



Université François Rabelais - Tours  
UFR Arts et Sciences Humaines  
Département des Sciences de l'Éducation et de la Formation

Année Universitaire 2009-2010

# **L'accompagnement des projets professionnels**

**Le cas particulier du cadre de santé :  
entre management éducatif et manipulation**

Présenté par  
*Bénédicte Legal*

Sous la direction de

Laurence Cornu, Professeur des Universités  
Catherine Guillaumin, Maître de Conférences

En vue de l'obtention du  
Master 1 Professionnel

## Remerciements

A l'ensemble des personnes qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce projet :

Les cadres de santé qui ont accepté de répondre à mes questions,

Les collègues de promotion et ceux qui ont cru en mes capacités et qui m'ont soutenue,

Mais aussi à ceux qui ont participé à me faire vivre un peu au quotidien un accompagnement dans un projet individuel.

# Sommaire

<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>1</b>
<b>1 L'ACCOMPAGNEMENT DU PROJET CADRE DE SANTE ET L'EMERGENCE DE LA QUESTION DE RECHERCHE .....</b>	<b>2</b>
1.1 DU METIER D'INFIRMIER A CELUI DE CADRE DE SANTE.....	2
1.2 LE CONTEXTE HOSPITALIER ET LA FORMATION PROFESSIONNELLE .....	7
<b>2 DE L'ACCOMPAGNEMENT A UN SOUPÇON DE MANIPULATION .....</b>	<b>15</b>
2.1 L'ACCOMPAGNEMENT .....	15
2.2 L'ACCOMPAGNEMENT DES PROFESSIONNELS : VERS LE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES .....	24
2.3 LE PROJET .....	27
2.4 LA RECHERCHE DE LA RECONNAISSANCE .....	36
2.5 UN SEMBLANT DE MANIPULATION .....	46
2.6 SYNTHESE DE L'APPROCHE CONCEPTUELLE ET MISE EN LIEN AVEC LA SITUATION.....	50
<b>3 L'APPROCHE METHODOLOGIQUE .....</b>	<b>54</b>
3.1 LA METHODOLOGIE DE RECHERCHE .....	54
3.2 L'ANALYSE DES ENTRETIENS .....	56
3.3 L'INTERPRETATION DES ENTRETIENS .....	75
<b>CONCLUSION .....</b>	<b>84</b>
<b>ANNEXES .....</b>	<b>88</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>162</b>
<b>TABLE DES MATIERES .....</b>	<b>165</b>

# Introduction

Chacun d'entre nous, au cours de son histoire de vie, est confronté à des désirs, des envies d'ordre personnel. C'est lors de la scolarité que débute une réflexion sur l'orientation.

L'adolescent, en construction, se heurte souvent à l'inconnu, à un avenir dans lequel il ne se projette pas encore, mais notre société le pousse dès le collège à émettre un choix d'orientation. Dans cette réflexion, il aura été aidé, guidé par un conseiller d'orientation, par un parent, par un ami.

Au moment de l'entrée dans la vie active, la notion de projet professionnel est abordée souvent dès l'entretien de recrutement. Puis, au cours de la carrière et face à la concurrence, aux contraintes économiques et à l'évolution des technologies, le sujet est soumis à une pression d'évolution et d'implication. Une mobilité professionnelle est alors consécutive à un besoin.

Parfois inconscient, les raisons de ces évolutions de carrière apparaissent plus clairement lorsque le sujet retrace son parcours professionnel. Il est souvent accompagné dans ses démarches. Mais comment s'effectue cet accompagnement ? Et pour quels enjeux ?

Dans une première partie, nous vous exposerons la situation rencontrée : l'accompagnement d'un projet professionnel vers une orientation qui n'est pas celle définie initialement par le sujet. Ce récit soulève les notions d'accompagnement, de projet et de compétence. Mais aussi, il nous questionne sur les événements qui ont incité le personnage principal, acteur de son devenir, à se diriger vers une voie qu'il n'avait pas envisagée.

Notre travail se situe dans le domaine hospitalier et concerne le personnel paramédical, c'est-à-dire les aides-soignants, les agents du service hospitaliers et les infirmiers. Mais nous nous intéressons surtout à l'encadrement de proximité : le cadre de santé et ses fonctions dans l'encadrement des projets professionnels. Ainsi, il nous semble important de redéfinir le contexte socio-démographique des professionnels de santé et les répercussions dans les années à venir. Le projet concerne notamment la formation, ainsi nous vous exposerons les différentes mesures législatives prises en faveur de la formation professionnelle.

# **1 L'accompagnement du projet cadre de santé et l'émergence de la question de recherche**

## **1.1 Du métier d'infirmier à celui de cadre de santé**

Dans le domaine de la santé, le métier de cadre de santé est une passerelle du métier d'infirmier. Selon le répertoire des métiers de la fonction publique hospitalière, le cadre responsable d'unité de soins 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<sup>1</sup>. Il assure le management et le développement des compétences de l'équipe. Cette évolution de carrière est le résultat d'un projet professionnel. Pour illustrer les parcours professionnels, nous citerons les cadres de santé qui étaient, antérieurement à leur métier infirmier, aide-soignant, ou même agent du service hospitalier. De même, dans les entreprises privées hors secteur sanitaire et social, certains dirigeants d'entreprises ont débuté leur carrière comme ouvrier dans l'établissement avant de gravir les différents échelons.

Mais pour rester sur le domaine du monde hospitalier, nous remarquons déjà que les projets cadres de santé émergeant sont soumis à un accompagnement qui vise à vérifier d'une part les potentiels du candidat et d'autre part à l'aider à cheminer jusqu'au concours d'entrée. Mais tous les projets ne sont pas forcément accompagnés de cette façon.

Nous citerons une illustration de ce parcours infirmier vers le métier de cadre de santé.

Dans un service de cardiologie, la prise en charge alimentaire des patients est un facteur important dans la prévention de toute récurrence d'infarctus. Elle rentre en compte aussi dans l'hygiène de vie d'une manière générale. Le service de diététique de l'établissement est de ce fait sollicité par les équipes de soins. Ainsi, une infirmière, que nous prénommerons Béatrice, commence à réfléchir sur une orientation : une formation diététique. Diplômée depuis 4 ans, elle travaille depuis seulement un an et demi dans ce service de cardiologie.

---

<sup>1</sup> Répertoire des métiers de la fonction publique hospitalière [en ligne] Accédé le 16/04/2010, disponible sur [http://91.121.210.82/WD150AWP/WD150Awp.exe/CONNECT/dhos\\_web](http://91.121.210.82/WD150AWP/WD150Awp.exe/CONNECT/dhos_web)

Elle débute ses recherches en questionnant le diététicien qui intervient dans l'unité. Pendant leurs échanges, il lui confie qu'une infirmière avec une spécialisation en diététique peut se voir offrir des opportunités notamment dans les sociétés prestataires de services en alimentation entérale. Béatrice n'en est que plus motivée.

Dans la continuité de son projet, elle se réfère donc à son supérieur, le cadre de santé. C'est au détour d'un couloir qu'elle l'interpelle et lui expose son projet, discours plutôt hésitant et sur une option de probabilités plus que de certitude.

Mais le cadre de santé ne semble pas enthousiaste, et rétorque que ce projet a peu de chance d'aboutir, compte tenu des besoins du service. Effectivement, l'intervention du service diététique au sein de l'unité ne présente pas de problème, ni de dysfonctionnement. Quelques semaines plus tard, il lui propose cependant une formation courte en diététique, dans le cadre de la formation continue de l'établissement. Bien que cette orientation corresponde à ses choix, Béatrice suit la formation mais ne continue pas dans son projet. Elle a le sentiment que, si elle persévère dans son choix, l'investissement qu'elle y mettrait n'aurait pas, à ses yeux, un juste retour au sein de l'établissement. Dans cette situation, non soutenue et face aux contraintes de terrain, le projet est mis de côté.

Au fil des mois et de l'expérience acquise dans le service, ce projet initial prend une autre tournure. Sous la direction du cadre de santé, Béatrice travaille alors sur les profils de poste, sur des projets de formation (élaboration de cours avec les médecins) et sur l'élaboration de protocoles de soins. Dans les différents travaux, la hiérarchie la soutient, accompagnée et orientée vers des compétences d'encadrement. Le travail qu'elle fournit répond aux demandes du cadre qui en est plutôt satisfait.

En conduisant ces différentes activités, elle développe ainsi de nouvelles compétences et élargit ses connaissances professionnelles en cardiologie, mais aussi sur le fonctionnement institutionnel. Elle prend plaisir à assumer ponctuellement ces nouvelles fonctions malgré les difficultés rencontrées. Concernant les profils de poste, elle s'investit dans son travail en revenant sur ses jours de repos pour interroger ses collègues. Elle élabore une trame pour la rédaction des activités aides-soignantes et infirmières. Elle persévère dans l'aboutissement des travaux confiés par le cadre.

C'est lors d'un entretien annuel d'évaluation que le projet professionnel est alors abordé. Béatrice avait eu écho au sein de l'équipe « Mais tu ne veux pas faire cadre ? », mais n'en avait pas tenu rigueur et n'aborde pas le sujet lors de la rencontre. C'est son supérieur qui lui pose alors directement la question. Et l'entretien s'achève dans une réponse d'hésitation « et bien je ne sais pas... ».

Petit à petit, l'idée grandit et la réflexion s'alimente d'expériences professionnelles, de rencontres avec d'autres projets cadre de santé. C'est ainsi qu'elle commence à dessiner son orientation vers ce nouveau métier. D'une part, épaulée par le cadre du service, d'autre part, soutenue par la direction, Béatrice se voit proposer un poste de faisant-fonction. Malgré le changement de cadre durant l'année qui a suivi, Béatrice a pu conduire son projet jusqu'au bout.

Durant la phase de réalisation, Béatrice a exposé son histoire professionnelle au travers de laquelle elle met en exergue ses expériences et compétences développées. Ces dernières doivent permettre une projection du sujet dans les fonctions de cadre de santé auxquelles elle aspire. C'est ainsi qu'elle prit conscience des compétences acquises : elle avait été infirmière de nuit dans un service de réanimation médicale puis sur un poste de jour au sein d'une équipe de remplacement. Le poste de nuit impliquait une collaboration entre l'aide-soignante et l'infirmier. En effet, à effectif plus restreint comparativement aux équipes de jour, cette entraide est nécessaire afin d'assurer les soins inhérents aux patients de l'unité. Ce « travailler ensemble » suppose d'une part une finalité commune aux deux acteurs et d'autre part une adéquation sur les procédures appliquées à deux, avec pour chacun leurs compétences propres. Le poste de remplacement lui a permis de développer une adaptabilité face aux situations rencontrées ainsi qu'aux différents services d'affectation. En sept ans d'exercice, elle acquit des savoirs, savoir-faire dans les disciplines concernées.

Les différentes actions transversales qu'elle a menées volontairement et à la demande du cadre de l'unité lui ont permis d'entrevoir la fonction « organiser ». Elle a eu une vision critique face à l'organisation actuelle, a animé un groupe de travail avec lequel elle a conçu et rédigé un document final soumis à validation du supérieur.

La situation de cette infirmière évoque différents temps qui se succèdent:

- l'acquisition de compétences propres au cœur du métier d'infirmier dans un service donné,
- l'expression d'un souhait de spécialisation mais qui ne répond pas aux besoins propres du service et qui n'obtient pas le soutien de la hiérarchie,
- l'identification par le cadre de santé d'un potentiel chez cette infirmière,
- les fonctions transversales qui lui sont confiées,
- enfin, la formulation par le sujet d'un projet cadre de santé, projet insufflé et soutenu par son supérieur et qui aboutira à la formation.

Du point de vue du cadre, nous pouvons nous interroger sur sa pratique d'accompagnement dans cette situation. Sa position, à l'interface entre l'institution et les professionnels de terrains le conduit à manager les compétences dans l'objectif de répondre à la qualité des soins mais sans oublier les besoins de l'établissement.

Les projets de formation professionnelle visent une évolution des savoirs et surtout des compétences, car l'élément final de l'apprentissage est le transfert des acquis sur le terrain. Ainsi, le développement des compétences du personnel sera un gain pour l'établissement.

En 2005, la loi n°2005-32 dite loi Borloo avec la GPEC<sup>2</sup> (Gestion Prévisionnelle des Emplois et Compétences) instaure la mise en place des outils et instances permettant de prendre en compte et de s'adapter aux évolutions des emplois. Elle promeut également les dispositifs permettant à chaque salarié de développer ses compétences, de pouvoir agir sur son orientation professionnelle afin de sécuriser son parcours professionnel. Elle désigne la gestion des ressources humaines et implique les responsables opérationnels et les encadrants de proximité. Cette gestion par compétence est un outil qui sert la reconnaissance et qui permet d'être un levier de motivation. Elle permet d'identifier les ressources au sein du personnel et d'adapter les emplois et compétences aux évolutions des

---

<sup>2</sup> Dans les établissements sanitaires et médicaux sociaux, la GPEC devient GPMC (Gestion Prévisionnelle des Métiers et des Compétences).



activités et organisations des entreprises et établissements. Ce développement des compétences passent par la formation.

Il existe donc un lien entre le projet professionnel visant une formation, l'encadrement assuré par un cadre manager et la gestion des compétences.

Cette situation nous interpelle quant à l'accompagnement des professionnels de terrain dans un projet professionnel de formation. Qu'en est-il lorsque ce projet ne répond pas directement aux besoins institutionnels ? Le cadre a-t-il joué alors un rôle d'influence dans cette situation ? Et pourquoi ? Quels sont les enjeux ? Rencontre-t-on fréquemment des situations du même type dans le milieu hospitalier ?

Ces différentes interrogations nous amènent à formuler notre question de départ:

Comment les cadres de santé effectuent-ils l'accompagnement des professionnels de santé qui ont un projet professionnel de formation?

Pour tenter de répondre à cette question, nous allons dans un premier temps exposer le contexte qui souligne un besoin de gestion des ressources humaines par les compétences. Par la suite, les différentes notions abordées dans cette question seront développées : à savoir qu'est-ce qu'un accompagnement ? Comment se définit un projet professionnel ? Quel lien existe-t-il entre accompagnement et compétence ?

## **1.2 Le contexte hospitalier et la formation professionnelle**

### **1.2.1 Évolution démographique et économique**

- Le vieillissement des professionnels de santé et la problématique du transfert des savoirs

Actuellement en pleine réforme des retraites, l'enjeu premier est de pallier aux incidences économiques liées à un nombre de retraités croissant et qui dans quelques années sera plus important que le nombre d'actifs.

Selon la DARES (Direction de l'Animation et de la Recherche, des Etudes et de la Statistique), en 2050, près d'un habitant sur trois aurait plus de 60 ans, contre un sur cinq en 2005. Les proportions de jeunes et de personnes d'âges actifs diminueraient. Au 1er janvier 2050, la France compterait alors sept habitants âgés de 60 ans ou plus pour 10 habitants de 20 à 59 ans. Ce ratio aurait presque doublé en 45 ans<sup>3</sup>.

Au-delà du financement des régimes de retraites se pose une autre question : comment assurer le transfert des connaissances, savoir-faire de cette génération qui quitte le monde du travail ? L'accompagnement du cadre et la formation professionnelle a ici toute son importance. C'est l'identification de ces savoirs liés à l'expérience qu'il faut ainsi transmettre aux novices.

- Les évolutions technologiques et l'informatisation au cœur de la prise en charge des patients

En parallèle, l'arrivée de l'informatique sur tous les secteurs d'activités, le développement des outils de communication mais aussi de production ont eu un impact sur les postes de travail. De nouveaux métiers émergent et les activités actuelles changent. De ce fait, le personnel est lui-même concerné.

---

<sup>3</sup>Ministère du Travail, de la Solidarité et de la fonction publique. *Projection de la population 2005-2050 en France métropolitaine*. Consulté le 09/04/2010. Disponible sur <http://www.travail-solidarite.gouv.fr/>

Les évolutions technologiques, mais aussi les exigences d'efficacité et la concurrence amènent les établissements de santé à revoir leur gestion des ressources humaines. L'évolution technologique par l'informatisation de l'imagerie médicale et du dossier patient met en évidence une mutation dans les activités médicales et paramédicales. Les infirmiers et aides-soignants prennent conscience du changement de leurs activités au cœur même des services de soins. Des nouvelles compétences sont requises notamment dans l'utilisation de l'outil informatique. La maîtrise de l'information et la place du patient qui est devenu acteur poussent à l'émergence de nouveaux profils tels que « la gestion de l'information, la maîtrise des connaissances, l'innovation et professionnalisation, et la qualité »<sup>4</sup>. Ces nouvelles compétences doivent être développées au sein de l'équipe afin de répondre à l'évolution de la prise en charge des patients et de garantir la qualité des soins.

- Des qualifications plus poussées et une mobilité professionnelle

De même, nous constatons que les qualifications changent : le niveau de formation des actifs continue à s'élever au cours des dernières décennies. En juillet 2004, le ministère du travail publie ces chiffres dans son bulletin d'information *les premières synthèses d'information* : « En 2002, 43 % des personnes ayant un emploi sont au moins titulaires du baccalauréat, contre 30 % dix ans plus tôt. »<sup>5</sup>. Les jeunes qui entrent dans le monde du travail sont de plus en plus diplômés comparativement aux générations antérieures. Mais, ces besoins de qualifications résultent également des évolutions technologiques citées précédemment.

Cependant une mobilité interne apparaît et pourrait combler en partie ces nouveaux postes plus qualifiés : de nombreux actifs changent d'emploi en cours de leur vie professionnelle, tel est le cas dans le milieu hospitalier par exemple. Mais d'une manière globale, la DARES déclare, en décembre 2005, que six salariés sur dix n'occupent plus le même

---

<sup>4</sup> Bourret, C (2004) *Réseaux de santé et nouveau support de l'information*, Documentaliste-Sciences de l'Information. Ressource en ligne, consulté le 24/04/2010. Disponible sur : <http://www.cairn.info.portail.scd.univ-tours.fr>

<sup>5</sup> Ministère du Travail, de la Solidarité et de la fonction publique. Consulté le 21/04/2010. Disponible sur <http://www.travail-solidarite.gouv.fr/>

emploi qu'il y a cinq ans. Les individus évoluent, par choix ou par contrainte, sur un large spectre de métiers.

Cette mobilité interne est favorisée par la promotion professionnelle, mais également par la formation. Ainsi, les postes plus qualifiés pourraient être occupés par des salariés déjà présents dans l'entreprise. La DARES constate en effet à la même période qu'il existe en effet souvent dans les grandes entreprises un vivier de salariés, parfois très diplômés et susceptibles d'occuper des postes plus élevés, grâce à leur expérience et à des formations suivies en interne.

Dans les secteurs hospitaliers, des maisons de retraite et des soins à domicile, les restrictions liées aux *numerus clausus* applicables aux médecins et aux infirmiers vont conduire à de fortes tensions sur ces métiers. Dans ce cadre et dans un contexte de maîtrise des dépenses de santé, les recrutements devraient continuer vers les professions d'aides-soignants et d'agents de service hospitalier. Cette catégorie de personnel est actuellement chargée d'une partie des tâches d'aide aux patients et aux personnes âgées, sous la responsabilité des infirmières. Moyennant des formations adaptées, une telle évolution d'offre d'emploi pourrait offrir des débouchés à des personnes actuellement éloignées du marché du travail. Ce phénomène se constate notamment lors des concours d'entrée à l'institut de formation des aides-soignants : il suffit d'éplucher les différents parcours professionnels des candidats pour prendre connaissance des souhaits de reconversion. Mais cette délégation de tâche entre infirmier et aide-soignant pourrait entraîner des difficultés, surtout pour les patients, pour identifier et reconnaître les actes relevant du rôle de chacun.

En somme, le contexte démographique et économique change. Les départs à la retraite important dans les années à venir mettent en avant un besoin de transmission des savoirs aux générations à venir. Les évolutions des pratiques professionnelles liées à la tertiairisation incombent aux personnels de faire face à cette mutation et de développer de nouvelles compétences. Au sein des établissements, les formations assurent l'accès à des postes plus qualifiés. Cette offre de perspective de carrière est un élément attractif pour le salarié. Les évolutions de carrière en intra seront d'autant facilitées si des mesures de formations sont prises. C'est pourquoi ces changements d'emploi doivent être escortés par des mesures actives d'accompagnement et de formation du personnel. En 1996, Francis

Minet, dans son livre intitulé *L'analyse de l'activité et de la formation des compétences*, soulève la problématique suivante: redéfinir le travail par une gestion des ressources humaines c'est « l'analyse du travail, dessiner ou redessiner la carte des emplois, connaître les exigences de chaque poste et mesurer les capacités des personnes sur ces postes ». En effet, identifier les compétences actuelles, prévoir et anticiper les besoins futurs et en ajuster les ressources humaines impliquent souvent des modifications dans les profils de postes actuels. En assignant de nouveaux rôles ou nouvelles tâches, l'enjeu sera d'accompagner le personnel dans ce changement. Il y a donc déjà une fonction d'accompagnement qui est exprimé face à ce contexte.

Cependant, il faut que, parallèlement, soit mis en place des campagnes d'informations afin que les salariés aient connaissance des dispositifs existants. Mais quels sont-ils exactement ?

### **1.2.2 La formation professionnelle**

Le changement des activités lié à l'évolution des pratiques professionnelles donne naissance à de nouveaux métiers ou tout simplement de nouvelles activités dans le monde hospitalier. De même, les perspectives d'évolution de carrière proposées par les passerelles entre métiers permettent d'accéder à une qualification supérieure. Pour répondre à une demande d'évolution de carrière, la formation professionnelle doit être développée au sein de l'établissement. Nous allons expliciter la notion de formation et en particulier la formation professionnelle. Nous verrons par la suite les différentes lois et dispositifs qui sont en faveur d'une promotion de la formation.

La formation, dans le sens de l'éducation, de l'instruction, se définit selon le dictionnaire le Petit Robert, par l'éducation intellectuelle et morale d'un être humain, les moyens par lesquels on la dirige, on l'acquiert. Elle désigne également un ensemble de connaissances

théoriques et pratiques dans une technique, un métier. Elle fait référence à leur acquisition. De ce fait, nous distinguons la formation par l'apprentissage, la formation professionnelle, continue et permanente des adultes. Concernant notre sujet, nous n'aborderons que la formation professionnelle adulte.

- La formation professionnelle pour une mobilité professionnelle

La notion de formation professionnelle continue est évoquée dès 1959. Elle vise « une volonté d'améliorer la compétitivité des entreprises, de favoriser les restructurations et de lutter contre le chômage »<sup>6</sup>. Elle est représentée de trois sortes : les formations longues, généralement diplômantes, les formations courtes, inscrites au plan de formation de l'établissement et des formations relevant de dispositifs divers, qui étaient faites en premier lieu pour les chômeurs. L'enjeu de ces formations était d'augmenter la mobilité des salariés et leur ouverture sur le monde, dans un objectif de répondre aux mutations du monde industriel et des recompositions des savoirs. Elle est destinée aux adultes et aux jeunes déjà engagés dans la vie active ou qui s'y engagent.

Donc, la formation professionnelle a « pour finalité d'acquérir un savoir ou un titre qui permet d'accéder à une catégorie professionnelle supérieure (...). La promotion passe par la formation et réciproquement, la formation est conçue comme ouvrant la voie vers une catégorie socioprofessionnelle supérieure».<sup>7</sup>

Elle est mise en avant dans diverses lois que nous allons vous présenter.

- Le cadre législatif concernant la formation professionnelle

La loi n° 71-575 du 16 juillet 1971 portant organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente est votée dans un contexte de plein

---

<sup>6</sup> F. Danvers, 1992/2003, *500 mots clefs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*, Villeneuve D'ascq, Presses universitaires du Septentrion, , p 271

<sup>7</sup> Ibid. p.273

emploi et d'arrivée massive de jeunes sur le marché du travail. Cette loi introduit l'obligation pour les entreprises de former leur personnel.

En 2004, la loi n°2004-391 du 4 mai relative à la Formation professionnelle Tout au Long de la Vie et au dialogue social (ou FTLV) exprime l'ambition de favoriser le maintien de l'employabilité des salariés au cours de leur carrière professionnelle et aussi l'adaptation des citoyens à la société d'information. La formation professionnelle tout au long de la vie constitue une obligation nationale. Pour les agents de la FPH (Fonction Publique Hospitalière), une circulaire de la DHOS (Direction de l'Hospitalisation et de l'Organisation des Soins) du 22 juin 2009 précise les modalités de mise en œuvre du décret du 21 août 2008 relatif au droit à la formation professionnelle tout au long de la vie des agents de la FPH.

En effet, le décret de 2008 a créé quatre nouveaux dispositifs :

- le Droit Individuel à la Formation (DIF) : il a pour objectif de permettre à tout salarié de se constituer un crédit d'heures de formation de 20 heures par an, cumulable sur six ans dans la limite de 120 heures. L'initiative d'utiliser ces droits à formation ainsi acquis appartient au salarié, mais la mise en œuvre du DIF requiert l'accord de l'employeur sur le choix de l'action de formation. La formation a lieu hors du temps de travail sauf disposition conventionnelle contraire ; elle est prise en charge par l'employeur selon des modalités particulières. Le DIF étant un droit reconnu au salarié, celui-ci est libre ou non de l'utiliser. S'il décide de ne pas l'utiliser, il ne peut pas demander de compensation financière à son employeur au titre des heures acquises et non utilisées.
- les périodes de professionnalisation,
- le congé pour validation des acquis de l'expérience (VAE),
- le congé pour bilan de compétences.

Le décret met, par ailleurs, en place des nouveaux outils :

- le passeport de formation qui a pour objet de retracer l'historique des formations suivies par l'agent au cours de sa carrière et de constituer un des outils d'évaluation,
- l'entretien de formation réalisé une fois par an qui vise à renforcer le volet participatif à la stratégie collective de professionnalisation.

La circulaire de 2009 précise les actions de formation professionnelle initiale théorique et pratique pour faciliter l'intégration des agents nouvellement recrutés. Elle vise aussi les actions de formation continue dans trois axes : l'adaptation immédiate au poste de travail, l'adaptation à l'évolution prévisible des emplois et enfin, le développement et l'acquisition de connaissances et compétences. Au regard du DIF, elle détaille les actions éligibles à ce dispositif. Elle ouvre de nouvelles opportunités dont la possibilité de cumuler actions de formation hors temps de travail du plan de formation et celle hors temps de travail du DIF, et de consommer par anticipation les heures du DIF.

Enfin, dernièrement, la loi n° 2009-1437 du 24 novembre 2009 s'inspire, pour partie, de l'accord national interprofessionnel « sur le développement de la formation tout au long de la vie professionnelle, la professionnalisation et la sécurisation des parcours professionnels » conclu par les partenaires sociaux en janvier 2009.

Le texte s'articule autour des principaux axes suivants :

- sécurisation des parcours professionnels par la création d'un Fonds Paritaire de Sécurisation des Parcours Professionnels (FPSPP). Ce financement vise les formations de qualification ou/et une requalification.
- simplification et amélioration des outils de formation par l'ouverture du CIF aux formations organisées en dehors du temps de travail, la portabilité du DIF en cas de départ de l'entreprise. Deux catégories sont retenues pour le regroupement des actions dans le plan de formation : actions d'adaptation du salarié au poste de travail ou liées à l'évolution ou au maintien dans l'emploi dans l'entreprise et actions de développement des compétences du salarié. Un bilan d'étape



professionnel est créé ainsi que le passeport d'orientation et de formation. Pour les entreprises de plus de 50 salariés, un entretien professionnel est obligatoire pour les salariés d'au moins 45 ans avant leur départ en retraite.

- renforcement de la coordination des actions de l'État, des conseils régionaux et des partenaires sociaux, notamment en contractualisant le plan régional de développement des formations professionnelles avec l'État et en associant les partenaires sociaux à son élaboration.
- affirmation d'un droit à l'information, à l'orientation et à la qualification professionnelle : toute personne doit pouvoir disposer d'une première information et d'un premier conseil personnalisé en matière d'orientation et de formation professionnelle.

Impulsé par ce cadre législatif, les entreprises et établissements de santé doivent former leur personnel afin d'adapter les ressources humaines aux besoins futurs et de permettre un maintien dans l'emploi. En parallèle, le salarié dispose aujourd'hui de dispositifs qui peuvent lui permettre de faire valoir ses droits à formation.

Il existe donc une volonté nationale de promouvoir la formation. Cependant pour être appliquée dans les champs professionnels, l'information nécessite d'être véhiculée et le sujet en projet, d'être accompagné.

## **2 De l'accompagnement à un soupçon de manipulation**

### **2.1 L'accompagnement**

Nous avons vu que différents textes existent et sont en faveur d'une politique de formation pour le maintien et/ou la reconversion professionnelle. Cependant, connaître la législation pour faire valoir ses droits à la formation est un élément, mais le trajet entre l'expression d'un désir jusqu'à sa réalisation fait appel à un accompagnement, plus au moins marqué, comme exprimé dans note situation. Ainsi, nous développerons dans le chapitre suivant la notion d'accompagnement.

Selon le dictionnaire Le Petit Robert, l'accompagnement se définit par se joindre à quelqu'un pour aller où il va en même temps que lui, aller de compagnie avec, c'est conduire, escorter, guider, mener. Dans le sens premier du terme, il se réfère à un mouvement géographique. Dans notre situation, nous parlons d'un mouvement intellectuel qui s'exprimera par diverses actions. Ce cheminement, Guy Le Bouhec le définit par trois fonctions qui contribuent à sa mise en œuvre: accueillir et écouter, participer avec autrui au dévoilement du sens, de ce qu'il vit et recherche, cheminer à ses côtés pour le confirmer dans le nouveau sens où il s'engage.

- Une notion assimilée au tutorat ?

Dans nos diverses recherches bibliographiques, l'accompagnement se retrouve dans un premier temps dans les ouvrages liés aux soins palliatifs, puis on retrouve des notions d'évolution professionnelle qui implique la VAE, ou bien encore les bilans de compétences ou la conduite du changement. On peut noter également que l'accompagnement est utilisé

dans les domaines de la vie quotidienne, telle la naissance, la mort, l'accompagnement des enfants, des handicapés etc.

L'accompagnement a été fréquemment assimilé au tutorat, mais ce dernier cerne tout de suite les objets tels que l'enseignement, la formation, l'université. Ce terme est surtout retrouvé dans des ouvrages publiés avant 2000 et ne s'apparente pas à la définition de l'accompagnement d'aujourd'hui.

L'accompagnement est donc une notion nouvelle, ou du moins dirait-on valorisée par un contexte changeant notamment économique. Le thème de l'accompagnement se généralise dans nos sociétés. Il touche de nombreux domaines de la vie sociale : le travail social, l'éducation, l'hôpital, les soins palliatifs, etc. Cette diffusion est liée aux transformations institutionnelles caractérisant le passage d'un régime sociétal à un régime de fluidité sociale. Celui-ci se caractérise par une dimension constructiviste. « Le social n'est pas donné a priori, comme étant « déjà là », mais est à construire. Dans une telle perspective, l'accompagnement apparaît comme une aide à la construction de soi et du réseau dans lequel l'individu est inscrit »<sup>8</sup>.

- L'accompagnement dans le champ professionnel

Sur le volet professionnel, l'accompagnement répond à la nécessité de promouvoir une sécurisation des trajectoires avec la prévention du maintien des compétences, l'amélioration des mobilités et le développement de l'employabilité. Finalisé par l'accès à l'emploi et le maintien dans celui-ci, souvent combiné à une logique d'alternance, « l'idéal » de l'accompagnement repose sur une rencontre puis une synthèse, issue d'une négociation d'éléments dialogiques entre projet professionnel, ressources individuelles et potentialités du marché du travail. Cette synthèse négociée est formalisée dans un contrat qui peut lui-même s'inscrire dans un dispositif énonçant un certain nombre de conditions (modalités) à remplir.

---

<sup>8</sup> J. Foucart., Accompagnement et transaction : une modélisation théorique, *Pensée plurielle* 2008/1, N° 17., P.113

- Les domaines concernés par l'accompagnement

L'accompagnement s'exerce dans quatre sphères interdépendantes : le professionnel, la sphère de l'individuation, celle de la sociabilité et enfin la sphère du sociétal.

L'objectif de la sphère professionnelle correspond à l'indépendance économique via l'emploi. La sphère de l'individuation ou « micro » concerne les rapports de la personne à elle-même et à son environnement familial. L'équilibre entre ces rapports intervient sur la capacité d'exercer professionnellement. A cette sphère est rattaché le sujet qui par définition est singulier et unique. L'objectif visé est l'accomplissement.

La sphère de la sociabilité ou « méso » concerne les liens sociaux et l'appartenance dont une partie est directement liée à l'activité professionnelle (construction individuelle et identitaire) et dont l'autre partie détermine l'activité (le travail en équipe). La visée est le lien.

Enfin la sphère sociétale ou « macro » correspond aux relations de la personne à la société : c'est l'acquisition des normes et la citoyenneté. La visée est l'émancipation.

- Un processus

L'accompagnement s'associe à plusieurs éléments agencés avec et autour de l'utilisateur :

- le référent ou l'accompagnateur
- le projet
- le contrat
- l'entretien ou la réalisation
- le contexte

L'accompagnement est un processus avec trois instants forts : le commencement, le déroulement et enfin le dénouement.

Il s'inscrit dans trois dimensions relationnelles :

- dans la fonction paritaire c'est-à-dire cette relation entre ce binôme d'acteurs,
- dans la fonction spatiale : l'accompagnement nécessite des lieux de rencontre,
- et la fonction temporelle : cette rencontre se fait à un même instant.

### **2.1.1 Les acteurs**

- La personne accompagnée

L'accompagné reste le sujet central. L'évolution sémantique de l'accompagnement suit un parcours vers l'autonomisation du sujet. En reprenant une citation de Nègre, la profession de l'éducateur spécialisé en est un exemple : il est passé de la fonction d'observateur à la prétention scientifique dans les années 1950 à celle de spécialiste de la relation puis à la fonction actuelle d'accompagnateur social.

Cependant, « l'accompagnée est elle-même partie prenante de la relation au sein de laquelle se jouent son projet et les conditions de son insertion sociale et économique<sup>9</sup> ». Ainsi, le sujet doit être impliqué dans cette démarche d'accompagnement. Il est l'acteur principal et doit en être l'auteur : il y a un but à atteindre, but choisi par l'accompagné, déterminé en fonction du contexte. Il n'y a pas d'accompagnement sans sollicitation au préalable du sujet.

Le sujet en projet doit donc développer une implication suffisante dans la démarche, il lui appartient de faire avancer son projet selon le rythme qu'il aura défini.

---

<sup>9</sup> M. Paul, Fév 2009, *L'accompagnement dans le champ professionnel*, Revue Savoirs n°20, ressource en ligne, consulté le 14/03/2010, disponible sur [http:// www.cairn.info.portail.scd.univ-tours.fr](http://www.cairn.info/portail.scd.univ-tours.fr)

- L'accompagnant

L'accompagnement nécessite-t-il des compétences spécifiques au professionnel guidant? Sans nul doute dans le sens où ce n'est pas l'accompagnant qui doit écrire le déroulé de l'action. En effet, « accompagner c'est accompagner la question de l'énigme d'autrui, c'est-à-dire ne pas donner réponse qui étoufferait la question. C'est permettre que cette question soit soulevée parce qu'elle fait problème et que la personne voudrait la mettre au travail dans une tentative d'élucidation qui relève d'un travail essentiel de la pensée, qui permet à la personne de se situer réellement en tant que sujet. Accompagner finalement c'est entendre et autoriser cette démarche, la soutenir et la favoriser »<sup>10</sup>. Cette position situe donc l'accompagnant entre la fonction diriger et suivre. Elle soulève l'aspect réflexif et la recherche de sens que l'accompagné doit trouver mais sans avoir été imposé. Ces réflexions sont propres au sujet en projet de formation, et seront plus concrètement révélées grâce à l'accompagnement.

L'accompagnant doit adapter sa conduite à la singularité de l'objet du projet. « On ne saurait réduire l'accompagnement à un mode uniforme, qu'il désigne tant une fonction qu'une posture, renvoyant à une relation et à une démarche qui, pour être spécifiques, n'en sont pas moins vouées à devoir s'adapter à chaque contexte et chaque matrice relationnelle<sup>11</sup> »

Cette notion questionne donc la posture. « Si ce travail du sens ne peut se faire seul, ce n'est pas que l'autre soit incapable mais bien que le sens ne peut émerger que dans la délibération interpersonnelle. Réflexivité et altérité, comme le rappelle Ricoeur (1990), se pensent ensemble. L'idée même de sens exige l'intersubjectivité, le rapport au monde et le rapport à autrui n'étant pas donnés indépendamment l'un de l'autre (Rey, 1996). Ce travail de médiation suppose donc la place d'un tiers à la fois « suffisamment semblable » et « suffisamment autre » (Berthon, 2003) car seule la différence est constitutive de la relation. Il suppose également que l'accompagnant, dans cette position tierce, veille à établir le lien entre la personne et le réel plutôt que d'interférer entre lui et cette réalité. »<sup>12</sup>. Cette

---

<sup>10</sup> M. Prestini-Christophe, 2003, *L'accompagnement et ses paradoxes : Accompagnement et formation tout au long de la vie*, Colloque

<sup>11</sup> M. Paul, Fév 2009, op cit.

<sup>12</sup> Ibid.

relation à l'autre qu'induit le processus d'accompagnement marque une ouverture vers l'altérité, une volonté de confronter ses pensées à celle d'autrui, mais demande également de tenir compte du contexte dans lequel ce projet va s'inscrire. Il y a un rapport à la systémie.

La posture de l'accompagnant s'inscrit dans le champ professionnel et revêt un caractère subjectif. Nous reprendrons les travaux de Bertaux, Hirlet, Prepin et Streicher pour compléter la notion de posture. Selon les auteurs, il est le produit d'une transaction identitaire et relationnelle. En effet cette situation suppose de mobiliser des ressources psychologiques, cognitives et culturelles liées à l'histoire de chacun. Elle passe par l'appropriation par le sujet. La posture renvoie à des conditions concrètes de son emploi, c'est-à-dire que les fonctions doivent être définies dans une fiche de poste, et les attentes et les rôles sont exprimés par les directions et les équipes. Enfin, la posture nécessite de jouer sur la distance et la proximité, ainsi que sur les interactions quotidiennes et les attitudes de compréhension.

La question soulevée par l'accompagnement renvoie ainsi à un travail sur la posture. Savoir jouer sur une proximité et une distance dans son domaine d'action, permet de créer une relation singulière entre l'acteur du projet et le cadre de santé manager.

### **2.1.2 La relation accompagnateur/accompagné**

Accompagner étymologiquement - con-pane - signifie partager le pain, le compagnon. Au quotidien, l'accompagnement se traduit par des situations micro-sociales qui s'apparentent au partage du pain.

L'accompagnement dans le champ pédagogique et professionnel implique une relation à l'autre. « L'acte ou le processus interactif de comprendre ou de faire comprendre exige des relations de proximité où l'échange s'effectue dans une sphère affective, « un moment vécu en commun », un partage fictif mais intense et vécu comme « vrai » par les protagonistes »<sup>13</sup>. La relation implique donc de donner de soi à autrui. Cependant, dans le

---

<sup>13</sup> J-Y. Barreyre, B. Bouquet, A. Chantreau & P. Lassus, 1995, Dictionnaire critique d'action social, Bayard éd., Paris, p.16

champ professionnel et de part les fonctions qui incombent au poste (de cadre de santé), l'accompagnant est rémunéré pour le faire. La relation doit donc être pensée en terme d'équilibre. Fustier développe une réflexion sur cette notion d'équilibre qui est plus ou moins saturée par deux variables : un échange contractuel et un échange par le don. Le caractère professionnel de la relation d'accompagnement permettrait à l'accompagnant d'adopter une attitude de proximité et de distance. C'est de se protéger contre toute identification à l'autre. La fonction d'accompagnant qui est reconnue par l'institution et inscrite dans un champ professionnel pose donc ainsi une limite à toute dérive liée au lien entre les deux sujets.

### **2.1.3 L'accompagnement dans le management**

Dans la vie professionnelle, cet accompagnement peut être conduit par le manager, ou le cadre de santé dans le secteur hospitalier. Selon le référentiel de compétences du cadre de santé de l'APHP (Assistance Publique Hôpitaux de Paris), le cadre a pour mission d'« identifier, accompagner, évaluer le développement des compétences individuelles et collectives ».

- **Le management éducatif**

En reprenant les propos de Glâtre, le management se définit comme une démarche rationnelle de coordination de toutes les ressources de l'entreprise (humaines, financières, matérielles...) en vue d'atteindre des objectifs précis. Manager consiste à conduire dans un contexte donné un groupe d'hommes ayant à atteindre des objectifs conformes aux finalités de l'organisation d'appartenance.

Tissier dans son ouvrage *Le management situationnel* nous décrit 4 styles de management : le directif qui doit structurer, le persuasif qui mobilise, le participatif qui associe et le délégatif qui responsabilise.

Nous y rajouterons le management éducatif qui « intègre une conception du sujet comme être moral conscient de sa liberté et de sa responsabilité. Il est à la croisée du management



participatif et du management par les valeurs culturelles du milieu. Le manager-éducateur devrait avoir pour objectif de créer les conditions pour que son équipe soit motivée et, à cette fin, il lui faut passer d'une logique d'autorité et d'obéissance à une logique de participation et de responsabilité. »<sup>14</sup>. Nous retrouvons ici la notion de jouer sur les conditions, favoriser. L'action du manager, de l'accompagnateur sera donc de permettre la rencontre entre les situations opportunes et le sujet. « La seule façon de détecter le potentiel d'une personne, c'est de la mettre en situation de développer ses compétences, étape par étape de telle sorte qu'elle parvienne à se dépasser d'elle-même »<sup>15</sup>. Il faut donc que le cadre puisse favoriser l'expression dans l'action des capacités du sujet. Cette visibilité exprimée dans l'agir appuie d'autant plus les motivations du sujet, dans le sens où elle permet la prise de conscience.

