

Un partenariat universitaire pour la formation dans les instituts de cadres de santé

MISSIONS DES INSTITUTS DE FORMATION :

Conformément au décret et arrêté du 18 août 1995 modifié portant création d'un diplôme de cadre de santé, la plupart des instituts s'emploient à rendre adéquate aux besoins des établissements de santé, ainsi que des clients, une formation dont la visée opérationnelle ne doit en aucun cas faire oublier que les modes d'organisation ou de management restent la une des compétences privilégiés par les hôpitaux. En ce sens, la mission de l'institut est une mission de **formation**, c'est à dire une contribution éducative à l'exercice d'une fonction cadre.

La formation des cadres paramédicaux est devenue une priorité essentielle, et cherche à garantir l'efficacité de l'encadrement face à l'importance de ses responsabilités et de son rôle dans la formation des personnels paramédicaux, et dans la gestion complexe, en évolution rapide, des établissements de santé. La formation mise en oeuvre a pour ambition de favoriser l'acquisition d'une culture et d'un langage communs à l'ensemble des cadres paramédicaux et de contribuer ainsi à faciliter la collaboration entre les nombreuses catégories professionnelles qui concourent au fonctionnement de ces établissements.

LES CHOIX ET METHODES PEDAGOGIQUES :

En tant qu'acteur de sa formation, l'étudiant est un sujet actif qui cherche à mobiliser son intérêt et sa motivation. À ce titre, l'institut des cadres de santé veut privilégier les initiatives, et éviter de reproduire des modèles par trop scolaires, unanimement reconnus comme inadaptés, à l'instar même de son projet qui est de former des cadres, qui, par définition, exerceront des fonctions de responsabilités et de décisions. L'esprit de concertation et de négociation est de mise dans une formation d'adultes, ce qui n'exclut pas la prise en compte des différentes contraintes liées à la structure et à son environnement. En effet, « La formation des adultes relève du processus de socialisation. D'une part, l'adulte est objet de socialisation dans la mesure où le monde social exerce sur lui une domination culturelle, une pression sociale ou une contrainte sociale, *d'autre part, il est aussi sujet de sa propre socialisation sans que nulle pression explicite ne s'exerce sur lui* » (Lesne, 1997).

Ainsi donc, la formation permanente répond à des objectifs tels que l'acquisition d'une qualification professionnelle, mais aussi de développement d'une force affective, c'est ainsi qu'« un des caractères particuliers de la formation des adultes est d'être organisée sous forme

d'actions c'est-à-dire sous forme de réponses spécifiques et partielles à des problèmes plus généraux d'ordre économique, social, culturel ». (Lesne, 1997)

Cette forme d'éducation relèverait plutôt d'un épanouissement personnel, inscrivant le sujet dans un processus permanent de quête du sens.

De même, la formation des cadres paramédicaux a pour intention de préparer les étudiants conjointement à l'exercice des fonctions d'encadrement et de formation, en leur apportant les concepts, les savoirs et les pratiques nécessaires tout en favorisant leur application à leur domaine professionnel. Or, les compétences requises pour l'exercice de la fonction cadre de santé favorisant ainsi le positionnement de l'étudiant tout en utilisant sa zone d'autonomie, sont des compétences de type gestion, animation, recherche, et formation

Ainsi, les finalités du projet d'enseignement pourraient se résumer par l'affirmation d'une culture professionnelle en se situant dans un contexte partenarial et interdisciplinaire, par le développement du sens des responsabilités à partir d'un positionnement éthique, par la rigueur méthodologique, la construction de projets dans une vision stratégique tout en maintenant le quotidien, l'optimisation des potentialités individuelles et collectives dans une démarche participative, et enfin l'implication dans un processus d'évaluation

Ce type de formation ne se solde jamais par un échec, puisqu'il ne s'agit pas d'une initiation à laquelle on accède ou pas, mais relèverait plutôt d'un épanouissement personnel, et pourrait relever notamment d'une formation par la recherche inscrivant le sujet dans un processus permanent de quête du sens, et par conséquent « d'étayer son questionnement de professionnel. La formation par la recherche permet aux praticiens de problématiser les situations de travail, par le biais de l'autorisation du professionnel, l'émancipation et l'ouverture en tant que sujet. Un professionnel qui problématise est un professionnel éclairé distancié, en projet ». (Vial, p. 99, 1999). C'est à cet égard que l'apport universitaire pourrait représenter des savoirs spécifiques et nécessaires pour les futurs cadres leur permettant ainsi de mettre du sens à leurs futures pratiques mais aussi leur permettre de développer un certain type de compétence propice à cette problématisation.

