune des trois écoles.

Le choix des outils méthodologiques tend à illustrer pour Paris l'orientation d'une formation tendant à privilégier le

choix du questionnement et de l'incertitude plus que celui de la preuve d'une réalité démontrée par de la quantification. Cette orientation en elle-même place l'étudiant dans un rôle de constructeur de son savoir, et le prépare à devenir auteur.

Le référentiel de la fonction encadrement traduit également une très importante orientation des travaux sur le champ d'activités du cadre gestionnaire. Cette posture ouvre des perspectives d'emploi pour les nouveaux cadres et donnent lieu à des projets mobilisateurs d'idées nouvelles.

Les références bibliographiques montrent une double orientation pour les travaux de Paris, en médecine et en sciences humaines. L'association des deux champs de références bibliographiques favorise une combinaison possible pour créer une nouvelle position "métissée" pour le cadre de santé.

Une activation des processus dans le référentiel d'interactions, pour un changement vers l'autonomie

L'utilisation d'un questionnaire relatif à la mise en place d'un tutorat pour les travaux écrits a donné lieu à des informations concernant le choix des tuteurs. Outre l'intérêt de faire prendre conscience aux étudiants des raisons qui influençaient leurs choix, cette démarche permettait "d'entrevoir" les représentations que les étudiants avaient non seulement des tuteurs mais aussi des rôles que ceux-ci pouvaient exercer dans leur apprentissage. Les réponses pouvaient désigner soit une tendance à la "régularisation" avec un contrôle et une correction des erreurs, soit une ouverture par un "questionnement" de leurs travaux.

Le choix des critères utilisés pour l'analyse de ce questionnaire relevait des deux axes conservateur et créateur. L'axe du "conservateur" a été minoritaire avec 4 réponses sur 13 et l'axe du "créateur" a reçu 9 réponses sur 13. À partir de ces résultats, nous pouvons déduire que les étudiants se trouvaient mobilisés dans les deux directions simultanément, avec une forte orientation toutefois dans le sens de l'activation du processus créateur, et des processus d'autorégulation.

La confection d'un outil d'autoquestionnement a permis de passer d'une observation extérieure à une observation "participante", par l'introduction d'un dispositif de recherche conjoint à une séquence d'évaluation de la formation. L'outil avait pour but d'amener l'élève à se questionner sur la façon dont il s'y prenait pour répondre à la réalisation

d'une tâche complexe. Le protocole d'expérimentation, étalé sur une période de deux mois et comportant plusieurs supports, visait à entretenir une prise de conscience des processus de réalisation de la tâche et à disposer de "matériaux" pour la recherche. Les résultats des échanges avec les élèves montrent qu'ils découvrent, concrètement, à cette occasion, un système d'évaluation "formatrice" qu'ils n'avaient jamais utilisé auparavant, et qu'ils trouvent dérangeant mais positif. La réalisation de la tâche est considérée comme étant leur création, ils en sont auteurs, même s'il y a eu utilisation de modèles et regard extérieur pour réaliser le produit. L'utilisation de l'outil a permis d'explicitier les processus d'appropriation de la formation et de transfert à d'autres situations.

Nous avons retrouvé dans le discours sur l'utilisation de l'outil une expression de l'utilisation du processus créateur, et de la position d'auteur à partir ou sans l'utilisation de modèles. De même nous retrouvons dans ces commentaires sur l'utilisation de l'outil le rôle de la régulation qui, pour aboutir à la réalisation d'un nouveau produit, passe par une réorganisation et une altération de la première esquisse. Le sentiment du changement est accompagné de l'impression de "dépasser ses limites", avec l'expression de la pénibilité mais aussi du plaisir et pour certains l'envie de répéter ce dépassement dans d'autres occasions. Cette tendance au dépassement de soi met en jeu, elle aussi, les processus d'autorégulation, et conduirait peut-être à "un hypothétique paradigme de la compétition permanente avec soi-même". Derrière le "défi" et le "dépassement" nous retrouvons la révélation d'un moi qui progresse dans le sens d'une liberté et de l'autonomie. Mais cette progression facile n'est pas le lot de tous, et certains ont eu du mal à donner du sens à la démarche de régulation proposée.