- La reconnaissance d'un potentiel

En reprenant les propos de Aubret et Gilbert, il y a comme un pari qui est formulé sur le devenir du sujet en projet. « D'un point de vue du gestionnaire des ressources humaines, considérer un sujet comme un être en développement c'est se donner la possibilité de parier sur un potentiel... Considérer un être comme un être projet, c'est renoncer à des idées préétablies pour regarder le sujet dans ses intentions et ses réalisations. La gestion des ressources humaines est dans ce cas d'abord reconnaissance et négociation. Elle devient co gestion »<sup>16</sup>.

- Accompagnement et projet

D'autre part, l'accompagnement s'associe indéniablement au projet, tant sur le domaine de la formation que sur le parcours professionnel. Le changement sera alors une notion inévitable dans ces différents domaines. Nous avons défini le management comme conduire un groupe d'hommes vers des objectifs de performance répondant aux finalités de

---

<sup>14</sup> F. Danvers, 2003, *500 mots-clefs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*, Presse universitaires du Septentrion, Villeneuve-d'Ascq, p.369

<sup>15</sup> Ibid., p. 506

<sup>16</sup> Ibid. p. 506

l'institution. Il peut alors s'opérer un changement des compétences du sujet, tant en terme de nouveauté qu'en terme d'évolution, et cela répondant à un enjeu pour l'établissement. « L'accompagnement au changement suit les évolutions générales qui, d'une tendance à l'individualisation et à une approche psychologique, tendent maintenant à valoriser des perspectives plus fonctionnelles, travaillant sur la mise en valeur des compétences. L'accompagnement se définit alors comme la réponse consignée dans un dispositif précis, à partir d'une grille de lecture définie. L'accompagnement au changement met en jeu non plus seulement la situation individuelle mais les dispositifs collectifs: ce qui est en cause n'est plus l'autonomie de la personne mais la constitution ou la préservation du lien social à des fins de performance (Boutinet, 2007) »<sup>17</sup>.

L'accompagnement suppose une relation entre les deux sujets, et implique donc de la part du sujet en projet :

- une motivation dans son projet,
- une réflexion sur les différentes sphères de sa vie,

de la part de l'accompagnant :

- une posture singulière en fonction de chaque individu,
- une contractualisation qui renforce la visibilité du projet et la mise en valeur des objectifs.

L'accompagnement d'un sujet en projet répond à un besoin d'évolution des compétences qui serviront son activité professionnelle et un objectif institutionnel.

---

<sup>17</sup> M. Paul, op cit.

## **2.2 L'accompagnement des professionnels : vers le développement des compétences**

Au regard du contexte économique, les établissements ont besoin de toujours plus de performance dans une dimension d'efficacité. Ainsi, les pratiques et les savoirs doivent toujours être mobilisés et réévalués. Il s'agit là d'adapter les compétences actuelles aux besoins futurs. L'accompagnement dans les projets est un outil qui sert le développement des compétences. C'est pourquoi nous allons expliciter la notion de compétence.

- Une réponse à la société actuelle

La notion de compétence n'est pas nouvelle. Dès le moyen âge, elle est employée au singulier et accolée au verbe avoir pour légitimer et reconnaître le pouvoir et l'autorité d'une structure, notamment juridique à agir : « elle a compétence pour... ».

Aujourd'hui, dans de nombreux secteurs, la notion de compétence représente un concept central, touchant directement à la notion de métier, au contenu des formations initiales et continues, aux modalités de gestion des ressources humaines, au développement de l'innovation et à l'amélioration de la qualité du service rendu. L'évolution de plus en plus rapide des métiers impose de réfléchir, au plus près des savoirs professionnels, à la régulation et à la planification dans le temps des formations et des parcours professionnels. Le concept de compétence va de pair avec le professionnalisme qui est lié à la capacité de faire face à l'incertitude. Selon Guy Le Boterf, « le professionnel doit non seulement savoir exécuter ce qui est prescrit mais doit savoir aller au-delà du prescrit »<sup>18</sup>, c'est « celui qui sait gérer un ensemble de situations professionnelles, dont la plupart se caractérisent par leur complexité »<sup>19</sup>. De part la formation, le sujet en projet acquiert de nouvelles connaissances et est amené à rencontrer des situations nouvelles où il devra mobiliser ses acquis face à ce nouveau contexte.

---

<sup>18</sup> G. Leboterf, 2003, *Développer la compétence des professionnels*, Editions d'Organisation, Paris, p. 46.

<sup>19</sup> Ibid. p 45.

- Un rapport au temps

La compétence est l'attribut d'un individu et non la qualification d'un emploi. Hétérogène, elle se construit en s'appuyant sur les savoirs théoriques, les savoir-faire, le raisonnement et l'expérience. Elle se développe dans le temps et avec les autres. Elle conditionne les actions futures de l'individu. Elle n'est pas la simple réalisation des ressources possibles; elle va au-delà de la reproduction ou de la réplique.

La compétence professionnelle passe par le savoir-combiner et le savoir transformer. Elle est contextualisée et s'apprécie au cœur des situations professionnelles. Elle se valide lors de la mise en relation d'un individu (avec ses savoirs, savoir-faire et expériences) face à une situation professionnelle donnée. Elle n'est donc pas figée une fois pour toutes dans le temps.

Le contexte professionnel et sociétal évoluant de façon permanente, la compétence se construit en cohérence à partir des parcours individuels et des logiques et repères élaborés par les organisations. Elle permet de répondre, d'une part aux attentes des individus, et d'autre part à celles des organisations en matière d'adaptation aux marchés et de mobilité des personnes.

- Un rapport aux autres

« La compétence est un savoir en usage, validé et exercé avec pertinence »<sup>20</sup>. Pour exister, la compétence doit être validée socialement. Elle donne des repères aux individus et aux organisations, elle est fondée non plus sur des caractéristiques fixes mais sur un savoir-faire opérationnel validé. En effet, selon Guy Le Boterf, « les savoirs et savoir-faire professionnels n'acquièrent le statut de compétence que lorsqu'ils sont communiqués, reconnus et valorisés par les différents partenaires ».<sup>21</sup>

Sous l'angle étymologique, l'origine latine de la compétence (com-petere) est : chercher à obtenir ensemble. Le concept de compétence aboutit donc à l'émergence de celui de

---

<sup>20</sup> G. Nizard, Avril 1995, *La responsabilité : enjeux et défis à l'hôpital*, Cahier de gestions hospitalières, n°122, p. 324.

<sup>21</sup> G. Leboterf, 2001, *Construire les compétences individuelles et collectives*, Editions d'Organisation.

compétences collectives. D'après Guy Le Boterf, « agir avec compétence suppose de savoir interagir avec les connaissances et les compétences d'autrui et avec les réseaux de ressources collectives »<sup>22</sup>. Il n'existe pas de compétences sans individu. La compétence individuelle se construit et s'exerce presque toujours dans un cadre collectif. Le professionnalisme n'est donc pas un état stable. Il se construit au gré des expériences. Cependant, la mise en œuvre des compétences ne relève pas de la seule responsabilité ou capacité de l'individu. Elle est la résultante à la fois de ses qualités personnelles (expériences, formation,...) et des conditions dans lesquelles il se trouve mis en situation de travail. En effet, agir avec compétence suppose un savoir-agir, un vouloir-agir et un pouvoir-agir.

- Les fonctions de l'accompagnant dans le développement des compétences

L'accompagnement dans ce domaine implique que l'accompagnant passe alors vers une fonction de « facilitateur, en créant les conditions d'apprentissages et les conditions de constructions de l'expérience, sollicitant la réflexivité »<sup>23</sup> En effet, selon Philippe Perrenoud, la compétence est une capacité d'action face à une famille de situations. Elle est possible car le sujet possède les connaissances, mais aussi parce qu'il est capable de les mobiliser de façon pertinente afin d'identifier et résoudre les problèmes auxquels il est confronté. Au-delà des savoirs théoriques, le sujet doit donc être en capacité de pouvoir utiliser ses acquis antérieurs face à un contexte nouveau et faire appel ainsi à sa capacité de transfert. L'accompagnant peut donc agir sur les situations à créer ou à saisir pour que le sujet en projet puisse mettre en œuvre ses compétences. Il se positionne aussi comme un guide pour la réflexivité du sujet.

La compétence est donc rattachée à une situation donnée, elle prend en compte le contexte dans lequel le sujet agit, et nécessite la mobilisation des ces acquis antérieures. Ces dernières reposent sur son expérience passée, ses connaissances, sa réflexion et aussi sa

---

<sup>22</sup> G. Leboterf, *Les enjeux de la compétence collective*, Le Monde, 23 mai 2003.

<sup>23</sup> M. Paul, 2009, op cit.

façon d'être. L'évolution économique, démographique demandent d'adapter en continue les compétences aux besoins réels.

La formulation d'un projet exprime une volonté d'acquérir de nouvelles compétences. L'accompagnement professionnel par le cadre de santé permet une verbalisation des compétences antérieures, par l'écrit du parcours professionnel. Il y a là une reconnaissance de la hiérarchie. Il permet aussi un gain au sein de l'institution, si ce projet s'inscrit dans une réponse à une demande de l'établissement. Lorsque le projet relève d'une projection du sujet plus individuelle, accompagner ce projet permettrait-il surtout de répondre à un besoin de reconnaissance ?

Avant de développer le concept de reconnaissance, nous expliciterons tout d'abord la notion de projet. Il s'agit en effet de savoir ce qu'on entend par projet ? L'agent exprime-t-il toujours « un projet » ou serait-ce d'abord un désir ?

## **2.3 Le projet**

### **2.3.1 Les attributs du projet**

Longuement évoqué depuis le début, l'accompagnement concerne ici une personne ayant un projet professionnel. Cependant, en reprenant notre récit, l'infirmière n'avait pas réellement un projet défini, elle a émis une première orientation, puis s'est dirigée vers une autre voie. Cependant l'accompagnement des professionnels semble intimement lié au concept de projet. Mais jusqu'à quel point, s'il s'agit d'accompagnement d'une personne en devenir et non de la production d'un projet, passe-t-on d'une logique de production à une logique de construction ? Il s'agit en effet de délaisser le projet-procédure avec sa trajectoire balisée en moyens-fins pour valoriser le projet-processus comme cheminement. L'accompagnement, comme nous l'avons vu plus haut, est le lieu d'une double expérience, relationnelle et temporelle, dans laquelle s'engager avec la personne dans une démarche de projet, c'est d'abord créer les conditions relationnelles de cheminer ensemble. Nous abordons ici les notions de changement, transition qui se rapportent au rapport au temps

pour le sujet mais qui renvoient aussi à la relation qui doit se créer entre ce binôme accompagnant/accompagnateur.

- La temporalité

L'étymologie latine *jacere*, *jactum* signifie « jeter, lancer » et le préfixe « pro » se traduit par « en avant de soi, devant ». *Le Grand Robert de la langue française* lui attribue deux sens importants, celui de « situation que l'on pense atteindre » et celui « d'ébauche, de dessin, de plan ». Le projet n'est pas un produit mais plutôt une projection. Le projet implique une connaissance de soi mais aussi une projection dans l'avenir. Il renvoie donc à la temporalité : il est face à un double horizon : la rétention (fait d'histoire et de mémoire) et la « protension » ouverte sur des perspectives d'action. Cela implique « une histoire personnelle à élucider à travers un horizon temporel retrospectif qui d'une certaine manière contribue à esquisser l'horizon prospectif comme la mémoire prépare le projet ; des perspectives à expliciter à travers un horizon retrospectif, comme le projet dans son contenu même est toujours une certaine façon de réinterpréter la mémoire en lui assignant de nouvelles significations »<sup>24</sup>. Elle renvoie donc à une introspection, sur les raisons de son choix : il s'agit alors de se connaître et de cerner ses propres motivations. C'est savoir retracer son histoire de vie et pouvoir en dégager les éléments qui ont conditionné ce choix d'orientation.

- L'implication

La vision sur le devenir reste quelque chose d'incertain. L'élaboration d'un projet nécessite l'acquisition de connaissances sur les métiers, donc une recherche au préalable sur l'existant. Le sujet cherche à être informé des obstacles ou des difficultés pouvant intervenir, sur les stratégies qui peuvent le conduire aux objectifs visés. Cependant, toutes ces connaissances ne suffisent pas : le sujet doit savoir les utiliser. La relation avec le devenir doit se faire sur le mode de l'action, et non pas de la passivité. Il y a une implication de la part du sujet qui exprime ce projet.

---

<sup>24</sup> J-P. Boutinet, 1996/2006, *Psychologie des conduites à projet*, PUF, Paris, p.58

Nous retrouvons ici la double ligne d'horizon, entre passée et futur, entre ce que nous connaissons et ce vers quoi nous nous projetons. Jean-Bernard Paturet<sup>25</sup> parle d'une tension dynamique, entre volonté de contrôle et de prévision et un avenir qui reste par définition incertain.

Pendant la phase de construction, des compétences seront nécessaires afin de se réappropriier l'instant présent, manifester une volonté de prendre en charge son devenir personnel et démontrer son implication dans les choix formulés. Monique Crozier le renvoie ainsi à la responsabilité de l'auteur. Le sujet est l'acteur et auteur à part entière de son projet.

- La relation aux autres

Le projet ne peut se penser seul. Les recherches préalables sur les parcours de formation à envisager confrontent le sujet à autrui. Le principe essentiel de tout projet reposera donc sur le partage, la parole. Parole considérée à la fois comme matériau et comme outil de l'action. Par la verbalisation, le sujet exprime sa pensée et la communique. Elle permet donc dans le même mouvement à l'individu d'accéder au statut de sujet et à l'énonciation et à la confrontation des divers points de vue et des différentes positions. Elle favorise l'expression et l'émergence de réalités multiples et antagonistes. Un projet est toujours un rêve que les acteurs tentent de réaliser et qui ne peut se penser en dehors d'un rapport à l'autre. A nouveau, la notion d'altérité est retrouvée : savoir faire preuve d'ouverture d'esprit et oser se confronter à l'avis des autres permettent d'aborder au mieux cette construction vers les objectifs recherchés. Rattachant l'accompagnement au projet, cette relation à l'autre se réfère donc à l'accompagnant.

---

<sup>25</sup> Philosophe, Professeur à l'université Paul-Valéry à Montpellier III



Dans son ouvrage *Psychologie des conduites à projet*, Jean-Pierre Boutinet décrit les caractéristiques du projet par :

- son exemplarité : le projet renvoie à un inédit idéalisé, un ailleurs souhaitable à réaliser,
- son opérativité : le sujet se projette dans une réalisation et non pas dans un rêve utopique. Le projet doit donc être concrétisé à travers une forme appropriée d'explicitation ; c'est cette dernière qui va rendre opératoire l'intention ;
- sa pronominalisation : la verbalisation, la concrétisation sort le sujet de son anonymat ; le projet est relié à un acteur identifié qui se décide, se détermine, s'oriente, s'organise. Il sera auteur.

- La mobilité professionnelle

Dans les différents types de projets, nous distinguerons notamment les projets de la vie adultes, dont « le projet professionnel, projet par lequel l'individu effectue des choix à travers lesquels il entend se réaliser dans la sphère professionnelle ; le projet professionnel pourra comporter trois variantes autonomes mais complémentaires : projet professionnel d'emploi à quart, tiers, mi temps ou plus ; projet professionnel identitaire marqué par une perspective de réalisation et de continuité dans le même travail ; projet professionnel de mobilité ou projet de carrière échauffant un itinéraire fait de changements pour les années à venir »<sup>26</sup>.

Dans notre situation décrite, nous ne retiendrons que les perspectives d'acquisitions de compétences vers une mobilité professionnelle.

---

<sup>26</sup> J-P Boutinet, 1996/2006, op cit. p.39-40

Les conditions que Boutinet définit pour une conduite de projet sont :

- un acteur auteur de la conception à la réalisation
- accepter l'incertitude et la complexité
- explorer les opportunités
- rechercher une solution singulière sans mimétisme intempestif.

Le sujet en projet est donc acteur/auteur de cette construction. Il se projette vers un avenir dont il essaie d'en dessiner les grandes lignes, mais aussi pour lequel il aura au préalable exploré ses compétences antérieures. Il démontre d'une implication certaine dans toute la phase de conception.

Mais comment comprendre que les sujets, animés par un projet professionnel puisse être motivés ? Nous avons abordé l'implication des sujets. Cependant, comment comprendre qu'il cherche à atteindre cette situation idéalisée et réalisable ? Qu'est-ce qui le pousse à agir ? Toutes ces questions nous renvoient au concept de motivation.

### **2.3.2 Une relation duelle : projet et motivation**

L'accompagnement est un cheminement qui unit deux individus dans une relation égalitaire. Cependant, l'un a choisi la directive, l'autre marche à ses côtés. Cette direction relève de la formulation d'un projet qui est propre au sujet, qui est l'expression d'une volonté d'aller vers un avenir. Cette dernière se manifestera dans les diverses actions que le sujet mènera. Ainsi, cela nous amène à développer le concept de motivation.

« La motivation est l'ensemble des facteurs déterminant le comportement, action des forces conscientes ou inconscientes qui déterminent le comportement (sans aucune considération morale) »<sup>27</sup>.

---

<sup>27</sup> Dictionnaire le « *GRAND ROBERT de la langue française* »

Le petit Larousse conçoit la motivation comme « l'ensemble des motifs qui expliquent un acte. D'un point de vue psychologique, c'est le processus physiologique et psychologique responsable du déclenchement, de la poursuite et de la cessation d'un comportement ».

Ces définitions récentes se recoupent avec la signification du mot en latin « movere » qui veut dire bouger. En effet la motivation est associée à l'action dans une idée de processus, de continuité.

- La théorie des besoins

Afin de développer la présentation de ce concept, nous allons nous appuyer sur la théorie des besoins, puis sur des réflexions menées en sciences de l'éducation qui apporte un éclairage sur le champ pédagogique.

La motivation professionnelle est la volonté de fournir un effort important pour atteindre les objectifs fixés. Les besoins sont des états internes qui éveillent le désir d'atteindre des objectifs. Le besoin lorsqu'il est inassouvi, correspond à un manque. L'individu agit par des actes susceptibles de combler ce manque et donc de satisfaire le besoin. « Des besoins non satisfaits entraînent de la tension, cette dernière génère de la motivation, cette motivation induit des comportements d'assouvissement des besoins, ce qui se termine par la réduction de la tension »<sup>28</sup>. Donc, la motivation est envisagée comme un processus de satisfaction des besoins. Miller, Galanter et Pribram, des chercheurs américains, ont, dans les années 1960, créé un modèle qui permet d'expliquer qu'une action entreprise par un individu peut être considérée comme la recherche de la réduction d'un écart entre la situation réelle et la situation souhaitée. Ce modèle est illustré par les initiales *T.O.T.E.* (test, operating, test, exit) qui symbolisent le processus d'une action qui visent à réduire un déséquilibre, une tension ou un besoin.

Donc, la motivation correspond à ce que l'on veut faire par opposition à ce que l'on sait faire (les capacités, les compétences). Pour provoquer la motivation, il faut donc avoir conscience d'un déséquilibre entre une situation initiale perçue comme non satisfaisante et

---

<sup>28</sup> N. Aubert, J.P. Gruere, J. Jabes, H. Laroche, S. Michel, 2002. *Op. cit*, p.174

une situation que l'on peut mettre en œuvre, d'où l'importance d'avoir au préalable fait une analyse du passé. La motivation rejoint donc la notion de projet, dans laquelle le sujet exprime sa volonté de projection vers un avenir.

David McClelland<sup>29</sup> met en avant trois besoins essentiels à la motivation professionnelle et qui poussent à agir, à se mettre en mouvement :

- le besoin d'accomplissement (ou de réussite) qui anime des personnes ayant envie de se surpasser. Elles entreprennent des projets qui leur donnent l'occasion de se confronter à leurs compétences et leurs responsabilités. Elles assument seules les échecs ou les réussites du projet.
- le besoin de pouvoir : il correspond aux personnes ayant un désir d'exercer une influence sur les autres. Pour satisfaire ce besoin, les individus cherchent à assumer la direction des situations de travail tout en pesant sur le comportement d'autrui.
- le besoin d'affiliation qui replace l'idée du travail collectif au centre du désir. Il se rapporte au désir d'être aimé et accepté par le groupe. Les personnes animées par ce besoin recherchent la compréhension mutuelle plutôt que la compétition.

La motivation est intrinsèque, nous ne pouvons motiver quelqu'un. En revanche, on peut aider à mettre en lumière les potentialités de chacun pour qu'ils puissent réaliser leurs projets. Nous pouvons également créer chez quelqu'un des conditions favorables pour qu'il puisse agir, c'est fournir des motifs pour justifier un acte. C'est la seule force extérieure qui puisse provoquer de la motivation.

D'une façon générale, les facteurs de mécontentement sont surtout liés à l'environnement et les facteurs de satisfaction sont ceux qui permettent un développement personnel, une

---

<sup>29</sup> S. Robbins, D. De Cenzo, *Management, l'essentiel des concepts et pratique*, Pearson éducation éditions, p. 293

considération du travail accompli. Il faut donc enrichir le travail en incluant dans celui-ci des facteurs de motivation.

- La théorie des attentes

Certains chercheurs, en réponse à la théorie des besoins ont proposé la théorie des attentes. L'angle de compréhension des facteurs motivationnels est différent. En effet, ces théoriciens se demandent non plus ce que contient la motivation, mais comment se déroulent ces comportements motivés.

Victor Vroom suppose que chacun fait en permanence le bilan de sa situation. Ce modèle fait dépendre la motivation de trois mécanismes psychologiques<sup>30</sup> : le niveau d'expectation, l'instrumentalité et la valence. En d'autres termes, quand l'individu a le choix et comme il maîtrise son niveau d'effort, il adopte un comportement donné s'il répond favorablement à trois questions :

- Est-il capable d'atteindre le résultat associé à l'obtention de la satisfaction recherchée ?

C'est l'expectative, elle correspond « à la mesure dans laquelle l'individu s'attend à ce que la conduite en question permettra d'atteindre le résultat attendu par l'organisation »<sup>31</sup>

- Est-ce par ce comportement que l'individu a le plus de chance d'obtenir satisfaction ?

C'est l'instrumentalité, elle correspond à la mesure dans laquelle l'individu s'attend à ce que ce résultat entraînera telle ou telle conséquence pour lui. Elle correspondrait aux bénéfices pour le sujet.

- Est-ce que la valeur accordée par l'individu à son comportement vis-à-vis de la satisfaction est supérieure aux efforts qu'il requiert ?

---

<sup>30</sup> N. Aubert, J.P. Gruere, J. Jabes, H. Laroche, S. Michel, 2002. *Op. cit*, p. 182

<sup>31</sup> G. Karnas, 2004, *Psychologie du travail*, PUF, Paris, p. 67

C'est la valence, elle correspond « au fait que les conséquences évoquées dans l'instrumentalité sont souhaitées, ou non voulues, ou que l'individu est indifférent à leur égard »<sup>32</sup>.

Pour corroborer cette théorie, et la mettre en rapport avec le monde du travail, Robert Frances, chercheur en psychologie au CNRS (Centre National de la Recherche Scientifique), nous indique que la motivation au travail peut être définie comme la somme des résultats attendus, dans un emploi, multipliée par la valence de chacun de ces résultats. Cela signifie que « la force de motivation est la somme allant des attentes que le travailleur place dans son emploi, chacune de ces attentes ayant une désirabilité, une importance, une valence plus ou moins grande »<sup>33</sup>.

Ces deux théories sur la motivation se complètent, elles sont centrées sur l'individu. Toutefois il semble que l'influence de l'environnement sur l'individu n'est pas présente dans ces approches conceptuelles de la motivation. C'est ce que la théorie des interactionnistes propose d'éclairer.

Nuttin, psychologue, propose son approche interactionniste de la motivation humaine en se basant sur les comportements. Son modèle est bâti sur les interactions entre l'individu et son environnement. « L'homme cherche toujours à intervenir sur le monde qui l'entoure et tire toujours plaisir de ces interventions. Cette recherche de plaisir devenant la source de motivation dans le travail. En effet, l'homme cherchera à être non pas spectateur du changement, mais la cause du monde qui change, où on produit et construit »<sup>34</sup>. Il veut en être l'auteur.

De toutes ces approches nous retiendront trois déterminants pour décrire la motivation d'un individu : ses besoins (le contenu de la motivation), ses attentes (le processus de la motivation) et l'interaction des deux premiers déterminants avec son environnement.

---

<sup>32</sup> G. Karnas, 2004 , *Op cit.*, p. 67

<sup>33</sup> Ibid, p. 67

<sup>34</sup> N. Aubert, J.P. Gruere, J. Jabes, H. Laroche, S. Michel, 2002. *Op. cit*, p.188

Un projet s'inscrit alors dans un processus d'actions visant à rétablir un équilibre entre une situation actuelle non satisfaisante et un avenir attendu. Ces actions sont l'expression d'un ensemble de forces ou motivation qui poussent le sujet à satisfaire ses besoins.

Toutefois, l'environnement joue un rôle important. La motivation peut être entretenue par la manager. Ce dernier, tout en agissant sur les conditions, peut alors créer ou maintenir la motivation. La satisfaction des besoins, les conséquences bénéfiques attendues des actions menées contribuent à procurer du plaisir au sujet et ainsi participe à l'accomplissement au travail, en d'autres termes, contribuer à la reconnaissance du sujet.

C'est pourquoi, nous développerons le concept de reconnaissance. En effet, l'accompagnement d'un projet par le cadre de santé pourrait-il être source de reconnaissance pour le sujet ?

## **2.4 La recherche de la reconnaissance**

L'accompagnement des projets professionnels est une démarche qui réunit deux sujets autour d'un objectif. Il existe dans notre situation une relation hiérarchique qui, dans le propre de l'accompagnement ne devrait plus exister.

Cependant, l'un des enjeux dans tout management est de maintenir la motivation du personnel afin de fournir un travail efficace, de contribuer à une cohésion d'équipe pour tendre vers les objectifs institutionnels.

Ainsi, accompagner un projet consisterait à créer les conditions pour que le sujet puisse trouver le sens de son projet et pouvoir le concrétiser. La recherche de satisfaction du besoin crée une motivation. Chaque étape franchie peut être alors l'expression d'une reconnaissance.

### **2.4.1 Un lien dans la vie en collectivité**

D'après Le Petit Robert, la reconnaissance a pour origine étymologique le verbe latin « recognoscere » c'est-à-dire reconnaître, inspecter, examiner. Le préfixe « re » indique un mouvement en arrière qui exprime le retour, la répétition, le renforcement.

C'est au XVIIIe siècle que les philosophes tels que Jean-Jacques Rousseau ou Adam Smith affirment le besoin inné de reconnaissance de l'Homme.

Pour ce premier, la reconnaissance se traduit par une considération. Il met en avant le besoin des autres pour exister mais aussi pour accéder à la condition humaine. L'individu est situé au sein d'une collectivité, d'une société et est exposé aux regards des autres. Cependant, il cherche également à vouloir être regardé. Adam Smith appuie ce besoin d'être regardé qui pour lui est à l'origine de tous les autres besoins.

Mais le principal philosophe de la reconnaissance est Georg Wihelm Friedrich Hegel qui est le premier à utiliser ce terme. Il cherche à reconstituer à l'aide du concept de reconnaissance l'histoire de l'évolution de la moralité humaine. Il met alors en avant la succession de trois paliers ou modèles de reconnaissance qui aboutiraient au progrès moral. Il s'agit de la reconnaissance juridique, celle de l'amour et la reconnaissance dans l'Etat et qui se rapportent respectivement à la sphère de la liberté individuelle, à la sécurité affective et à la contribution à l'ordre social.

Avec Charles Taylor, la dimension sociale est reprise et il dit que « la dimension humaine n'a pas de sens hors du lien qui unit le sujet à autrui »<sup>35</sup>. Tzvetan Todorov, historien et philosophe et directeur de recherche au CNRS en 2002, reprend cette dimension sociale de la reconnaissance : la reconnaissance « marque l'entrée de l'individu dans l'existence spécifique humaine »<sup>36</sup> c'est-à-dire la vie en communauté.

Ainsi, depuis le XVIIIe siècle, le besoin de reconnaissance est rattaché au contexte social, aux relations avec autrui. L'individu est face aux autres mais cherche aussi à être vu des autres. « Un individu n'est en mesure de s'identifier pleinement à lui-même que dans la mesure où ses particularités trouvent une approbation et un soutien dans les rapports

---

<sup>35</sup> T. Todorov, Oct 2002, *Sous le regard des autres*, Revue Sciences Humaines n°131, p.29

<sup>36</sup> Ibid., p.22



d'interaction sociale »<sup>37</sup>. Axel Honneth décrit la reconnaissance comme une attente fondamentale liée au processus de socialisation. Elle est de fait une source de vulnérabilité due aux attentes de confirmation. Il existe selon lui trois milieux relationnels de reconnaissance indispensables pour que l'individu construise son identité sous la forme d'un rapport positif à soi : le milieu des relations primaires, notamment familiales (où l'individu fait l'expérience de l'amour et de l'amitié), celui des relations juridiques (où l'individu se voit reconnaître la capacité de sujet de droit et la qualité de personne), et enfin la communauté « éthique » des valeurs (où l'individu se voit confirmé par les autres la valeur de sa participation au groupe et des prestations qu'il lui fournit par son activité et ses talents).

Ce modèle de reconnaissance sociale est étroitement lié au sentiment de justice sociale. Pour Honneth la lutte entre les individus et les groupes aboutissent à une transformation de la structure normative des institutions élevant les rapports de reconnaissance.

#### **2.4.2 Les caractéristiques de la reconnaissance**

La reconnaissance peut être matérielle ou immatérielle, se rapportant donc à des biens ou à l'exercice du pouvoir, mais toujours en regard des autres, d'un groupe ou d'une société. Elle peut donc concerner un objet ou bien, elle peut se rapporter aux honneurs ou bien encore au pouvoir exercé sur autrui. Cependant, « chacun d'entre eux n'aspire pas moins à l'approbation du regard de l'autre »<sup>38</sup>. La reconnaissance peut alors s'accompagner de lutte de pouvoir, aussi bien avec les supérieurs hiérarchiques que les subordonnés.

La reconnaissance est liée à l'existence professionnelle et personnelle. Un investissement plus important dans un champ plus que dans l'autre peut conduire à un sentiment de perte d'existence dès que la demande sociale diminue dans la dimension investie. Par exemple, un individu qui s'investit entièrement dans le domaine professionnel et qui, en retour a la

---

<sup>37</sup> A. Honneth, 1992/2000, *La lutte pour la reconnaissance*, Ed du cerf, Paris, p. 33

<sup>38</sup> T. Todorov, Oct 2002, *op cit.*, p.22

reconnaissance de son collectif de travail, sera dépourvu de tout intérêt dès qu'il partira à la retraite ou qu'il se retrouvera sans son activité professionnelle.

Tzvetan TODOROV distingue deux formes de reconnaissance : la reconnaissance de distinction et la reconnaissance de conformité.

- La reconnaissance de distinction : elle se manifeste surtout sur la période de l'adolescence. L'individu cherche à se distinguer de ses semblables pour se montrer, se démarquer. Il doit être perçu comme différent des autres.
- La reconnaissance de conformité : il s'agit de suivre les normes, les usages afin de renforcer un sentiment d'appartenance au groupe et donc d'exister. Ce sentiment d'appartenance « naît dans la vie communautaire où il existe une cohésion et qui comme si l'individu n'existe que dans et par le groupe »<sup>39</sup>

Ces deux formes de reconnaissance entrent facilement en conflit ou s'alternent durant notre existence. La distinction incite à la compétition alors que la conformité pousse à l'approbation.

Ainsi, nous avons vu qu'il existe une reconnaissance de distinction et une reconnaissance de conformité, chacune d'elle pouvant se confronter à l'autre et se succéder. La reconnaissance s'inscrit dans une relation à l'autre et à la société en générale et touche les différents domaines de notre existence.

Mais comment se déroule ce phénomène de reconnaissance ?

---

<sup>39</sup> A. Mucchielli, 2003, *L'identité*, Vendôme, Que sais-je ? PUF, p.28

### **2.4.3 La reconnaissance : un processus**

La reconnaissance est un processus comportant deux étapes : la reconnaissance de l'existence et la confirmation de la valeur (ou processus de confirmation). Cette dernière ne peut exister en terme de sentiment de reconnaissance que si la première est présente. En effet, l'individu doit avant tout se sentir existé et reconnu comme tel auprès du groupe. Le groupe doit avoir conscience de l'existence de cette personne. Il s'agit de la reconnaissance existentielle : elle porte sur l'individu en tant qu'être distinct et original par son expertise, son intelligence et ses sentiments. Elle se fonde sur la relation informelle entre humains, en apportant le sentiment d'exister, d'être respecté et considéré.

C'est alors que, si le groupe adhère au contenu des propos de cette personne, il y aura confirmation de la valeur. Le processus de reconnaissance sera finalisé.

Cependant, lorsqu'il n'y a pas de confirmation de la valeur, le rejet s'installe mais l'individu n'est pas attaqué sur son sentiment d'existence. Alors que dans le déni, l'existence d'un individu dans un groupe n'est pas questionnée car la personne n'existe pas, elle n'est pas reconnue. Il ne peut alors y avoir processus de confirmation compte tenu qu'il n'y a pas d'existence. L'offense est bien plus grave.

En d'autres termes, détester quelqu'un, c'est lui montrer que nous savons qu'il existe, mais nous n'approuvons pas, voire condamnons ses actes ou ses comportements. Alors qu'ignorer une personne, c'est remettre en question son existence première, c'est ne pas avoir porté attention à elle, ne pas l'avoir vue.

Le processus de reconnaissance est finalisé lorsque l'étape de reconnaissance de l'existence et celle de la confirmation de la valeur sont accomplies successivement.

#### **2.4.4 La reconnaissance et l'école de la psychodynamique du travail**

Pour définir plus précisément la reconnaissance en regard de notre situation, nous allons développer l'approche du concept dans le domaine professionnel.

La psychodynamique du travail insère la notion d'expérience des personnes en milieu professionnelle et leur mode d'adaptation et de protection dans les situations déstabilisantes. Elle permet aux différents acteurs de reconnaître le travail réel de l'individu ; elle tient compte des risques stratégiques pris et des efforts consentis pour le processus d'activité avec un contexte parfois difficile. Cette approche du travail réel diffère du travail prescrit ou produit, en incluant la dimension invisible nécessaire au résultat attendu.

La première forme d'expression de la reconnaissance se voit lorsque les fonctions occupées par un individu dans l'organisation répondent à un besoin d'utilité pour la société ou l'entreprise. Le sujet ne recherchera alors pas la distinction et se contente de la reconnaissance de conformité. En effet, en ayant intériorisé les regards (à l'origine extérieurs, provenant des autres) sous forme de normes et d'usages, la conformité lui renvoie une image positive de lui-même et donc un sentiment d'existence. La reconnaissance s'exprime alors sous un premier aspect dans un jugement d'utilité, porté par la hiérarchie ou les subordonnés. C'est la reconnaissance des résultats au travail : elle passe par le témoignage de la qualité du travail produit, le résultat, en s'adressant à un individu ou un groupe, ainsi valorisé au sein de l'organisation. Parallèlement, nous pouvons citer la reconnaissance de l'investissement dans le travail décrit par Brun et Dugas. Elle concerne l'implication des salariés, parfois quand les résultats sont en deçà des objectifs malgré un investissement important. Elle permet de toucher aussi les personnes dont l'action est la moins visible dans l'organisation.

La deuxième forme d'expression est le jugement de beauté qui comprend le niveau de conformité et le niveau d'originalité. Il confirme la concordance entre le travail accompli et le respect des règles, des normes : par le premier niveau (la conformité) le jugement

« porte sur les qualités communes d'ego<sup>40</sup> avec autrui »<sup>41</sup> et renforce alors le sentiment d'appartenance à un métier, un collectif de travail. Le jugement est porté par les pairs, les collègues voire les maîtres. Enfin, le deuxième niveau est celui qui a le plus de valeur : l'originalité. « Ce jugement confère à ego la reconnaissance de son identité singulière, de son originalité, c'est-à-dire de ce par quoi ego n'est précisément identique à nul autre »<sup>42</sup>. Ce jugement provient des pairs. Elle se qualifie par la reconnaissance de la pratique au travail : elle concerne la manière dont l'employé effectue sa tâche, son comportement, ses compétences. C'est une reconnaissance de la créativité, de l'innovation, de la démarche qualité.

La reconnaissance est un processus qui conduit à l'identité professionnelle de l'individu au sein du collectif. C'est l'identité communautaire ou groupal, le groupe étant considéré comme une unité collective réelle ayant une œuvre commune à accomplir.

Les jugements portent sur le travail. C'est dans un deuxième temps que l'individu pourra alors tirer les bénéfices des jugements vers l'accomplissement de soi et la construction de l'identité.

« La reconnaissance est en effet la forme spécifique de la rétribution morale-symbolique accordée à ego en contrepartie de sa contribution à l'efficacité de l'organisation du travail, c'est-à-dire de l'engagement de sa subjectivité et de son intelligence »<sup>43</sup>. La reconnaissance nous récompense donc de notre engagement personnel et individuel qui relève de notre personnalité.

---

<sup>40</sup> c'est-à-dire « l'Homme » ou individu

<sup>41</sup> C. Dejours, 1995, *Le facteur humain*, Vendôme, Que sais-je ? PUF, p.60

<sup>42</sup> Ibid. p.61

<sup>43</sup> Ibid. p 62

### **2.4.5 Une relation asymétrique ?**

La reconnaissance est une relation asymétrique : l'un accorde sa reconnaissance envers un individu qui la reçoit.

Cependant, pour recevoir la reconnaissance de l'autre ou d'un groupe, il faut une manifestation dans l'action, une objectivation qui sera rendue possible par la visibilité. Elle est définie comme « le résultat d'une action volontaire de mise en lumière, de démonstration, de mise en publicité des trouvailles de l'ingéniosité, voire d'une action volontaire d'argumentation et de justification »<sup>44</sup>. Elle permet notamment le passage du statut subjectif des ruses et stratégies devenues fréquemment secrètes dans la société d'aujourd'hui, dans un but de jeux de pouvoir, conscients ou non. La confiance est une condition requise pour la visibilité qui fait alors référence à l'intersubjectivité et aux interactions dans le collectif de travail.

Donc, la reconnaissance au travail se manifeste par des jugements portés par les supérieurs hiérarchiques, les subordonnés ou bien encore les pairs. « La relation de reconnaissance comporte donc une contrainte de réciprocité, qui oblige sans violence les sujets à reconnaître aussi de telle ou telle manière l'être social auquel ils sont confrontés »<sup>45</sup>.

### **2.4.6 Les autres approches**

La reconnaissance a d'autres approches que l'on peut citer également<sup>46</sup> :

La conception humaniste et existentielle s'intéresse à la personne en reconnaissant le caractère unique de l'individu ; elle privilégie la communication et les relations interpersonnelles en s'appuyant sur une confiance fondamentale en l'être humain. Elle

---

<sup>44</sup> Ibid. p56

<sup>45</sup> A. Honneth, 1992/2000, op cit. 51

<sup>46</sup> J-P. Brun, N.Dugas, 2002, *La reconnaissance au travail*, texte en ligne, consulté le 27/05/2010, disponible sur [http://www.tresor.gouv.qc.ca/fileadmin/PDF/reconnaissance\\_au\\_travail/reconn-trav\\_02.pdf](http://www.tresor.gouv.qc.ca/fileadmin/PDF/reconnaissance_au_travail/reconn-trav_02.pdf).

encourage à connaître notre entourage pour témoigner de leur pleine existence à nos yeux, puis à reconnaître l'importance et la portée de leurs actions. Une définition de cet aspect de la reconnaissance nous est proposée par Claude Bourcier et Yves Palobart<sup>47</sup> comme « la réaction constructive et personnalisée exprimée à court terme par un individu à la suite d'une action ou d'une attitude particulière ou globale qui constitue un effort méritant d'être relevé à ses yeux ».

L'approche comportementaliste (dite aussi behaviorale) s'oppose à la précédente en ne s'intéressant qu'aux actions de l'individu (faits observables et contrôlables) ; leurs conséquences sont récompensées selon une méthode de renforcement positif qui incite l'individu à produire les actions souhaitables. Mais cette approche, associée à la notion de récompense, ne peut être le seul mode de reconnaissance du travail de l'individu ; la reconnaissance relationnelle spontanée reste indispensable, considérée comme le fondement des pratiques de renforcement comportemental.

La perspective éthique, proche de l'analyse socio-philosophique d'Axel Honneth précédemment cité, lie la reconnaissance à la dignité humaine et la justice sociale. Elle prône l'égalité des personnes et le respect dans leur intégralité. Elle nécessite de définir avec attention les finalités de l'entreprise afin de conserver l'approche humaniste de l'individu, compte tenu des attentes modernes des organisations : créativité, initiative, excellence. L'attention portée aux conséquences des décisions sur autrui (management éthique) est à la base de la reconnaissance devenant une responsabilité collective et individuelle en se préoccupant de l'autre et de ses besoins, voire de sa quête de sens.