PARTENARIAT UNIVERSITAIRE :

L'université est concernée au premier chef par la formation tout au long de la vie. Nombreux sont les établissements d'enseignement supérieur à s'être dotés de services communs de formation continue. L'université a vocation à devenir un lieu privilégié de passage et de brassage de populations différentes. On peut toutefois se demander si l'université française est prête

à aménager cet espace de confrontation et d'enrichissement des différences. La France s'est dotée de plusieurs outils intéressants dans le domaine de la formation continue tout au long de la vie avec par exemple la validation des acquis professionnels (loi du 20 juillet 1992). Ce dispositif tient lieu de succès aux épreuves dont le candidat a été dispensé par un jury ad hoc. Les premiers bilans dressés par le Ministère de l'Éducation nationale montrent que ce système a fait ses preuves, même si la référence absolue demeure le diplôme académique et si le découpage des diplômes existants en modules n'est pas toujours adapté à la réalité de l'expérience professionnelle ; néanmoins, ce système favorise le retour des adultes à l'université. De même, la loi quinquennale sur l'emploi votée en décembre 1993 a mis en place le capital temps formation qui, au sein de l'entreprise, permet d'articuler une logique individuelle de formation avec la démarche collective de l'entreprise en termes de parcours promotionnels. Toutefois, le lien entre formation continue et mobilité professionnelle ascendante est souvent ténu.

Or, depuis 1995, une convention de partenariat a été signée par la plupart des IFCS avec l'Université permettant ainsi aux étudiants l'obtention d'une licence, en sciences de l'éducation, ou d'une licence en sciences Sanitaires et Sociales, ou encore en administration économique et sociale, et ceci selon un dispositif établi par les deux parties, avec des savoirs enseignés qui varient ainsi selon le type de licence. Cependant, nous nous intéresserons ici à ceux proposés dans la licence en sciences de l'éducation, notamment autour des savoirs spécifiques à une culture en évaluation, dans les modèles de l'apprentissage, de l'épistémologie, ou encore le champ de la recherche.

Dans sa très grande majorité cette formation est animée par des universitaires qui ne connaissent pas ou peu la culture des soignants, et qui interviennent pour un apport de savoirs universitaires spécifiques supposés répondre aux différents objectifs de la formation en IFCS.

- Quel bilan dès lors pouvons-nous tirer du rôle des universités dans ce domaine ? L'université est-elle en mesure de jouer un rôle central dans la mise en place d'une politique ambitieuse de formation continue ?
- Les universitaires sont-ils conscients du rôle qu'il peuvent jouer dans ce domaine ?
- L'université doit-elle mettre en place des formations spécifiques pour permettre aux chercheurs de se préparer à remplir des missions spécifiques ?
- En quoi ces savoirs sont-ils transférables par les futurs cadres de santé, et en quoi permettent-ils l'acquisition d'une culture commune, quelles sont les compétences attendues chez l'universitaire dans ce type de confrontation à d'autres cultures professionnelles et enfin, le

statut d'universitaire la maîtrise des savoirs sont-ils suffisants pour nous autoriser à participer à une formation ?

Pour tenter de répondre à ces différentes interrogations, nous nous proposons de réaliser une enquête auprès de cadres ayant bénéficiés d'une formation universitaire, auprès d'étudiants en formation et enfin auprès d'universitaires intervenants.

Nonobstant, la formation ne peut faire l'économie à la fois d'un engagement mais aussi d'un questionnement éthique de la part des formateurs, et de ce fait la notion de responsabilité envers cet autrui « envers qui je suis obligé » (Levinas, 1992, p. 237, b) et dont « la responsabilité m'incombe » (Levinas, 1992, p. 92, a).

Se pose dès lors, la question éthique quant à la place du sujet dans la formation, une question éthique qui ne peut être au cœur de la fonction de formateur que si ce dernier reconnaît que ce sont les acteurs qui ont la connaissance, et de ce fait parvient à « reconnaître la capacité du sujet à être auteur ou co-auteur, porteur et créateur de sens » (Ardoino, 1983)

Dès lors, comment concevoir une formation à une profession qui a à voir à l'humain sans faire le lien de cette dernière avec l'éthique qui suppose une perspective praxiste, c'est-à-dire « la visée d'une autonomie qui reconnaît l'autre comme l'agent de son autonomie » (Imbert, 1992, p. 13).

En outre, « Dans une telle perspective éthique, la règle n'est pas donnée mais à créer » (Imbert, 1987, p. 69) et ce dans un choix éthique qui serait celui « du don de la parole, qui n'est pas parole d'un auteur, qui ne se dit pas d'une position d'autorité ou de savoir, qui ne capitalise rien, n'assure aucun contrôle ni aucune possession » (Imbert, 1994, p. 127)

BIBLIOGRAPHIE :

Ardoino J, « Polysémie de l'implication », *Revue Pour* N° 88, 1983

Imbert F, *La question de l'éthique dans le champ éducatif*, Matrice, 1987

Imbert F, *Médiation, institution et loi dans la classe*, 1994

Imbert F, *Vers une clinique du pédagogique*, Matrice, 1992

Lesne M « les trois lignes de force fondamentales du processus de formation », in *Travail pédagogique et formation d'adultes*. Paris, PUF, 1997

Lévinas E, *Totalité et infini*, b Martinus Nijhoff rééd. Paris, le livre de poche, 1992,

Lévinas E, *Ethique et infini*, Paris, Fayard, 1982, rééd, Paris, le livre de poche, 1992,

Vial. M, *Les sciences de l'éducation en question*, recueil des cahiers 23 à 28, Université de Provence Département des sciences de l'éducation 1999