Des processus de changement pour une logique de "formateur" du cadre, dans le référentiel de modèles

Les entretiens d'anciens élèves de l'école de cadres de Paris ont permis de compléter le recueil d'informations sur l'activation des processus de changement et l'utilisation qui en était faite après le temps de la formation. Un premier temps d'analyse "exploratoire ouverte" nous a rappelé que le changement ne se trouvait pas seulement dans les aspects professionnels, mais qu'il avait lieu également dans l'ensemble de la vie ; ce dernier aspect avait toute son importance pour que la dimension professionnelle puisse se réaliser. Le "désordre" introduit par la formation se retrouve ainsi dans la famille, auprès des amis, dans les loi-

sirs et dans les états psychiques du sujet lui-même. Cette modification de l'habitude s'est traduite pendant la formation par une "activation", dans son acception "accélération", du rythme de vie et de l'énergie mobilisée, traducteurs de l'état de "crise" et des "angoisses" du processus créateur. Nous retrouvons ce changement de rythme après la formation soit dans le sens du maintien du rythme de formation, soit dans un sens de sérénité, mais il n'apparaît pas de retour à l'identique de la période antérieure à la formation. La "transformation" des personnes est présente dans tous les discours et elle traduit une appropriation des savoirs mais aussi celle des "savoir-être" et des "savoir-devenir" par changement du regard sur "l'autre".

Les référentiels professionnels du cadre montrent que la formation ne lui donne pas un état de "prêt à l'emploi" sans qu'il n'établisse les relations entre les référentiels de formation et ceux de l'exercice professionnel. Cette transférabilité sollicite une fois encore ses processus d'autorégulation et son processus créateur. Certains vont hésiter à changer totalement de fonctions, effectuant un passage par une double identité fonctionnelle de praticien et de cadre. Plus que le changement de fonctions, c'est le principe du changement qui semble acquis si nous considérons la diversité des fonctions investies par chacun des anciens élèves.

Les référentiels du formateur traduisent l'utilisation des modèles d'apprentissage découverts pendant la formation, parmi lesquels l'appropriation constitue un mode d'apprentissage utilisé par tous les nouveaux formateurs interrogés. Ils expriment aussi l'appropriation des modèles de la régulation par ses fonctions (valorisation, repérage, réajustement) et leur transfert dans leurs nouveaux rôles de formateurs. Nous retrouvons également des expérimentations, révélatrices de la poursuite du processus créateur et traductrices de projets.

Le discours tenu sur la formation cadre fait apparaître une des valeurs du projet de la formation : l'autonomie. Par les contraintes et les ressources à gérer et par la mise en place d'une régulation, créatrice de nouveau, l'étudiant constitue ses propres règles de fonctionnement dans le sens d'une "pédagogie d'autonomie" (Bonniol, 1996). Cette attitude tend à se retrouver dans un souhait d'engagement personnel vers de nouvelles formations et dans une démarche de projets (Boutinet, 1990). Les processus mis en œuvre pendant la formation ouvrent des possibilités individuelles que nous pouvons considérer comme la traduction d'une liberté de construire ses règles et de se positionner en tant qu'au-

Activation des processus de changement et régulation créatrice

Des axes prioritaires pour la formation des cadres de santé

teur qui s'autorise (Ardoïno, 1990). Les projets occupent une place importante dans le discours autour de la formation, tant par l'évolution de leur projet initial qui s'est enrichi et altéré, que par les projets en cours où l'hétérogénéité est perçue comme nécessaire à leur propre évolution.

L'utilisation d'une "procédure close" (Ghiglione et Matalon, 1985) pour l'analyse du contenu des entretiens nous a précisé l'activité du processus créateur visible par la présence de ses phases (Anzieu, 1985) : (*de la crise à la déclaration d'achèvement*) et des états psychiques (*de l'angoisse au plaisir de la création*) des étudiants. Nous avons aussi découvert que le défi contribuait à l'élan créateur et l'altérité devenait un générateur d'énergie pour entretenir ce processus chez les nouveaux cadres.

Le processus de régulation mis en place pendant la formation constitue un modèle que les anciens élèves continuent d'utiliser, y compris dans leur vie personnelle, et qu'ils mettent en application dans leur fonction de formateur en école. Sur le terrain de l'encadrement hospitalier, la régulation s'inscrit dans le cadre des projets individuels et du service.

La logique de formateur s'appuie sur l'expérience que les anciens élèves ont vécu pendant la formation, non pas dans le sens de la répétition mais dans le sens de créer des conditions de formation. Nous avons pu observer cependant que la démarche de découverte des savoirs cohabitait avec la démarche de répétition pour assurer une maîtrise des savoir-faire professionnels et de leurs adaptations dans le sens d'une autonomie des pratiques.