---

<sup>47</sup> C. Bourcier, Y. Palobart, 1997, *La reconnaissance, un outil de motivation pour les salariés*, Editions d'organisation, 1997.

### **2.4.7 Les acteurs de la reconnaissance professionnelle**

Selon Brun et Dugas, il est intéressant de voir les différents niveaux concernés par la reconnaissance afin de mettre en évidence les acteurs concernés.

Au niveau institutionnel c'est la politique de l'établissement et ses projets qui expriment la reconnaissance du travail des salariés ; il est important que les actions soient en accord avec les orientations définies pour rendre crédible cette reconnaissance.

Au niveau vertical (hiérarchique) la reconnaissance se manifeste entre le manager et son équipe, avec souvent un échange déséquilibré : ce dernier fournit plus de marques de reconnaissance, alors que, selon les auteurs, le manager rechigne à en accorder. Car donner sa reconnaissance c'est perdre un peu de son pouvoir, c'est renier la différence hiérarchique. Il faut toutefois considérer que le maniement de la reconnaissance est un art difficile, avec une représentation péjorative (flatterie, manipulation).

Au niveau horizontal la reconnaissance se partage entre collègues, précédemment décrite dans le paragraphe sur l'école de la psychodynamique du travail; elle a comme atout d'être extrêmement crédible, mais s'exerce dans un contexte professionnel de plus en plus concurrentiel.

Au niveau externe c'est le rapport au client et au partenaire qui apporte la reconnaissance, d'autant plus essentielle quand elle est absente au sein de l'organisation.

Au niveau social (niveau le plus large), il s'agit d'une reconnaissance entre groupes sociaux ; on connaît bien par exemple, la valorisation de l'utilité sociale des infirmières.

Ainsi l'individu est d'autant plus valorisé qu'il est reconnu à différents niveaux, ce qui influe positivement son travail.

La reconnaissance peut donc se ressentir à tous les niveaux de l'organisation et va bien au-delà car il s'élargit au niveau social. La reconnaissance reprend la dimension sociale de l'individu, le situant face à l'autre et parmi les autres. La distinction et la conformité, antagoniste par définition, sont des formes de reconnaissance qui s'alternent dans le



parcours de vie. Dans un projet professionnel individuel, le sujet cherche plutôt à se distinguer des autres. Cette projection ne peut se faire que si l'individu est déjà reconnu sur les fonctions qu'il occupe actuellement. Les projets mûrissent au cours du temps, demandent une implication et c'est pourquoi, cette motivation dans l'évolution de carrière exige une reconnaissance de l'existence et une confirmation de la valeur. Sous un versant professionnel, il y a un jugement d'utilité et un jugement de beauté qui viennent à nouveau alimenter cette reconnaissance : ils sont attribués par la hiérarchie, mais aussi par les pairs.

Le cadre peut ainsi, par un accompagnement, assurer à délivrer une reconnaissance au sujet.

Cependant, si reconnaître quelqu'un dans le cadre professionnel permet de le motiver et de contribuer à sa satisfaction au travail, ne sommes-nous pas amenés à l'influencer par moment ? Lorsque les potentiels détectés chez le sujet ne sont pas en concordance avec la réalité du terrain, avec les exigences d'un avenir désiré dans le cadre de l'organisation, le cadre adopte-t-il une attitude d'influence, de manipulation ? Pour éclaircir cette question, nous développerons le concept de la manipulation.

## **2.5 Un semblant de manipulation**

Nous avons donc vu que l'accompagnement implique la verbalisation d'un besoin envers un autre sujet avec lequel une relation doit se créer. Le cadre reste cependant dans ses fonctions managériales en contribuant à valoriser les compétences visées pour les objectifs institutionnels. Le sujet est déjà dans une dynamique motivante, car le projet qu'il a exprimé émane d'une réflexion personnelle, de la confrontation entre une insatisfaction réelle et un avenir visé. Par la reconnaissance que le cadre accordera à l'individu, il alimentera cette motivation. Mais, accompagner, c'est miser sur un potentiel. Lorsque le sujet n'a pas encore pris conscience de ses capacités, la posture d'accompagnement tendrait-elle vers un semblant de manipulation ?

### **2.5.1 De la manipulation d'hier à aujourd'hui : une sémantique qui a évolué**

Le terme de manipulation est au croisement d'un sens populaire qui le définit comme « vouloir faire de quelqu'un ce que l'on veut, se servir de ses mains pour faire bouger une personne comme un objet ». Cette définition prend naissance dans le terme de ruse. Modèle ancien, utilisée dès les premières civilisations, elle est une « habileté technique, une capacité à inventer des solutions, lorsque surgissent des difficultés »<sup>48</sup>. Elle repose sur l'expérience et le sens pratique acquis. Associée à l'intelligence, ses outils étaient les leurres et tromperies.

A l'époque médiévale, le terme de ruse est encore utilisé comme expression pure de l'intelligence, mais aussi comme mensonge et donc, avec une connotation négative.

C'est au XVI<sup>e</sup> siècle qu'elle revêt « l'idée du masque en public ». « Il faut savoir gouverner sa conduite selon les moments et les interlocuteurs »<sup>49</sup>. L'homme commence alors à jouer de la flatterie et de la discrétion pour pacifier les relations de domination.

Au XVII<sup>e</sup> siècle, le terme de manipulation apparaît mais désigne la tromperie, la duplicité, le mensonge, nous retrouvons là des conceptions classiques de la ruse.

A partir du XVIII<sup>e</sup>, la littérature soulève la manipulation au travers de divers ouvrages : du personnage de Molière avec *Le Tartuffe* à Arsène Lupin de Maurice Leblanc et Fantomas de Souvestre et Allain. Les romans mais aussi le cinéma par la suite participent à une mutation de la manipulation qui devient collectif. « Cette évolution traduit la généralisation d'une représentation du monde telle une toile d'araignée (..) dans laquelle tous les individus sont destinés à être piégés, et où les délinquants peuvent triompher des systèmes de sécurité les plus sophistiqués »<sup>50</sup>. Cette idée renforce à nouveau la connotation négative qui est attribuée à la manipulation.

---

<sup>48</sup> F. D'Almeida, 2005, *La manipulation*, PUF, Paris, p.7

<sup>49</sup> Ibid p16

<sup>50</sup> Ibid p.36

Des exemples de manipulation peuvent être cités : l'escroquerie qui conserve cette idée négative, et a contrario, la publicité avec une image plus positive mais qui cherche aussi à faire faire à autrui une action déterminée. L'escroquerie repose sur des faits qui seront objectivés pour être utilisables et condamnables par la justice. L'escroc anticipe et joue un scénario pour soutirer au manipulé l'objet convoité. Il agit intentionnellement et a construit un système d'actions conduisant à la tromperie. Avec l'essor économique et les grandes entreprises, l'escroquerie touche les organisations (délits informatiques, escroquerie financière...). « Elle résulte de processus sociaux complexes qui conduisent le manipulateur à choisir un type de comportement plutôt qu'un autre »<sup>51</sup>. Quant à la publicité qui « se situe bien dans une logique constant à obtenir un comportement par une voie détournée »<sup>52</sup>, elle s'inscrit également dans une société concurrentielle et de consommation.

### **2.5.2 Le premier pas dans la manipulation par l'engagement**

La manipulation est un processus avec des acteurs spécifiques et il s'agit de se questionner sur les conditions qui conduisent à manipuler ou à être manipulé. Cette question renvoie à l'apprentissage des comportements.

Dans la psychologie sociale, la manipulation devient « un terme technique qui désigne l'ensemble des procédés qui permettent de préparer une décision et de l'obtenir »<sup>53</sup>. Les psychologues en déduisent la théorie de l'engagement : plus l'individu s'enferme dans une situation, plus il lui est difficile de s'en sortir « les manipulations s'apparentent souvent à des auto-manipulations »<sup>54</sup>. De leurs travaux, Joules et Beauvois déduisent deux conditions qui dictent la réaction de l'individu : la condition de l'engagement (circonstances et échanges avec le « oui » de l'engagement) et la condition de contrôle. L'hypothèse

---

<sup>51</sup> Ibid p.41

<sup>52</sup> Ibid p.51

<sup>53</sup> Ibid p.59

<sup>54</sup> Ibid p.59

avancée est que les personnes adhèrent à ce qu'il paraît être leur décision et donc à se comporter comme telle.

Les interventions d'autrui peuvent être un élément déclencheur. En citant Joules et Beauvois, nous reprendrons les techniques suivantes :

- l'amorçage : « il semble donc bien qu'une décision ne puisse déboucher sur des effets d'amorçage que dans la mesure où elle s'accompagne d'un tel sentiment de responsabilité personnelle »<sup>55</sup>. L'amorçage implique deux décisions de la part de l'individu : la première avant qu'il n'ait connaissance des tous les enjeux et la deuxième après qu'ils aient eu les informations. Elle traduit donc la persévération de la première décision dans la seconde et cette dernière, prise en tout état de cause.
- le leurre : « amener un individu à prendre librement la décision d'émettre un comportement dans le but d'en tirer certains avantages »<sup>56</sup>.
- la notion de persévération de décision ou l'effet de persévération de l'effet de décision : le contexte de sentiment de liberté dans la décision influe fortement cette manipulation.

L'engagement est le lien qui existe entre un individu et ses actes. On peut ainsi manipuler l'engagement en jouant sur le sentiment de liberté, en faisant faire par autrui les mêmes actes plusieurs fois, en rendant l'acte public ou encore sous des contraintes extérieures (menaces ou récompenses). La soumission librement consentie désigne l'agissement d'un individu sous les contraintes mais préservant tout de même le sentiment de liberté. Ainsi « l'engagement d'un individu dans un acte correspond au degré dans lequel il peut être assimilé à cet acte »<sup>57</sup>.

L'engagement permet une conduite plus stable ou plus résistante dans le temps. Ainsi, expliquerait-on la résistance au changement.

---

<sup>55</sup> R-V Joules et J-L Beauvois, 2002, *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Grenoble, Presse universitaire de Grenoble, p. 61

<sup>56</sup> R-V Joules et J-L Beauvois, 2002, *op cit*, p. 69

<sup>57</sup> *Ibid*, p. 83

Les techniques de manipulation reposent ainsi pour l'essentiel sur le processus de l'engagement. En somme, « ce sont les circonstances, dans lesquelles l'acte est produit qui s'avèrent ou non engageantes, de telle sorte que quelqu'un d'inspiré et qui saurait organiser les circonstances d'un acte donné pour les rendre engageantes pourra tout à loisir mettre à son profit les conséquences comportementales ou cognitives de cet acte»<sup>58</sup>. Donc la différence entre être engagé et s'engager repose sur le rôle joué par les circonstances.

## **2.6 Synthèse de l'approche conceptuelle et mise en lien avec la situation**

L'accompagnement désigne donc un cheminement entre deux acteurs. Le rôle de l'accompagnant est de « marcher à côté » du trajet que le sujet accompagné aura tracé. Ce dernier, dans l'élaboration de son projet aura recours à une analyse de son passé, à la verbalisation de ses intentions et à la contractualisation de ses actions. L'implication est d'autant plus forte qu'elle répond à une motivation, force cherchant à satisfaire des besoins. L'accompagnement vers l'évolution du sujet en projet vise un développement des compétences qui se manifestent dans l'agir. Le rôle de l'accompagnant réside dans le dévoilement du sens pour le confirmer là où le sujet s'engage.

Ainsi, dans notre situation, nous formulons la problématique suivante : en quoi l'accompagnement assuré par le cadre de santé a-t-il favorisé la mise en évidence d'un potentiel chez Béatrice et orienté son projet professionnel ?

Dans la première partie de notre récit, Béatrice, l'infirmière exprime un souhait, une volonté d'évoluer vers un avenir différent. Elle se projette au regard de modèle qu'elle voit au quotidien dans le service de cardiologie. Son implication est minime, si ce n'est qu'elle verbalise son projet à son supérieur. Il y a dans cette action une première requête de Béatrice. Le cadre lui fournit une première réponse à sa demande : il l'envoie en formation de quelques jours en diététique, bien qu'il ne la soutienne pas dans un projet de formation

---

<sup>58</sup> Ibid, p. 94

professionnel diplômé. Cette expérience ne maintient pas Béatrice dans son objectif initial. Semblerait-il que cette première approche concrète aurait permis à Béatrice de prendre conscience qu'elle n'était pas dans la bonne orientation ? En tout cas, elle ne poursuit pas dans cette voie là. Sa motivation, basée sur la théorie des attentes explique qu'elle ne s'investit plus dans ce choix. Les retours qu'elle en aura ne correspondront pas à son niveau d'investissement personnel.

Dans ce sens, le cadre a permis la mise en situation de Béatrice : il a favorisé la rencontre entre un désir et une réalité et cette situation révéla à l'infirmière que son projet n'était pas vraiment fondé sur une réflexion mûrie.

Cependant, au cours des travaux que Béatrice effectua au sein du service, elle développa des compétences en terme d'organisation, de conception et de conduite de groupe de travail. Nous pouvons supposer que le cadre avait décelé ce potentiel et qu'il l'a utilisé au profit du service. L'accompagnement dans le développement des compétences pose l'accompagnant en fonction de facilitateur, en créant les conditions comme nous l'avions exposé dans le concept de compétence. Le cadre de santé du service de Béatrice a effectivement permis de mettre l'infirmière en situation : il l'a incitée à mener ces projets. Il a joué sur les événements pour permettre l'expression d'un potentiel que Béatrice ignorait jusqu'à présent.

Cette valorisation de son travail a permis de maintenir la motivation de Béatrice. En effet, n'ayant pu suivre son projet initial en diététique, il était fort possible qu'elle ne s'enlise dans une routine de service, voire un manque d'investissement majeur lié à une baisse de motivation.

Nous pouvons également ajouter qu'il y a eu un phénomène de reconnaissance du cadre envers Béatrice : en lui confiant ces travaux, il la reconnaît en tant qu'individu au sein d'une équipe, c'est la reconnaissance existentielle. Le cadre va jusqu'à reconnaître ses capacités, son potentiel à développer : c'est la confirmation de valeur.

Les projets menés par Béatrice répondent aux besoins du service : il y a un sentiment d'utilité qui lui confère plus de confiance. Enfin, les travaux correspondent aux demandes du service et la manière dont Béatrice les a conduits marque sa singularité, son originalité. Le jugement que le cadre lui confère en validant son travail est la reconnaissance de la

pratique au travail. Toutes ces expressions délivrées par le cadre conduisent Béatrice à la construction de l'identité. Elle en arrive à son projet cadre de santé, désir sous-jacent, alimenté par ses expériences.

Le cadre de santé accompagnant peut ainsi jouer sur les conditions pour maintenir la motivation, créer des situations où le sujet sera à même de mobiliser ses compétences et lui permettre de prendre conscience de son potentiel. L'accompagnant contribue ainsi à la reconnaissance de l'agent, permettant une satisfaction au travail.

Le cadre de santé a donc joué une fonction importante dans l'orientation de Béatrice. L'accompagnement consiste à cheminer aux côtés du sujet qui a lui-même déterminé la direction. Il y a dans cette situation une influence qui pourrait donc nous laisser entendre que, devenir cadre de santé n'était pas le projet initial de Béatrice. Le cadre adopte un management éducatif, c'est-à-dire qu'il avait pour objectif de créer les conditions pour que Béatrice reste motivée et concoure à l'atteinte des objectifs du service. Il a favorisé une logique de participation et de responsabilité chez Béatrice. Il l'a considérée comme un sujet en développement c'est-à-dire, en reprenant les propos d'Aubret et Gilbert, c'est se donner la possibilité de parier sur un potentiel.

Cependant, jouer sur les conditions peut également amener les cadres de santé à influencer, manipuler.

La manipulation est liée à la théorie de l'engagement. Ce sont les circonstances dans lesquelles l'acte est produit qui s'avèrent engageantes ou non. Ainsi, les travaux de Béatrice, rendus visibles à l'ensemble de l'équipe sont une première expression de l'engagement. La verbalisation lors de l'entretien annuel est aussi une situation engageante, car formalisée. Malgré le changement de cadre, Béatrice persévéra dans son projet.

Nous n'avons pas pu analyser plus profondément l'accompagnement effectué par le cadre de santé auprès de Béatrice. Les données du récit ne nous le permettent pas. Cependant, nous supposons qu'il y eu tout de même accompagnement dans le sens où certaines démarches ont été entreprises ensemble, les interlocuteurs avaient été sollicités par Béatrice, sur avis du cadre. Il a participé à favoriser les conditions pour que le projet cadre aboutisse. Il a cheminé sur une partie du parcours de Béatrice.

Ainsi, le cadre accompagne-t-il les projets au regard des enjeux institutionnels plus que sur un plan individuel? Ajuste-t-il sa posture en fonction des potentiels du sujet et des besoins de l'établissement? Est-il amené à manipuler fréquemment les circonstances pour répondre à ses fonctions de manager ?

Au regard de cette situation, nous formulons donc l'hypothèse suivante :

L'accompagnement assuré par le cadre de santé d'un service de soin permet la mise à profit des compétences de l'agent et le maintien de sa motivation. Cependant suivant la singularité du projet, suivant le potentiel du sujet, cet accompagnement pourrait se confondre à un semblant de manipulation.



## 3 L'approche méthodologique

### 3.1 La méthodologie de recherche

#### 3.1.1 L'entretien semi-directif

Pour répondre à notre problématique, nous avons utilisé la méthode de recueil d'information par l'entretien. L'entretien est une situation sociale dans laquelle deux personnes échangent face à face. Il conserve un caractère privé et pratique et peut avoir des buts très différents suivant le contexte et les relations interpersonnelles. C'est avant tout une rencontre, une situation d'interaction verbale. L'entretien est guidé par un objectif préalablement posé. « L'enquête par entretien est ainsi particulièrement pertinente lorsque l'on veut analyser le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques, aux événements dont ils ont pu être les témoins actifs ; lorsque l'on veut mettre en évidence les systèmes de valeurs et les repères normatifs à partir desquels ils s'orientent et se déterminent »<sup>59</sup>. Notre objectif étant de savoir si les cadres de santé avaient recours à la manipulation, nous avons fait le choix délibéré de ne pas citer ce terme durant l'entrevue.

Nous ne souhaitons pas non plus restreindre les réponses des cadres à l'accompagnement de projet hors secteur de la santé. Il aurait fallu pour cela sélectionner au plus juste les cadres à interroger, et en terme de faisabilité au regard du temps imparti, cette option nous semblait difficile à réaliser. Ainsi, nous avons préféré construire notre grille d'entretien sur un thème général : « Pouvez-vous nous décrire des accompagnements effectués auprès du personnel dans le cadre de projets professionnels ? ». Nous avons précisé cependant que les projets pouvaient ne pas correspondre aux besoins du service, mais à ceux de l'institution ou encore, des projets hors domaine de la santé. Par là, nous souhaitons connaître à quels types de projets font-ils allusion spontanément.

---

<sup>59</sup> Blanchet A., Gotman A., 1992. *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Armand Colin. (2ème éd. 2007).p. 24

Pour notre travail de recherche, nous avons choisi de faire des entretiens semi-directifs : les questions sont directives mais des réponses ouvertes sont attendues. Ce type d'entretien vise l'obtention d'informations sur le thème défini, c'est-à-dire l'accompagnement des projets professionnels par les cadres de santé, tout en laissant la liberté aux interviewés la possibilité de développer ses réponses. « L'entretien semi-directif permet de combiner questions ouvertes et fermées, interrogations générales très précises. Il autorise les relances, la reformulation des questions, l'improvisation de questions nouvelles et l'adaptation de l'ordre et de la nature des questions en fonction des réponses fournies par l'interviewé et du déroulement de l'entretien, tout en maintenant l'échange dans un cadre pré défini »<sup>60</sup>. Ainsi, notre grille d'entretien reste très générale, avec des relances que nous avons adaptées en fonction des réponses.

L'ensemble des entretiens a été enregistré afin de pouvoir exploiter par la suite les données. La retranscription a été la plus fidèle possible, les temps de silence, les rires ont donc été pris en compte, mettant en avant des instants de réflexion, d'hésitation.

### **3.1.2 La population cible**

Cette recherche cible les cadres de santé des services de soins. De ce fait, trois entretiens ont été menés, puis retranscrits. Le choix des personnes interrogées s'est fait de part mes connaissances et mes représentations sur leurs pratiques professionnelles.

La première cadre de santé interrogée est Amélie. Elle est cadre depuis 6 ans et exerce dans le service d'hospitalisation de semaine de chirurgie qui comprend une section d'hospitalisation de jour.

Le deuxième entretien a été mené avec Florence, cadre depuis 2006. Cette dernière affectionne tout particulièrement l'accompagnement des professionnels et tout projet de formation. Elle travaille dans une unité d'hospitalisation complète de chirurgie adulte.

---

<sup>60</sup> S. Cohen, 1999, *L'art d'interviewer les dirigeants*, Paris, PUF

Enfin, Danielle est cadre depuis plus de 10 ans. Elle a exercé dans de nombreux services au sein de l'institution et connaît, de part son expérience, relativement bien le fonctionnement de l'établissement.

Toutes les trois assurent des fonctions d'encadrement de proximité auprès d'une équipe d'infirmières et d'aides-soignantes.

### **3.2 L'analyse des entretiens**

Une simple analyse rapide et sommaire met en évidence un accompagnement différent suivant le type de projet de l'agent : s'il s'inscrit dans le plan de formation de l'établissement, les démarches sont plus simples car déjà connues, et les cadres en parlent plus longuement.

Cependant, une caractéristique est commune : ces projets, surtout lorsqu'ils sortent du domaine propre de l'institution ont été au préalable longuement mûris avant d'émerger et d'arriver à la connaissance du cadre de santé.

Quant à la description du processus d'accompagnement, on retrouve deux des trois temps forts cités dans le concept d'accompagnement : le commencement, le déroulement sont bien représentés, mais le dénouement est majoritairement absent. En effet, ces démarches s'inscrivent dans un espace temps qui dépasse souvent la carrière du cadre sur cette unité. Cela ne nous a pas permis d'avoir un témoignage qui englobe un accompagnement du début à la fin.

Nous constatons également que les sujets ayant un projet hors institution démontrent une autonomie plus forte dans le cheminement de leur démarche par opposition aux projets relatifs au domaine hospitalier.

Enfin, le lien entre accompagnement et manipulation n'apparaît pas de façon flagrante.

Afin d'aller plus en profondeur dans notre analyse, nous utilisons la méthode de l'analyse de contenu. Elle requiert une grille de lecture. Donc nous devons savoir ce que nous recherchons c'est-à-dire avoir une hypothèse à confirmer ou à infirmer, et par la suite, une catégorisation sera effectuée. L'étape de la catégorisation est une rubrique significative : le contenu des données sera classé et quantifié selon des thèmes qui proviennent de notre cadre conceptuel.

Notre construction des grilles d'analyse s'est faite en plusieurs étapes. Nous avons choisi de travailler entretien par entretien, menant l'analyse du premier intégralement avant d'envisager de passer au second, puis au troisième.

Nous avons d'abord procédé à une première lecture des entretiens, en relevant les grands thèmes évoqués par les interviewés. C'est l'analyse thématique évoquée par Laurence Bardin qui consiste à « découper le texte en un certain nombre de thèmes principaux »<sup>61</sup>. Cette analyse thématique s'est basée sur le sens global dégagé dans certains paragraphes.

Dans un deuxième temps, nous sommes passées à une lecture davantage séquentielle, en recherchant les unités de sens présentes dans les entretiens. Il s'agit « des critères sémantiques (organisation de la séquence autour d'un thème dominant), mais aussi stylistique (rupture de rythmes, opérateurs grammaticaux) [qui] sont à la base de ce découpage »<sup>62</sup>. Cette étape s'est déroulée après que l'approche conceptuelle ait été rédigée. Cela nous a ainsi permis de préciser et d'affiner certains thèmes relativement génériques.

De la même manière, la recherche de ces unités de sens nous a parfois conduits à redécouper une séquence en plusieurs nouvelles séquences : en effet, certains enchaînements de mots nous paraissaient importants et donnaient un poids dans une autre sous catégorie. « Le thème comme unité d'enregistrement correspond à une règle de

---

<sup>61</sup> L. Bardin, 1977. *L'analyse de contenu*. Paris : PUF. (10ème éd. 2001). p. 101

<sup>62</sup> Ibid, p. 102

découpage (du sens, non de la forme) qui n'est pas donnée une fois pour toutes, puisque le découpage dépend du niveau d'analyse et non de manifestations formelles réglées. »<sup>63</sup>

Nous nous sommes aidées pour cela de la présence de conjonctions, d'adverbes et d'autres termes de liaison présents dans le discours et indiquant généralement un changement de séquence.

Le travail de Marie Christine d'Unrug nous a guidé dans cette approche : « on distinguera une nouvelle séquence à chaque fois qu'intervient un changement de sujet ou le passage de la narration à la description, de la description à l'explication, etc. Le repérage est presque toujours facilité par la présence de ruptures dans le discours : silences, mots ou groupes de mots assurant la transition d'un sujet à un autre (Maintenant..., Cela dit..., Toutefois..., C'est-à-dire que...). »<sup>64</sup>

Dans chaque analyse d'entretien, nous avons cité les unités de sens illustrant le plus l'idée soulevée. Chaque citation est rattachée à une numérotation correspondant au numéro de la ligne dans l'entretien.

Durant cette construction de grille d'analyse, la difficulté reposait sur le caractère subjectif influencé par notre hypothèse. Ainsi, nous devions prendre de la distance par rapport à notre ligne directrice, notre objet de recherche et rester attentives à l'ensemble des informations que les cadres nous ont fournies.

Comme l'écrit L. Bardin, nous devions avoir une « attitude qui exige un effort – mais n'exclut pas l'intuition – dans la mesure où, à chaque nouvel entretien, il faut faire abstraction, et de soi-même, et des entretiens précédents. Faire table rase d'a priori personnels ou de contamination en provenance de déchiffrages antérieurs, tout en bénéficiant par ailleurs, dans un « autre cerveau » en quelque sorte, des connaissances acquises par la pratique ou des apports théoriques ou méthodologiques extérieurs, et tout en préparant, en mûrissant, ce qui sera la deuxième phase de l'analyse, c'est-à-dire la transversalité thématique. « Qu'une de vos deux oreilles s'assourdisse, autant que l'autre

---

<sup>63</sup> Ibid, p. 137

<sup>64</sup> M. C. d'Unrug, 1974. *Analyse de contenu : de l'énoncé à l'énonciation*. Paris : Editions universitaires. p.167

doit être aiguë », disait Lacan. Mais les deux oreilles entendent. »<sup>65</sup>. Cette deuxième partie alimentera notre synthèse des entretiens, pour laquelle nous avons regroupé les mêmes thématiques retrouvés dans les différents discours. Nous avons tenu cependant à conserver certaines thématiques que nous ne retrouvions que dans un récit, mais qui nous semblait être un élément à souligner.

Cette phase de synthèse nous a amenés à revoir à nouveau certains de nos découpages d'entretiens et les thèmes et sous-thèmes associés à chaque séquence, afin « d'harmoniser » notre analyse. Nous avons en effet constaté parfois que des propos de deux entretiens différents qui nous semblent similaires avaient été mis dans des sous-thèmes différents. Il nous semble que nous pouvons expliquer ce phénomène par des notions qui se croisent et se regroupent parfois. La difficulté reposait sur le niveau de découpage auquel nous souhaitons aller, car plus nous explorions l'entretien en profondeur et plus nous y trouvions un sens nouveau. Cependant, nous nous sommes attachées à resituer à chaque fois l'unité de sens dans le paragraphe concerné.

### **3.2.1 L'analyse de l'entretien d'Amélie**

L'analyse de contenu a fait ressortir les séquences suivantes qui sont développées ci-dessous.

- Les projets qu'elle a encadrés : l'éducation thérapeutique et un projet de reconversion

Concernant les projets, Amélie nous parle de deux projets : l'un concerne un diplôme universitaire en éducation thérapeutique pour une infirmière que nous prénommerons Angélique, l'autre un projet de reconversion d'une aide-soignante, Audrey. Elle nous expose clairement que les projets sont mûris antérieurement à l'annonce « *quand ils en parlent c'est qu'ils ont, enfin pour la plupart, certains ont bien avancé* » (A4, 119-20). Elle l'évoque d'ailleurs à plus de 5 reprises comme « *des choses qui mûrissent* » (A4, 117).

---

<sup>65</sup> L. Bardin, 1977. Op. cit. pp. 96-97

Amélie nous relate donc l'expérience d'Angélique. Le projet de cette dernière reste ancrée à la réalité et l'agent en a conscience « *elle est lucide* » (A15, 1105). Ainsi, elle a connaissance des échéances liées à son projet même si Amélie ne les lui a pas fournies et l'infirmière se fixe elle-même un objectif « *elle les a déjà, elle. C'est pour la rentrée de septembre 2011* » (A15, 1100). Pour le projet de reconversion, le projet est également ressenti par Amélie comme un projet qui a mûri. Cependant, la réflexion d'Audrey pour son projet est selon les propos d'Amélie plus difficile. Elle nous fait part de diverses manifestations qui confirment ce trajet pénible : « *elle était pas bien (...) elle avait des arrêts fréquents* » (A28, 1223). Elle nous confirme avoir décelé ce mal-être « *comme je ne la sentais pas bien dans ses baskets* » (A31, 1242-243). La recherche du sens dans un projet prend ici toute sa dimension. Mais Amélie avoue ne pas avoir trouvé « *moi je n'ai pas trouvé en fait* » (A33, 1267).

Les bénéficiaires d'un projet abouti se ressentent dans une manifestation de changement « *elle est métamorphosée. Toute épanouie et bien dans ses baskets. Ce qu'elle n'était pas quand elle était aide-soignante* » (A28, 1231-232).

- L'implication des professionnels dans leur projet

Les personnes investies d'un projet s'impliquent dans les diverses actions qu'elles mènent « *elle a cherché* » (A9, 149), « *elle s'est renseignée* » (A11, 182) jusqu'à pouvoir projeter leur formation dans d'autres services de l'institution. En effet, l'éducation thérapeutique peut être développée sur l'hôpital de jour. Et ce réinvestissement n'émane pas d'Amélie mais d'Angélique « *elle y a pensé* » (A19, 1125). Angélique allait même jusqu'à cumuler des heures supplémentaires pour réinvestir l'éducation thérapeutique au sein de l'hôpital de jour « *elle essaie de se dégager du temps avec ces patients là* » (A22, 1175). Ce projet est source de motivation pour Angélique « *ça motive, ça l'a motivée* » (A15, 1109-110) et elle y gagne en confiance.

L'implication se retrouve aussi dans le projet de reconversion d'Audrey, où Amélie a été tenue informée de l'avancé du projet « *Elle me tenait informée* » (A34, 1269). Audrey a fait d'elle-même les démarches pour se renseigner, et face à cette situation, Amélie lui laisse

son autonomie « *elle m'a pas trop demandé de conseil* » (A30, 1238) sans suivre au plus près l'avancé de ses recherches « *non, je la laissais gérer.* » (A34, 1269).

- L'accompagnement

L'accompagnement est désigné plutôt comme une aide « *si elle avait besoin, je pouvais l'aider* » (A9, 149), « *je vous ai proposé de vous aider* » (A13, 193-94). Elle n'utilise à aucun moment le terme d'accompagnement. Cependant elle connaît Angélique et décèle en elle des capacités pour cette formation en éducation thérapeutique, elle nous dit « *que je [la] vois bien là dedans.* » (A9, 148). Bien que les circonstances pour aborder le projet professionnel soient formalisées lors de l'entretien annuel d'évaluation, certaines rencontres restent surtout informelles « *aussi, sinon, quand elle a besoin* » (A13, 195). Mais, le projet d'Audrey, qui sort des besoins de l'institution est vécu comme une surprise « *un jour elle<sup>66</sup> a dit « je crois que ça me plaît pas ce métier ». C'est vrai que c'est surprenant* » (A28, 1224-225). Amélie ne nous parle pas de la relation qui se crée avec l'agent. Mais elle définit les limites de l'accompagnement « *je ne ferais pas les démarches pour vous* » (A13, 194) en parlant des démarches visant l'obtention de renseignements sur le contenu de la formation. Elle nous a parlé au préalable du projet de formation pour un diplôme universitaire en éducation thérapeutique, projet qu'elle a suivi. Cependant, pour le projet d'Audrey, Amélie n'arrive pas à définir cette formation « *je ne sais plus quelle formation* » (A28, 1230).

- Les circonstances

Les circonstances désignent l'ensemble des conditions, situations qui favorisent la conception du projet, de sa formulation à sa réalisation. Nous y retrouvons les éléments permettent l'expression du projet par le sujet « *deux moments dans l'année* » (A1, 17) qui sont l'entretien annuel d'évaluation et le recensement des projets de formation dans le cadre de l'élaboration du plan de formation, « *c'est là qu'ils m'en parlent* » (A2, 112). Ces situations permettent au personnel d'aborder le sujet du projet professionnel car il y a une

---

<sup>66</sup> Amélie fait allusion à Audrey



injonction qui les incite à le faire comme l'expose Amélie : « *lorsqu'on leur demande* » (A1, 17). Elle utilise pour ce faire un outil qui est une grille d'entretien dont un des items concerne le projet professionnel « *je leur ai tous donné une feuille, une grille d'entretien* » (A5, 122).

Les circonstances incluent également les éléments pouvant favoriser la réalisation du projet : Amélie crée les conditions pour que le projet d'Angélique dans l'éducation thérapeutique puisse aboutir en partageant son projet avec les autres acteurs concernés : médecins, cadre supérieur « *oui, cadre sup, médecins de la spécialité* » (A17, 1116). Elle a également permis à Angélique d'alimenter son projet par des formations auxquelles cette dernière a pu assister.

- L'engagement

L'engagement se retrouve dans la formalisation de l'entretien annuel d'évaluation, où Amélie prend des notes et demandent par la suite la signature de l'agent « *je leur fais relire ces notes... euh... pour validation, ils signent et moi aussi* » (A6, 130-31).

- Le management d'une équipe avec cette singularité

La fonction de manager d'Amélie est évoquée lorsqu'il s'agit de la gestion du temps de travail. Nous avons parlé des heures supplémentaires effectuées par Angélique dans le cadre de l'éducation thérapeutique. Amélie nous parle alors d'une relation de proximité dans la connaissance du personnel « *C'est à toi de connaître tes agents et tes équipes et leur fonctionnement.* » (A24, 197-98), et des règles instaurées au sein des différents services entre les cadres, afin d'être équitables dans les journées de récupérations d'heures. Concernant le temps de travail d'Angélique, Amélie confirme ses fonctions dans la gestion du personnel et avoue mettre plus souvent Angélique sur l'hôpital de semaine « *je la mets clairement sur l'hôpital de jour* » (A21, 1157). Cela profite au patient car Angélique réinvestit ses compétences en éducation thérapeutique.

Pour le projet de reconversion d'Audrey, Amélie nous parle d'abord d'un problème de planning qu'elle définit comme « *ma première réaction* » (A31, 1247). De même, Audrey

avait projeté de faire un bilan de compétences durant son temps de travail ce qu'Amélie qualifie de « *c'est fort gênant quand t'es dans une équipe* » (A28, 1230) parce qu'elle nous dit « *qu'on peut aussi le faire en dehors de son temps de travail* » (A28, 1227). Audrey est diplômée depuis 6 ans et cette reconversion est « *un peu du gâchis* » (A31, 1241). Cependant, Amélie reconnaît que « *c'est une perte pour l'institution mais c'est un bénéfice pour elle.* » (A28, 1232-233). Elle garde une posture professionnelle et nous dit « *je ne me suis pas sentie, ni mise à l'écart ni mise euh..... euh... frustrée ou quoi que ce soit, au vue des résultats* » (A31, 1245-246).

- Synthèse sur l'entretien avec Amélie

L'entretien d'Amélie met en avant :

- sur le contenu

- deux instants forts : le projet accompagné s'inscrivant dans le champ institutionnel qui est décrit avec plus de précision et un projet hors domaine sanitaire et social qui a pu être suivi du début à la fin car ce projet s'est déroulé sur une période d'un an.
- dans les deux projets, l'implication des agents est présente.
- l'annonce du projet est favorisée par un entretien institutionnel dans le cas des projets pouvant être réinvesti dans l'établissement. Dans l'autre situation, l'annonce est spontanée et a plutôt un effet de surprise.
- les incidences d'un projet professionnel individuel dans le cadre d'un réinvestissement institutionnel ne soulèvent pas la problématique du travail en équipe (management identique) contrairement à l'autre projet (incidence du bilan de compétences sur le temps de travail).
- la recherche du sens est visible dans le projet hors institution : Amélie expose ici les manifestations d'un « mal-être ».
- les limites de l'accompagnement sont évoquées.

- sur la répartition des thèmes

- une prédominance importante de la présentation du projet de formation pour le diplôme universitaire en éducation thérapeutique (lignes 44 à 214 soit 170 lignes sachant que de la 137 la 167 soit 30 lignes, Amélie nous parle de l'organisation du service et il en est de même des lignes 195 à 212), c'est un projet qui s'inscrit dans le cadre de l'institution, par opposition à un projet de reconversion (ce dernier comprend les lignes 215 à 271 soit 66 lignes).
  - Il est à noter également que dans la première partie de l'entretien, lorsque nous abordons le diplôme universitaire, les relances sont au nombre de 15 avec pour objectif de recentrer Amélie sur l'infirmière Angélique. Concernant le projet hors institution, les relances sont au nombre de 8 et visaient plutôt à inciter Amélie à approfondir ses explications.
- Amélie aborde le sujet du projet hors institution en réponse à la question « - *Et as-tu accompagné un soignant jusqu'au bout d'un projet ?* » (a26, 1215).

### **3.2.2 L'analyse de l'entretien avec Florence**

- Les projets accompagnés : concours d'entrée, diplôme universitaire

Florence nous partage son expérience dans l'accompagnement concernant des projets de formation mais « *c'est toujours des projets en rapport avec l'institution.* » (F2, 16-7). Elle cite notamment les concours d'entrée à l'institut de formation en soins infirmiers, ou celui pour accéder à la formation aide-soignante, ou bien encore un projet pour un diplôme universitaire en soins palliatifs.

Les projets émanent d'une réflexion personnelle des professionnels « *elles ont déjà mûri leur projet* » (F3, 116). L'annonce est spontanée « *ils viennent spontanément* » (F2, 16). Il n'y a pas d'évènement institutionnel déclencheur. Florence rattache l'annonce du projet à l'état d'avancement de chaque personne dans son cheminement mais surtout lorsqu'elles ont en main un minimum d'informations c'est-à-dire « *quand elles ont les données et ben, elles me le disent* » (F4, 124). A part les projets pour les concours d'entrée, Florence nous parle également d'une aide-soignante, que nous nommerons Françoise qui souhaite faire une formation en musicothérapie. Elle qualifie ce projet comme « *des petits projets* » (F10,

174). Ce type de formation s'adresse surtout aux psychomotriciens dans un service pédiatrique. Or, Françoise envisage de pouvoir utiliser ses nouvelles compétences dans le service de chirurgie adulte. Le réinvestissement est donc possible dans le service et Florence y croit avec la formation « *Le réinvestissement, le stage, les techniques dans un service adulte.* » (F21, 1157-158). Mais concernant ce projet, Florence a été surprise : elle en parle en disant qu'« *une AS qui m'a étonnée* » (F10, 174).

- L'implication des professionnels dans leur projet

Les agents démontrent une motivation dans leurs démarches dans le sens où ils étaient autonomes pour les faire : « *elles ont fait les démarches* » (F3, 118), « *elle s'est renseignée* » (F4, 126). Même lors d'un échec à un premier concours, le sujet perdure dans son objectif « *elle veut absolument le faire cette année* » (F15, 1111). Dans un autre exemple que Françoise nous cite, une aide-soignante souhaite passer un diplôme universitaire en soins palliatifs et d'elle-même a été attentive lors de la parution du plan de formation « *c'est elle qui l'a vue* » (F16, 1116). En parallèle, les différents sujets se préparant aux concours d'entrée se « *donnent les moyens à l'extérieur* » (F13, 197).

- L'accompagnement dans l'exemple de Florence : une implication personnelle

L'accompagnement n'est pas formalisé dans les rencontres « *c'est pas des entretiens formalisés* » (F10, 167). Florence utilise le terme d'aide, mais aussi d'accompagnement « *Je les aide....* » (F3, 117), « *j'accompagne* » (F5, 135), « *C'est un accompagnement ...* » (F13, 196) ou encore « *y a une écoute, une aide.* » (F14, 1103), ou bien « *je vais l'aider à présenter son dossier* » (F17, 1125). Elle parle cependant rapidement des limites de l'accompagnement « *je ne participe pas à l'élaboration du projet.* » (F3, 116-17) dans le sens où le projet a été mûri par l'agent. Elle se positionne clairement « *moi je ne veux pas les accompagner dans ces démarches là* » (F4, 123) en faisant allusion aux démarches préalables visant le recueil d'informations. Elle l'exprime d'ailleurs très bien par la suite « *elle s'est débrouillée pour faire les démarches sur le conseil régional et tout ça. Y a des limites quoi.* » (F14, 1107-108). Elle pose également les conditions de son accompagnement « *j'aide les gens qui se donnent les moyens.* » (F13, 199). Elle nous relate

aussi son implication dans cette fonction pour laquelle elle choisit « *trois accompagnements, pas plus.* » (F5, 129). En effet elle nous exprime qu'elle souhaite accompagner pleinement « *Parce que je veux le faire de façon concrète* » (F5, 130). Elle s'investit dans cette fonction comme elle nous le relate par « *je ferais tout mon possible* » (F14, 1103). D'ailleurs, elle nous en parle avec une motivation qui s'exprime par « *J'ai adoré moi* » (F24, 1175). Cependant, pour définir l'accompagnement elle a des difficultés à trouver le terme exact « *C'est un accompagnement qui est euh... qui est.....euh.... amicale* » (F10, 168), puis « *c'est pas amical... c'est euh..... soutien..... Un soutien moral* » (F10, 169). Enfin, elle revient sur le terme de soutien « *c'est un accompagnement ... un soutien.* » (F10, 185). Après une épreuve à un concours d'entrée, Françoise cherche à rassurer l'aide-soignante qui pense être en échec « *ça se trouve ce qu'on a fait toutes les deux, ça t'a servi* » (F8, 152). Elle exprime d'ailleurs sa première action par la suite « *après elle [l'aide-soignante qui pense avoir échoué] a manqué d'assurance et il a fallu lui redonner confiance* » (F9, 162-63). Cette relation permet de valoriser les personnes en projets « *tu leur donnes confiance* » (F11, 188).

Françoise associe son accompagnement en général à un sentiment « *c'est toujours par sympathie* » (F13, 194). Elle crée une relation dans l'accompagnement qui fait, qu'au delà du potentiel qu'elle a perçu chez Françoise, elle en parle comme « *une personne joviale* » (F10, 1153), « *une fille hyper sympa* » (F24, 1171).

- L'engagement

Même si les rencontres ne sont pas planifiées à l'avance, Françoise confie des objectifs aux personnes qui préparent les concours d'entrée « *je les ai fait travailler* » (F13, 196), « *je lui ai demandé des cas concrets, des exercices de calculs de doses et je leur demande de faire des devoirs* » (F6, 139-40). Devant une réaction sans doute d'étonnement, Françoise en rit même en disant « *mais je suis la maîtresse d'école* ». Cependant, elle dira plus tard ne pas aller aussi loin qu'un formateur « *Je ne me sens pas les compétences d'un formateur* » (F10, 170). Elle a pour objectif de les préparer au mieux à ce qui les attend, elles doivent « *savoir à quoi elles vont s'attendre* » (F22, 1160). Florence crée ainsi des situations favorisant l'aboutissement de leur projet. Elle joue sur les circonstances.

L'engagement se manifeste par ces exercices que Florence donne aux différentes personnes et qui doivent être par la suite rendus car elle l'exprime clairement « *après elles me les ramènent.* » (F6, 140). Dans le cas de Françoise avec son projet de musicothérapie, Florence lui donne une injonction « *alors tu me fais une lettre de motivation et tu me la ramènes* » (F10, 180-81).

- Le management

La répercussion des projets des agents n'a pas été abordée durant cet entretien, ce qui ne nous permet pas de savoir si son management est différent au quotidien. Cependant, Florence insiste sur le fonctionnement de la commission du plan de formation. Elle nous dit « *les cadres devraient savoir* », « *il n'y en a pas beaucoup qui savent* », « *y a même des cadres qui disent et puis tu ne sais même pas qui, t'as même pas le nom, t'as pas les priorités* » (F20, 1142-145). Ce manque de connaissance est en parti la raison pour laquelle selon Françoise, certains projets de formation n'aboutissent pas. Son management éducatif permet aujourd'hui un changement dans les représentations que le personnel pouvait avoir du cadre. Aujourd'hui, les aides-soignantes viennent plus facilement confier à Françoise leur projet « *maintenant elles viennent me voir.* » (F25, 179). Antérieurement, le cadre, c'était pour elles « *le contrôle du boulot, le chef* » (F24, 1170-171). Françoise parle de l'une d'elles en disant qu'elle « *avait un a priori sur le cadre* » (F24, 1170).

- Synthèse

L'analyse de l'entretien avec Florence met en avant :

- sur le contenu

- les agents viennent spontanément lui parler de leur projet. L'accompagnement n'est pas formalisé, l'engagement se ressent surtout au niveau des injonctions qu'elle leur donne (je leur demande, je leur donne...), cependant la motivation des agents est fortement mise en avant par leur implication dans les recherches.

- les projets qu'elle a accompagnés sont en majorité en relation avec l'institution. Elle se base sur de nombreuses illustrations (exemples) pour appuyer son discours. Le seul exemple qu'elle cite concernant un projet hors domaine sanitaire et social est qualifié de « petit » projet. D'autre part, elle ne s'étend pas sur la présentation de cet accompagnement.
  - elle pose les limites de l'accompagnement : jusqu'où elle agit, ce qu'elle ne fait pas à la place de l'agent.
  - sa posture repose sur une proximité : de ce fait elle se limite à 3 accompagnements par an. D'ailleurs il s'agit d'une fonction qu'elle affectionne et dont elle exprime par « j'ai adoré ». Elle s'implique dans cette relation et le reconnaît. Elle utilise à ce titre plusieurs qualificatifs pour parler des personnes qu'elle a encadrées.
  - elle a du mal à définir le type d'accompagnement qu'elle met en place « amicale, non pas amicale.. » « sympathie », aide, soutien. Cependant, juste avant la fin de l'entretien, elle nous confie que son mémoire de la formation cadre de santé « *C'était sur ça, le coaching.* » (F27, 1184).
- sur la répartition des thèmes
- une répartition plutôt homogène de l'ensemble des projets abordés.
  - nous dénombrons 28 échanges.

### **3.2.3 L'analyse de l'entretien de Danielle**

- Un accompagnement individualisé

Danielle a accompagné différents projets au cours de sa carrière et met en avant la personnalisation de son accompagnement. En effet, sa démarche dépend pour beaucoup du type de projet : elle débute l'entretien par cette phrase « *cela dépend beaucoup* » (D1, 14) et reprend plus loin « *ça dépend aussi des projets professionnels des agents* » (D1, 110). Cependant elle est plutôt sur l'individualité car « *y'a des différences, différents parcours* »

(D17, 1250-251) et s'adapte si le projet est vraiment individuel et dans ces cas là, « *je suis plutôt sur quelque chose d'individuelle* » (D16, 1225) et donc elle s'inscrit alors « *plutôt dans un accompagnement très individuel* » (D1, 117).

- Les circonstances favorisant les projets

Nous avons regroupé différents éléments que nous avons classé dans un item « circonstances ». Nous entendons par là les événements favorisant la réalisation du projet. En effet, dès l'instant où le projet s'inscrit dans un plan de formation institutionnel, le parcours est déjà préétabli et les différentes étapes sont connues. Pour Danielle, « *c'est plus simple* » (D1, 16), « *on a encore des choses qui sont balisées* » (D1, 111) et « *la formation continue en appuie et le chemin est balisé.* » (D1, 113-14). L'entretien annuel d'évaluation est une situation favorisant l'expression du projet. En effet, c'est à cette occasion que Danielle en profite pour éveiller les besoins « *A l'occasion de l'entretien, c'est vraiment ça aussi, comment vous avez voulu imaginer votre avenir, vous pensez que ça va vous suffire, est ce que vous pensez que... ?* » (D5, 163-64).

- Des projets pour tous

Parmi les expériences qu'elle a vécues, elle nous parle des projets infirmiers vers la fonction d'infirmier anesthésiste, vers la fonction de cadre de santé, mais aussi des projets aide-soignant pour passer le concours infirmier. Elle nous relate aussi deux projets de reconversion vers le métier d'esthéticienne et de podologue de Sabrina et Estelle, deux aides-soignantes.

Pour elle, toute personne peut s'inscrire dans un projet car « *y a forcément un axe de développement sur les cinq ans à venir, comment elles s'imaginent et comment elles se projettent dans un avenir* » (D3, 135-36). Elle rajoute aussi « *je n'ai encore jamais rencontré quelqu'un qui avait zéro envie* » (D17, 1243). Cela inclut aussi soit « *une dynamique de mobilité dans l'établissement, soit en fait dans une mobilité professionnelle* » (D3, 144-45). Le projet, selon elle, est le reflet d'un désir « *si on a envie, je crois en fait, même toi, on est dans un projet professionnel : c'est une espèce d'envie de*



*désir, très flou* » (D9, 1122). L'agent « *est dans l'idée qu'elle veut faire quelque chose* » (D6, 184-85), mais n'arrive pas encore à le définir exactement. Cependant, les prémices du projet sont déjà là.

En citant l'exemple de Sabrina et Estelle, les reconversions professionnelles, ces projets sont mûris car « *à partir du moment où elles ont exprimé ça et qu'elles ont envie d'être accompagnées dans ce projet là, c'est déjà qu'il est presque abouti leur euh... il est déjà bien construit dans leur tête* » (D9, 1130-132). Cette maturation englobe donc « *des projets qui ne sont pas inclus dans l'organisation du service* » (D9, 1127).

- Une implication des professionnels

Les agents démontrent dans ces situations une motivation certaine que reconnaît Danielle : « *elles ont déjà très avancé dans le projet* » (D9, 1135). Elles ont donc au préalable recherché quelle formation correspondrait le mieux à leurs besoins, où se faisait la formation et dans quelles conditions elles pourraient la suivre.

Dans le cas des concours d'entrée, la motivation doit être présente, car le travail qui reste à fournir ne dépend que des sujets en question « *il leur revenait à elles de travailler pour réussir* » (D12, 1167-168). L'implication des professionnels est franche, et aussi bien visible lorsqu'« *ils ont fait leurs démarches eux même* » (D14, 1180-181), car « *le détenteur du projet, c'est l'agent* » (D17, 1272).

D'une manière générale, « *c'est quelque chose qui anime la personne. Car entre motivation et projet professionnel y'a quelque chose à voir quand même.* » (D17, 1255-258).

- La relation dans l'accompagnement : proximité et échanges informels

L'accompagnement des projets n'est pas formalisé, enfin « *pas vraiment* » (D2, 124), car selon elle, « *y a une grande part de choses qui se passe dans l'informel* » (D16, 1210). « *y a pas de formalisation hors de ce que propose l'institution* » (D2, 127).

La relation qu'elle entretient est basée sur la proximité car « *on connaît les agents avec qui on travaille.* » (D2, 127). « *Quand on a une proximité forte.* » (D3, 139-40), les conversations portant sur les projets professionnels sont d'autant plus échangées durant des moments informels tel est le cas pour l'accompagnement dans les concours d'entrée, c'est-à-dire « *par beaucoup de proximité* » (D14, 1176). Cette relation repose aussi sur « *une sorte de confiance* » (D15, 1205) et également parce que « *je leur fait confiance aussi* » (D15, 1202-203).

- Un potentiel à valoriser

Accompagner un projet, c'est également repérer les potentiels chez les professionnels. Danielle nous l'évoque dans les projets cadre de santé : « *je voyais bien qu'elle avait matière à* » (D7, 192-93), « *elle avait une affinité pour ça* » (D8, 1104), mais aussi concernant les concours d'entrée infirmier pour les aides-soignantes « *on sent qu'il y a un potentiel chez elles* » (D10, 1141-142). Elle le redit pour les agents du service hospitalier qui s'engagent dans un projet « *elles peuvent être quand même à leur hauteur.* » (D17, 1254-255).

- La recherche du sens : une fonction de l'accompagnement

Repérer, déceler les potentiels demandent ensuite de permettre aux professionnels de trouver le sens du projet dans lequel Danielle pourrait les imaginer. Ainsi, elle se positionne dans une relation qui « *les aide(r) à entrevoir ce que ça pourrait être en fait* » (D10, 1143-144). Mais pour Danielle, c'est aussi « *lui donner différents éléments pour qu'elle [l'infirmière avec son projet cadre] construise sa représentation et l'idée qu'elle a eu de ce projet qui est un peu flou* » (D6-185-86). Elle prône l'ouverture d'esprit aussi bien pour elle-même mais aussi chez les autres, ce qui favorise d'autant plus les rencontres. En effet, c'est « *les rencontres avec des gens qui font et qui alimentent et puis en fait ça se construit en soi.* » (D9, 1123-124).

- Les limites de l'accompagnement

Les limites de l'accompagnement sont abordées sur un plan pédagogique, concernant les concours d'entrée car ce n'est « *pas comme de l'accompagnement à l'école. Où on a des rendez-vous, on a des choses à rendre, c'est pas pareil.* » (D14, 1185-186).

- Jouer sur les conditions

Danielle se positionne « *comme un catalyseur pour faire que voilà, ça va s'articuler, ça va se faire quoi.* » (D14, 1184-185). Elle oriente les professionnels vers les différents interlocuteurs, « *je les ai aidés en leur donnant les interlocuteurs ... les bons interlocuteurs* » (D14, 1181-182). Elle vise ainsi à favoriser les rencontres opportunes, comme cela a été le cas pour une infirmière qui avait un projet d'infirmière anesthésiste « *c'est vrai qu'en fait je l'avais orientée vers la salle de réveil pour qu'elle ait un poste en salle de réveil* » (D15, 1195-196). Elle crée ainsi des situations propices pour les différents projets « *c'est organiser les conditions pour que ce projet se construire* » (D17, 1274-275).

- L'engagement

L'attitude incitant l'engagement se retrouve beaucoup plus dans notre entretien avec Danielle, comparativement aux deux autres cadres interrogées. Elle regroupe la formalisation des projets par l'écrit : lors de l'entretien annuel d'évaluation, Danielle utilise une grille d'entretien avec un chapitre « projet professionnel ». A la fin de l'entretien, « *c'est formalisé à ce moment là. Et c'est écrit, (...), je fais un compte rendu de l'entretien, très sommaire, et en fait, (...) il y a un objectif contractuel qui est négocié entre l'agent et moi et on signe tous les deux.* » (D3, 148-53). Et elle nous fait part de son sentiment de satisfaction car « *le fait d'en parler, de l'écrire et de le signer ... ça témoigne de l'engagement* » (D17, 1262-263). De plus, lorsqu'elle a repéré certaines capacités chez les professionnels, dans ces conditions, « *c'est plutôt une sollicitation de moi vers eux* » (D5, 161-62). Dans les cas des deux projets cadre, les infirmières, que nous nommerons Laetitia et Sophie, n'avaient pas envisagé cette orientation. C'est lors d'un entretien que Danielle a évoqué clairement le sujet « *Je suis du genre à dire ce que je pense* » (D9,

1117). Selon elle, évoquer une première idée, « *c'est une espèce de graine qui fait après que ça pousse quoi* » (D5, 166). Cela permet une première réflexion de la part des professionnels. Laetitia et Sophie sont d'ailleurs dans cette attitude avec des réponses d'hésitation et assez vagues. Les actions menées par Danielle visent alors à influencer, orienter « *c'est les inciter à écrire* » (D5, 177), « *j'ai plutôt invitée [Sophie] à vraiment plus s'impliquer dans l'encadrement des étudiants* » (D7, 196-97), « *Donc c'est les emmener vers ce choix là* » (D5, 180-81). Danielle n'a pas accompagné ces projets jusqu'à la fin, car elle a quitté le service où travaillaient Laetitia et Sophie. Cependant même a posteriori, elle reconnaît que, Laetitia et Sophie étant aujourd'hui l'une cadre et l'autre faisant fonction, ont pu continuer et vivre leur projet « *parce que je leur avais dit* » (D11, 1153-154). Danielle fait allusion aux démarches que les deux infirmières ont entreprises sur son conseil.

Concernant les autres projets, Danielle parle des agents du service hospitaliers en disant « *on les incite à passer le concours d'aide soignante* » (D10, 1139-140).

- Le management au quotidien

Le management au quotidien intègre les projets des agents. Dans la gestion du personnel, l'objectif de gestion des projets hors institution serait d'« *organiser des plages nécessaires aux agents pour qu'ils se renseignent* » (D1, 117-18). Dans ses fonctions, elle s'assure que « *leur absence était intégrée dans le fonctionnement du service* » (D1, 122). Cette gestion basé sur l'individualité « *je suis plutôt sur quelque chose d'individuelle* » (D16, 1225) permet une reconnaissance du chacun « *ça redonne la place à l'individu* » (D16, 1232) et impulse une dynamique et une créativité plus forte au sein du service.

Pour Danielle, l'accompagnement des projets est une entité à part entière de la fonction cadre de santé « *être cadre c'est aider les gens à grandir, aider les gens à devenir ce qu'ils doivent être* » (D16, 1212-213). Elle le compare à un assemblage « *c'est plutôt un grand sac, avec plein de choses qu'on met dedans, comme un puzzle. Et puis ça va s'assembler* » (D17, 1269-270).

- Synthèse

L'analyse de l'entretien avec Danielle nous permet donc de relever

- sur le contenu

- l'accompagnement relève d'une capacité à déceler des potentiels. Danielle oriente et influence de manière plus prononcée comparativement aux autres entretiens. Nous notons également que la recherche du sens est alors nécessaire. Elle joue sur les conditions qui faciliteront la réalisation du projet.
- la relation qu'elle instaure est basée sur la proximité et la confiance, mais aussi sur l'individualité.
- Danielle vise une ouverture d'esprit aussi bien sur le monde (connaissances) que sur les autres, et pour les autres.
- le projet est perçu comme un assemblage, une construction et qui sont alimentés par les rencontres qu'elle aura favorisées.

- sur la répartition des thèmes

- les projets hors institutions ne représentent qu'une petite partie de l'entretien (1128-138) contrairement à l'ensemble des autres exemples que Danielle cite. Elle y fait cependant allusion et spontanément, après avoir abordé le sujet de la maturité du projet.
- il n'y a 17 échanges durant notre entretien et mes relances sont assez courtes.

### **3.3 L'interprétation des entretiens**

#### **3.3.1 Le projet des professionnels de santé vu par les cadres de santé**

Les différents projets rapportés par les cadres de santé portent principalement sur des orientations dans le domaine hospitalier : préparation aux concours aide-soignant ou infirmier, validation des acquis et de l'expérience pour les agents du service hospitalier, projet cadre de santé pour les infirmiers, diplôme universitaire en éducation thérapeutique, etc. Dans nos trois entretiens, les cadres parlent brièvement des projets hors secteur sanitaire et social : il s'agit d'aides-soignantes avec des projets de reconversion chez une diplômée de 6 ans seulement, mais aussi l'orientation vers le métier de podologue et d'esthéticienne.

- Une orientation pleinement réfléchie

Cependant dans l'ensemble de ces projets, les cadres s'accordent à dire que les professionnels de santé ont mûri ces projets « *elles ont déjà très avancé dans le projet* » (D9, 1135). En effet, le projet renvoie à une connaissance de soi, une histoire à élucider. Le passé est exploré et le sujet se projette vers un avenir. Il doit ainsi connaître ses motivations, avoir trouvé le sens de son action. Chaque agent est impliqué dans leurs démarches. A de nombreuses reprises, les cadres nous confient que les professionnels ont été acteurs des différentes étapes de recherches et d'informations. La relation avec l'avenir se fait ainsi sur le mode de l'action. Le sujet est acteur et auteur à part entière de son projet.

- La communication du projet : un échange et une confrontation à l'autre

La verbalisation du projet au cadre de santé a lieu surtout lors d'une rencontre institutionnalisée : l'entretien annuel d'évaluation est un moment propice pour aborder le sujet. Danielle et Amélie soulignent ce moment comme un événement favorisant l'expression du projet. Elles utilisent toutes deux une grille d'entretien dans laquelle le

thème du projet professionnel est évoqué. Florence ne lie pas l'entretien d'évaluation à l'annonce du projet. Pour elle, les agents viennent spontanément lui parler de leur projet. Dans les trois interviews, nous constatons que le projet n'est donc pas pensé seul. Il rentre dans une confrontation à l'avis d'autrui, les sujets en projet expriment et communiquent leur volonté d'évoluer et accèdent donc au statut de sujet. Ils s'exposent aux différents points de vue. Le projet ne peut se penser en dehors d'un rapport à l'autre. Nous sommes ici dans des projets professionnels, qui comme le définit Boutinet, renvoient à une « mobilité ou un projet de carrière échauffant un itinéraire fait de changements pour les années à venir ». Cette notion de changement est illustrée dans la projection de l'infirmière qui entre dans la démarche de formation pour le diplôme universitaire d'éducation thérapeutique. Amélie l'informe à ce sujet des modifications à venir dès lors qu'elle débutera la formation.

Les projets décrits par les cadres de santé concordent avec les caractéristiques soulignées par Boutinet :

- ils sont exemplaires : l'avenir envisagé par chaque agent est souhaitable et réalisable
  - ils sont liés à l'opérativité : les différents acteurs sont dans l'action pour la réalisation de leur projet. Les cadres utilisent à ce juste titre différents verbes d'action « *elles ont fait les démarches* » (F3, 118), « *elle s'est renseignée* » (A11, 182)
  - chaque professionnel sort de l'anonymat par la verbalisation de leur projet, il est identifié comme acteur de son parcours.
- La motivation et l'implication des professionnels dans leur projet

L'implication des infirmiers et aides-soignants est relevée dans les trois entretiens. Par les différentes démarches entreprises, ces actions témoignent de leur motivation dans les démarches d'informations, mais aussi dans le travail que Florence leur donnait. Cette dernière a confié des « devoirs » aux aides-soignantes préparant de concours infirmiers. Ces travaux sont par la suite rendus à Amélie. Dans les limites de l'accompagnement que

nous exposent les cadres de santé, toutes ces démarches ne relèvent pas de leurs actions. Et elles nous le disent bien à de nombreuses reprises. Cela incite alors d'autant plus les sujets à être acteur de leur projet.

La motivation est donc importante, notamment dans l'exemple d'Amélie avec l'infirmière et le projet d'éducation thérapeutique. Cette dernière réinvestit ses apprentissages au détriment de ses horaires. La motivation est en effet la volonté de fournir un effort pour atteindre un objectif fixé. Les aides-soignantes préparant le concours d'entrée ont entrepris de prendre des cours sur leur temps personnel afin de réussir l'épreuve « *elles se donnent les moyens à l'extérieur* » (F13, 197). Le besoin d'accomplissement, défini par Mc Clelland se retrouve dans ces exemples. Les différentes personnes ont envie de se surpasser, elles confrontent leurs compétences à de nouvelles situations.

En reprenant la théorie des attentes de Vroom, nous pourrions utiliser les trois interrogations suivantes sur les infirmiers et aides-soignants :

- Sont-ils capables d'atteindre le résultat associé ?
- Leur comportement permet-il l'obtention d'une satisfaction ?
- Quelle valeur accordent-ils à leur comportement visant la satisfaction, et cette valeur est-elle supérieure aux efforts fournis ?

Nous pouvons supposer que les réponses sont plutôt favorables compte tenu des efforts que chacun d'entre eux fournit pour la réalisation du projet. Mais ces interrogations restent propres à chacun car la motivation est intrinsèque. Cependant, le cadre peut contribuer à favoriser les situations qui mettent les sujets en condition pour répondre à ces questions. C'est l'action de l'environnement sur la motivation de l'individu.

- La reconnaissance par les projets

La reconnaissance attribuée par les cadres de santé se rapproche de la conception humaniste qui privilégie la communication et les relations interpersonnelles. En effet, malgré l'institutionnalisation de l'entretien d'évaluation dans les situations d'Amélie et de Danielle, la plupart de leurs rencontres sont faites dans l'informel, au détour des besoins. Elles insistent toutes deux sur la connaissance des équipes, du personnel qu'elles



managent. Florence les rejoint dans une relation de proximité avec les personnes qu'elle accompagne. Cette connaissance que les cadres de santé ont au regard de chacun des sujets en projet témoignent d'une reconnaissance de leur existence. La communication des projets aux autres acteurs concernés (médecins, cadres supérieurs dans le projet d'éducation thérapeutique) concoure également à valoriser les efforts fournis. La reconnaissance est donc surtout verticale, c'est-à-dire entre le cadre et son équipe. La reconnaissance est cependant une relation asymétrique, l'un accorde la reconnaissance envers l'autre qui la reçoit.

Nous retrouvons plus facilement les formes d'expression de la reconnaissance dans l'entretien de Danielle. C'est la reconnaissance des résultats au travail avec les deux infirmiers, Laetitia et Sophie. Danielle reconnaît que l'une d'elle « *avait cette affinité, à encadrer les étudiants, elle a essayé de leur faire comprendre ce qu'elle faisait, pour que, eux-mêmes, construisent leur raisonnement. Et puis l'autre était beaucoup plus organisationnelle* » (D8, 1104, 1107). Elle leur attribue des qualités qu'elle a repérées dans leur travail au quotidien. Avec l'infirmière au projet d'éducation thérapeutique, Amélie témoigne aussi de la qualité du travail de l'infirmière. Cette dernière avait, par des formations ponctuelles en éducation thérapeutique, pu réinvestir ces pratiques au sein du service. Ainsi, Amélie la « *met[s] clairement sur l'hôpital de jour* » (A21, 1127), là où elle peut entièrement mettre en pratique ses acquis. C'est reconnaître ses compétences.

### **3.3.2 L'accompagnement des projets par les cadres de santé**

- La notion d'accompagnement définie selon les cadres de santé

L'accompagnement est défini comme une aide, un soutien. Le terme d'accompagnement n'est pas utilisé par Amélie, cependant nous le retrouvons chez Florence et Danielle.

Dans le champ professionnel, nous avons défini que l'accompagnement reposait sur une synthèse entre le projet professionnel, les ressources personnelles et les potentialités du service. Cette synthèse est formalisée dans un contrat. Dans le cas de nos entretiens, nous avons relevé que la contractualisation ne concernait pas les projets professionnels, mais plutôt des objectifs négociés lors de l'entretien annuel d'évaluation. « *je leur fais relire ces*

*notes... euh... pour validation, ils signent et moi aussi » (A6 ; 130-31), « il y a un objectif contractuel qui est négocié entre l'agent et moi et on signe tous les deux. » (D3, 153). Cependant pour Danielle, toute personne peut s'inscrire dans un projet dès l'instant où elle exprime une volonté de changement, une situation insatisfaisante qu'elle souhaite faire évoluer. Un objectif rejoint un projet car ils ont tous deux la visée de modifier l'état actuel.*

- La relation dans cet accompagnement

L'accompagnement s'inscrit dans une relation paritaire entre deux sujets : cette relation est difficilement définissable. Tantôt qualifiée d'amicale par Florence, cette dernière se reprend et rectifie « *c'est pas amical... c'est euh..... soutien..... Un soutien moral* » (F10, 169). Danielle elle, y associe le terme de confiance, mais nous dit bien que ce n'est pas affectif. Elles s'accordent à dire ensemble que leur accompagnement ne peut pas être assimilé à celui effectué à l'école. Elles posent l'une des limites de l'accompagnement dans le sens où elles ne s'inscrivent pas dans une dynamique pédagogique, mais plutôt dans une fonction où elles favoriseront les conditions de réussite. Amélie soutient cette action, elle aussi contribue à créer les conditions pour que le projet de formation en éducation thérapeutique puisse aboutir. Elle positionne en effet l'infirmière sur le poste de l'hôpital de jour, mettant à profit ses compétences. Cette situation ne pourra qu'appuyer la lettre de motivation pour la demande de prise en charge par l'établissement. La relation doit être pensée en terme d'équilibre, et questionne la posture. Florence est plutôt sur l'affectif : elle « coache » les aides-soignantes dans leur projet et leur donnant des exercices à faire. Le retour de l'une d'entre elles qui pense avoir échoué provoque chez elle un sentiment d'injustice et de colère « *je suis assez furax* » (F7, 143). Florence explique que le concours était différent des années antérieures et donc leur préparation ne pouvait pas correspondre. Elle avoue elle-même qu'elle s'implique dans cette relation. Danielle et Amélie joue sur la proximité et la distance. Elles resituent leur fonction dans l'institution par le management du personnel. Amélie nous a longuement parlé de la gestion du personnel au regard de l'hospitalisation complète et de jour. Quant à Danielle, elle fait allusion à « *son boulot* » (D3, 153), « *être cadre* » (D16, 1212).

- Singularité de l'entretien de Danielle : la relation et l'ouverture aux autres

La relation à l'autre marque une ouverture sur l'altérité. Danielle le souligne dans notre entretien par une ouverture d'esprit, des rencontres multiples qui font que le projet va s'alimenter et se construire. D'ailleurs, elle se positionne comme « un passeur » c'est-à-dire savoir diriger les personnes vers les bons interlocuteurs en fonction du projet qu'elles ont formulé. C'est donc favoriser les échanges, la communication avec les personnes ressources des domaines concernés.

- La recherche de sens

C'est aussi aider les personnes à trouver le sens de leur recherche. Avant que le projet ne soit réellement formulé, les cadres nous ont cité les exemples de projets mal définis, ou bien non défini. Danielle nous en parle comme d'un désir un peu flou. Les personnes dans ces situations manifestent un « mal-être » comme l'indique Amélie en parlant du projet de reconversion de l'aide-soignante. Danielle indique que cette recherche de sens est un élément participant à l'activité de l'accompagnant cadre.

- Un pari sur des potentiels

Reliant l'accompagnement au management, nous avons exposé le management éducatif qui vise à créer les conditions pour que l'équipe soit motivée et donc permettre la rencontre entre les situations opportunes et les sujets. De plus, c'est également parier sur un potentiel. Amélie reconnaît les capacités de l'infirmière dans l'éducation thérapeutique. « *je [la] vois bien là dedans.* » (A9, 148), « *je voyais bien qu'elle avait matière à* » (D7, 192-93). La reconnaissance que les cadres donnent aux personnes permet alors de maintenir la motivation. Nous retrouvons également le mise en situation sur le secteur d'hôpital de jour pour le cas d'Amélie, mais aussi pour Danielle, c'est inciter les infirmières Laetitia et Sophie à se mettre dans des situations nouvelles : la prise de parole, l'écriture de procédures et autres documents, en somme des activités plus transversales et qui rejoignent une partie des fonctions du cadre.

### **3.3.3 Une pointe de manipulation au cœur de l'exercice d'accompagnement**

Nous avons expliqué que les techniques de manipulation reposaient pour l'essentiel sur le processus de l'engagement. Nous avons relevé plusieurs actions des cadres qui témoignent de l'engagement, ou du moins incitent les agents à s'engager. La première démarche se retrouve lors de l'entretien annuel avec la contractualisation des objectifs. Nous pourrions l'assimiler à une ébauche de la technique de l'amorçage défini par Joule et Beauvois. En effet, l'amorçage implique deux décisions dont la première est prise lorsque le sujet n'a pas entière connaissance des enjeux. La deuxième décision persévère dans la première mais cette fois-ci avec toutes connaissances de cause. Ainsi, contractualiser un objectif alors que les agents n'ont pas connaissance de l'ensemble des conditions, et leur faire signer témoignerait d'un début d'amorçage ? A condition que cette signature soit synonyme d'accord et non seulement d'une prise de connaissance de propos échangés lors de l'entretien.

D'autres manifestations ont été relevées, notamment par les diverses injonctions que les cadres formulent « il faut que vous fassiez votre lettre », « vous me rapporterez les exercices »...

L'adulte s'engage dans telle ou telle action parce que celle-ci a du sens pour lui. L'accompagnement vers la recherche de sens est un élément que nous avons retrouvé dans les trois entretiens. A ce titre, la manipulation des circonstances s'avèrent un élément favorable. « Pour changer le comportement des autres, il faut apprendre à construire pour eux des situations dans lesquelles ce que l'on veut leur faire faire prend du sens »<sup>67</sup>

Les sollicitations se retrouvent majoritairement dans l'entretien avec Danielle. L'exemple de Laëtitia et Sophie, les deux infirmières au projet cadre en sont la bonne illustration. Danielle répond ainsi à un besoin institutionnel tout en mettant à profit les compétences repérées chez ces personnes. Elle n'hésite pas à « inciter », « orienter », voir même « diriger » Laëtitia et Sophie vers la voie qu'elle a défini. Ainsi, en les mettant en condition, elle permet aux infirmières de trouver le sens à une fonction qu'elles n'auraient pas envisagée dans l'immédiat. Danielle a joué sur les conditions pour créer des situations

---

<sup>67</sup> A. Mucchielli, 2009, *Influencer, persuader, motiver*, ed Armand Colin, p.101

opportunes, pour permettre la rencontre entre potentiels et circonstances qui mobilisent ainsi de nouvelles compétences. Dans ces situations, l'orientation ne paraît pourtant pas être imposée. Danielle nous laisse entrevoir un sentiment de liberté de la part des deux infirmières, d'autant plus que Danielle a quitté le service bien avant que leur projet ait abouti. Le contexte de sentiment de liberté dans la décision influe fortement la manipulation dans le sens où chacun adhère et persévère dans l'idée qui semble être leur décision. Rendre l'acte public contribue aussi à engager les personnes dans l'orientation choisie. C'est le cas dans la participation à des actions collectives, visibles de tous.

Cependant, l'engagement que nous retrouvons dans l'entretien avec Danielle témoigne de projet cadre de santé concordant avec un potentiel qu'elle a décelé chez ces infirmières. Même si ces dernières n'avaient pas formulé cette orientation dans un premier temps, il s'avère que Danielle ne s'est pas trompée car aujourd'hui l'une des infirmières est cadre, l'autre sur un poste de faisant-fonction. Manipuler les circonstances pour faire que les individus aillent là où nous voulons qu'il aille demande au préalable une connaissance de l'autre, pour en déceler les potentiels à développer. Ainsi, l'influence repose sur la qualité de la relation. L'acteur social qui veut influencer doit s'efforcer de créer avec lui une relation de qualité. Les communications ont donc comme objectif de manipuler cette relation. Selon Mucchielli dans son livre *L'art d'influencer*, le mécanisme de construction de l'autre comme digne de considération sous tend les techniques de relations humaines. C'est créer une relation positive.

Cet exemple répond à un parcours dans le domaine de la santé et répond ainsi à un besoin institutionnel. C'est manipuler au profit de l'établissement.

Nous avons rencontré des projets décrits par les cadres et qui sortent du domaine de la santé. La durée des démarches est beaucoup plus courte dans le temps : à ce titre, Amélie nous parle d'une aide-soignante qui se reconvertisse. D'une part, Amélie ne se souvient plus du type de formation qu'elle a faite, et d'autre part, elle nous évoque ce sujet car nous abordons la notion de temps, d'un projet qu'elle aurait suivi du début à la fin. Bien que cette orientation ait été bénéfique pour cette aide-soignante, Amélie nous évoque les

retombés sur l'organisation du service. Elle regrette également que cet agent n'ait que 6 ans 'expérience en tant qu'aide-soignante, dans le sens où son orientation a sans doute été mal définie dès le départ. Florence nous parle d'un projet en musicothérapie et lorsque l'agent lui en fait part, elle nous dit bien que cette annonce l'a surprise. Ne s'inscrivant pas dans des pratiques du service mais répondant à une prise en charge dans l'institution, Florence accompagne cependant l'aide-soignante dans ses démarches. Danielle nous parle aussi de projets pour devenir esthéticienne et podologue, métiers qu'elle définit bien ne pas entrer dans les besoins directs de l'établissement. Ces projets n'ont pas été accompagnés car déjà mûrement réfléchis, et presque aboutis.

Ni Danielle, ni Amélie ne développe les capacités, potentiels des différents agents. Florence se situe entre deux car d'une part, elle est dans une relation investie dans les projets et le « coaching » et d'autre part, la musicothérapie rentre dans le cadre de l'institution. Elle définit l'aide-soignante par des attributs qualifiants subjectifs.

Ainsi, lorsque les projets sortent des parcours de santé que nous qualifierons de « traditionnel », le cadre ne peut mettre en œuvre une quelconque technique de manipulation dès l'instant où l'agent a déjà pensé et presque concrétisé son projet. D'ailleurs, les cadres n'ont exprimé à ce sujet aucun signe pouvant nous laisser penser qu'elles ont cherché à leur faire changer d'avis.

La manipulation est au service du développement d'un potentiel existant et s'inscrit dans modèle d'évolution standard. Le cadre de santé contribue, par la connaissance qu'il a de son équipe à déceler ces potentiels et à accompagner la construction des désirs en projet tout en permettant les rencontres opportunes.

## Conclusion

Les évolutions professionnelles, qu'elles se manifestent soit par une mobilité horizontale, verticale ou une reconversion, sont l'expression d'un besoin. Cet écart entre la situation actuelle et l'avenir désiré vers lequel nous nous projetons est source de motivation, à condition que notre projet soit concrétisable.

Le contexte démographique des professionnels de santé, l'évolution des exigences des entreprises nous conduisent aujourd'hui à avoir de plus en plus des objectifs à formuler pour l'année suivante.

Dans une profession intermédiaire, entre la direction et personnel soignant, entre orientation politique et prise en charge des patients, mais aussi ses propres idéaux, les cadres de santé doivent faire preuve d'adaptation et s'approprier sans cesse leur fonction. Le management des compétences leur demande dans un premier temps de connaître leur personnel. Les connaître non seulement dans leur travail au quotidien, mais aussi, c'est être en capacité de déceler les potentiels de chacun, les conduire vers des objectifs institutionnels, mais aussi individuels. La formalisation surtout lors de l'entretien d'évaluation annuelle reflète la fonction institutionnelle du cadre.

Nos entretiens ont en partie confirmé notre hypothèse qui était :

« L'accompagnement assuré par le cadre de santé d'un service de soin permet la mise à profit des compétences de l'agent et le maintien de sa motivation. Cependant suivant la singularité du projet, suivant le potentiel du sujet, cet accompagnement pourrait se confondre à un semblant de manipulation. »

L'analyse des entretiens menés a mis en avant un accompagnement plus présent des projets de formation dépendant de l'établissement. Favoriser les conditions professionnelles pour que les projets des agents puissent se concrétiser permet de maintenir la motivation des sujets. Cette force qui vise à atteindre le but qu'ils se sont fixés donne du sens à leur travail grâce à cette mise en lien pratique sur leur lieu d'exercice. Le rôle du cadre accompagnateur ne consiste pas à transmettre un savoir mais plutôt à amener l'accompagné à développer une action intelligente pour prendre en main son projet.

L'accompagnement est ici un processus facilitateur de l'élaboration du projet de l'accompagné et cette posture implique un exercice d'improvisation autour de situations particulières pour lesquelles, il s'agit de trouver la manière adaptée de réagir, en se servant de sa propre expérience.

La relation dans cet accompagnement est basée sur la proximité et les échanges informels. Elle contribue aussi au maintien de la motivation grâce à la notion de confiance qui y est associée. « La confiance est [donc] essentiellement le fruit d'un phénomène d'induction comportementale bien connu : je pense que vous êtes capable de ceci et le fait que je vous perçoive ainsi vous pousse à l'être effectivement- c'est le principe de la prédiction qui se réalise de l'école de Palo Alto »<sup>68</sup>. Cette connaissance professionnelle permet au cadre d'orienter les professionnels en devenir vers des parcours auxquels ils peuvent ne pas avoir envisagé : tel a été le cas pour les projets cadres de santé. La communication est d'autant meilleure que l'est la relation que l'on entretient avec l'autre. Donc la qualité de la relation à autrui se construit essentiellement grâce à le positionnement avantageux de l'interlocuteur.

La connaissance de l'équipe permet ainsi de pouvoir déceler les potentiels. C'est dans cette orientation que le cadre de santé axera ses actions pour influencer, diriger. C'est reconnaître des savoirs dans une situation donnée et pouvoir projeter ces mêmes compétences vers une situation nouvelle, avec l'intervention d'autrui. Ce constat rejoint la définition que donne Vygotski de la zone proximale de développement. C'est la distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer lorsque l'enfant résout des problèmes assisté par l'adulte ou avec d'autres enfants. Autrement dit, le développement actuel marque ce qu'un individu maîtrise déjà seul, le type et le niveau de fonctionnement cognitif qu'il est capable de mettre en œuvre de façon autonome pour résoudre un problème. La zone proximale marque ce qui peut constituer la prochaine étape de son développement actuel pour peu qu'une interaction sociale (avec un adulte ou des pairs) soit initiée.

---

<sup>68</sup> A. Mucchielli, 2009, *op cit*, p.16



Dans ce sens, le cadre de santé, rapportant cette situation à l'adulte en activité professionnelle, intervient sur cette zone proximale de développement. Il se positionne dans une approche pédagogique de sa fonction managériale.

La manipulation utilisée avec éthique, et basée sur des argumentations pertinentes n'est en cela nullement négative. Les exemples que nous ont cités les cadres de santé, ont au contraire été bénéfiques pour les différents sujets. Cependant, un projet s'inscrivant dans le temps, un retour à distance sur ces situations pourraient pleinement corroborer ou non notre hypothèse. L'étude pourrait donc être reconduite soit avec une population de cadres de santé ciblée en fonction de son expérience dans ce domaine, soit par un retour sur ces mêmes projets, mais en explorant le point de vue des professionnels accompagnés.



## **ANNEXES**

## Grille d'entretien

L'objectif de l'entretien est de définir l'accompagnement mis en œuvre par le cadre de santé auprès des professionnels (infirmiers, aides-soignants, agents du service hospitalier) dans le cadre de projet professionnel. Ce projet peut répondre à un besoin institutionnel, ou bien ne pas avoir de rapport du tout avec l'hôpital.

1. A quel moment les agents te font part de leur projet et quel type de projet as-tu accompagné ?
2. Quel est le rythme des rencontres pour le suivi du projet ? Est-ce formalisé ?
3. Quel support utilises-tu pour formaliser ces projets ?
4. Quel est l'incidence des projets professionnels sur le travail au quotidien ?
5. Quelle est ton attitude face à ces incidences (en terme de management) ?
6. As-tu accompagné un projet des prémices du projet à son aboutissement ?