Dans le contexte du changement du système de santé, nous assistons à une modification des règles qui tendent vers une responsabilisation de l'ensemble des acteurs de santé. Ce passage, d'un système de santé hiérarchique vertical où l'exécution des consignes constituait l'épine dorsale à une prise d'initiatives, constitue un bouleversement social dans lequel le cadre passe du surveillant au coordonnateur et où il participe à l'élaboration du projet de service. La logique dans laquelle se trouve à présent le cadre est celle d'un passeur (Bonniol, 1985) qui trouve les passages et qui permet à ceux qui travaillent avec lui de passer. Il devra faire l'apprentissage de l'art de faire passer ses idées dans les têtes de ses collaborateurs à l'art de mobiliser et de développer la création et l'intelligence de tous les membres de son équipe pour servir le projet d'entreprise (Reppelin, 1989). La formation des cadres devient ainsi un système d'apprentissage à la régulation pour "donner au gouvernail l'impulsion nécessaire" (Bruston, 1994).

C'est dans ce contexte d'un système lui-même en changement que nous proposons une conception dans laquelle la création serait issue de la régulation qui, elle-même, en comporterait. Concrètement cela signifie que c'est la capacité de l'étudiant de reprendre son travail à partir du regard de "l'autre" qui le place en posture d'auteur de son œuvre et constructeur de ses propres règles.

Conclusion

Ainsi la formation cadre, en créant des conditions favorables à l'activation du processus créateur, participe-t-elle à l'activation des processus de régulation pour que les nouveaux cadres puissent trouver les passages. Mais le problème ne se limite pas à remplacer un système conservateur et répétitif par un système novateur et créatif, il importe que le système puisse être équilibré.

La création est une forme de régulation qui se trouve du côté du fonctionnement du dispositif de régulation, ce qui signifie que le dispositif ne peut pas se passer d'avoir un ancrage dans ce qui fait l'usage et qui constitue l'histoire de la profession. La créativité n'est pas en opposition au conservatisme, elle s'inscrit dans une logique de régulation qui admet l'intérêt des expériences et du passé, mais qui considère également qu'il y a une nécessité d'équilibrer et d'ouvrir pour que les altérations des uns et des autres soient partagées. ■

▼ RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES ▼

- ARDOÏNO J. (1993). L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. *Pratiques de Formation* Avril:16-34.
- BARDIN L. (1983). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.
- BERGSON H. (1991). *Œuvres : l'évolution créatrice*. Paris : Presses Universitaires de France, 5^e édition.
- BONNIOL J.-J. (1996). La passe ou l'impasse, le formateur est un passeur. *En question* Cahier n°1, Département des Sciences de l'Éducation, Université de Provence, Aix-Marseille 1.
- BOUTINET J.-P. (1990). *Anthropologie du projet*. Paris : Presses Universitaires de France.
- BRUSTON R. (1994). *La psychothérapie Vittoz, une démarche de libération*. Paris : Desclée de Brouwer.
- CANGUILHEM G. (1993). *Le normal et le pathologique*. Paris : Presses Universitaires de France, 4^e édition.
- De CERTEAU M. (1990). *L'invention du quotidien*. 1. : *Arts de faire*. Paris : Gallimard, folio essais.
- DOUCET J.-P. (1986). L'objectivité scientifique n'est qu'une subjectivité partagée. *Impact : Science et Société* n°134/135:225-9.
- EHRENZWEIG A. (1974). *L'ordre caché de l'art*. Paris : Gallimard.
- EYMARD-SIMONIAN Ch. (1993). *La gestion du projet professionnel*. Paris : InterÉditions.
- FIGARI G. (1991). *Pour une référentialisation des dispositifs éducatifs*. Synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches. Université de Grenoble.
- GAUDRON J.-L. (1994). *Sciences humaines et sociales et formation des paramédicaux*. Mémoire de DEA, Sciences de l'Éducation. Université Paris X, Nanterre.
- GHIGLIONE R., MATALON B. (1985). *Les enquêtes sociologiques*. Paris : Armand Colin, 4^e édition.
- MOLES A.-A. (1963). *Méthodologie de la création scientifique*. Paris : Palais de la Découverte, A296.
- MORIN E. (1980) *La méthode*. T. 2 : *La vie de la vie*. Paris : Seuil.
- QUIVY R., Van CAMPENHOUDT L. (1988). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- REPELIN D. (1989). *Évolution de la représentation du soi professionnel à l'hôpital par une procédure favorisant l'auto-évaluation*. Thèse de doctorat de l'Université de Provence, Université d'Aix-Marseille 1.
- STÉVENIN Ph. (1996). *Les processus de changement dans la formation des cadres de santé*. Thèse de doctorat de l'Université Aix-Marseille 1.
- WATZLAWICK P., WEAKLAND J., FISCH R. (1975). *Changements*. Paris : Seuil.