Entretien 1 : Amélie le 09 Avril 2010 à 11h30

- 1 a1-L'objectif de l'entretien est de définir l'accompagnement mise en œuvre par les cadres de  
2 santé auprès du personnel paramédical dans le cadre de projet professionnel aussi bien lorsque  
3 ce projet n'est pas en lien direct avec les objectifs du service. Ce projet peut répondre à un  
4 objectif institutionnel... donc euh, par rapport à ça, à quel moment donc le personnel te fait part  
5 de leur projet ?
- 6 A1-Alors soit (euh) deux moments dans l'année on va dire, soit lorsqu'on leur demande lors de la  
7 confection du plan de formation de l'année suivante...
- 8 a2-Oui...
- 9 A2-Ou lors de l'entretien annuel individuel que j'ai commencé dans l'année et que je suis en train  
10 de terminer. Ils ont une grille d'entretien et dans la grille, à la fin, j'ai une question : quels sont les  
11 projets pour l'année à venir tant d'un point de vue professionnel ... mais euh ça peut être  
12 formations changement de service, ou autre et souvent c'est là qu'ils m'en parlent en fait.
- 13 a3-D'accord, donc plus souvent lors de...
- 14 A3- Lors de l'entretien individuel annuel, ouhais !
- 15 a4- ... Que lorsque ...
- 16 A4- Ouais... parce que dans ce type de projet qui peut être réinvesti et qui peut être à moyen  
17 voir à long terme, c'est des choses qui mûrissent, donc ça ne les prends pas le matin en se levant  
18 « tiens je vais faire la formation » comme ça peut être une formation continue banale. C'est  
19 quelque chose qui est en train de murir depuis quelques mois voir quelques années. Et quand ils  
20 en parlent c'est qu'ils ont, enfin pour la plupart, certains ont bien avancé le truc quand même.
- 21 a5-D'accord. Et donc par rapport aux entretiens, ils ont une feuille de préparer...
- 22 A5- Oui, je leur ai tous donné une feuille, une grille d'entretien sur laquelle, il y a 6 ou 8 questions  
23 pour les aider. Y en a certains, ça ne les aide pas, ça les panique plus et puis y en a qui viennent et  
24 ont préparé si tu veux. Y a des notes déjà sur leur grille d'entretien... c'est pour les guider et les  
25 aider. Parce que y en a certains qui si tu leur donnes pas ça, ils vont venir dans ton bureau mais ne  
26 vont pas savoir de quoi te parler.
- 27 a6-Et donc....
- 28 A6- Et moi ça me sert aussi, car comme je prends des notes lors de l'entretien. Tu leur dis voilà  
29 que, c'est un moment qu'on a, admettons 30 min pour parler et tout, et donc on va essayer de  
30 suivre la grille d'entretien. Je prends des notes que je remets au propre derrière, que je leur fais  
31 relire ces notes... euh... pour validation, ils signent et moi aussi... et comme ça l'année suivante je  
32 reprends ça. Et notamment par rapport aux projets à l'organisation ou à des choses comme ça, je  
33 leur dis : « alors vous en êtes où de ce projet ? Vous m'aviez fait part que vous aviez envie de  
34 faire ça, mais je n'ai jamais rien vu venir pendant l'année »... (silence)
- 35 a7- D'accord... et donc les grilles d'entretiens sont en place depuis...

36 A7- Deux ans. Moi j'ai mis ça il y a deux ans en place.

37 a8-D'accord. Et au niveau du suivi des projets ?

38 A8- Oui ?

39 a9-Tu as dit que tu te resserrais de cette grille pour l'entretien, mais est-ce que entre temps sur  
40 l'année, il y des bilans ou autre ?

41 A9-Après ça dépend de ce qu'ils te verbalisent comme type de projet. Si c'est des formations  
42 continues banales, institutionnelles, à eux de guetter la demande. Si moi j'y pense, je veille.  
43 Quand des formations qui sont parues, ceux qui sont intéressés, ils te font les demandes. Mais  
44 tout ce qui est projet .... Tiens moi j'en ai une comme ça... un cas concret en ce moment... euh,  
45 elle veut faire un DU d'éducation thérapeutique. (silence). J'ai pas un poste ni un besoin flagrant  
46 dans le service, mais d'un point de vue institutionnel, y a des projets dessus. Et c'est quelque  
47 chose qu'a muri depuis quelques années, pendant son parcours, donc euh.... Pourquoi pas ? En  
48 plus, c'est quelqu'un qui est bien investi dans ce truc là et que je vois bien là dedans. Donc, je lui  
49 avais dit que si elle avait besoin, je pouvais l'aider, et elle a cherché où cela pouvait de se faire et y  
50 a différents endroits où cela se fait en France. Elle s'est renseignée sur les différents trucs... euh....  
51 et elle est venue me les présenter. Et elle a dit : « moi j'aurais une préférence sur tel truc parce  
52 que, bon j'ai appelé des gens qui l'ont fait, ils m'ont parlé de leur formation et celui là me semble  
53 plus généraliste donc plus facile à réinvestir au niveau d'une institution », alors qu'il y en a  
54 certains qui sont plus spécialisés dans des trucs et déjà c'est beaucoup plus dur.... euh....et donc  
55 euh.... Je lui ai dit « ben écoutez moi je suis ok, donc va falloir faire votre lettre de motivation,  
56 votre demande, fournir tout ce qu'il faut, donc hier, elle m'a fait lire sa lettre pour que je lui dise  
57 un petit peu ce que j'en pensais. Donc elle a mis 15 jours à la faire. Elle m'a dit qu'elle est passée  
58 de 15 pages à 1 page. C'est pour te dire ! Ou là là, imagine ce que ça fait derrière ! Donc euh... j'en  
59 ai parlé au cadre sup, j'en ai parlé aussi aux médecins qui pourraient être concernés par ce poste  
60 là, et qui sont ok aussi, donc on va dire que c'est en route. Mais elle a mis... euh, on va dire 1 an ½  
61 à 2 ans pour passer du stade « tiens je ferais bien quelque chose », qu'elle arrive à affiner, à  
62 définir, « tiens c'est quoi ce truc que je pourrais faire » et à passer à la phase ben « je vais dire, je  
63 vais mettre en forme » et ... parce que je lui ai dit : « vous savez à quoi vous vous attendez ? C'est  
64 un DU, donc y a des périodes où vous allez partir en formation, du travail derrière, donc vous allez  
65 partir en formation » et en l'occurrence c'est sur Lille donc elle n'est pas sur site.... euh....  
66 « l'institution est ok pour vous suivre derrière, mais y a pas que l'institution qui compte ». Y a  
67 aussi tout le contexte familial t tout ce que ça engendre derrière, donc des perturbations, des  
68 modifications... Donc tout ça, elle a muri tout ça , et ben là quelque part, elle est prête. Donc elle  
69 est passée au stade où, c'est pour la rentrée de 2011... donc tu vois.... elle est dans son truc.

70 a10- D'accord. Et c'est un DU inscrit au plan de formation ?

71 A10- Oui parce qu'il y a des gens qu'ils l'ont déjà fait à l'hôpital. T'as Lille, Paris et je ne sais plus  
72 quelle ville. Et elle, le truc général c'est à Lille. Elle est dans sa phase : « je fais ma démarche, je  
73 fais tout ça pour la rentrée 2011 ».

74 a11- Et là au niveau des étapes, elle est arrivée, enfin elle a validé toutes les étapes  
75 administratives ?

76 A11- Là, elle est en train de le faire si tu veux. Sa première étape, ça a été .... euh, elle voulait se  
77 perfectionner, continuer d'investir sa formation infirmière mais en bonifiant pour l'institution.  
78 C'est pas pour elle. Parce que je lui ai demandé « ca va vous apporter quoi ? » Elle me dit « ben  
79 moi, ça me fera une formation, mais surtout je peux réinvestir ça dans différents endroits de  
80 l'institution ». Donc que ... OK... donc une fois qu'elle eut bien défini sa formation sur l'éducation  
81 thérapeutique, elle s'est renseignée sur ce que c'est, et elle a fait toutes ses démarches et tout :  
82 elle s'est renseignée sur internet, elle a contacté des gens dans l'institution qui l'ont fait , elle les a  
83 rencontrés , ils lui ont filé des trucs à lire donc elle s'est imprégnée de tout ça et c'est quelqu'un,  
84 on va pas dire que c'est un diesel, mais il faut qu'elle prenne le temps. Elle s'est pas réveillée le  
85 matin en se disant « tiens j'ai envie de faire un DU éducation thérapeutique ». Ca murit pendant  
86 plusieurs années, et là elle a défini ce qu'elle voulait faire et tout , elle en a parlé et maintenant  
87 elle est en train de formaliser tout ça sur papier et d'envoyer ses dossiers. (silence). Et l'objectif  
88 c'est pour septembre 2011.

89 a12- Et c'est une personne qui est dans le service depuis un moment ?

90 A12- 5 ans, 5 ans ½ même.

91 a13- Et donc tu l'as vu combien de fois pour ce projet là ?

92 A13- Donc moi je l'ai vu pour les entretiens individuels, et elle avait commencé à m'en parler. Elle  
93 m'a dit « je vais écrire ma lettre, est ce que je peux vous la faire lire ? » et tout. Donc « oui, je vous  
94 ai proposé de vous aider. Donc, je ne ferais pas les démarches pour vous mais je veux bien lire et  
95 vous dire ce que j'en pense ». Et euh.... (réflexion).... Et ça. Mais aussi, sinon, quand elle a besoin,  
96 sans même attendre les entretiens. Elle vient m'en parler.

97 a14- D'accord.

98 A14- Tiens, là hier elle m'a dit j'ai écrit ma lettre, est ce que vous voulez bien me la lire ? Donc ok.

99 a15- Mais tu ne lui fixes pas d'échéance ?

100 A15- Non, car si tu veux, elle les a déjà, elle. C'est pour la rentrée de septembre 2011. Elle sait  
101 qu'il faut s'y prendre longtemps à l'avance, donc là, l'année dernière je lui avais dit que si c'était  
102 pour dans un an, je trouvais cela un peu court, le temps de faire les démarches, que ce soit validé  
103 et tout et laisser le temps que tout le monde s'organise. Mais elle m'a dit qu'elle ne savait pas  
104 encore ce qu'elle veut. Donc le temps qu'elle murisse tout ça, et elle ne m'a pas dit ça en fin  
105 d'année « je veux faire ça pour septembre 2010 » elle est lucide et elle sait où elle va. Donc elle a  
106 dit pour septembre 2011, donc là elle est dans.... Non, non, elle est bien dans sa tête et du coup,  
107 ça lui donne confiance en elle, elle fait des choses, l'autre jour elle m'a dit « j'aurais pas pensé  
108 réussir à faire ça ! » Pour sa lettre de motivation elle est passée de 15 pages à 1 page. Il y a  
109 quelques temps elle ne l'aurait jamais fait. Donc en plus, on peut dire que ça motive, ça l'a  
110 motivée. Ca lui donne confiance en elle.

111 a16- D'accord.

112 A16- Oui.

113 silence

114 a17- Donc elle est actuellement en train de commencer les démarches pour le financement, la  
115 prise en charge. Il y a un soutien du cadre sup...

116 A17- Oui, cadre sup, médecins de la spécialité où elle pourrait éventuellement réinvestir ça.

117 a18- Mais toujours dans le domaine de sa spécialité chir ?

118 A18- Non justement. Dans le service d'hôpital de jour, j'ai deux disciplines, chir et médecine. Et en  
119 fait le projet serait de le réinvestir soit sur le projet de l'hôpital de jour de médecine, mais comme  
120 cette formation est généraliste, elle pourrait le réinvestir ailleurs sur l'institution, sur toute  
121 pathologie chronique. L'année dernière, il y a eu une journée à la fac sur l'éducation  
122 thérapeutique, elle y était allée.

123 a19- Et par rapport à la médecine de l'hôpital de jour, c'est elle qui y a pensé ou c'est toi qui as  
124 fait le lien ?

125 A19- Elle y a pensé parce qu'en fait, il y a eu des formations de proposer par les laboratoires, c'est  
126 une initiation à l'éducation thérapeutique. Donc c'est un labo qui propose ça tous les ans à une  
127 infirmière. Elle y est allée et c'est quelque chose avec lequel elle est en affinité. Et puis elle est  
128 bien rentrée dans le truc. Donc elle est allée à cette formation, donc suite à cela, elle a réinvesti  
129 au niveau de l'hôpital de jour de médecine un petit peu, en mettant en place avec les moyens du  
130 bord et sans aide autre on va dire, ce qu'elle avait un peu appris là bas. Entre temps d'autre sont  
131 allés se former des consult etc... et elles se sont vues, ont mis des trucs en place, par exemple  
132 pour faire des liens entre les services qui n'étaient pas liés auparavant. Donc elles ont réussi à  
133 réinvestir cette formation privée on va dire, en créant des outils qui les aident dans leur travail au  
134 quotidien et qui bénéficient aux patients. Mais il n'y aura pas un service dédié qui ne fera que de  
135 l'éducation thérapeutique.

136 a20- Et donc dans son travail infirmier, y a-t-il un impact sur poste au quotidien ?

137 A20- Elle est infirmière en chirurgie, mais le personnel est amené à gérer les patients de  
138 médecine. Donc c'est moi qui organise leur présence journalière. Il me faut 4 IDE en chir et 1 en  
139 médecine. Et toutes les IDE ne sont pas formés pour l'hôpital de jour de médecine. Sur 8 IDE, j'en  
140 ai 5 de formées. J'en ai qui sont très intéressées par la spécialité et ça leur plait et d'autre qui y  
141 vont on va dire en dépannage occasionnel pour les remplacements des congés ou des trucs  
142 comme ça. Donc je sais lesquelles veulent bien faire ça à l'année et les autres en remplacement  
143 sauf que moi je ne veux pas en mettre une à l'année dessus, car quand elle n'est pas là, les autres  
144 faisant du remplacement ponctuel, elles perdent un petit peu les bénéfices des connaissances  
145 qu'elles ont. Donc je les fais régulièrement tourner. Après, des fois, elles s'arrangent entre elles,  
146 elles changent leurs horaires. Ça moi je leur dis « ce que je veux, c'est que ce soit équilibré. Mais  
147 je ne veux pas que vous veniez me dire que pour remplacer quelqu'un » ah ben je ne veux pas le



148 faire parce que c'est toujours la même qui le fait ! » » ! C'est pour ça que je ne mettrai pas un  
149 planning hôpital de jour que sur une tête. ! Donc, je les fais tourner. Ca elles l'ont intégré. Mais y  
150 en a malgré tout une qui, on va dire, fait l'hôpital de jour 3 semaines par mois, sur 4 semaines.  
151 Euh... entre deux semaines et demi et trois semaines par mois elle fait l'hôpital de jour. C'est son  
152 dada et les autres sont des fois contentes de lui laisser ses horaires et parce qu'en plus, c'est  
153 souvent plus fatiguant d'être sur l' hôpital de jour que dans les secteurs, au niveau de la prise en  
154 charge. Parce que, elles ont plus de patient sur l'hôpital de jour que dans le secteur. Donc après  
155 c'est des choix si tu veux.

156 a21- Et par rapport à cette infirmière qui a son projet d'éducation thérapeutique ?

157 A21- Ben je la mets clairement sur l'hôpital de jour et elle arrive dans la mesure, comme elle dit  
158 « je ne peux pas réinvestir sur tous les patients ». Quand elle sait qu'il y en a un qui est suivi par  
159 untelle qui a fait la formation et qui est à la consult et qu'il y a déjà des choses, si elle peut  
160 dégager un peu de temps ou prendre du temps, ben c'est avec lui qu'elle le ferait. Donc  
161 l'avantage, même si je ne veux pas en mettre une en continu sur l'hôpital de jour, l'avantage,  
162 comme c'est des patients chroniques qui reviennent continuellement, elles ont une connaissance  
163 des patients par rapport à celle qui va intervenir ponctuellement. C'est indéniable. Donc euh... elle  
164 en fait à l'occasion. Pour l'instant sur l hôpital de jour. L'hôpital de jour, c'est une enclave sur les  
165 lits de chir d'hospi, ce n'est pas dans une structure d'hôpital de jour avec un fonctionnement  
166 d'hôpital de jour. Alors ça va peut-être arriver dans les mois à venir dans le projet institutionnel,  
167 ce qui serait bien. Et pour le patient et pour l'institution, on serait gagnant.

168 a22- Donc actuellement, elle commence à utiliser ses compétences en terme d'éducation  
169 thérapeutique ?

170 A22- Oui on va dire qu'elle a commencé à les utiliser, pas à initialiser, car la première prise en  
171 charge pour l'éducation thérapeutique est initialisé à la consultation. Mais sa collègue des consult,  
172 elle dit « quand nous on en prend un, on le signalera sur son dossier et si y'a des choses, soit on  
173 essaie de vous transmettre pour que ce soit fait en hôpital de jour même si on sait que ça va être  
174 difficile, vu comment c'est, en ce moment ». Mais euh... au moins, il y a un suivi. Et quand elle  
175 peut, elle essaie de se dégager du temps avec ces patients là. Et même quand elle ne peut pas, ça  
176 lui arrive de prendre du temps parce que elle voit bien que le patient est pas top top et que là, la  
177 priorité c'est de prendre du temps avec ce patient là, et au détriment de ces horaires.

178 a23- Oui...

179 A23- Et ça je le vois, comme on est en badgeage, je vois bien que celle qui me génère, l'IDE qui me  
180 génère des heures sup c'est toujours celle qui est sur l'hôpital de jour. Pas uniquement parce  
181 qu'elle prend du temps en plus avec des patients euh... c'est polyfactuel : le médecin qui arrive à  
182 10h alors que le patient est là depuis 8h30, donc on perd 1h30 dans la matinée, et le temps de les  
183 perfuser, c'est comme pour les chimio, c'est incompressible dans la prise en charge donc quand tu  
184 prends 1h30 à 2h de retard dès le matin, forcément c'est le soir que tu les vois. Quelque soit l'IDE  
185 qui est sur l'hôpital de jour, je sais qu'elle me génère des heures. Et elle, cette IDE, comme elle est  
186 majoritairement sur l'hôpital de jour, forcément, elle en génère plus que les autres. De ce fait, elle  
187 peut prendre du temps pour les patients pour faire de l'éducation thérapeutique. Du fait qu'elle a

188 aussi un peu de mal à déléguer des choses à ses collègues. Des choses qui pourraient être  
189 déléguées donc elle me génère du temps. Elles savent que je valide ou je ne valide pas, mais ça  
190 c'est un de ses soucis. Elle a un peu de mal à déléguer. Par ce que, elle, elle conçoit sa prise en  
191 charge de A à Z. Alors que toute collègue est capable de déperfusionner un patient et de lui donner les  
192 papiers.

193 a24- Et au regard de ces heures effectuées et de son projet, comment gères-tu son temps de  
194 travail ?

195 A24- Alors, nous, les agents sont en ATT, donc ils badgent, quand c'est calme, on les fait partir ou  
196 on ne les fait pas venir, et quand il faut rester, ils restent. Et donc, on valide ou pas les heures de  
197 présences supplémentaires. Après c'est un peu à l'appréciation de chaque cadre. C'est à toi de  
198 connaître tes agents et tes équipes et leur fonctionnement. Donc en fait... euh... on a une règle :  
199 quand les compteurs d'heures commencent à augmenter, on peut, ... On a défini cette règle  
200 entre cadres, parce qu'on s'apercevait que d'un cadre à l'autre les agents pouvaient avoir douze  
201 jours de récup d'heures à l'année alors que d'autres ce n'était que deux. Donc on a dit pas plus  
202 d'une récup d'heures par trimestre. Et par agent. Sachant que le but n'est pas de redonner un  
203 repos supplémentaire par trimestre mais quand on voit, parce qu'on surveille régulièrement les  
204 compteurs et bien là on leur dit « c'est plus calme, vous partez. Il reste que deux patients à  
205 déperfusionner, votre collègue elle peut le faire ». Parce que y en a qui vont te cumuler des heures et  
206 puis donc après...l'année dernière pour 8 IDE, j'ai dû donner que 5 récup d'heures, c'est tout.  
207 Parce que je les ai pendant un trimestre un petit peu « uspillier » « là c'est calme, vous partez et la  
208 semaine prochaine... ». C'est l'avantage d'une hospi de semaine, comme c'est 95% d'activités  
209 programmées, je sais les programmations des semaines à venir, s'il n'y a que deux entrées le  
210 matins et 15 sur l'AM , j'ai déjà dit à des IDE du matin « vous ne venez pas ce matin ». Ou « vous  
211 arrivez, en décaler et vous partirez tôt ». J'arrive comme ça à réguler leur retard. Je leur ai fait la  
212 guerre comme ça pendant un bon trimestre maintenant d'elles-mêmes elles arrivent à le faire.

213 a25- Et donc ton management est identique tant pour cette IDE que pour les autres ?

214 A25- Oui, que pour les autres.

215 a26- Et as-tu accompagné un soignant jusqu'au bout d'un projet ?

216 A26- Alors comme ça... non, je ne crois pas, parce qu'en fait la seule qui avait un projet comme ça,  
217 c'était pas en rapport avec l'institution, c'était carrément un projet de reconversion avec bilan de  
218 compétences etc.... donc elle a fait son bilan de compétences, elle a fait son truc et elle a fini par  
219 partir de l'hôpital pour carrément faire autre chose.

220 a27- C'est une IDE une AS ?

221 A27- Non une AS... (silence)... Une jeune aide soignante en plus. 6 ou 7 ans de diplôme.

222 a28- Et donc au niveau des démarches, comment s'y est elle pris ?

223 A28- Ben un jour elle était pas bien dans sa peau elle avait des petits arrêts fréquents, on ne la  
224 sentait pas bien dans ses baskets et un jour elle a dit « je crois que ça me plaît pas ce métier ».

225 C'est vrai que c'est surprenant, elle a dit, elle m'a dit « je suis allée voir la psychologue du  
226 personnel, qui m'a dit que je pouvais faire un bilan de compétence sur mon temps de travail ».  
227 Sauf qu'on peut aussi le faire en dehors de son temps de travail, sauf que la psychologue lui avait  
228 conseillé de le faire sur son temps de travail. Donc elle a fait les démarches, elle s'est renseignée  
229 auprès de la formation continue, elle a fait son bilan de compétences sur son temps de travail et  
230 c'est fort gênant quand t'es dans un équipe et euh... elle a fait je ne sais plus quelle formation et  
231 je l'ai revue et on le voit elle est métamorphosée. Tout épanouie et bien dans ses baskets. Ce  
232 qu'elle n'était pas quand elle était aide soignante. Mais c'est une perte pour l'institution mais  
233 c'est un bénéfice pour elle.

234 a29- Et c'est un projet qui a duré sur ...

235 A29- Sur quelques mois, je crois... 6 mois, pour son bilan de compétence et elle est partie dans les  
236 6 mois qui ont suivi.

237 a30- Et elle l'a mené d'elle même ou elle est venue te demander des conseils ?

238 A30- Elle m'a pas trop demandé de conseil, elle m'a plus informée mais euh... elle s'est  
239 pratiquement débrouillée toute seule.

240 a31- Et donc toi, par rapport à ça, lorsqu'elle t'a dit qu'elle avait son projet de se reconverter ?

241 A31- Ben quelque part, moi je vois que c'est un peu du gâchis, surtout comme ça, 6-7 ans, jeune  
242 diplômée, c'est dommage qu'elle n'y a pas pensé avant. Mais d'un autre côté, comme je ne la  
243 sentais pas bien dans ses baskets, pourquoi pas ? Si elle peut trouver quelque chose, mais après,  
244 pour l'avoir revue après, elle est mieux dans ses baskets quand on la côtoie par rapport à ce  
245 qu'elle était avant. Non, je ne me suis pas sentie, ni mise à l'écart ni mise euh..... euh... frustrée ou  
246 quoi que ce soit, au vu des résultats, je me dit « ben tant mieux, elle a fait le bon choix » et  
247 euh...quand elle est venue me l'annoncer, ma première réaction a été de me dire « merde je vais  
248 avoir des soucis de planning, c'était vraiment très terre à terre ». Et puis après finalement avec le  
249 recul, oui pour elle ça a été un bénéfice. Enfin, des fois, t'en a certains qui font ça pour fuir  
250 quelque chose, sans savoir ce qu'ils veulent, sans savoir derrière et sans vraiment vouloir le  
251 réinvestir. T'en a qui te font un nombre de formations diverses et variées, tu vas leur dire « non là  
252 y a un problème vous demandez tout ce qui existe sur le plan de formation, c'est quoi votre réel  
253 problème ? ». Donc euh..... (silence).... mais finir d'accompagner quelqu'un dans un DU, je n'ai pas  
254 ... non, parce qu'en fait, soit je les ai pris en route, soit moi je suis partie j'ai changé de service.

255 a32- Et pour revenir à cette AS qui s'est reconvertie, elle a démissionné ?

256 A32- Oui et carrément de la fonction publique. Elle a fait quelque chose qui n'a rien à voir avec...  
257 sa fonction AS.

258 a33- Et cela, c'était un projet que tu ressentais comme réfléchi ?

259 A33- Oui, parce que je pense qu'elle était en souffrance cette fille , depuis quelques années, elle  
260 avait fait sa formation AS, elle travaillait à l'hôpital depuis 6-7 ans et euh.... J'allais dire, avec les  
261 années cumulant, elle cumulait une souffrance qu'elle n'arrivait pas à verbaliser et qui se

262 traduisait par des petits arrêts de temps en temps et des trucs comme ça,... Enfin, tu ne la sentais  
263 pas à l'aise dans ses baskets, non, tu ne la sentais pas à l'aise. Et un jour elle s'est dit « dis donc il  
264 faut que.... ». Je ne sais pas quel a été le détonateur : soit une situation forte, soit quelqu'un de  
265 son entourage qui a dû lui dire «ben il faut ... » euh .... Il faut faire quelque chose avant d'en  
266 arriver chez la psychologue qui lui dise « faites un bilan de compétences ». Tu vois il y a eu  
267 surement quelque chose avant, et que moi je n'ai pas trouvé en fait.

268 a3 4- Et donc par rapport à cela tu la voyais en entretien ou tu la laissais gérer ?

269 A34- Non, je la laissais gérer. Elle me tenait informée, « voilà j'en suis là et tout » et euh..... Voilà  
270 quoi.... (silence)

271 a35- Bien, je te remercie.

Entretien 2 : Florence le 09 Avril 2010 à 14h30

- 1 f1- L'objectif de cet entretien est de définir l'accompagnement effectué par le cadre de santé  
2 auprès des professionnels soignants, dans les projets professionnels de ces derniers. Sachant que  
3 dans certaines situations, ces projets ne servent pas forcément directement au service mais peut  
4 servir à l'institution. Tout d'abord, comment les agents t'annoncent ils leur projet professionnel,  
5 et à quel moment ?
- 6 F2- Ben ils viennent spontanément, pour me dire qu'ils ont un projet.... euh, c'est toujours des  
7 projets en rapport avec l'institution. J'en ai pas eu encore qui ont eu des projets ... parce qu'il  
8 existe des projets personnels hors professions de santé. Il y a des gens qui veulent faire  
9 horticulture.... euh, donc là ça a toujours été en relation avec la santé. Donc en général, c'est des  
10 aides-soignantes qui veulent préparer le concours IDE, ou des ASH qui veulent une VAE, pour  
11 l'instant c'est souvent le cas. Et des professionnels qui veulent accéder à un DU. Alors DU, pour  
12 l'instant ça a été DU soins palliatifs et DU plaie et cicatrisation et douleur. Ca a été les cas que j'ai  
13 rencontrés depuis que je suis en poste.
- 14 f3- Et donc pour l'annonce, elles viennent te voir....
- 15 F3- Spontanément, elles me disent « voilà, je vais préparer le concours, comment est-ce qu'il faut  
16 que je m'y prenne ? ». En général, elles ont déjà muri leur projet. Moi je ne participe pas à  
17 l'élaboration du projet. Je les aide.... euh... à partir du moment où elles ont commencé à élaborer  
18 leur projet de façon concrète, c'est-à-dire elles ont fait les démarches, elles ont été chercher par  
19 exemple des renseignements sur internet, elles ont demandé un dossier, et voilà. Je ne les aide  
20 pas dans ces recherches là.
- 21 f4- Mais elles te sollicitent avant d'entamer les démarches ou elles t'interpellent une fois qu'elles  
22 ont fait toutes les démarches au préalable.
- 23 F4- Oui, moi je ne veux pas les accompagner dans ces démarches là. C'est à elles de se débrouiller  
24 et quand elles ont les données, et ben, elles me le disent. Voilà, c'est tout récent, y en a une, elle  
25 a passé samedi dernier le concours pour accéder à l'école infirmière Croix Rouge. Donc elle s'est  
26 renseignée, et c'est à moi de prendre contact avec des formateurs de la Croix Rouge ou de savoir  
27 ce qui est tombé l'année dernière et de la préparer à cela.
- 28 f5- D'accord, à ce qu'on va lui demander.
- 29 F5- Donc en général, je choisis entre guillemets trois accompagnements, pas plus. Trois personnes  
30 à accompagner. Par ce que je veux le faire de façon concrète. C'est-à-dire je ne veux pas leur dire  
31 « si t'as besoin tu viens me voir ». Je leur demande, euh..., par exemple, y a deux ans c'était...  
32 euh... enfin elle, elle s'est débrouillée toute seule, et qui est à l'école d'infirmières cette année, et  
33 qui a eu un an de report. L'année dernière c'était euh... pareil une AS qui est rentrée, qui a eu son  
34 concours... euh.... et puis là j'accompagne une VAE et l'année prochaine, enfin là 2011, ça va être  
35 une VAE et un DU soins palliatifs en aide-soignant.
- 36 f6- Et comment cela s'organise ?

37 F6- Et bien je leur demande où elles en sont dans leurs révisions, je travaille avec les formateurs  
38 par exemple, c'était Anne-Marie qui est partie en retraite. Donc euh, par exemple pour la fille qui  
39 est partie cette année, je lui ai demandé des cas concrets, des exercices de calculs de doses et je  
40 leur demande de faire des devoirs et après elles me les ramènent.

41 (rire)

42 f7- D'accord !

43 F7- Ah oui mais je suis la maîtresse d'école ! Voilà ! Et là je suis assez furax car la petite qui est  
44 passée samedi dernier, je l'ai préparée comme les autres et en fait ça a été tout à fait différent. Ca  
45 a pas été ce qui tombait d'habitude. C'était des morceaux des épisodes de vie dans une institution  
46 qu'il fallait commenter. Donc elle était complètement perdue. Parce qu'en général, c'est  
47 « dégagez les besoins fondamentaux, parlez des problèmes qui en découlent, positionnez vous en  
48 tant que futur infirmier et réajustez en faisant des transmissions concises ». Enfin, c'est ça ! Et là  
49 c'était pas ça du tout. Donc en fait elle s'est plantée.

50 (silence)

51 F8- Enfin elle s'est plantée, c'est ce qu'elle dit ! Je lui ai dit « il faut bien attendre les résultats, ça  
52 se trouve ce qu'on a fait toutes les deux, ça t'a servi dans ce que tu as raconté dans tes synthèses  
53 argumentées. .... au lieu de cas concrets ». Et les VAE, ben les VAE, c'est euh.... je leur sors les  
54 docs... euh, les VAE je leur sors les compétences du diplôme, et comme c'est accès sur la  
55 compétence 3, on parle de la compétence 3. On dégage les actions que nous ont fait dans le  
56 service en lien avec la compétence 3. Et puis après et ben, elles passent leur truc et quand y a un  
57 truc qui ne va pas, là elle a loupé deux modules et ben on en parle. Elle me dit sur quoi elle a buté  
58 et voilà.

59 f9- Ce sont donc des projets que tu accompagnes au moins sur un an, entre le moment où elles  
60 t'annoncent leur souhait de se présenter et...

61 F9- Moins d'un an, parce que le temps qu'elles euh.... enfin ça dépend parce que Steph c'était sur  
62 deux ans comme elle l'a loupé et après elle a manqué d'assurance et il a fallu lui redonner  
63 confiance.

64 f10- Et dans ces cas là tu programmes des entretiens avec elles ou ...

65 F10- Non elles viennent me voir spontanément. Elles me disent par exemple : « bon ça y est j'ai  
66 fait ma démarche, quand est-ce que je peux vous la montrer ? ». Et je leur dis : « ben tiens j'ai un  
67 moment où bien demain si tu veux » mais c'est pas des entretiens formalisés. C'est un  
68 accompagnement qui est euh... qui est.....euh.... amicale, ce n'est pas un accompagnement .....  
69 C'est pas amical, c'est euh..... soutien..... Un soutien moral et euh....c'est pas un accompagnement  
70 dans le sens où..... d'un formateur. Je ne me sens pas les compétences d'un formateur... tiens  
71 celle que je vais accompagner dans son DU de soins palliatifs, j'y connais rien au DU des soins  
72 palliatifs, mais par contre, je l'aide à rédiger sa lettre de motivation, je lui relis sa lettre de  
73 motivation, je mets ce qui pourrait renforcer pour qu'elle soit prise, ben voilà. (silence). Et puis y  
74 a des petits projets qui sont pas forcément.... y en a une là par exemple une AS qui m'a étonnée

75 parce qu'elle est venue me voir parce qu'elle voulait faire un stage euh.... de.... un stage de  
76 musique avec les clowns de pédiatrie. Alors j'ai dit « bon ben non, ben si c'est parce que .... C'est  
77 aider l'enfant hospitalisé à mieux vivre son hospitalisation. Alors déjà, on va remplir la feuille  
78 verte et quand ils vont voir que tu es dans un service de chir adulte tu vas être... ». Euh .... Mais  
79 elle m'a dit « ah oui mais moi je pensais que quand même, Florence, dans un service adulte, on  
80 pouvait euh... » « ah oui, alors tu penses ça, alors tu me fais une lettre de motivation et tu me la  
81 ramènes ». On a travaillé la lettre toutes les deux et en fait j'ai mis favorable, et j'ai mis euh....  
82 accord favorable au regard de la lettre de motivation ci-contre. Après la lettre, la cadre sup est  
83 venue me voir. Je lui ai dit « j'ai ça, tu vas recevoir ça. Ne dis pas non tout de suite, tu lis la lettre  
84 de motivation puis tu me dis si t'es d'accord ». Et en fait elle a lu la lettre et elle a mis un avis  
85 favorable ! Donc tu vois, c'est un accompagnement ... un soutien.

86 (silence)

87 f11- Et cela a permis à la personne de formaliser ses pensées ?

88 F11- Oui, oui oui. En fait tu leur donnes confiance et puis euh.... ils voient que ce qu'ils  
89 demandent c'est pas... c'est avec considération.

90 f12- Et donc maintenant elle en est où ?

91 F12- Et bien là, elle l'a envoyée. C'était y a pas longtemps.

92 f13- D'accord.... d'accord...

93 (silence)

94 F13- Mais c'est toujours par sympathie.... c'est jamais, tu vois.... (silence) je vais dire y en a pas  
95 une qui va dire je pense « j'ai eu mon concours grâce à Mme Florence ». C'est un  
96 accompagnement ... elles savent que je ne les ai pas laissées tombées, je les ai fait travailler, après  
97 elles se donnent les moyens à l'extérieur de prendre euh... pour Steph c'est des soutiens de  
98 français, d'autres ont pris des cours particuliers pour les tests psychotechniques. Et maintenant, y  
99 en a plus, ça va bien l'arranger. Donc tu vois. Moi j'aide les gens qui se donnent les moyens.

100 f14- Oui ce sont des personnes qui sont motivées par leur projet et pour qui tu sens qu'il y a des  
101 possibilités. Parce que dans le sens où tu ne les sollicites pas pour des entretiens, tu ne leur  
102 planifies pas d'entretiens c'est à elles de se prendre en main, de venir.

103 F14- Oui elles savent qu'il y a une écoute, une aide. Que je ferai tout mon possible, pour trouver  
104 des personnes ressources dans mon réseau pour les aider. (silence) La fille de la VAE là. Elle a  
105 loupé deux modules donc elle s'est inscrite pour les passer à Amboise. Et elle a pas eu le  
106 financement. Donc j'ai quand même appelé avec elle la direction des soins, la formation  
107 continue... et puis voilà, après elle s'est débrouillée pour faire les démarches sur le conseil  
108 régional et tout ça. Y a des limites quoi. Quand elle n'a pas eu le financement, moi je lui ai dit que  
109 « ce n'est pas moi qui te trouverai ton financement, ça tu te débrouilles ». En général, tu appelles  
110 la direction des soins, la formation continue, et ils te donnent des conseils et tout ça.

111 f15- Et donc elle en est où, là ?

112 F15- Ben je crois qu'elle va se représenter là. Comme ils ne la prennent pas cette année et qu'elle  
113 veut absolument le faire cette année.

114 f16- Et donc, ces accompagnements sont dans le cadre de formation, VAE, DU et ce DU de soins  
115 palliatifs, c'est un DU inscrit dans la plan de formation ?

116 F16- Oui, c'est elle qui l'a vu, elle veut travailler en soins palliatifs, elle avait déjà fait une demande  
117 de mutation sur.... euh le service de soins palliatifs.... y avait un poste vacant mais c'est Aurélie qui  
118 l'a eu. Et du coup, elle avait déjà travaillé en géronto et à EHPAD. C'est vraiment un projet qu'elle  
119 a depuis longtemps.

120 f16- Et elle a commencé à t'en parler ?....

121 F16- Euh.... oui vers septembre à peu près.... quand elle a loupé le poste, et puis après on va la  
122 présenter et puis on va bien voir. Mais c'est sûr qu'en tant qu'AS, elle y a droit, j'en ai une qui l'a  
123 fait.

124 f17- Et quand tu dis « on va la présenter », ça veut dire ?

125 F17- Ben je vais l'aider à présenter son dossier, à monter son dossier, et je vais la présenter à la  
126 commission de la formation continue en juin. Par ce qu'en fait, je faisais partie de la commission  
127 et je sais comment ça fonctionne. Il faut mettre les photocopies du contenu de la formation, une  
128 lettre de motivation avec un curriculum et un parcours professionnel et je sais qu'il faut tout ça et  
129 qu'il faut la présenter à la commission et là ils vont dire « accepter ou pas accepter » et là on va  
130 essayer qu'en réunion de pôle qu'elle soit en priorité haute et puis voilà.

131 f18- D'accord. Et donc tu faisais parti de la commission ?

132 F18- Oui, on se réunit deux jours.... enfin, c'est .... On s'inscrit pour quatre ans et là je ne sais  
133 plus... ou deux ans.... Et la responsable de la formation continue nous convoque, on a toutes les  
134 demandes de formations individuelles mais qu'en individuelle, les actions collectives ça  
135 fonctionnent en fonction des places et des gens qui s'inscrivent. Pour les formations individuelles,  
136 tu as un gros tas comme ça, on a toutes les mêmes, on les lis, on regarde la priorité et on donne  
137 un accord favorable ou défavorable. Faut que ce soit un consensuel. Et euh voilà quoi...

138 f19- Et donc toi tu t'es inscrite car la formation s'est quelque chose qui te plaid ?

139 F19- Non, je ne me suis pas inscrite, c'est la responsable de la formation qui m'a un jour appelée,  
140 et m'a proposé. Je ne savais pas que c'était pour deux ans et j'y suis allée deux ans.

141 f20- Et cela t'apporte un avantage en terme de connaissance de fonctionnement ?

142 F20- Non, car tous les cadres devraient savoir comment cela fonctionne. Et je peux te dire qu'il n'y  
143 en a pas beaucoup qui savent parce que y'a des soignants qui vont pas en formation parce que  
144 leur dossier n'est pas bon. Parce que y a pas la photocopie de la formation, parce qu'il n'y a pas la  
145 lettre de motivation, et on en voit.... Y a même des cadres qui disent « moi j'en ai une qui veut  
146 faire ça, une qui veut faire ci » et puis tu ne sais même pas qui, t'as même pas le nom, t'as pas les  
147 priorités, ça ne fait pas parti des priorités du pôle et voilà quoi. Parce qu'en formation continue, y



148 a des priorités de pôle et après tu présentes des gens en formations collectives mais il faut qu'en  
149 même qu'il y ait un rapport. (silence). Quelqu'un qui veut aller en musicothérapie, et qui travaille  
150 en chir adulte doit quand même avoir une mettre de motivation béton..... Parce que c'est plutôt  
151 pour les psychomotriciennes. Mais y a des fois des choses qui sont bien argumentées, on voit que  
152 la personne sait où elle va. Car réinvestir un service avec les clowns dans un service de gériatrie  
153 ortho avec des personnes âgées au fond d'un lit. En plus, c'est une personne joviale, elle est super  
154 gaie comme fille. Je la vois tout à fait faire ça. (silence). Utiliser des techniques de soins pour faire  
155 oublier la pénibilité.

156 f21- Donc c'est quelqu'un qui se projette dans un réinvestissement dans le service ?

157 F21- Oui voilà. Mais sa lettre de motivation repose sur ça. Le réinvestissement, le stage, les  
158 techniques dans un service adulte.

159 f22- Et donc ton travail repose sur l'aide sur la construction du courrier, du dossier...

160 F22- Oui c'est les faire travailler si y a un travail en aval, savoir à quoi elles vont s'attendre.

161 f23- Et quand tu les vois lors d'entretiens informels, tu y consacres combien de temps à peu près ?

162 F23- Ben ça dépend, celle qui a passé le concours samedi dernier, j'ai du la voir euh... quatre à  
163 trois fois vingt minutes, une demi-heure. (silence). Et là je l'ai vue mardi parce qu'elle allait pas  
164 bien, parce qu'en fait, elle est venue avec son dossier, on a vu les cas, je lui ai demandé ce qu'elle  
165 avait répondu. Et je lui ai dit de... Je lui ai dit d'attendre les résultats avant de .... d'émettre un avis  
166 négatif comme ça. (silence). Parce qu'en plus ils en prennent soixante pour cent. Donc....

167 f24- Bien, très intéressant.

168 F24- Mais j'ai un défaut, je m'implique par exemple quelqu'un qui est pas bien ou quelqu'un qui a  
169 un projet, je vais m'investir. La première qui était à l'école, elle l'a passé trois fois après elle a  
170 regretté parce qu'elle avait un a priori sur le cadre. Je veux dire la fonction cadre c'était le  
171 contrôle, du boulot le chef, enfin en rigolant, parce que c'est une fille hyper sympa, mais elle avait  
172 pas perçu ce côté accompagnement du cadre. Elle ne pensait pas que enfin tu vois.... un cadre  
173 pour elle ça gère des plannings, ça cherche des convalo, mais cette version de l'encadrement....  
174 encadrer des stagiaires ouhais ! Encadrer les agents pff.... Et puis j'ai accompagné les collègues  
175 cadres aussi ! J'ai adoré moi ! Les entretiens, les simulations d'entretiens, les lectures de dossiers,  
176 les projets.

177 f25- Et ce style de management maintenant se ressent au niveau de l'équipe ? Parce que cela fait  
178 combien de temps ?

179 F25- Oui parce que maintenant elles viennent me voir.

180 f26- Et cela tu l'as mis en place sur combien de temps ?

181 F26- Ben .... ouhais, comme ça, spontanément. Je ne me suis pas dit que, en tant que cadre je vais  
182 faire de l'accompagnement..... Enfin si quand même mon mémoire c'était là-dessus.

183 (rire)

184 F27- Oui quand même. C'était sur ça, le coaching. Mon mémoire de cadre, c'est ça.

185 f28-Bien merci.

Entretien 3 : Danielle le 14 Avril 2010 15h30

1 d1- Donc, pourrais tu me décrire un accompagnement que tu aurais effectué auprès d'un  
2 agent dans son projet professionnel. Cela peut être un projet qu'il avait et qui répondait  
3 plutôt à un besoin institutionnel ou bien qui correspond à un besoin direct du service.

4 D1- Bon alors, c'est vrai que cela dépend beaucoup car quand on a un patient.... non, un...  
5 enfin, quelqu'un qui a un projet professionnel qui est inclus dans un parcours qui est déjà  
6 décrit dans l'hôpital, euh, c'est plus simple car souvent il y a des formations continues au  
7 regard de ça, ou des formations qui sont déjà bien calibrées : par exemple quand on a une  
8 infirmière qui veut faire cadre, on a déjà des choses . On sait que le concours existe, il y a  
9 déjà des choses qui sont bien délimitées dans le cadre de l'institution. Euh... après ça  
10 dépend aussi des projets professionnels des agents, parce que quand ça sort du service,  
11 mais pour toujours être dans l'institution, là on a encore des choses qui sont balisées. Je  
12 pense notamment à des infirmières qui veulent faire infirmières anesthésistes et même si le  
13 service ne s'y prête pas, là où elles exercent initialement. On a quand même la formation  
14 continue en appuie et le chemin est balisé. Puisqu'on commence déjà à les inscrire sur le  
15 plan de formation et on les invite à rencontrer les différents acteurs qui vont leur permettre  
16 d'accéder à cette formation. Quand c'est plus... quand ça ne relève plus du service et de  
17 l'institution, là on est plutôt dans un accompagnement très individuel qui vise plutôt à  
18 organiser des plages nécessaires aux agents pour qu'ils puissent se renseigner. Moi je n'ai  
19 pas eu à accompagner des professionnelles dans le cadre du DIF par exemple, je n'ai  
20 jamais été avec des CFP ou j'en ai eu mais ils étaient déjà engagés. Et je n'ai pas eu  
21 forcément à faire de démarches particulières si ce n'était de les intégrer au roulement de  
22 l'équipe et faire que leur absence était intégrée dans le fonctionnement du service.

23 d2- D'accord. Et cette démarche est-elle formalisée ?

24 D2- L'accompagnement, est-ce qu'il est formalisé ?... Pas vraiment. Moi cela fait 15 ans  
25 que je suis cadre et je n'ai pas lu nulle part comment on faisait pour recenser en fait le  
26 projet professionnel des agents, si ce n'est sur le fait qu'on connaît les agents avec qui on  
27 travaille. Mais sinon, y a pas de formalisation hors de ce que propose l'institution. C'est-à-  
28 dire que si l'hôpital a besoin de cadre, effectivement quelqu'un va dire « ah ben vous  
29 connaissait pas une IDE qui voudrait faire faisant-fonction, qui a un projet cadre etc ? ».   
30 Mais j'ai... moi je n'ai pas connaissance en fait de ce recensement de ce projet  
31 professionnel où que ce soit à part au niveau du service.

32 d3- Donc les agents qui ont des projets particuliers, à quel moment t'en font ils part ?

33 D3- Ca peut être soit au moment de l'entretien annuel d'évaluation, parce que c'est à ce  
34 moment là qu'on fait un point sur effectivement l'adaptation au service, les compétences  
35 acquises, les connaissances à acquérir, et puis y a forcément un axe de développement sur  
36 les cinq ans à venir, comment elles s'imaginent et comment elles se projettent dans un  
37 avenir .... Assez long et court, parce que 5 ans, c'est entre deux quoi. Euh, et c'est donc  
38 souvent là que ça émerge, à ce moment là. Ouais, c'est souvent là. Après effectivement

39 c'est aussi dans les rencontres informelles qu'on a avec les équipes. Quand on a une  
40 proximité forte. Parce que on voit quelqu'un qui a pas forcément d'idée sur ce qu'elle  
41 voudrait dans le service, sur qu'est-ce qu'elle pense, sur autre chose qui l'intéressait ?  
42 (silence). C'est sûrement, enfin, moi dans ma pratique c'est formalisé au moment de  
43 l'entretien annuel où là c'est marqué, parce qu'en fait, dans un des chapitres de l'entretien  
44 annuel d'évaluation, j'ai « projet professionnel ». Donc en fait, soit elle s'inclut dans une  
45 dynamique de mobilité dans l'établissement, soit en fait dans une mobilité professionnelle  
46 parce qu'en fait soit y a un désir d'accéder à un autre métier soit y a carrément un autre  
47 désir qui est de changer de métier et de faire tout autre chose. Pour moi, c'est formalisé à  
48 ce moment là. Et c'est écrit, parce que, en fait quand je rencontre les gens, une fois par an,  
49 il y a un document, en quatre parties, courtes, synthétiques et qu'on signe tout les deux. Ca  
50 veut dire que moi je, à la fin de l'entretien, je fais un compte rendu de l'entretien, très  
51 sommaire, et en fait, parce que cet entretien annuel, à la fin, il y a un objectif contractuel  
52 qui est négocié entre l'agent et moi et on signe tous les deux. Donc de fait, par là, je  
53 constate que l'agent a un projet professionnel et puis voilà. Et puis mon boulot c'est quand  
54 même de les aider si je peux.

55 d4- Et ce document, ils l'ont un peu avant l'entretien ?

56 D4-En fait, ils n'ont pas le document, ils ont ... l'agent a les 4 thèmes. Ils ont les 4 thèmes.  
57 C'est quatre rectangles et les quatre thèmes sont évoqués à l'entretien.

58 d5- Et une fois que les premières idées de projet commencent à émerger, comment cela se  
59 passe par la suite ?

60 D5- Ben en fait soit c'est des choses qu'on connaît mieux, exemple une IDE qui a un projet  
61 cadre, ça peut être soit elle, qui en a envie soit on peut aussi déceler quand même chez les  
62 gens des capacités en fait à accéder à un autre métier que celui d'IDE ou d'AS. Et là, c'est  
63 plutôt une sollicitation de moi vers eux. Cela peut être comme ça aussi. A l'occasion de  
64 l'entretien, c'est vraiment ça aussi, « comment vous avez voulu imaginer votre avenir,  
65 vous pensez que ça va vous suffire, est ce que vous pensez que... ? ». Et puis finalement,  
66 c'est une espèce de graine qui fait après que ça pousse quoi. Et puis après je suis plutôt  
67 attentive en fait euh... à des actions, ou des engagements ou des formations qui peuvent les  
68 aider à alimenter ce projet là. C'est-à-dire quand y a des groupes de travail par exemple on  
69 a une IDE qui veut faire cadre, l'inciter à participer à des groupes de travail institutionnel,  
70 c'est-à-dire sortir du service et déjà commencer à appréhender cette notion de  
71 transversalité qu'on va être amené à acquérir de toute façon quand on va être cadre. Donc  
72 c'est l'inciter à participer à des congrès en dehors de l'hôpital et du service déjà, avoir une  
73 vision un petit peu transversale. Et avoir une meilleure connaissance de son institution.  
74 Parce que souvent les IDE sont dans leur service et elles n'ont pas la connaissance de  
75 toutes les interactions qui peuvent y avoir entre les différentes directions. Ca été  
76 notamment pour d'autres .... Oui finalement des IDE qui ont voulu être cadre, j'en ai eu  
77 plusieurs, c'est les inciter à écrire et donc à participer à des congrès, à faire des  
78 communications, ça c'est vrai que c'est les aider car c'est très difficile. La prise de parole,

79 c'est très difficile et ça, c'est quelque chose d'important quand on est cadre. C'est valoriser  
80 ce que l'on fait, c'est aussi une des activités de l'activité cadre. Donc c'est les emmener  
81 vers ce choix là.

82 d6- Ca c'est une fois que la personne a émis le souhait...

83 D6-Oui elle est déjà dans cette logique là, mais elle a pas encore réussi, elle est même pas  
84 en formation, même pas encore, je ne sais pas, elle est dans l'idée qu'elle veut faire  
85 quelque chose, et c'est peut être lui donner différents éléments pour qu'elle construise sa  
86 représentation et l'idée qu'elle a eu de ce projet qui est un peu flou, parce que le « je veux  
87 changer, je veux faire quoi, je ne sais pas, peut être pour faire cadre. Mais cadre c'est quoi,  
88 en dehors, de ce que je vous vois faire, c'est quoi ? ». Donc être pris comme ça.

89 d7- Donc, ça peut également alimenter quelqu'un qui n'aurait pas exprimé le désir d'être  
90 cadre mais chez qui tu aurais décelé un potentiel ?

91 D7-Oui clairement. Là j'ai un exemple en tête : ben d'une infirmière que j'ai connue quand  
92 elle était jeune diplômée, elle travaillait en cancéro et qui depuis 3 ans, je voyais bien  
93 qu'elle avait matière à, elle avait matière à .... À dev... à évoluer en fait euh.... Dans une  
94 fonction soit d'encadrement, d'ailleurs elles étaient deux et elles sont faisant-fonction en ce  
95 moment. Une plutôt dans une orientation pédago et une dans l'orientation de service,  
96 d'organisation, d'animation. Donc y en a une que j'ai plutôt invitée à vraiment plus  
97 s'impliquer dans l'encadrement des étudiants, à formaliser des projets d'encadrement, à  
98 être référent. Voilà, vraiment à alimenter ça. Et puis d'ailleurs, maintenant elle est faisant-  
99 fonction et c'est ce qu'elle a enfin envie de faire.

100 d8- Et ça c'est quelque chose qu'elles n'avaient pas du tout exprimé ?

101 D8- Et bien à ce moment là elles sortaient de l'école donc... (rire). Alors elles voulaient  
102 être infirmière déjà, et puis assez rapidement, au bout de deux ans, euh.... elles avaient  
103 une affinité pour ça, elles le décrivaient aussi. C'est vrai que dans son comportement au  
104 quotidien, même si elle était jeune infirmière, pour l'une d'elles, elle avait cette affinité, à  
105 encadrer les étudiants, elle a essayé de leur faire comprendre ce qu'elle faisait, pour que,  
106 eux-mêmes construisent leur raisonnement. Et puis l'autre était beaucoup plus  
107 organisationnelle, et donc du coup ça s'est pas... son raisonnement était ... euh ben  
108 d'abord, effectivement participation à des congrès,... C'est en fait ensemble, on a fait un  
109 poster, on a été retenu pour représenter une société à un congrès de soins palliatifs... euh  
110 ça a été, avec elle, de participer à la construction d'un nouveau service en fait où il y avait  
111 un service qui s'ouvrait. Donc sur les deux, y en a une qui est cadre aujourd'hui, et l'autre  
112 est faisant-fonction. Donc on sent qu'il y a un potentiel, et comment on fait quand on  
113 construit un service, comment est-ce que cela fonctionne, comment la gestion s'organise et  
114 tout ça.

115 d9- Et donc concernant ces accompagnements, comment cela s'est fait ? As-tu plutôt glissé  
116 les congrès, les groupes de travail ou as-tu plutôt formulé le projet cadre ?

117 D9-Je suis du genre à dire ce que je pense et donc rapidement dans les deux, je leur ai dit  
118 « vous ne pensez pas que plus tard vous voudriez faire cadre ou formatrice ? ». Donc, y en  
119 a une qui m'a dit « ben euh... ». Et puis voilà quoi. C'est comme l'autre « ben vous ne  
120 pensez pas vouloir être cadre ? » « Ben euh, je sais pas, je ne sais pas... » (silence). C'est  
121 beaucoup de rencontres les projets professionnels, je crois .... Mai si on a envie, je crois en  
122 fait, même toi, on est dans un projet professionnel : c'est une espèce d'envie, de désir, très  
123 flou et puis les rencontres avec des gens qui font et qui alimentent et puis en fait ça se  
124 construit en soi. Et c'est aussi l'opportunité ..... entre ce que attendent les personnes  
125 encadrées et ce qu'on a envie de faire. Mais y a aussi des projets qui sont... les projets qui  
126 sont, je pense, les plus .... mûris et puis... comment dire... que les agents ont vraiment  
127 muris eux-même, c'est des projets qui ne sont pas inclus dans l'organisation du service.  
128 C'est-à-dire, je pense notamment à deux aides-soignantes : y en a une qui a fait  
129 esthéticienne et l'autre podologue. C'est vrai que c'est des métiers qui n'existent pas  
130 actuellement sur l'hôpital, donc en fait, à partir du moment où elles ont exprimé ça et  
131 qu'elles ont envie d'être accompagnées dans ce projet là, c'est déjà qu'il est presque abouti  
132 leur euh... il est déjà bien construit dans leur tête. Parce que... elles n'ont pas de modèle  
133 de référence en fait au quotidien. Quand elles arrivent à dire « je voudrais faire une  
134 formation, ou j'ai vu cette formation et j'aimerais prendre une dispo », tu vois elles ont  
135 déjà très avancé dans le projet.

136 d10- Donc toutes les phases de recherches aux préalables, elles l'ont faites avant de t'en  
137 informer ?

138 D10- Oui, en fait tous les métiers hors hôpital, ça s'est sûr. Après dans les métiers hôpital,  
139 c'est les aides-soignantes qui veulent ... souvent c'est ces modèles là, les ASH on les incite  
140 à passer le concours d'aide-soignante ou de rentrer à l'école parce qu'elles sont trop  
141 jeunes, parce qu'elles ont quitté l'école pour des tas de raisons. Voilà, et on sent qu'il y a  
142 un potentiel chez elles. (réflexion puis silence). Ouhaï, moi je pense que c'est comme ça  
143 que j'accompagne les gens dans leur projet. C'est dans euh...les aider à entrevoir ce que  
144 ça pourrait être en fait. Et de quelle place ou comment elles peuvent occuper cette place là.

145 d11- Pour revenir sur les IDE et leur projet cadre, en fait il y a eu cette première phase où  
146 elles ont participé soit à l'encadrement des étudiants soit aux congrès etc... et après  
147 comment s'est fait la formalisation ? Sont elles arrivées en disant « oui je me lance là  
148 dedans » concernant la prépa, le concours ?

149 D11- Et bien la prépa, le concours, la formation cadre, c'est pas tout à fait pareil parce que  
150 dans la formation cadre, il y a effectivement,... dans la plupart du temps elles sont faisant  
151 fonction. Donc après comment ça s'est fait... j'en sais rien parce que moi je les ai quittées,  
152 elles n'étaient pas faisant fonction, elles étaient infirmières et donc elles avaient pas euh....  
153 ben elles ont... elles sont allées voir l'infirmière générale parce que je leur avais dit avant  
154 de partir d'aller la voir. Et de le dire. De dire qu'elles avaient ce projet mais pas trop en fait.  
155 Parce qu'après les deux que j'ai revues elles étaient faisant fonction après. Donc moi je  
156 n'étais plus avec elles déjà. Donc euh... mais je sais quand même par d'autres voix que ce

157 projet a grandi autour de ça quoi. Autour de cette possibilité qu'elles ont eu euh... de  
158 comprendre comment elles pouvaient investir en fait... cette espèce de projet qu'elles  
159 avaient et qui était un peu flou.

160 d12- Et comment les voyais-tu par rapport à ce projet ?

161 D12- De façon informelle. Très informelle. C'était moi en fait qui avait cet espèce de fil  
162 rouge de me dire « ah ben tiens, ça pourrait intéresser cette infirmière, ... ah ben tiens, ça  
163 c'est plutôt pour l'autre ». C'étais plus comme ça. Y avait pas de rencontre tous les mois  
164 pour savoir où ça en était, non. Pas du tout, pas du tout. Mais c'est aussi parce qu'elles  
165 n'en étaient pas là de leur projet. Quand euh... y a aussi des aides-soignantes que j'ai  
166 rencontrées d'oncologie. Y'en a une qui a fait l'école d'IDE... ça a été plus... euh  
167 (silence). En fait là pour passer le jury de sélection. Plus là-dessus. Mais il leur revenait à  
168 elle de travailler pour réussir. Avec certaines, on avait fait une espèce de jury quoi. Il  
169 m'est arrivé aussi de relire un projet écrit. C'est des aides... par contre, c'est ponctuel ça.

170 d13- As-tu eu une personne que tu as pu suivre dans son projet du début à la fin ?

171 D13- Euh... du début à la fin... (réflexion)....

172 d14- Où un projet pris en cours et où la personne aurait bien muri son projet, qui aurait  
173 abouti ?

174 D14- Ben ça c'est plutôt pour les aides-soignantes qui ont passé les concours IDE ou les  
175 ASH qui sont entrées à l'école d'AS. (réflexion)... Ben ça s'est fait comme ça aussi. Par  
176 beaucoup de proximité en fait. Oui... pas du tout... mais parce que je crois que c'est moi  
177 qui ne travaille pas comme ça. Pas du tout dans quelque chose de formel : on se rencontre  
178 une fois par mois, vous en êtes où ? .... Euh non. Euh non.... ça a été... (réflexion). Ils  
179 expriment un désir, une idée ou vraiment un projet construit et moi je les ai orientées vers  
180 qui aller. Où aller pour dire, pour se renseigner. Donc la formation continue... et ils ont fait  
181 leurs démarches eux-mêmes. Je ne les ai pas aidées la dedans. Ou je les ai aidées en leur  
182 donnant les interlocuteurs ... les bons interlocuteurs. C'est vraiment plus un rôle de  
183 passeur, clairement. Oui... je le vois plutôt comme ça. Avec quelque chose qui appartient  
184 vraiment à l'agent et moi je suis là comme un catalyseur pour faire que voilà, ça va  
185 s'articuler, ça va se faire quoi. Mais pas comme de l'accompagnement à l'école. Où on a  
186 des rendez-vous, on a des choses à rendre, c'est pas pareil.

187 d15- Y a-t-il un retour après ces projets ? Retour de la part de l'agent ?

188 D15- Ben c'est lié à la forme d'accompagnement que je leur propose parce que c'est dans  
189 un rapport de très... pas affectif, c'est pas ça mais.... Je ne sais pas quel mot je mettrais la  
190 dessus...(silence). C'est un peu charismatique quand même. C'est ça, ça se retourne dans  
191 le genre « oui j'ai pas rencontré quelqu'un comme vous qui m'a aidé comme ça. ». Alors  
192 que moi j'ai pas l'impression de les avoir aidées. J'ai l'impression que leur projet c'est eux  
193 qui l'ont nourri. Et j'ai eu l'année dernière une IDE qui m'a ... euh... à passer son  
194 concours IADE, et a été retenue mais après pas financée et donc rappelée cette année et

195 c'est vrai qu'en fait je l'avais orientée vers la salle de réveil pour qu'elle ait un poste en  
196 salle de réveil et tout ça et quand cela s'est fait. Voilà c'est fait. Et quand elle est partie,  
197 elle m'a dit, « merci parce que je crois que c'est grâce à vous ! », ça se fait comme ça, alors  
198 que moi je n'ai pas eu l'impression que ce soit grâce à moi. C'est de la chance voilà. Les  
199 autres IDE, quand elles ont été reçues à l'oral, elles m'ont envoyé un mail et quand je l'ai  
200 lu, je ne croyais pas ce que je lisais quoi. Karine quand elle a rencontré le DRH, ben elle a  
201 dit « mon modèle c'est Danielle ». Donc c'est plutôt dans cet ordre. Je ne sais pas  
202 pourquoi, ça fait ça. Sûrement parce que ça les aide et ça les rassurent. Parce que je leur fais  
203 confiance aussi. Oui parce que c'est peut être ça : des jeunes professionnelles et à qui on  
204 dit « voilà vous avez un potentiel fort » et donc du coup elles ne prennent pas la grosse tête  
205 car au début elles n'entendent pas mais euh... oui c'est peut être une sorte de confiance, je  
206 ne sais pas trop.

207 d16- Donc tu es sur une proximité avec les professionnels...

208 D16- C'est le retour que j'en ai de toute façon. Tu vois c'est ça, c'est plutôt des retours de  
209 cette ordre là. Mais tout ça, c'est parce que je suis comme ça dans mon travail. J'ai besoin  
210 de formalisme mais... Y a une grande part de choses qui se passe dans l'informel, ça c'est  
211 sûr. Et puis, peut être parce que... euh alors, je ne sais pas comment je vais dire ça, mais,  
212 peut-être que je pense que, être cadre c'est aider les gens à grandir, aider les gens à devenir  
213 ce qu'ils doivent être euh... ; c'est... oui c'est ça... Donc je suis assez ouverte au projet  
214 des autres. Je ne vais pas avoir une vision centrée sur le service et sur les besoins du  
215 service, je vais plutôt avoir l'idée euh... de faire, ... en terme de plan de formation ..... de  
216 faire un plan de formation qui va répondre aux besoins des agents. Et parce que je pense  
217 qu'un plan de formation ne peut se concevoir... enfin ils peuvent mais c'est très restrictif  
218 en fait, on ne va retrouver que différents items et je pense que dans un grand établissement,  
219 il faut gérer les emplois et les compétences, c'est une vraie dynamique ça. Et que ça, ça ne  
220 peut se faire qu'avec une vision ouverte des choses. Parce que si on fait que des plans de  
221 formations centrés sur l'activité médicale, l'activité médicale elle ne varie pas de façon  
222 extraordinaire. Alors qu'en dix ans, y a des nouveaux métiers qui émergent. Et si, je pense  
223 que les gens, il faut les laisser avoir la possibilité de s'ouvrir à des choses nouvelles. Donc  
224 avoir une vision plus ouverte et plus prospective qu'une vision conservatrice. Et donc c'est  
225 peut être pour ça que je suis plutôt sur quelque chose d'individuelle et pas collectif quoi. Et  
226 en même temps pour moi, les compétences, ce n'est pas une somme d'individualités. C'est  
227 plus que ça, c'est aider certaines personnes à développer leur projet style le plan de  
228 formation peut les aider, y a pas que ça. Euh... c'est l'alternance entre le collectif et  
229 l'individuel, ce qui est sur l'établissement. C'est que je n'ai pas une vision qui est refermée  
230 sur le service et que je pense qu'on respire plus en aspirant les gens à s'ouvrir à autre chose  
231 et ça donne des services plus dynamiques et de la créativité et du coup plus d'autonomie  
232 plus de tout ça quoi. Et que ça redonne la place à l'individu. Parce que je ne pense pas que  
233 tout le monde soit sur le même gabarit. Et que voilà.

234 d17-Donc comment gères-tu cette différence ? Au sein de l'équipe ?



235 D17-Ben je trouve que l'entretien annuel est un très bon outil pour ça ; parce qu'on peut  
236 très bien dans l'entretien, à la fin y a un objectif qui est contractuel, donc ce qui fait  
237 qu'entre l'agent et puis moi, qui suis représentante du service et de l'organisation, y a  
238 quelque chose à faire. Y a quelque chose à améliorer, à imaginer, donc y a de la place pour  
239 tout le monde. Parce que y a des gens qui ont de l'ambition et qui ont des projets qui vont  
240 révolutionner leur vie professionnelle et on peut très bien concevoir qu'il y a des gens qui  
241 n'ont pas besoin d'un investissement professionnel fort, qui ont pas .... qui se complaisent  
242 dans les routines. Et on peut aussi avoir des objectifs annuels par rapport à cela parce que,  
243 moi je n'ai encore jamais rencontré quelqu'un qui avait zéro envie ou zéro idée sur le fait  
244 sur le service, sur l'amélioration de l'organisation, ou sur le service ou sur l'amélioration  
245 de son comportement... C'est quelque chose de plus personnel mais quelqu'un qui arrive  
246 tous les matins en retard et qui empoisonne tout le service, ben ça c'est un objectif ça ! En  
247 soit quoi. Il ne s'exprimera pas avec ces mots là mais « il faut vraiment que vous travaillez  
248 sur votre présentisme parce quand vous n'êtes pas là c'est les autres qui payent ». Moi je  
249 n'ai pas l'illusion que l'équipe c'est que des gens très performants. Non c'est pas vrai. Y'a  
250 des gens qui sont très bons, et y'a des gens qui sont... y a des différences, différents  
251 parcours. Moi je suis pour l'individualité des gens. Pour la reconnaissance de  
252 l'individualité des gens. J'ai pas envie d'un système où tout le monde est pareil. Parce que  
253 c'est pas la vie ça. Tous les projets, même... Euh, les ASH, je pense à elles car elles n'ont  
254 pas eu beaucoup de parcours professionnel, d'études... euh, elles peuvent quand même être  
255 à leur hauteur. Un projet professionnel, c'est pas forcément changer de métier. Elles  
256 peuvent se retrouver là dans un projet professionnel, c'est quelque chose qui anime la  
257 personne, à différents niveaux. Car entre motivation et projet professionnel y'a quelque  
258 chose à voir quand même. Peut-on dire que quelqu'un n'a pas de projet ?... (réflexion)....  
259 mais des fois, c'est parce qu'ils ne sont pas habitués au vocabulaire, donc déjà c'est ça qui  
260 fait peur. Après quand on creuse autour de la motivation, de l'amélioration, quelque chose  
261 de pratique, qui va servir directement au quotidien, on arrive toujours à trouver quelque  
262 chose. Et je ne sais pas comment ça marche, mais le fait d'en parler, de l'écrire et de le  
263 signer ... ça témoigne de l'engagement. On est d'accord sur ce qui est écrit là. Et ça reste  
264 quelque part. Quand on reprend l'année d'après y'a des choses qui ont été faites. Mais,  
265 quand on aborde le sujet du projet professionnel, ça en déroute plus d'un, car dans certains  
266 services où les agents se trouvent en fin de carrière, les formations, les projets et quand on  
267 évoque la mobilité, on s'expose au danger, sortir de la routine, c'est apprendre autre chose.  
268 Oui, je ne me vois pas dans l'idée de programme avec des étapes, des niveaux à acquérir  
269 pour passer au dessus. C'est plutôt un grand sac, avec plein de choses qu'on met dedans,  
270 comme un puzzle. Et puis ça va s'assembler. On est plus dans quelque chose qui est en lien  
271 avec la complexité. Parce que le détenteur du projet, c'est l'agent. On ne motive pas  
272 quelqu'un, c'est lui qui l'a, c'est intrinsèque. On ne peut pas façonner les gens, on peut au  
273 mieux faire qu'il évolue comme on aimerait bien qu'il évolue. Oui, pour moi c'est ça,  
274 l'accompagnement du projet professionnel : c'est organiser les conditions pour que ce  
275 projet se construise, c'est les envoyer vers les gens qui vont les aider, les amener à avoir  
276 des expériences qu'ils n'auraient pas eu si on le les avait pas amené à discuter sur ce sujet,  
277 c'est ça. Oui c'est ça. Un grand puzzle où on met des pièces... ou comme un tableau, un

278 tableau de peintre avec toutes ces touches de couleurs qui une fois mises ensemble, font  
279 que... oui, un vrai rapport avec la complexité. Voilà.

280 d18- Merci.

## Catégorisation des entretiens

Lignes	Texte (l'entretien d'Amélie)	Unité de sens	Sous-thème	Thème
1 à 6	<p>a1-L'objectif de l'entretien est de définir l'accompagnement mise en œuvre par les cadres de santé auprès du personnel paramédical dans le cadre de projet professionnel aussi bien lorsque ce projet n'est pas en lien direct avec les objectifs du service. Ce projet peut répondre à un objectif institutionnel... donc euh, par rapport à ça, à quel moment donc le personnel te fait part de leur projet ?</p> <p>A1-Alors soit (euh) deux moments dans l'année on va dire,</p>	« deux moments dans l'année »	possibilité	temps
6 à 10	<p>soit lorsqu'on leur demande lors de la confection du plan de formation de l'année suivante...</p> <p>a2-oui</p> <p>A2- ou lors de l'entretien annuel individuel que j'ai commencé dans l'année et que je suis en train de terminer</p>	<p>« lorsqu'on leur demande »</p> <p>« lors de l'entretien »</p>	évènement déclenchant	créer les conditions
10 à 12	<p>Ils ont une grille d'entretien et dans la grille, à la fin, j'ai une question : quels sont les projets pour l'année à venir tant d'un point de vue professionnel ... mais euh ça peut être formations changement de service, ou autre</p>	<p>« Ils ont une grille d'entretien »</p> <p>« j'ai une question »</p>	favoriser l'expression	créer les conditions
12	<p>et souvent c'est là qu'ils m'en parlent en fait.</p>	« c'est là qu'ils m'en parlent »	favoriser l'expression	créer les conditions
13 à 14	<p>a3-D'accord, donc plus souvent lors de...</p> <p>A3- Lors de l'entretien individuel annuel, ouhais</p>	« lors de l'entretien individuel annuel »	évènement déclenchant	créer les conditions

15 à 19	<p>a4- ... Que lorsque ...</p> <p>A4- ouhais... parce que dans ce type de projet qui peut être réinvesti et qui peut être à moyen voir à long terme, c'est des choses qui murissent, donc ça ne les prend pas le matin en se levant : « tiens je vais la formation comme ça peut être une formation continue banale ». C'est quelque chose qui est en train de murir depuis quelques mois voir quelques années.</p>	<p>« des choses qui murissent »</p> <p>« ça ne les prends pas le matin »</p> <p>« en train de murir depuis quelques mois voire quelques années »</p>	réflexion personnelle/temporalité	projet
19 à 20	Et quand ils en parlent c'est qu'ils ont, enfin pour la plupart, certains ont bien avancé le truc quand même.	« quand ils en parlent c'est qu'ils ont, enfin pour la plupart, certains ont bien avancé »	réflexion personnelle/	projet
20 à 26	<p>a5-D'accord. Et donc par rapport aux entretiens, ils ont une feuille de préparer...</p> <p>A5- Oui, je leur ai tous donné une feuille, une grille d'entretien sur laquelle, il y a 6 ou 8 questions pour les aider. Y en a certains, ça ne les aide pas, ça les panique plus et puis y en a qui viennent et ont préparé si tu veux. Y a des notes déjà sur leur grille d'entretien... c'est pour les guider et les aider. Parce que y en a certains qui si tu leur donnes pas ça, ils vont venir dans ton bureau mais ne vont pas savoir de quoi te parler.</p>	<p>« Y en a certains, ça ne les aide pas, ça les panique »</p> <p>« y en a qui viennent et ont préparé »</p>	singularité	personnalisation
27 à 31	<p>a6 – Et donc....</p> <p>A6- Et moi ça me sert aussi, car comme je prends des notes lors de l'entretien. Tu leur dis voilà que c'est un moment, qu'on a admettons 30 min pour parler et tout et donc on va essayer de suivre la grille d'entretien. Je prends des notes que je remets au propre derrière, que je leur fais relire ces notes... euh... pour validation, ils signent et moi aussi... et comme ça l'année suivante</p>	<p>« comme je prends des notes »</p> <p>« je leur fais relire ces notes »</p> <p>« je leur fais relire ces notes »</p> <p>« pour validation »</p> <p>« ils signent et moi aussi »</p>	formalisation	engagement

	je reprends ça			
32 à 34	Et notamment par rapport aux projets à l'organisation ou à des choses comme ça, je leur dis : « alors vous en êtes où de ce projet ? Vous m'aviez fait part que vous aviez envie de faire ça, mais je n'ai jamais rien vu venir pendant l'année... (silence)	« alors vous en êtes où de ce projet ? »  « Vous m'aviez fait part »  « je n'ai jamais rien vu venir »	suivi/évaluation	accompagnement
35 à 36	a7- D'accord... et donc les grilles d'entretiens sont en place depuis...  A7- Deux ans. Moi j'ai mis ça il y a deux ans en place.	« Moi j'ai mis »	action personnelle du cadre	expérience personnelle
37 à 41	a8- D'accord. Et au niveau du suivi des projets ?  A8- oui  a9- tu as dit que tu te réservais de cette grille pour l'entretien, mais est-ce que entre temps sur l'année, il y a des bilans ou autre ?  A9- après ça dépend de ce qu'ils te verbalisent comme type de projet.	« ça dépend »	singularité	personnalisation
41 à 44	Si c'est des formations continues banales, institutionnelles, à eux de guetter la demande. Si moi j'y pense, je veille. quand des formations qui sont parues. Ceux qui sont intéressés, ils te font les demandes. Mais tout ce qui est projet ....	« à eux de guetter la demande »  « Ceux qui sont intéressés, ils te font les demandes »	implication	motivation
44 à 47	Tiens moi j'en ai une comme ça... un cas concret en ce moment... euh, elle veut faire un DU d'éducation thérapeutique.	« un cas concret en ce moment »	illustration	expérience personnelle
45 à	(silence). J'ai pas un poste ni un besoin flagrant dans le service, mais d'un point de vue institutionnel, y a des	« quelque chose qu' a muri »	réflexion personnelle/ trajet	projet

47	projets dessus. Et c'est quelque chose qu' a muri depuis quelques années, pendant son parcours, donc euh..... pourquoi pas ?			
47	En plus c'est quelqu'un qui est bien investie dans ce truc là	« quelqu'un qui est bien investie »	implication	motivation
48	et que je vois bien là dedans.	« que je vois bien là dedans. »	potentiel	accompagnement
48 à 49	Donc, je lui avais que si elle avait besoin, je pouvais l'aider,	« si elle avait besoin »	sollicitation	accompagnement
49 à 50	et elle a cherché où cela pouvait de se faire et y'a différents endroits où cela se fait en France. Elle s'est renseignée sur les différents trucs... euh.... et elle est venue me les présenter.	« elle a cherché » « Elle s'est renseignée » « et elle est venue »	acteur de son parcours	motivation
51 à 53	Et elle a dit : « moi j'aurais une préférence sur tel truc parce que , bon j'ai appelé des gens qui l'ont fait, ils m'ont parlé de leur formation et celui là me semble plus généraliste donc plus facile à réinvestir au niveau d'un institution »,	« moi j'aurais une préférence »	positionnement du sujet	motivation
53 à 54	alors qu'il y en a certains qui sont plus spécialisées dans des trucs et déjà c'est beaucoup plus dur....	« qu'il y en a certains qui sont plus spécialisées dans des trucs et déjà c'est beaucoup plus dur... »	prise en compte de la réalité/ possibilités	projet
54 à 55	euh.....et donc euh..... je lui ai dit « ben écoutez moi je suis ok, donc va falloir faire votre lettre de motivation, votre demande, fournir tout ce qu'il faut	« va falloir faire votre lettre de motivation, votre demande, fournir tout ce qu'il faut, »	injonction	engagement
55 à 57	donc hier, elle m'a fait lire sa lettre pour que je lui dise un petit peu ce que j'en pensais, donc elle a mis 15	« elle m'a fait lire sa lettre »	acteur de son parcours	motivation

	jours à la faire.			
57 à 58	Elle m'a dit qu'elle est passée de 15 pages à 1 page. C'est pour te dire ! Ou là là, imagine ce que ça fait derrière !	« qu'elle est passée de 15 pages à 1 page. C'est pour te dire ! »	effort du sujet	motivation
58 à 59	Donc euh... j'en ai parlé ai cadre sup, j'en ai parlé aussi aux médecins qui pourraient être concerné par ce poste là, et qui sont ok aussi, donc on va dire que c'est en route.	« j'en ai parlé »	favoriser le projet	créer/ jouer sur les conditions
59 à 60	Mais elle a mis... euh, on va dire 1 an ½ à 2 ans	« elle a mis... euh, on va dire 1 an ½ à 2 ans »	temps/ trajet	projet
60 à 62	pour passer du stade « tiens je ferais bien quelque chose », qu'elle arrive à affiner, à définir, « tiens c'est quoi ce truc que je pourrais faire » et à passer à la phase « ben je vais dire, je vais mettre en forme » et ...	« tiens c'est quoi ce truc que je pourrais faire »	réflexion personnelle	projet
62 à 67	parce que je lui ai dit : « vous savez à quoi vous vous attendez ? c'est un DU, donc y a des périodes où vous allez partir en formation, du travail derrière, donc vous allez partir en formation » et en l'occurrence c'est sur Lille donc elle n'est pas sur site.... euh.... « l'institution est ok pour vous suivre derrière, mais ya pas que l'institution qui compte. Y a aussi tout le contexte familiale et tout ce que ça engendre derrière », donc des perturbations, des modifications...	« vous savez à quoi vous vous attendez ? »	prise en compte de la réalité dans la projection	projet
67	Donc tout ça, elle a muri tout ça ,	« elle a muri tôt ça »	réflexion personnelle	projet
67 à 68	et ben là quelques part, elle est prête. Donc elle est passée au stade où, c'est pour la rentrée de 2011...	« elle est prête » «c'est pour la rentrée de 2011 »	aboutissement de la réflexion	projet



	donc tu vois.... elle est dans son truc.	« elle est dans son truc »		
69 à 72	<p>a10- D'accord. Et c'est un DU inscrit u plan de formation ?</p> <p>A10-Oui parce qu'il y a des gens qu'ils l'ont déjà fait à l'hôpital. T'as Lille, Paris et je ne sais plus quelle ville. Et elle, le truc général c'est à Lille. Elle est dans sa phase, je fais ma démarche, je fais tout ça pour la rentrée 2011.</p>	« dans sa phase, je fais ma démarche, je fais tout ça pour la rentrée 2011 »	implication	motivation
73 à 77	<p>a11- Et là au niveau des étapes, elle est arrivée, enfin elle a validé toutes les étapes administratives ?</p> <p>A11- là, elle est en train de le faire si tu veux. Sa première étape, ça a été .... euh, elle voulait se perfectionner, continuer d'investir sa formation infirmière mais en bonifiant pour l'institution. C'est pas pour elle. Parce que je lui ai demandé « ça va vous apporter quoi ? » Elle me dit « ben moi, ça me fera une formation, mais surtout je peux réinvestir ça dans différents endroits de l'institution ».</p>	<p>« elle voulait se perfectionner, continuer d'investir »</p> <p>« je peux réinvestir ça »</p>	expression d'un besoin	motivation
77 à 81	Donc que ... OK... donc une fois qu'elle eut bien défini sa formation sur l'éducation thérapeutique, elle s'est renseignée sur ce que c'est, et elle a fait toutes ses démarches et tout : elle s'est renseignée sur internet elle a contacté des gens dans l'institution qui l'ont fait , elle les a rencontré , ils lui ont filé des trucs à lire donc elle s'est imprégnée de tout ça	<p>« elle s'est renseignée »</p> <p>« elle a fait toutes ses démarches »</p> <p>« elle s'est renseignée »</p> <p>« elle a contacté »</p> <p>« elle les a rencontré »</p> <p>« elle s'est imprégnée »</p>	implication personnelle	motivation

81 à 83	et c'est quelqu'un, on va pas dire que c'est un diesel, mais il faut qu'elle prenne le temps. Elle s'est pas réveillée le matin en se disant tiens j'ai envie de faire un DU éducation thérapeutique . Ca murit pendant plusieurs années,	« il faut qu'elle prenne le temps »  « Ca murit pendant plusieurs »	réflexion personnelle/ trajet	projet
83 à 85	et là elle a défini ce qu'elle voulait faire et tout , elle en a parlé et maintenant elle est en train de formaliser tout ça sur papier et d'envoyer ses dossiers. (silence) et l'objectif c'est pour septembre 2011.	« et là elle a défini »  « et l'objectif c'est pour septembre 2011 »	l'échéance	projet
86 à 87	a12- Et c'est une personne qui est dans le service depuis un moment ?  A12- 5 ans, 5 ans ½ même	« 5 ans, 5 ans ½ même »	temporalité/ expérience antérieure	projet
88 à 90	a13- Et donc tu l'as vu combien de fois pour ce projet là ?  A13- Donc moi je l'ai vu pour les entretiens individuels, et elle avait commencé à m'en parler elle m'a dit « je vais écrire ma lettre, est ce que je peux vous la faire lire ? » et tout.	« je l'ai vu pour les entretiens »	évènement favorisant	jouer sur les conditions
90 à 91	Donc « oui, je vous ai proposé de vous aider.	« je vous ai proposé de vous aider »	aide	accompagnement
91 à 92	Donc, je ne ferais pas les démarches pour vous mais je veux bien lire et vous dire ce que j'en pense ». et euh.... (réflexion).....	« je ne ferais pas les démarches pour vous »	limites de l'accompagnement	accompagnement
92 à	Mais aussi, sinon, quand elle a besoin, sans même	« aussi, sinon, quand elle a	informel/singularité	accompagnement

93	attendre les entretiens. Elle vient m'en parler.	besoin »		
94 à 97	a14- D'accord A14- Tiens, là hier elle m'a dit j'ai écrit ma lettre, est ce que vous voulez bien me la lire ? donc ok. a15- Mais tu ne lui fixe pas d'échéance ? A15- Non, car si tu veux, elle les a déjà elle. C'est pour le rentrée de septembre 2011.	« elle les a déjà elle »	appropriation de l'échéance	projet
97 à 98	Elle sait qu'il faut s'y prendre longtemps à l'avance	« Elle sait qu'il faut s'y prendre longtemps à l'avance »	connaissance du sujet	contexte
98 à 101	donc là, l'année dernière je lui avais dit que si c'était pour dans un an, je trouvais cela un peu court, le temps de faire les démarches, que ce soit validé et tout et laisser le temps que tout le monde s'organise. Mais elle m'a dit qu'elle ne savait pas encore ce qu'elle veut.	« l'année dernière je lui avais dit »	temporalité	projet
101	Donc le temps qu'elle murisse tout ça,	«le temps qu'elle murisse tout ça »	réflexion personnelle	projet
101 à 102	et elle ne m'a pas dit ça en fin d'année « je veux faire ça pour septembre 2010 » elle est lucide et elle sait où elle va.	« elle est lucide » « elle sait où elle va »	prise en compte de la réalité/ maturité	projet
102 à 103	Donc elle a dit pour septembre 2011, donc là elle est dans.... non, non, elle est bien dans sa tête et du coup,	« elle est bien dans sa tête »	prise en compte de la réalité	projet
103 à 105	ça lui donne confiance en elle, elle fait des choses, l'autre jour elle m'a dit « j'aurai pas pensé réussir à faire ça ! » pour sa lettre de motivation elle est passée de 15 pages à 1 page. Il y a quelques temps elle ne	« ça lui donne confiance en elle »	confiance	reconnaissance

	l'aurait jamais fait.			
106	Donc en plus, on peut dire que ça motive, ça l'a motivée. Ca lui donne confiance en elle.	« ça motive, ça l'a motivée » « Ca lui donne confiance en elle »	reconnaissance/ confiance	motivation
107 à 112	a16- D'accord A16- Oui (silence) a17- donc elle est actuellement en train de commencer les démarches pour le financement, la prise en charge. Il y a un soutien du cadre sup... A17- oui, cadre sup, médecins de la spécialité où elle pourrait éventuellement réinvestir ça.	« oui, cadre sup, médecins de la spécialité »		favoriser les conditions
113 à 117	a18- Mais toujours dans le domaine de sa spécialité chir ? A18- Non justement. Dans le service d'hôpital de jour, j'ai deux disciplines, chir et médecine. Et en fait le projet serait de le réinvestir soit sur le projet de l'hôpital de jour de médecine, mais comme cette formation est généraliste, elle pourrait le réinvestir ailleurs sur l'institution, sur toute pathologie chronique.	« non justement. Dans le service d'hôpital de jour »		contexte
117 à 118	L'année dernière, il y a eu une journée à la fac sur l'éducation thérapeutique, elle y était allée.	« il y a eu une journée à la fac sur l'éducation thérapeutique, elle y était allée. »	investissement	motivation
119 à 121	a19- Et par rapport à la médecine de l'hôpital de jour, c'est elle qui y a pensé ou c'est toi qui a fait le lien ?	« elle y a pensé »	implication	motivation

	A19- Elle y a pensé par ce qu'en fait,			
121 à 123	il y a eu des formations de proposées par les laboratoires, c'est une initiation à l'éducation thérapeutique. Donc c'est un labo qui propose ça tous les ans à une infirmière.	« des formations »	évènement facilitants	créer les conditions
123 à 124	Elle y est allée et c'est quelque chose avec lequel elle est en affinité et puis elle est bien rentrée dans le truc. Donc elle est allée à cette formation,	« Elle y est allée » « elle est allée à cette formation »	investissement	motivation
124 à 130	donc suite à cela elle a réinvesti au niveau de l'hôpital de jour de médecine un petit peu, en mettant en place avec les moyens du bord et sans aide autre on va dire, que ce qu'elle avait un peu appris là bas. Entre temps d'autre sont allées se former des consult etc. et elles se sont vues, ont mis des trucs en place, par exemple pour faire des liens entre les services qui n'étaient pas liés au paravent. Donc elles ont réussi à réinvestir cette formation privée on va dire, en créant des outils qui les aident dans leur travail au quotidien et qui bénéficient aux patients. Mais il n'y aura pas un service dédié qui ne fera que de l'éducation thérapeutique.	« elle a réinvesti au niveau de l'hôpital de jour » « elles se sont vues, ont mis des trucs en place » « elles ont réussi à réinvestir cette formation privée »	investissement	motivation
131 à 149	a20- Et donc dans son travail infirmier, y a-t-il un impact sur poste au quotidien ?  A20- elle est infirmière en chirurgie, mais le personnel est amené à gérer les patients de médecine. Donc c'est moi qui organise leur présence journalière. Il me faut 4 IDE en chir et 1 en médecine. Et toutes les IDE ne sont pas formés pour l'hôpital de jour de médecine. Sur 8 IDE, j'en ai 5 de formés. J'en ai qui sont très intéressées par la spécialité et ça leur plait et d'autres qui y vont on va dire en dépannage occasionnel pour les	« c'est moi qui organise » « ça moi je leur dis, ce que je veux » « que je ne mettrais pas un planning hôpital de jour que sur une tête. »	positionnement cadre	fonction cadre

	<p>remplacements des congés ou des trucs comme ça. Donc je sais lesquelles veulent bien faire ça à l'année et les autres en remplacement sauf que moi je ne veut pas en mettre une à l'année dessus, car quand elle n'est pas là, les autres faisant du remplacement ponctuel, elles perdent un petit peu les bénéfices des connaissances qu'elles ont. Donc je les fais régulièrement tourner. Après, des fois, elles s'arrangent entre elles, elles changent leur horaire. ça moi je leur dis, ce que je veux, c'est que ce soit équilibré. Mais je ne veux pas que vous veniez me dire que pour remplacer quelqu'un « ah ben je ne veux pas le faire parce que c'est toujours la même qui le fait ! » C'est pour ça que je ne mettrais pas un planning hôpital de jour que sur une tête! Donc, je les fais tourner. Ca elles l'ont intégré. Mais y en a malgré tout une qui on va dire fait l'hôpital de jour 3 semaines par mois, sur 4 semaines. Euh... entre deux semaines et demi et trois semaines par mois elle fait l'hôpital de jour. C'est son dada et les autres sont des fois contentes de lui laisser ses horaires et parce qu'en plus, c'est souvent plus fatiguant d'être sur l'hôpital de jour que dans les secteurs, au niveau de la prise en charge. Parce qu'elles ont plus de patients sur l'hôpital de jour que dans le secteur. Donc après c'est des choix si tu veux.</p>			
150 à 161	<p>a21- Et par rapport à cette infirmière qui a son projet éducation thérapeutique ?</p> <p>A21- ben je la mets clairement sur l'hôpital de jour et elle arrive dans la mesure, comme elle dit « je ne peux pas réinvestir sur tous les patients ». Quand elle sait qu'il y en a un qui est suivi par untelle qui a fait la formation et qui est à la consult et qu'il y a déjà des choses, si elle peut dégager un peu de temps ou</p>	<p>« je la mets clairement sur l'hôpital de jour »</p> <p>« Donc l'avantage, même si je ne veux pas »</p> <p>« l'avantage, comme c'est des patients chroniques »</p>	<p>positionnement</p> <p>Mise à profit des compétences</p>	<p>fonction cadre</p>

	<p>prendre du temps, ben c'est avec lui qu'elle le ferait. Donc l'avantage, même si je ne veux pas en mettre une en continue sur l'hôpital de jour, l'avantage, comme c'est des patients chroniques qui reviennent continuellement, elles ont une connaissance des patients par rapport à celle qui va intervenir ponctuellement. C'est indéniable. Donc euh... elle en fait à l'occasion. Pour l'instant sur l'hôpital de jour. L'hôpital de jour, c'est une enclave sur les lits de chir d'hospi, ce n'est pas dans une structure d'hôpital de jour avec un fonctionnement d'hôpital de jour. Alors ça va peut-être arriver dans les mois à venir dans le projet institutionnel, ce qui serait bien. Et pour le patient et pour l'institution, on serait gagnant.</p>	« C'est indéniable »		
162 à 168	<p>a22- Donc actuellement, elle commence à utiliser ses compétences en terme d'éducation thérapeutique ?</p> <p>A22- Oui on va dire qu'elle a commencé à les utiliser, pas à initialiser, car la première prise en charge pour l'éducation thérapeutique est initialisé à la consultation. Mais sa collègue des consult, elle dit « quand nous on en prend un, on le signalera sur son dossier et si y'a des choses, soit on essaie de vous transmettre pour que ce soit fait en hôpital de jour même si on sait que ça va être difficile, vu comment c'est, en ce moment » mais euh... au moins, il y a un suivi.</p>	« qu'elle a commencé à les utiliser »	investissement	motivation
168 à 171	<p>Et quand elle peut, elle essaie de se dégager du temps avec ces patients là. Et même quand elle ne peut pas, ça lui arrive de prendre du temps parce que elle voit bien que le patient est pas top top et que là, la priorité c'est de prendre du temps avec ce patient là, et au détriment de ces horaires.</p>	<p>« elle essaie de se dégager du temps avec ces patients là »</p> <p>«ça lui arrive de prendre du temps »</p>	gestion du temps de travail par l'agent	motivation

		« au détriment de ces horaires »		
172 à 185	<p>a23- Oui...</p> <p>A23- Et ça je le vois, comme on est en badgeage, je vois bien que celle qui me génère, l'IDE qui me génère des heures sup c'est toujours celle qui est sur l'hôpital de jour. Pas uniquement parce qu'elle prend du temps en plus avec des patients euh... c'est polyfactuel : le médecin qui arrive à 10h alors que le patient est là depuis 8h30, donc on perd 1h30 dans la matinée, et le temps de les perfuser, c'est comme pour les chimio, c'est incompressible dans la prise en charge donc quand tu prends 1h30 à 2h de retard dès le matin, forcément c'est le soir que tu les vois. Quelque soit l'IDE qui est sur l'hôpital de jour, je sais qu'elle me génère des heures. Et elle, cette IDE, comme elle est majoritairement sur l'hôpital de jour, forcément, elle en génère plus que les autres. De ce fait, elle peut prendre du temps pour les patients pour faire de l'éducation thérapeutique. Du fait qu'elle a aussi un peu de mal à déléguer des choses à ses collègues. Des choses qui pourraient être déléguées donc elle me génère du temps. Elles savent que je valide ou je ne valide pas, mais ça c'est un de ses soucis. Elle a un peu de mal à déléguer. Par ce que, elle, elle conçoit sa prise en charge de A à Z. Alors que toute collègue est capable de déperfusionner un patient et de lui donner les papiers.</p>	<p>« l'IDE qui me génère des heures sup »</p> <p>« comme elle est majoritairement sur l'hôpital de jour »</p> <p>« un peu de mal à déléguer »</p>		contexte
186 à 190	<p>a24- Et au regard de ces heures effectuées et de son projet, comment gères tu son temps de travail ?</p> <p>A24- Alors, nous, les agents sont en ATT, donc ils badgent, quand c'est calme, on les fait partir ou on ne les fait pas venir, et quand il faut rester, elles restent. Et donc, on valide ou pas les heures de présences</p>	« C'est à toi de connaître tes agents et tes équipes et leur fonctionnement. »	proximité	posture



	supplémentaires. Après c'est un peu à l'appréciation de chaque cadre. C'est à toi de connaître tes agents et tes équipes et leur fonctionnement.			
190 à 204	Donc en fait.... euh.... on a une règle : quand les compteurs d'heures commencent à augmenter, on peut, ... on a défini cette règle entre cadres, parce qu'on s'apercevait que d'un cadre à l'autre les agents pouvaient avoir douze jours de récup d'heures à l'année alors que d'autres ce n'était que deux. Donc on a dit pas plus d'une récup d'heures par trimestre. Et par agent. Sachant que le but n'est pas de redonner un repos supplémentaire par trimestre mais quand on voit, parce qu'on surveille régulièrement les compteurs et bien là on leur dit, c'est plus calme, vous partez. Il reste que deux patients à déperfusion, votre collègue elle peut le faire . Par que y en a qui vont te cumuler des heures et puis donc après....l'année dernière pour 8 IDE, j'ai dû donner que 5 récup d'heures, c'est tout. Parce que je les ai pendant un trimestre un petit peu « uspiller » « là c'est calme, vous partez » et la semaine prochaine.... c'est l'avantage d'une hospice de semaine, comme c'est 95% d'activités programmées, je sais les programmations des semaines à venir, s'il n'y a que deux entrées le matin et 15 sur l'AM , j'ai déjà dit à des IDE du matin « vous ne venez pas ce matin ». Ou « vous arrivez, en décaler et vous partirez tôt ». J'arrive comme ça à réguler leur retard. Je leur ai fait la guerre comme ça pendant un bon trimestre maintenant d'elles-mêmes elles arrivent à le faire.		règles	management identique
205 à 206	a25- Et donc ton management est identique tant pour cette IDE que pour les autres ?  A25- Oui, que pour les autres.	« oui, que pour les autres »		management identique

207 à 211	<p>a26- Et as-tu accompagné un soignant jusqu'au bout d'un projet ?</p> <p>A26- Alors comme ça... non, je ne crois pas, parce qu'en fait la seule qui avait un projet comme ça, ce n'était pas en rapport avec l'institution, c'était carrément un projet de reconversion avec bilan de compétences etc.... donc elle a fait son bilan de compétences, elle a fait son truc et elle a finit par partir de l'hôpital pour carrément faire autre chose.</p>	<p>« c'était carrément un projet de reconversion »</p> <p>« elle a fait son truc »</p> <p>« elle a finit par partir de l'hôpital pour carrément faire autre chose »</p>	projet abouti	projet
212 à 213	<p>a27- C'est une IDE une AS ?</p> <p>A27- Non une AS... (silence)... une jeune aide soignante en plus. 6 ou 7 ans de diplôme.</p>	« une jeune aide soignante en plus »	sentiment / regret	fonction cadre
214 à 216	<p>a28- Et donc au niveau des démarches, comment s'y est elle pris ?</p> <p>A28- ben un jour elle était pas bien dans sa peau elle avait des petits arrêts fréquents, on ne la sentait pas bien dans ses baskets</p>	<p>« elle était pas bien »</p> <p>« elle avait des petits arrêts fréquents »</p>	contexte/ recherche de sens/ manifestation	projet
216 à 218	<p>et un jour elle a dit « je crois que ça me plaît pas ce métier ». C'est vrai que c'est surprenant, elle a dit, elle m'a dit « je suis allée voir la psychologue du personnel, qui m'a dit que je pouvais faire un bilan de compétence sur mon temps de travail ».</p>	<p>« un jour elle a dit »</p> <p>« c'est surprenant »</p>	surprise/ imprévu	représentation
218 à 220	<p>Sauf qu'on peut aussi le faire en dehors de son temps de travail, sauf que la psychologue lui avait conseillé de le faire sur son temps de travail.</p>	« qu'on peut aussi le faire en dehors de son temps de travail »	possibilité	fonction cadre
220 à 221	<p>Donc elle a fait les démarches, elle s'est renseignée auprès de la formation continue, elle a fait son bilan de</p>	<p>« elle a fait les démarches »</p> <p>« elle s'est renseignée »</p>	implication	motivation

	compétences sur son temps de travail	« elle a fait son bilan de compétences »		
221 à 222	et c'est fort gênant quand t'es dans un équipe et euh...	« c'est fort gênant quand t'es dans un équipe »	incidence	management
222	elle a fait je ne sais plus quelle formation	« je ne sais plus quelle formation »	méconnaissance	accompagnement
222 à 223	et je l'ai revu et on le voit elle est métamorphosée. Toute épanouie et bien dans ses baskets. Ce qu'elle n'était pas quand elle était aide soignante.	« elle est métamorphosée » « Toute épanouie et bien dans ses baskets » « . Ce qu'elle n'était pas quand elle était aide soignante. »	changement	projet
224	Mais c'est une perte pour l'institution mais c'est un bénéfice pour elle.	« Mais c'est une perte pour l'institution mais c'est un bénéfice pour elle. »	institution et bénéfice personnel	enjeux
225 à 227	a29- Et c'est un projet qui a duré sur ... A29- Sur quelques mois, je crois 6 mois, pour son bilan de compétence et elle est partie dans les 6 mois qui ont suivi.	« 6 mois » « elle est partie dans les 6 mois qui ont suivi. »	trajet du projet	projet
228 à 230	a30- Et elle l'a mené d'elle même ou elle est venue te demander des conseils ? A30- Elle m'a pas trop demandé de conseil, elle m'a plus informée mais euh... elle s'est pratiquement débrouillée toute seule.	« elle m'a pas trop demandé de conseil » « elle m'a plus informée » « elle s'est pratiquement débrouillée toute seule »	autonomie/implication	motivation

231 à 233	a31- Et donc toi, par rapport à ça, lorsqu'elle t'a dit qu'elle avait son projet de se reconverter ?  A31- Ben quelque part, moi je vois que c'est un peu du gâchis, surtout comme ça, 6-7 ans, jeune diplômée, c'est dommage qu'elle n'y a pas pensé avant.	« un peu du gâchis »  « jeune diplômée, c'est dommage »	sentiment	fonction cadre
233 à 236	Mais d'un autre coté, comme je ne la sentais pas bien dans ses baskets, pourquoi pas, si elle peut trouver quelque chose, mais après, pour l'avoir revue après, elle est mieux dans ses baskets quand on la côtoie par rapport à ce qu'elle était avant.	« comme je ne la sentais pas bien dans ses baskets »	réalité/ recherche de sens	projet
236 à 237	Non, je ne me suis pas sentie, ni mise à l'écart ni mise euh..... euh... frustrée ou quoi que ce soit, au vue des résultats, je me dis ben tant mieux, elle a fait le bon choix et euh...	« je ne me suis pas sentie »	prise de recul	posture
237 à 239	quand elle est venue me l'annoncer, ma première réaction a été de me dire « merde je vais avoir des soucis de planning, c'était vraiment très terre à terre.	« ma première réaction »  « des soucis de planning »	fonction cadre	posture
239 à 240	Et puis après finalement avec le recul, oui pour elle ça a été un bénéfice.	« après finalement avec le recul »	prise de recul	posture
240 à 243	Enfin, des fois, t'en a certains qui font ça pour fuir quelque chose, sans savoir ce qu'ils veulent, sans savoir derrière et sans vraiment vouloir le réinvestir. T'en a qui te font un nombre de formations diverses et variées, tu vas leur dire « non là y a un problème vous demandez tout ce qui existe sur le plan de formation , c'est quoi votre réel problème ? »	« sans savoir ce qu'ils veulent, »	recherche du sens	accompagnement
243 à 245	Donc euh..... (silence)... mais finir d'accompagner quelqu'un dans un DU, je n'ai pas ... non, parce qu'en fait, soit je les ai pris en route, soit moi je suis partie j'ai	« soit je les ai pris en route, soit moi je suis partie j'ai changé de	mobilité des cadres	contexte

	changé de service.	service. »		
246 à 248	a32- Et pour revenir à cette AS qui s'est reconvertie, elle a démissionné ?  A32- Oui et carrément de la fonction publique. Elle a fait quelque chose qui n'a rien à voir avec... sa fonction AS.	« Elle a fait quelque chose qui n'a rien à voir avec... sa fonction AS »	illustration	projet
249 à 254	a33- Et cela, c'était un projet que tu ressentais comme réfléchi ?  A33- Oui, parce que je pense qu'elle était en souffrance cette fille , depuis quelques années, elle avait fait sa formation AS, elle travaillait à l'hôpital depuis 6 7 ans et euh.... j'allais dire, avec les années cumulant, elle cumulait une souffrance qu'elle n'arrivait pas à verbaliser et qui se traduisait par des petits arrêts de tps en temps et des trucs comme ça,... enfin, tu ne la sentais pas à l'aise dans ses baskets, non, tu ne la sentais pas à l'aise.	« qu'elle était en souffrance »  « elle cumulait une souffrance qu'elle n'arrivait pas à verbaliser »  « tu ne la sentais pas à l'aise »  « non, tu ne la sentais pas à l'aise »	recherche de sens	projet
254	. Et un jour elle s'est dit « dis donc il faut que.... ».	« Et un jour elle s'est dit »	instant déclenchant	projet
255 à 257	Je ne sais pas quel a été le détonateur : soit une situation forte, soit quelqu'un de son entourage qui a dû lui dire «ben il faut ... » euh .... il faut faire quelque chose avant d'en arriver chez la psychologue qui lui dise « faites un bilan de compétences ».	« il faut faire quelque chose avant d'en arriver chez la psychologue »	instant déclenchant	projet
257 à 258	Tu vois il y a eu sûrement quelque chose avant, et que moi je n'ai pas trouvé en fait.	« que moi je n'ai pas trouvé en fait »	limites/ réalité	accompagnement
259 à 260	a3 4- Et donc par rapport à cela tu la voyais en entretien ou tu la laisser gérer ?	« non, je la laissais gérer. »	autonomie	motivation

	A34- Non, je la laissais gérer.			
260 à 262	Elle me tenait informée, « voilà j'en suis là et tout » et euh..... voilà quoi.... (silence)  a35- Bien, je te remercie.	« Elle me tenait informée »  « voilà quoi »	autonomie	motivation

N° de lignes	Texte (l'entretien de Florence)	Unité de sens	Sous thème	thème
1 à 6	f1-l'objectif de cet entretien est de définir l'accompagnement effectué par le cadre de santé auprès des professionnels soignants, dans les projets professionnels de ces derniers. Sachant que dans certaines situations, ces projets ne servent pas forcément directement au service mais peut servir à l'institution. Tout d'abord, comment les agents t'annoncent ils leur projet professionnel, et à quel moment ? F2- ben ils viennent spontanément, pour me dire qu'ils ont un projet....	« ils viennent spontanément »	implication	motivation
6 à 7	euh, c'est toujours des projets en rapport avec l'institution.	« c'est toujours des projets en rapport avec l'institution. » « là ça a toujours été en relation avec la santé »	types de projet accompagnés	expérience personnelle
7 à 9	J'en ai pas eu encore qui ont eu des projets ... parce qu'il existe des projets personnels hors professions de santé. Ils y a des gens qui veulent faire horticulture.... euh, donc là ça a toujours été en relation avec la santé	« J'en ai pas eu encore qui ont eu des projets ... »	illustration	expérience personnelle
9 à 12	Donc en général, c'est des aides soignantes qui veulent préparer le concours IDE, ou des ASH qui veulent une VAE, pour l'instant c'est souvent le cas. Et des professionnels qui veulent accéder à un DU. Alors DU, pour l'instant ça a été DU soins palliatifs et DU plaie et cicatrisation et douleur.	« des aides soignantes qui veulent préparer le concours IDE » « des ASH qui veulent une VAE » « des professionnels qui veulent accéder à un DU »	exemples de projets	expérience personnelle
12 à 13	Ca a été les cas que. j'ai rencontrés depuis que je suis en poste.	« les cas que. j'ai rencontrés »		expérience personnelle
14 à 16	f3- et donc pour l'annonce, elles viennent te voir.... F3- spontanément, elles me disent voilà, je vais	« spontanément »	acteur de son projet	motivation

	préparer le concours, comment est ce qu'il faut que je m'y prenne.			
16	En général, elles ont déjà muri leur projet.	« elles ont déjà muri leur projet »	réflexion personnelle/trajet	projet
16 à 17	Moi je ne participe pas à l'élaboration du projet.	« je ne participe pas à l'élaboration du projet. »	limites de l'accompagnement	accompagnement
17	Je les aide....	« Je les aide.... »	aide	accompagnement
17 à 18	euh... à partir du moment où elles ont commencé à élaborer leur projet de façon concrète,	« à partir du moment où elles ont commencé à élaborer leur projet de façon concrète »	implication	motivation
18 à 19	c'est-à-dire elles ont fait les démarches, par exemple des renseignements sur internet, elles ont demandé un dossier, et voilà	« elles ont fait les démarches » « elles ont été cherché »	implication	motivation
19 à 20	je ne les aide pas dans ces recherches là.	« je ne les aide pas dans ces recherches là. »	limites de l'accompagnement	accompagnement
21 à 24	f4- mais elles te sollicitent avant d'entamer les démarches ou elles t'interpellent une fois qu'elles ont fait toutes les démarches au préalable. F4- oui, moi je ne veux pas les accompagner dans ces démarches là. c'est à elles de se débrouiller	« moi je ne veux pas les accompagner dans ces démarches là » « c'est à elles de se débrouiller »	limites de l'accompagnement	accompagnement
24	et quand elles ont les données, et ben, elles me le disent.	« quand elles ont les données »	temps/ évènement déclencheur	projet
24 à 25	Voilà, c'est tout récent, y en a une elle a passé samedi dernier le concours pour accéder à l'école infirmière croix rouge.	« c'est tout récent, y en a une elle a passé samedi dernier le concours pour accéder à l'école infirmière croix rouge »	exemples de projets	expérience personnelle
26	Donc elle s'est renseignée,	« elle s'est renseignée »	implication	motivation
26 à 27	et c'est à moi de prendre contact avec des formateur de la croix rouge ou de savoir ce qui est tombé l'année dernière et de la préparer à cela.	« c'est à moi »	fonction de l'accompagnant	accompagnement
28 à 30	f5- d'accord, à ce qu'on va lui demander ? F5- donc en générale, je choisis entre guillemets trois accompagnements, pas plus. Trois personnes à	« je choisis (...) trois accompagnements, pas plus. »	limites de l'accompagnement	accompagnement



	accompagner.			
30	Parce que je veux le faire de façon concrète.	« je veux le faire de façon concrète »	implication de l'accompagnant	posture
30 à 31	C'est-à-dire je ne veux pas leur dire si t'as besoin tu viens me voir.	« je ne veux »	limites de l'accompagnement	accompagnement
31	Je leur demande, euh, par exemple, y a deux ans c'était... euh...	« Je leur demande, euh, par exemple, y a deux ans c'était... euh... »	exemples de suivi	illustration
32 à 34	enfin elle, elle s'est débrouillée toute seule, et qui est à l'école d'infirmières cette année, et qui a eu un an de report. L'année dernière c'était euh... pareil une AS qui est rentrée, qui a eu son concours...	« enfin elle, elle s'est débrouillée toute seule » « pareil une AS qui est rentrée »	exemples	illustration
34 à 35	euh... et puis là j'accompagne une VAE et l'année prochaine, enfin là 2011, ça va être une VAE et un DU soins palliatifs en AS.	« j'accompagne »		accompagnement
36 à 38	f6- et comment cela s'organise ? F6- Et bien je leur demande où elles en sont dans leur révision, je travaille avec les formateurs par exemple, c'était Anne-Marie qui est partie en retraite.	« je leur demande »	injonction	engagement
38 à 40	Donc euh, par exemple pour la fille qui est partie cette année, je lui ai demandé des cas concrets, des exercices de calculs de doses et je leur demande de faire des devoirs	« je lui ai demandé » « je leur demande »	injonction	engagement
40	et après elles me les ramènent.	« et après elles me les ramènent. »	retour	engagement
42 à 43	f7- D'accord ! F7- Ah oui mais je suis la maitresse d'école ! Voilà !	« je suis la maitresse d'école ! »	image	illustration
43	Et là je suis assez furax	« je suis assez furax » « elle était complètement perdue » « Et là c'était pas ça du tout. Donc en fait elle s'est plantée. »	implication de l'accompagnant	posture
43 à 49	car la petite qui est passée samedi dernier, je l'ai préparé comme les autres et en fait ça a été tout à fait différent. Ca a pas été ce qui tombé d'habitude. C'était	« je l'ai préparé comme les autres » « Ca a pas été ce qui tombé	exemples et justification	expérience personnelle

	des morceaux des épisodes de vie dans une institution qu'il fallait commenter. Donc elle était complètement perdue. Par ce qu'en générale, c'est « dégagez les besoins fondamentaux, parlez des problèmes qui en découlent, positionnez vous en tant que future ide et réajuster en faisant des transmissions concises. Enfin, c'est ça ! Et là c'était pas ça du tout. Donc en fait elle s'est plantée.	d'habitude » « Donc elle était complètement perdue » « Et là c'était pas ça du tout »		
51	F8- enfin elle s'est plantée, c'est ce qu'elle dit !	« elle s'est plantée, c'est ce qu'elle dit ! »	retour	accompagnement
51 à 53	Je lui ai dit, il faut bien attendre les résultats, ça se trouve ce qu'on a fait toute les deux, ça t'as servi dans ce que tu as raconté dans tes synthèses argumentées. .... au lieu de cas concrets	« ça se trouve ce qu'on a fait toute les deux, ça t'as servi »	valorisation	maintenir la motivation
53 à 54	Et les VAE, ben les VAE, c'est euh.... je leur sors les docs... euh, les VAE je leur sors les compétences du diplôme	« .... je leur sors les docs... »	fonction de l'accompagnement	accompagnement
54 à 55	, et comme c'est accès sur la compétence 3, on parle de la compétence 3. On dégage les actions que nous on fait dans le service en lien avec la compétence 3.	« on parle de » « On dégage les actions » on en parle »	relation, travail ensemble	accompagnement
56 à 58	Et puis après et ben, elles passent leur truc et quand y a un truc qui ne va pas, là elle a loupé deux module et ben on en parle. Elle me dit sur quoi elle a buté et voilà.	«on en parle »	relation, travail ensemble	accompagnement
59 à 62	f9- ce sont donc des projets que tu accompagnes au moins sur un an, entre le moment où elles t'annoncent leur souhait de se présenter et...  F9- moins d'un an, parce que le temps qu'elles euh.... enfin ça dépend parce que Steph c'était sur deux ans comme elle l'a loupé	« enfin ça dépend »	singularité	personnalisation
62 à 63	et après elle a manqué d'assurance et il a fallu lui redonner confiance.	« il a fallu lui redonner confiance. »	valorisation	maintenir la motivation

64 à 65	f10- et dans ces cas là tu programmes des entretiens avec elles ou ...  F10- non elles viennent me voir spontanément.	« elles viennent me voir spontanément »	implication	motivation
65 à 67	Elles me disent par exemple, « bon ça y est j'ai fait ma démarche, quand est-ce que je peux vous la montrer ». Et je leur dit, « ben tiens j'ai un moment » où bien « demain si tu veux » mais c'est pas des entretiens formalisé.	« c'est pas des entretiens formalisé »	informel	accompagnement
67 à 68	C'est un accompagnement qui est euh... qui est.....euh.... amical,	« C'est un accompagnement qui est euh... qui est.....euh.... amicale »	relation	accompagnement
68	ce n'est pas un accompagnement ..... c'est pas amical	« c'est pas amical »	relation	accompagnement
69	c'est euh..... soutien..... Un soutien moral et euh....	« Un soutien moral »	relation	accompagnement
69 à 70	c'est pas un accompagnement dans le sens où..... d'un formateur.	« c'est pas un accompagnement dans le sens où..... d'un formateur »	relation	accompagnement
70 à 72	Je ne me sens pas les compétences d'un formateur... tiens celle que je vais accompagner dans son DU de soin palliatifs, j'y connais rien au DU des soins palliatifs,	« Je ne me sens pas les compétences d'un formateur »	limites de l'accompagnement	accompagnement
72 à 73	mais par contre, je l'aide à rédiger sa lettre de motivation, je lui relis sa lettre de motivation, je mets ce qui pourrait renforcer pour qu'elle soit prise, ben voilà.	« je l'aide » « je lui relis » « je mets »	activités de l'accompagnant	accompagnement
73 à 74	(silence). Et puis y'a des petits projets qui sont pas forcément	« y'a des petits projets »	projets hors service	accompagnement
74 à 78	.... y en a une là par exemple une AS qui m'a étonnée parce qu'elle est venue me voir parce qu'elle voulait faire un stage euh.... de.... un stage de musique avec les clowns de pédiatrie. Alors j'ai dit bon ben non, « ben si c'est parce que .... C'est aider l'enfant hospitalisé à mieux vivre son hospitalisation. Alors déjà, on va remplir la feuille verte et quand ils vont voir que tu es	« une AS qui m'a étonnée » « quand ils vont voir que tu es dans un service de chir adulte tu vas être... »	surprise	représentation

	dans un service de chir adulte tu vas être... » euh			
78 à 80	.... Mais elle m'a dit « ah oui mais moi je pensais que quand même, Florence, dans un service adulte, on pouvait euh... »	« ah oui mais moi »	positionnement du sujet	motivation
80 à 81	« ah oui, alors tu penses ça, alors tu me fais une lettre de motivation et tu me la ramènes ».	« tu me fais » « tu me la ramènes »	injonction	engagement
81	On a travaillé la lettre toutes les deux	« On a travaillé la lettre toutes les deux »	travail ensemble	accompagnement
81 à 82	et en fait j'ai mis favorable, et j'ai mis euh.... accord favorable au regard de la lettre de motivation ci contre.	« j'ai mis »		positionnement
82 à 85	Après la lettre, la cadre sup est venue me voir. Je lui ai dit « j'ai ça, tu vas recevoir ça. Ne dis pas non tout de suite, tu lis la lettre de motivation puis tu me dis si t'es d'accord ». Et en fait elle a lu la lettre et elle a mis un avis favorable. !donc tu vois, c'est un accompagnement ... un soutien. (silence)	« c'est un accompagnement ... un soutien. »	relation	accompagnement
87 à 89	f11- et cela a permis à la personne de formaliser ses pensées.  F11- oui, oui oui. En fait tu leur donnes confiance et puis euh.... ils voient que ce qu'ils demandent c'est pas... c'est avec considération.	« tu leur donnes confiance » « ils voient que »	confiance	maintenir la motivation
90 à 93	f12- et donc maintenant elle en est où ?  F12- et bien là, elle l'a envoyée. C'était y'a pas longtemps.  f13- d'accord.... d'accord...  (silence)			

94	F13- mais c'est toujours par sympathie.... c'est jamais, tu vois	« c'est toujours par sympathie »	relation	accompagnement
94 à 95	.... (silence) je vais dire y en a pas une qui va dire je pense « j'ai eu mon concours grâce à Mme Florence ».	« j'ai eu mon concours grâce »	retour satisfaction	reconnaissance de l'accompagnant
96	C'est un accompagnement ...	« C'est un accompagnement ... »		accompagnement
96	elles savent que	« elles savent que »	relation	accompagnement
96	je ne les ai pas laissées tombées, je les ai fait travailler,	« je ne les ai pas laissées tombées » « je les ai fait travailler »	fonction de l'accompagnant	accompagnement
96 à 99	après elles se donnent les moyens à l'extérieur de prendre euh... pour Steph c'est des soutiens de français, d'autres ont pris des cours particuliers pour les tests psychotechniques. Et maintenant, y en a plus, ça va bien l'arranger.	« « elles se donnent les moyens à l'extérieur » »	implication	motivation
99	Donc tu vois. Moi j'aide les gens qui se donnent les moyens.	« j'aide les gens qui se donnent les moyens. »	limites de l'accompagnement	accompagnement
100 à 103	f14- oui ce sont des personnes qui sont motivés par leur projet et pour qui tu sens qu'il y a des possibilités. Par ce que dans le sens où tu ne les sollicites pas pour des entretiens, tu ne leur planifies pas d'entretiens c'est à elles de se prendre en main, de venir.  F14- oui elles savent	« elles savent »	relation	accompagnement
103	qu'il y a une écoute, une aide.	« y a une écoute, une aide. »		accompagnement
103 à 104	Que je ferais tout mon possible, pour trouver des personnes ressources dans mon réseau pour les aider.	« je ferais tout mon possible » « pour les aider »	implication de l'accompagnement	posture dans l'accompagnement

	(silence)			
104 à 107	La fille de la VAE là. Elle a loupé deux modules donc elle s'est inscrite pour les passés à Amboise. Et elle a pas eu le financement. Donc j'ai quand même appelé avec elle la direction des soins, la formation continue...	« Donc j'ai quand même appelé »	implication de l'accompagnant	accompagnement
107 à 110	et puis voilà, après elle s'est débrouillée pour faire les démarches sur le conseil régional et tout ça. Y a des limites quoi. Quand elle n'a pas eu le financement, moi je lui ai dit que ce n'est pas moi qui te trouverais ton financement, ça tu te débrouilles. En général, tu appelles la direction des soins, la formation continue, et ils te donnent des conseils et tout ça.	« elle s'est débrouillée pour faire les démarches » « Y a des limites quoi » « ça tu te débrouilles »	limites de l'accompagnement	accompagnement
111 à 113	f15- et donc elle en est où, là ?  F15- ben je crois qu'elle va se représenter là. Comme ils ne la prennent pas cette année et qu'elle veut absolument le faire cette année.	« qu'elle veut absolument le faire cette année »	implication	motivation
114 à 119	f16- Et donc, ces accompagnements sont dans le cadre de formation, VAE, DU et ce DU de soins palliatifs, c'est un DU inscrit dans la plan de formation ?  F16- Oui, c'est elle qui l'a vue, elle veut travailler en soins palliatifs, elle avait déjà fait une demande de mutation sur.... euh le service de soins palliatifs.... y avait un poste vacant mais c'est Aurélie qui l'a eu. Et du coup, elle avait déjà travaillé en géronto et en EHPAD. C'est vraiment un projet qu'elle a depuis longtemps.	« c'est elle qui l'a vue » « elle veut » « avait déjà fait une demande de mutation » « C'est vraiment un projet qu'elle a depuis longtemps. »	implication	motivation
120 à 123	f16- et elle a commencé à t'en parler ?....  F16- euh.... oui vers septembre à peu près.... quand elle a loupé le poste, et puis après on va la présenter et puis	« oui vers septembre à peu près.... quand elle a loupé le poste, »	contexte événement déclencheur	contexte

	on va bien voir. Mais c'est sûr qu'en tant qu'AS, elle y a droit, j'en ai une qui l'a fait.			
124 à 130	<p>f17- et quand tu dis on va la présenter, ça veut dire ?</p> <p>F17- ben je vais l'aider à présenter son dossier, à monter son dossier, et je vais la présenter à la commission de la formation continue en juin. Par ce qu'en fait, je faisais partie de la commission et je sais comment ça fonctionne. Il faut mettre les photocopies du contenu de la formation, une lettre de motivation avec un curriculum et un parcours professionnel et je sais qu'il faut tout ça et qu'il faut la présenter à la commission et là ils vont dire « accepter ou pas accepter » et là on va essayer qu'en réunion de pôle qu'elle soit en priorité haute et puis voilà.</p>	<p>« je vais l'aider à présenter son dossier »</p> <p>« je vais la présenter »</p> <p>« on va essayer qu'en réunion de pôle qu'elle soit en priorité haute »</p>	fonction de l'accompagnement	accompagnement
131 à 140	<p>f18- d'accord. Et donc tu faisais parti de la commission ?</p> <p>F18- Oui, on se réunit deux jours.... enfin, c'est .... on s'inscrit pour quatre ans et là je ne sais plus... ou deux ans.... et la responsable de la formation continue nous convoque, on a toutes les demandes de formations individuelles mais qu'en individuelle, les actions collectives ça fonctionnent en fonction des places et des gens qui s'inscrivent. Pour les formations individuelles, tu as un gros tas comme ça, on a toutes les mêmes, on les lis, on regarde la priorité et on donne un accord favorable ou défavorable. Faut que ce soit un consensuel. Et euh voilà quoi...</p> <p>f19- Et donc toi tu t'es inscrite car la formation s'est quelque chose qui te plaids ?</p> <p>F19- Non, je ne me suis pas inscrite, c'est la</p>			expérience personnelle

	responsable de la formation qui m'a un jour appelée, et m'a proposée. Je ne savais pas que c'était pour deux ans et j'y suis allé deux ans.			
141 à 147	<p>f20- Et cela t'apporte un avantage en terme de connaissance de fonctionnement ?</p> <p>F20- Non, car tous les cadres devraient savoir comment cela fonctionne. Et je peux te dire qu'il n'y en a pas beaucoup qui savent parce que y'a des soignants qui vont pas en formation parce que leur dossier n'est pas bon. Parce que ya pas la photocopie de la formation, parce qu'il n'y a pas la lettre de motivation, et on en voit.... y a même des cadres qui disent « moi j'en ai une qui veut faire ça, une qui veut faire ci » et puis tu ne sais même pas qui, t'as même pas le nom, t'as pas les priorités, ça ne fait pas partie des priorités du pôle et voilà quoi.</p>	<p>« les cadres devraient savoir »  « il n'y en a pas beaucoup qui savent »  « ya même des cadres qui disent »</p>	méconnaissance	fonction cadre
147 à 149	Parce qu'en formation continue, y a des priorités de pôle et après tu présentes des gens en formations collectives mais il faut qu'en même qu'il y ait un rapport. (silence)	« y a des priorités de pôle »	contraintes institutionnelles	contexte
149 à 153	quelqu'un qui veut aller en musicothérapie, et qui travaille en chir adulte doit quand même avoir une lettre de motivation béton..... parce que c'est plutôt pour les psychomotriciennes. Mais y a des fois des choses qui sont bien argumentées, on voit que la personne sait où elle va. Car réinvestir un service avec les clowns dans un service de gériatrie ortho avec des personnes âgées au fond d'un lit...	« on voit que la personne sait où elle va »	réflexion personnelle/ trajet	projet
153 à 154	En plus, c'est une personne joviale, elle est super gaie comme fille.	« une personne joviale » «elle est super gaie comme fille »	qualité du sujet	posture de l'accompagnant
154 à 155	Je la vois tout à fait faire ça. (silence) utiliser des	« Je la vois tout à fait faire ça »	potentiel	accompagnement



	techniques de soins pour faire oublier la pénibilité.			
156 à 158	f21- Donc c'est quelqu'un qui se projette dans un réinvestissement dans le service ?  F21- Oui voilà. Mais sa lettre de motivation repose sur ça. Le réinvestissement, le stage, les techniques dans un service adulte.	« Le réinvestissement, le stage, les techniques dans un service adulte. »	projection des acquis futurs	projet
159 à 160	f22- Et donc ton travail repose sur l'aide à la construction du courrier, du dossier...  F22- Oui c'est les faire travailler si y'a un travail en aval	« les faire travailler »	injonction	engagement
160	savoir à quoi elles vont s'attendre.	« savoir à quoi elles vont s'attendre »	projection difficultés	avenir
161 à 163	f23- Et quand tu les vois lors d'entretiens informels, tu y consacres combien de temps à peu près ?  F23- Ben ça dépend, celle qui a passé le concours samedi dernier, j'ai du la voir euh... quatre à trois fois vingt minutes une demi-heure. (silence)	« ça dépend »	singularité	personnalisation
163 à 165	et là je l'ai vu mardi parce qu'elle allait pas bien, parce qu'en fait, elle est venu avec son dossier, on a vu les cas, je lui ai demandé ce qu'elle avait répondu. Et je lui ai dit de...	« là je l'ai vu mardi parce qu'elle allait pas bien, »	adaptabilité	accompagnement
165 à 166	je lui ai dit d'attendre les résultats avant de .... d'émettre un avis négatif comme ça. (silence) Par ce qu'en plus ils en prennent soixante pour cent. Donc....		redonner confiance	motivation
167 à 169	f24- Bien, très intéressant.  F24- Mais j'ai un défaut, je m'implique par exemple quelqu'un qui est pas bien ou quelqu'un qui a un projet	« je m'implique » « je vais m'investir »	implication personnelle	posture de l'accompagnant

	je vais m'investir.			
169 à 170	La première qui était à l'école elle l'a passé trois fois après elle a regretté parce qu'elle avait un a priori sur le cadre	« qu'elle avait un a priori sur le cadre »	représentation des fonctions du cadre	représentation de la fonction du cadre
170 à 171	Je veux dire la fonction cadre c'était le contrôle du boulot, le chef,	« la fonction cadre c'était le contrôle du boulot, le chef » « elle avait pas perçu ce côté accompagnement »	représentation des fonctions du cadre	représentation de la fonction du cadre
171	enfin en rigolant, par ce que c'est une fille hyper sympa,	« que c'est une fille hyper sympa »	qualité du sujet	posture de l'accompagnant
171 à 174	mais elle avait pas perçu ce côté accompagnement du cadre. Elle ne pensait pas que enfin tu vois.... un cadre pour elle ça gère des plannings ça cherche des convalo, mais cette version de l'encadrement.... encadrer des stagiaires ouhais ! Encadrer les agents pff....	« elle avait pas perçu » « Elle ne pensait pas » « un cadre pour elle »		représentations des fonctions du cadre
174 à 176	Et puis j'ai accompagné les collègues cadres aussi ! J'ai adoré moi ! Les entretiens, les simulations d'entretiens, les lectures de dossiers, les projets.	« J'ai adoré moi »	sentiment personnel	posture de l'accompagnant
177 à 179	f25- Et ce style de management maintenant se ressent au niveau de l'équipe ? Parce que cela fait combien de temps ?  F25- Oui parce que maintenant elles viennent me voir.	« maintenant elles viennent me voir. »	changement	accompagnement
180 à 185	f26- Et cela tu l'as mis en place sur combien de temps ?  F26- Ben .... ouhais, comme ça, spontanément. Je ne me suis pas dit que, en tant que cadre je vais faire de l'accompagnement..... Enfin si quand même mon mémoire c'était là-dessus.	« C'était sur ça, le coaching. »	histoire de vie	accompagnement

	(rire) F27- Oui quand même. C'était sur ça, le coaching. Mon mémoire de cadre, c'est ça. f28- bien merci.			
--	---	--	--	--

N°lignes	Texte (l'entretien de Danielle)	Unité de sens	Sous thème	thème
1 à 4	d1- Donc, pourrais tu me décrire un accompagnement que tu aurais effectué auprès d'un agent dans son projet professionnel. Cela peut être un projet qu'il avait et qui répondait plutôt à un besoin institutionnel ou bien qui correspond à un besoin direct du service.  D1- Bon alors, c'est vrai que cela dépend beaucoup	« cela dépend beaucoup »	singularité	personnalisation
4 à 7	car quand on a un patient.... non, un... enfin, quelqu'un qui a un projet professionnel qui est inclus dans un parcours qui est déjà décrit dans l'hôpital, euh, c'est plus simple car souvent il y a des formations continues au regard de ça, ou des formations qui sont déjà bien calibrées :	« c'est plus simple » « il y a des formations continues » « des formations qui sont déjà bien calibrées »	éléments favorisants	circonstances
7 à 9	par exemple quand on a une infirmière qui veut faire cadre, on a déjà des choses . On sait que le concours existe, il y a déjà des choses qui sont bien délimitées dans le cadre de l'institution.	« une infirmière qui veut faire cadre »	exemples	expérience personnelle
9 à 10	Euh... après ça dépend aussi des projets professionnels des agents,	« ça dépend aussi des projets professionnels des agents »	singularité	personnalisation
10 à 11	parce que quand ça sort du service, mais pour toujours être dans l'institution, là on a encore des choses qui sont balisées,	« on a encore des choses qui sont balisées »	éléments favorisants	circonstances
11 à 13	je pense notamment à des infirmières qui veulent faire infirmières anesthésistes et même si le service ne s'y prête pas, là où elles exercent initialement.	« des infirmières qui veulent faire infirmières anesthésistes »	exemples	expérience personnelle
13 à 14	On a quand même la formation continue en appuie et le chemin est balisé.	« la formation continue en appuie et le chemin est balisé. »	éléments favorisants	circonstances
14 à 16	Puisqu'on commence déjà à les inscrire sur le plan de formation et on les invite à rencontrer les différents acteurs qui	«Puisqu'on commence déjà à les inscrire»	l'engagement	manipulation

	vont leur permettre d'accéder à cette formation.	« on les invite à rencontrer »		
16 à 17	Quand c'est plus... quand ca ne relève plus du service et de l'institution, là on est plutôt dans un accompagnement très individuel	« plutôt dans un accompagnement très individuel »	singularité	personnalisation
17 à 18	qui vise plutôt à organiser des plages nécessaires aux agents pour qu'ils puissent se renseigner.	« organiser des plages nécessaires aux agents »	favoriser	créer les conditions
18 à 21	Moi je n'ai pas eu à accompagner des professionnelles dans le cadre du DIF par exemple, je n'ai jamais été avec des CFP ou j'en ai eu mais ils étaient déjà engagés et je n'ai pas eu forcément à faire de démarches particulières	« Moi je n'ai pas » « je n'ai jamais été » « je n'ai pas eu » « je n'ai pas eu forcément à faire de démarches particulières »	expérience personnelle	illustration
21 à 22	si ce n'était de les intégrer au roulement de l'équipe et faire que leur absence était intégrée dans le fonctionnement du service.	« leur absence était intégrée dans le fonctionnement du service »	favoriser	créer les conditions
23 à 24	D2- D'accord. Et cette démarche est-elle formalisée ? D2- L'accompagnement est-ce qu'il est formalisé ?... pas vraiment.	« pas vraiment »	informel	accompagnement
24 à 26	Moi cela fait 15 ans que je suis cadre et je n'ai pas lu nulle part comment on faisait pour recenser en fait le projet professionnel des agents,	« je n'ai pas lu »	expérience personnelle	illustration
26 à 27	si ce n'est sur le fait qu'on connaît les agents avec qui on travaille.	« on connaît les agents avec qui on travaille. »	proximité	relation
27 à 31	Mais sinon, y a pas de formalisation hors de ce que propose l'institution. C'est-à-dire que si l'hôpital a besoin de cadre, effectivement quelqu'un va dire « ah ben vous connaissait pas une IDE qui voudrait faire faisant-fonction qui a un projet cadre etc ? ». Mais j'ai... moi je n'ai pas connaissance en fait de ce recensement de ce projet professionnel où que ce soit à part au niveau du service.	« y a pas de formalisation » « moi je n'ai pas connaissance »	informel	relation

32 à 35	d3- Donc les agents qui ont des projets particuliers, à quel moment t'en font ils part ? D3- Ca peut être soit au moment de l'entretien annuel d'évaluation, parce que c'est à ce moment là qu'on fait un point sur effectivement l'adaptation au service, les compétences acquises, les connaissances à acquérir,	« au moment de l'entretien annuel » « c'est à ce moment là qu'on fait »	événement déclenchant	créer les conditions
35 à 37	et puis y a forcément un axe de développement sur les cinq ans à venir, comment elles s'imaginent et comment elles se projettent dans un avenir ....	« et puis y a forcément un axe de développement sur les cinq ans à venir, comment elles s'imaginent et comment elles se projettent dans un avenir »	avenir	projet
37	Assez long et court, parce que 5 ans, c'est entre deux quoi.	« Assez long et court »	temps	projet
37 à 38	Euh, et c'est donc souvent là que ça émerge, à ce moment là. Ouais, c'est souvent là.	« c'est donc souvent là que ça émerge »	événement favorisant	créer les conditions
38 à 39	Après effectivement c'est aussi dans les rencontres informelles qu'on a avec les équipes.	« (...) dans les rencontres informelles qu'on a avec les équipes (...) »	informelle proximité	relation
39 à 40	Quand on a une proximité forte.	« Quand on a une proximité forte. »	relation	relation
40 à 41	Parce que, on voit quelqu'un qui a pas forcément d'idée sur ce qu'elle voudrait dans le service, sur qu'est-ce qu'elle pense, sur autre chose qui l'intéressait ?			
42 à 44	C'est sûrement, ... enfin, moi dans ma pratique c'est formalisé au moment de l'entretien annuel où là c'est marqué, parce qu'en fait, dans un des chapitres de l'entretien annuel d'évaluation, j'ai « projet professionnel ».	« où là c'est marqué » « j'ai « projet professionnel » »	engagement	manipulation
44 à 47	Donc en fait, soit elle s'inclut dans une dynamique de mobilité dans l'établissement, soit en fait dans une mobilité professionnelle parce qu'en fait soit y a un désir d'accéder à un autre métier soit y a carrément un autre désir qui est de changer de métier et de faire tout autre chose.	« une dynamique de mobilité » « désir d'accéder » « un autre désir qui est de changer »	trajet	projet
47 à 53	Pour moi, c'est formalisé à ce moment là. Et c'est écrit, parce que, en fait quand je rencontre les gens, une fois par an, il y a un document, en quatre parties, courtes, synthétiques et qu'on signe tous les deux. Ca veut dire que moi je, à la fin de l'entretien, je fais un compte rendu de l'entretien, très	« c'est formaliser à ce moment là » « c'est écrit » « il y a un document » « qu'on signe tous les deux » « a un objectif contractuel »	engagement	manipulation

	sommaire, et en fait, parce que cet entretien annuel, à la fin, il y a un objectif contractuel qui est négocié entre l'agent et moi et on signe tous les deux. Donc de fait, par là, je constate que l'agent a un projet professionnel et puis voilà.	« négocié entre l'agent et moi » « on signe tous les deux »		
53 à 54	Et puis mon boulot c'est quand même de les aider si je peux.	« mon boulot » « les aider »	professionnalisme/ relation	relation
55 à 57	d4- Et ce document, ils l'ont un peu avant l'entretien ?  D4-En fait, ils n'ont pas le document, ils ont ... l'agent a les 4 thèmes. Ils ont les 4 thèmes. C'est quatre rectangles et les quatre thèmes sont évoqués à l'entretien.	« ils n'ont pas le document »	informel	accompagnement
58 à 62	d5- Et une fois que les premières idées de projet commencent à émerger, comment cela se passe par la suite ?  D5- Ben en fait soit c'est des choses qu'on connaît mieux, exemple une IDE qui a un projet cadre, ça peut être soit elle, qui en a envie soit on peut aussi déceler quand même chez les gens des capacités en fait à accéder à un autre métier que celui d'IDE ou d'AS.	« on peut aussi déceler »	potentiel	accompagnement
62 à 63	Et là, c'est plutôt une sollicitation de moi vers eux. Cela peut être comme ça aussi.	« c'est plutôt une sollicitation de moi vers eux »	influencer	manipulation
63 à 65	A l'occasion de l'entretien, c'est vraiment ça aussi, « comment vous avez voulu imaginer votre avenir, vous pensez que ça va vous suffire, est ce que vous pensez que... ? »	« que ça va vous suffire »	susciter l'envie	motivation
65 à 66	Et puis finalement, c'est une espèce de graine qui fait après que ça pousse quoi.	« c'est une espèce de graine qui fait après que ça pousse quoi »	maturation	projet
66 à 76	Et puis après je suis plutôt attentive en fait euh... à des actions, ou des engagements ou des formations qui peuvent les aider à alimenter ce projet là. C'est-à-dire quand y a des groupes de travail par exemple on a une IDE qui veut faire cadre, l'inciter à participer à des groupes de travail institutionnel, c'est-à-dire	« l'inciter à participer » « les aider à alimenter ce projet là » « c'est l'inciter à participer à des congrès »	influencer	manipulation

	sortir du service et déjà commencer à appréhender cette notion de transversalité qu'on va être amené à acquérir de toute façon quand on va être cadre. Donc c'est l'inciter à participer à des congrès en dehors de l'hôpital et du service déjà, avoir une vision un petit peu transversale. Et avoir une meilleure connaissance de son institution. Parce que souvent les IDE sont dans leur service et elles n'ont pas la connaissance de toutes les interactions qui peuvent y avoir entre les différentes directions. Ca été notamment pour d'autres ....			
76 à 77	Oui finalement des IDE qui ont voulu être cadre, j'en ai eu plusieurs,	« j'en ai eu plusieurs, »	expérience personnelle	illustration
77 à 81	c'est les inciter à écrire et donc à participer à des congrès, à faire des communications, ça c'est vrai que c'est les aider car c'est très difficile. La prise de parole, c'est très difficile et ça s'est quelque chose d'important quand on est cadre. C'est valoriser ce que l'on fait, c'est aussi une des activités de l'activité cadre. Donc c'est les emmener vers ce choix là.	« c'est les inciter à écrire » « c'est les aider » « Donc c'est les emmener vers ce choix là »	influencer	manipulation
82 à 88	d6- Ca c'est une fois que la personne a émis le souhait...  D6-Oui elle est déjà dans cette logique là, mais elle a pas encore réussi, elle est même pas en formation, même pas encore, je ne sais pas, elle est dans l'idée qu'elle veut faire quelque chose ,	« elle est dans l'idée qu'elle veut faire quelque chose »	recherche de sens	accompagnement
	et c'est peut être lui donner différents éléments pour qu'elle construise sa représentation et l'idée qu'elle a eu de ce projet qui est un peu flou, parce que le « je veux changer, je veux faire quoi, je ne sais pas, peut être pour faire cadre. Mais cadre c'est quoi, en dehors, de ce que je vous vois faire, c'est quoi ? ». Donc être pris comme ça.	« c'est peut être lui donner différent élément » « pour qu'elle construise »	construction	accompagnement
89 à 91	d7- Donc, ça peut également alimenter quelqu'un qui n'aurait pas exprimé le désir d'être cadre mais chez qui tu aurais décelé	« Oui clairement »	potentiel	accompagnement



	un potentiel ? D7-Oui clairement.			
91 à 96	Là j'ai un exemple en tête : ben d'une infirmière que j'ai connue quand elle était jeune diplômée, elle travaillait en cancéro et qui depuis 3 ans, je voyais bien qu'elle avait matière à, elle avait matière à .... À dev... à évoluer en fait euh.... Dans une fonction soit d'encadrement, d'ailleurs elles étaient deux et elles sont faisant-fonction en ce moment. Une plutôt dans une orientation pédago et une dans l'orientation de service, d'organisation d'animation.	« je voyais bien qu'elle avait matière à »	potentiel	accompagnement
96 à 98	Donc y en a une que j'ai plutôt invitée à vraiment plus s'impliquer dans l'encadrement des étudiants à formaliser des projets d'encadrement, à être référent. Voilà, vraiment à alimenter ça.	« j'ai plutôt invitée »	influencer	manipulation
98 à 99	Et puis d'ailleurs, maintenant elle est faisant-fonction et c'est ce qu'elle a enfin envie de faire.	« maintenant elle est faisant-fonction » « c'est ce qu'elle a enfin envie de faire »	finalité	projet
100 à 102	d8- Et ça c'est quelque chose qu'elles n'avaient pas du tout exprimé ? D8- Et bien à ce moment là elles sortaient de l'école donc... (rire). Alors elles voulaient être infirmière déjà, et puis assez rapidement, au bout de deux ans, euh....	« à ce moment là elle sortait de l'école » « au bout de deux ans »		contexte
102 à 108	elles avaient une affinité pour ça, elles le décrivaient aussi. C'est vrai que dans son comportement au quotidien, même si elle était jeune infirmière, pour l'une d'elles, elle avait cette affinité, à encadrer les étudiants, elle a essayé de leur faire comprendre ce qu'elle faisait, pour que, eux-même, construisent leur raisonnement. Et puis l'autre était beaucoup	« elle avait une affinité pour ça » « beaucoup plus organisationnelle »	potentiel	accompagnement

	plus organisationnelle, et donc du coup ça s'est pas... son raisonnement était ... euh ben d'abord, effectivement participation à des congrès,...			
108 à 111	C'est en fait ensemble, on a fait un poster, on a été retenu pour représenter une société à un congrès de soins palliatifs... euh ca a été, avec elle, de participer à la construction d'un nouveau service en fait où il y avait un service qui s'ouvrirait.	« ensemble » « avec elle »	relation/travail ensemble	accompagnement
112 à 114	Donc sur les deux, y en a une qui est cadre aujourd'hui, et l'autre est faisant-fonction. Donc on sent qu'il y a un potentiel, et comment on fait quand on construit un service, comment est ce que cela fonctionne, comment la gestion s'organise et tout ça.	« qu'il y a un potentiel »	potentiel	accompagnement
115 à 117	d9- Et donc concernant ces accompagnements, comment cela s'est fait ? As-tu plutôt glissé les congrès, les groupes de travail ou as-tu plutôt formulé le projet cadre ?  D9-Je suis du genre à dire ce que je pense	« Je suis du genre à dire ce que je pense »	personnalité	
117 à 120	et donc rapidement dans les deux, je leur ai dit « vous ne pensez pas que plus tard vous voudriez faire cadre ou formatrice ? ». Donc, y en a une qui m'a dit « ben euh... » et puis voilà quoi. C'est comme l'autre « ben vous ne pensez pas vouloir être cadre ? » « Ben euh, je sais pas, je ne sais pas... » (silence)	« y en a une qui m'a dit « ben euh... » » «« Ben euh, je sais pas, je ne sais pas... » »	recherche de sens	accompagnement
121	C'est beaucoup de rencontres, les projets professionnels, je crois ....	« beaucoup de rencontre »	rencontre	accompagnement
121 à 123	Mai si on a envie, je crois en fait, même toi, on est dans un projet professionnel : c'est une espèce d'envie de désir, très flou	« si on a envie » « une espèce d'envie de désir, très flou »	désir	motivation

123 à 124	et puis les rencontres avec des gens qui font et qui alimentent et puis en fait ça se construit en soi.	« les rencontres avec des gens »	altérité	projet
124 à 125	Et c'est aussi l'opportunité ..... entre ce qu'attendent les personnes encadrées et ce qu'on a envie de faire.	« aussi l'opportunité »	circonstances et motivation	circonstances
125 à 127	Mais y a aussi des projets qui sont... les projets qui sont, je pense, les plus .... mûris et puis... comment dire... que les agents ont vraiment muris eux même, c'est des projets qui ne sont pas inclus dans l'organisation du service.	« mûris » « muris eux même »	murissement	projet
128 à 132	C'est-à-dire, je pense notamment à deux aides-soignantes : y en a une qui a fait esthéticienne et l'autre podologue. C'est vrai que c'est des métiers qui n'existent pas actuellement sur l'hôpital, donc en fait, à partir du moment où elles ont exprimé ça et qu'elles ont envie d'être accompagnées dans ce projet là, c'est déjà qu'il est presque abouti leur euh... il est déjà bien construit dans leur tête.	« à partir du moment où elles ont exprimé ça » « qu'elles ont envie d'être accompagnées » « c'est déjà qu'il est presque abouti » « il est déjà bien construit »	projet hors institution	projet
132 à 135	Parce que... elles n'ont pas de modèle de référence en fait au quotidien. Quand elles arrivent à dire « je voudrais faire une formation, ou j'ai vu cette formation et j'aimerais prendre une dispo », tu vois elles ont déjà très avancé dans le projet.	« elles ont déjà très avancé dans le projet »	implication	motivation
136 à 138	d10- Donc toutes les phases de recherches aux préalables, elles l'ont faites avant de t'en informer ?  D10- Oui, en fait tous les métiers hors hôpital, ça s'est sûr.	« Oui, en fait tous les métiers hors hôpital, ça s'est sûr »	projet hors institution	accompagnement
138 à 139	Après dans les métiers hôpital, c'est les aides-soignantes qui veulent ... souvent c'est ces modèles	« souvent c'est ces modèles »	projet dans l'institution	illustration
139 à 141	là, les ASH on les incite à passer le concours d'aide soignante ou de rentrer à l'école parce qu'elles sont trop jeunes, parce qu'elles ont quitté l'école pour des tas de raisons,	« on les incite à passer le concours d'aide soignante »	engagement	manipulation

141 à 142	voilà, et on sent qu'il y a un potentiel chez elles. (réflexion puis silence).	« on sent qu'il y a un potentiel chez elles »	potentiel	l'accompagnement
142 à 143	Ouhais, moi je pense que c'est comme ça que j'accompagne les gens dans leur projet.	« c'est comme ça que j'accompagne les gens dans leur projet »	personnalité	
143 à 144	C'est dans euh....les aider à entrevoir ce que ça pourrait être en fait. Et de quelle place ou comment elles peuvent occuper cette place là	« les aider à entrevoir ce que ça pourrait être en fait »	recherche de sens	accompagnement
145 à 151	d11- Pour revenir sur les IDE et leur projet cadre, en fait il y a eu cette première phase où elles ont participé soit à l'encadrement des étudiants soit aux congrès etc... et après comment s'est fait la formalisation ? Sont elles arrivées en disant « oui je me lance là dedans » concernant la prépa, le concours ?  D11- Et bien la prépa, le concours, la formation cadre, c'est pas tout à fait pareil parce que dans la formation cadre, il y a effectivement,... dans la plupart du temps elles sont faisant fonction.	« pas tout à fait pareil »		contexte
151 à 153	Donc après comment ça s'est fait... j'en sais rien parce que moi je les ai quittées, elles n'étaient pas faisant fonction, elles étaient infirmières et donc elles avaient pas euh....			
153 à 156	ben elles ont... elles sont allées voir l'infirmière générale parce que je leur avais dit avant de partir d'aller la voir. Et de le dire. De dire qu'elles avaient ce projet mais pas trop en fait. Parce qu'après les deux que j'ai revues, elles étaient faisant fonction après. Donc moi je n'étais plus avec elles déjà.	« parce que je leur avais dit »	influence	manipulation
156 à 159	Donc euh... mais je sais quand même par d'autres voix que ce projet a grandi autour de ça quoi. Autour de cette possibilité qu'elles ont eu euh.... de comprendre comment elles pouvaient investir en fait.... cette espèce de projet qu'elles	« ce projet a grandi autour de ça quoi » « Autour de cette possibilité qu'elles ont eu »	le sens trouvé	accompagnement

	avaient et qui était un peu flou.	« cette espèce de projet qu'elles avaient et qui étaient un peu flou »		
160 à 161	d12- Et comment les voyais tu par rapport à ce projet ? D12- De façon informelle. Très informelle.	« De façon informelle. Très informelle »	informel	accompagnement
161 à 163	C'était moi en fait qui avait cet espèce de fil rouge de me dire « ah ben tiens, ça pourrait intéresser cette infirmière, ... ah ben tiens, ça c'est plutôt pour l'autre » C'étais plus comme ça.	« C'était moi en fait qui avait cet espèce de fil rouge »		accompagnement
163 à 164	Y avait pas de rencontre tous les mois pour savoir où ça en était, non. Pas du tout, pas du tout	« Y avait pas de rencontre tous les mois »	rencontre non programmée	accompagnement
164 à 165	Mais c'est aussi parce qu'elles n'en étaient pas là de leur projet.	« qu'elles n'en étaient pas là de leur projet »	trajet	projet
165 à 168	Quand euh.... ya aussi des aides-soignantes que j'ai rencontrées d'oncologie. Y'en a une qui a fait l'école d'ide... ça a été plus... euh (silence), en fait là pour passer le jury de sélection. Plus là-dessus. Mais il leur revenait à elle de travailler pour réussir.	« il leur revenait à elle de travailler pour réussir »	implication	motivation
168 à 169	Avec certaines, on avait fait une espèce de jury quoi. Il m'est arrivé aussi de relire un projet écrit. C'est des aides... par contre, c'est ponctuel ça.	« on avait fait une espèce de jury » « Il m'est arrivé aussi de relire un projet écrit »	expérience	illustration
170 à 171	d13- As-tu eu une personne que tu as pu suivre dans son projet du début à la fin ? D13- Euh.... du début à la fin.... (réflexion)....	« Euh.... du début à la fin.... »		accompagnement
172 à 175	d14- Ou un projet pris en cours et où la personne aurait bien muri son projet, qui aurait abouti ? D14- Ben ça c'est plutôt pour les aides soignants qui ont passé les concours IDE ou les ASH qui sont entrées à l'école d'AS.	« ça c'est plutôt pour les aides soignants qui ont passé les concours IDE ou les ASH qui sont entrées à l'école d'AS »	expérience	illustration

	(réflexion)...			
175 à 176	ben ça s'est fait comme ça aussi. Par beaucoup de proximité en fait.	« Par beaucoup de proximité »	relation	posture
176 à 178	Oui... pas du tout... mais parce que je crois que c'est moi qui ne travaille pas comme ça. Pas du tout dans quelque chose de formel : on se rencontre une fois par mois, vous en êtes où ? .... euh non. Euh non.... ca a été.... (réflexion)	« Pas du tout dans quelque chose de formel »	informel	accompagnement
178 à 179	Ils expriment un désir, une idée ou vraiment un projet construit	« un désir, une idée ou vraiment un projet construit »	besoin	projet
179 à 180	et moi je les ai orientées vers qui aller. Où aller pour dire, pour se renseigner. Donc la formation continue...	« moi je les ai orienté vers qui aller. Où aller pour dire, pour se renseigner. »	orientation	manipulation
180 à 181	et ils ont fait leurs démarches eux-même	« et ils ont fait leurs démarches eux même »	autonomie	motivation
181 à 184	Je ne les ai pas aidées la dedans. Ou je les ai aidées en leur donnant les interlocuteurs ... les bons interlocuteurs. C'est vraiment plus un rôle de passeur, clairement. Oui... je le vois plutôt comme ça. Avec quelque chose qui appartient vraiment à l'agent et	« je les ai aidés en leur donnant les interlocuteurs ... les bons interlocuteurs »	orientation	manipulation
184 à 185	moi je suis là comme un catalyseur pour faire que voilà, ça va s'articuler, ça va se faire quoi.	« je suis là comme un catalyseur pour faire que voilà, ça va s'articuler, ça va se faire quoi. »	favoriser les conditions	accompagnement
185 à 186	Mais pas comme de l'accompagnement à l'école. Où on a des rendez-vous, on a des choses à rendre, c'est pas pareil.	« Mais pas comme de l'accompagnement à l'école »	limites de l'accompagnement	accompagnement
187 à 190	d15- Y a-t-il un retour après ces projets ? Retour de la part de l'agent ?  D15- Ben c'est lié a la forme d'accompagnement que je leur propose parce que c'est dans un rapport de très... pas affectif, c'est pas ça mais..... Je ne sais pas quel mot je mettrais la	« c'est dans un rapport de très... pas affectif, c'est pas ça mais..... Je ne sais pas quel mot je mettrais la dessus... »	relation	accompagnement

	dessus...(silence) c'est un peu charismatique quand même.			
190 à 192	C'est ça, ça se retourne dans le genre « oui j'ai pas rencontré quelqu'un comme vous qui m'a aidé comme ça. » Alors que moi j'ai pas l'impression de les avoir aidés.	« que moi j'ai pas l'impression de les avoir aidé. »	retour	reconnaissance
192 à 196	J'ai l'impression que leur projet c'est eux qui l'ont nourri. Et j'ai eu l'année dernière une IDE qui m'a ... euh... a passé son concours IADE, et a été retenue mais après pas financée et donc rappelée cette année et c'est vrai qu'en fait je l'avais orientée vers la salle de réveil pour qu'elle ait un poste en salle de réveil et tout ça et quand cela s'est fait.	« c'est vrai qu'en fait je l'avais orientée »	orienter	manipulation
196 à 197	Voilà c'est fait. Et quand elle est partie, elle m'a dit, « merci parce que je crois que c'est grâce à vous ! »,	« merci parce que je crois que c'est grâce à vous »	retour	reconnaissance
197 à 198	ça se fait comme ça, alors que moi je n'ai pas eu l'impression que ce soit grâce à moi. C'est de la chance voilà.	« moi je n'ai pas eu l'impression que ce soit grâce à moi » « C'est de la chance voilà »	retour	reconnaissance
198 à 200	Les autres IDE quand elles on été reçues à l'oral, elles m'ont envoyé un mail et quand je l'ai lu, je ne croyais pas ce que je lisais quoi.	« je ne croyais pas ce que je lisais quoi. »	retour	reconnaissance
200 à 202	Karine quand elle a rencontré le DRH, ben elle a dit « mon modèle c'est Danielle ». Donc c'est plutôt dans cet ordre je ne sais pas pourquoi, ça fait ça.	« elle a dit mon modèle c'est Danielle »	retour	reconnaissance
202	Sûrement parce que ça les aide et ça les rassurent	« ça les aide » « ça les rassurent »	climat relationnel	accompagnement
202 à 203	Parce je leur fais confiance aussi	« je leur fait confiance aussi »	relation	confiance
203 à 205	Oui parce que c'est peut être ça : des jeunes professionnelles et à qui on dit « voilà vous avez un potentiel fort » et donc du coup elles ne prennent pas la grosse tête car au début elles n'entendent pas mais euh....	« vous avez un potentiel »	potentiel	accompagnement

205 à 206	oui c'est peut être une sorte de confiance, je ne sais pas trop.	« une sorte de confiance »	relation	confiance
207 à 211	d16- Donc tu es sur une proximité avec les professionnels...  D16- C'est le retour que j'en ai de toute façon. Tu vois c'est ça, c'est plutôt des retours de cette ordre là. Mais tout ça, c'est parce que je suis comme ça dans mon travail. J'ai besoin de formalisme mais. y a une grande part de choses qui se passe dans l'informel, ça c'est sur.	« y a une grande part de choses qui se passe dans l'informel »	informel	accompagnement
211 à 213	Et puis, peut être parce que... euh alors je ne sais pas comment je vais dire ça, mais, peut être que je pense que être cadre c'est aider les gens à grandir, aider les gens à devenir ce qu'ils doivent être euh...	« être cadre c'est aider les gens à grandir, aider les gens à devenir ce qu'ils doivent être »	fonction cadre	fonction cadre
213 à 214	c est.... oui c'est ça.... donc je suis assez ouverte au projet des autres.	« je suis assez ouverte au projet des autres »	ouverture d'esprit	accompagnement
214 à 216	Je ne vais pas avoir une vision centrée sur le service et sur les besoins du service, je vais plutôt avoir l'idée euh... de faire, ... en terme de plan de formation ..... de faire un plan de formation qui va répondre aux besoins des agents.	« faire un plan de formation qui va répondre aux besoins des agents »	écoute	accompagnement
216 à 222	Et parce que je pense qu'un plan de formation ne peut se concevoir... enfin ils peuvent mais c'est très restrictif en fait on ne va retrouver que différents items et je pense que dans un grand établissement, il faut gérer les emplois et les compétences, c'est une vraie dynamique ça. Et que ça, ça ne peut se faire qu'avec une vision ouverte des choses. Parce que si on fait que des plans de formations centrés sur l'activité médicale, l'activité médicale elle ne varie pas de façon extraordinaire. Alors qu'en dix ans, y a des nouveaux métiers qui émergent.	« il faut gérer les emplois et les compétences »	management	fonction cadre
222 à 224	Et si, je pense que les gens, il faut les laisser avoir la possibilité de s'ouvrir à des choses nouvelles. Donc avoir une vision plus	« les laisser avoir la possibilité de s'ouvrir à des choses nouvelles »	ouverture d'esprit	accompagnement



	ouverte et plus prospective qu'une vision conservatrice.	« avoir une vision plus ouverte et plus prospective »		
224 à 226	Et donc c'est peut être pour ça que je suis plutôt sur quelque chose d'individuelle et pas collectif quoi. Et en même temps pour moi, les compétences, ce n'est pas une somme d'individualités.	« je suis plutôt sur quelque chose d'individuelle »	singularité	personnalisation
226 à 229	C'est plus que ça, c'est aider certaines personnes à développer leur projet style le plan de formation peut les aider, y a pas que ça. eh.... c'est l'alternance entre le collectif et l'individuel, ce qui est sur l'établissement.	« c'est aider certaines personnes à développer leur projet »	construire	projet
229 à 230	C'est que je n'ai pas une vision qui est refermée sur le service et que je pense qu'on respire plus en aspirant les gens à s'ouvrir à autre chose	« en aspirant les gens à s'ouvrir à autre chose »	altérité/ ouverture d'esprit	accompagnement
231 à 233	et ça donne des services plus dynamiques et de la créativité et du coup plus d'autonomie plus de tout ça quoi. Et que ça redonne la place à l'individu. Parce que je ne pense pas que tout le monde soit sur le même gabarit. Et que voilà.	« ça redonne la place à l'individu »	reconnaissance	motivation
234 à 236	d17-Donc comment gères-tu cette différence au sein de l'équipe ?  D17-Ben je trouve que l'entretien annuel est un très bon outil pour ça ; parce qu'on peut très bien dans l'entretien, à la fin y'a un objectif qui est contractuel,	« un objectif qui est contractuel »	engagement	manipulation
236 à 238	donc ce qui fait qu'entre l'agent et puis moi qui suis représentante du service et de l'organisation, y'a quelque chose à faire.	« qu'entre l'agent et puis moi(...) y'a quelque chose à faire »	relation	accompagnement
238 à 239	Y'a quelque chose à améliorer, à imaginer, donc y'a de la place pour tout le monde.	« Y'a quelque chose à améliorer, à imaginer »	construction	projet

239 à 242	Parce que y'a des gens qui ont de l'ambition et qui ont des projets qui vont révolutionner leur vie professionnelle et on peut très bien concevoir qu'il y a des gens qui n'ont pas besoin d'un investissement professionnel fort, qui ont pas .... qui se complaisent dans les routines.			illustration
242 à 245	Et on peut aussi avoir des objectifs annuels par rapport à cela parce que, moi je n'ai encore jamais rencontré quelqu'un qui avait zéro envie ou zéro idée sur le fait sur le service, sur l'amélioration de l'organisation, ou sur le service ou sur l'amélioration de son comportement...	« je n'ai encore jamais rencontré quelqu'un qui n'avait zéro envie »	désir	projet
245 à 248	c'est quelque chose de plus personnel mais quelqu'un qui arrive tous les matins en retard et qui empoisonne tout le service, ben ça c'est un objectif ça ! En soit quoi. Il ne s'exprimera pas avec ces mots là mais « il faut vraiment que vous travaillez sur votre présentisme parce quand vous n'êtes pas là c'est les autres qui payent ».	« c'est un objectif ça »	projection	projet
248 à 251	Moi je n'ai pas l'illusion que l'équipe c'est que des gens très performants. Non c'est pas vrai. Y'a des gens qui sont très bons, et y'a des gens qui sont... y'a des différences, différents parcours. Moi je suis pour l'individualité des gens.	« y'a des différences, différents parcours » « Moi je suis pour l'individualité des gens »	singularité	personnalisation
251 à 253	Pour la reconnaissance de l'individualité des gens. J'ai pas envie d'un système ou tout le monde est pareil. Parce que c'est pas la vie ça.	« la reconnaissance de l'individualité des gens »	singularité	reconnaissance
253 à 255	Tous les projets, même..euh les ASH, je pense à elles car elles n'ont pas eu beaucoup de parcours professionnel, d'études... euh, elles peuvent être quand même à leur hauteur.	« elles peuvent être quand même à leur hauteur. »	potentiel	accompagnement
255 à 258	Un projet professionnel, c'est pas forcément changer de métier. Elles peuvent se retrouver là, dans un projet professionnel. C'est quelque chose qui anime la personne, à différents niveaux. Car entre motivation et projet professionnel	« C'est quelque chose qui anime la personne » « Car entre motivation et projet professionnel y'a quelque chose »	motivation	projet

	y'a quelque chose à voir quand même.			
258 à 260	Peut-on dire que quelqu'un n'a pas de projet ?... (réflexion)... mais des fois, c'est parce qu'ils ne sont pas habitués au vocabulaire, donc déjà c'est ça qui fait peur.	« c'est parce qu'ils ne sont pas habitués au vocabulaire, donc déjà c'est ça qui fait peur. »	vocabulaire	communication
260 à 262	Après quand on creuse autour de la motivation, de l'amélioration quelque chose de pratique, qui va servir directement au quotidien, on arrive toujours à trouver quelque chose.	« on arrive toujours à trouver quelque chose »	recherche du sens	accompagnement
262 à 264	Et je ne sais pas comment ça marche, mais le fait d'en parler, de l'écrire et de le signer ... ça témoigne de l'engagement. On est d'accord sur ce qui est écrit là. Et ça reste quelque part. Quand on reprend l'année d'après y'a des choses qui ont été faites.	« le fait d'en parler, de l'écrire et de le signer ... ça témoigne de l'engagement »	engagement	manipulation
264 à 265	Mais, quand on aborde le sujet du projet professionnel, ça en déroute plus d'un,	« quand on aborde le sujet du projet professionnel, ça en déroute plus d'un »	vocabulaire	communication
265 à 267	car dans certains services où les agents se trouvent en fin de carrière, les formations, les projets et quand on évoque la mobilité, on s'expose au danger, sortir de la routine, c'est apprendre autre chose.	« on s'expose au danger »	avenir	projet
268 à 271	Oui je ne me vois pas dans l'idée de programme avec des étapes, des niveaux à acquérir pour passer au dessus, c'est plutôt un grand sac, avec plein de choses qu'on met dedans, comme un puzzle. Et puis ça va s'assembler. On est plus dans quelque chose qui est en lien avec la complexité.	« c'est plutôt un grand sac, avec plein de choses qu'on met dedans, comme un puzzle. Et puis ça va s'assembler »	assemblage	projet
271 à 272	Parce que le détenteur du projet, c'est l'agent, on ne motive pas quelqu'un, c'est lui qui l'a, c'est intrinsèque.	« le détenteur du projet, c'est l'agent »	auteur	accompagnement
272 à 273	On ne peut pas façonner les gens, on peut au mieux faire qu'il	« faire qu'il évolue comme on aimerait bien qu'il évolue »	influence	manipulation

	évolue comme on aimerait bien qu'il évolue.			
273 à 277	Oui, pour moi c'est ça, l'accompagnement du projet professionnel c'est organiser les conditions pour que ce projet se construire, c'est les envoyer vers les gens qui vont les aider, les amener à avoir des expériences qu'ils n'auraient pas eu si on le les avait pas amené à discuter sur ce sujet, c'est ça. Oui c'est ça.	« c'est organiser les conditions pour que ce projet se construire » « les amener à avoir des expériences qu'il n'aurait pas eu si on le les avait pas amené à discuter sur ce sujet »	fonction de l'accompagnement	jouer sur les conditions
277 à 280	Un grand puzzle où on met des pièces... ou comme un tableau, un tableau de peintre avec toutes ces touches de couleurs qui une fois mises ensemble, font que... oui, un vrai rapport avec la complexité. Voilà.  d18- Merci ;	« un vrai rapport avec la complexité »	relation	accompagnement

# Bibliographie

## Ouvrages

**Aubert, Nicole ; Gruère, Jean-Pierre, Jabes, Jak ; Laroche, Hervé, Michel, Sandra.** *Management, aspects humains et organisationnels*, Presses Universitaires de France, Vendôme, 1992, 654 p.

**Bardin, Laurence.** *L'analyse de contenu*, Presses universitaires de France, Vendôme, 1977/2001, 291 p.

**Bertaux, Roger ; Hirlet, Philippe, Prépin, Olivier.** *L'encadrement intermédiaire dans les champs sanitaire et sociale*. S Arslan, Paris, 2006, 352 p.

**Blanchet, Alain ; Gotman, Anne.** *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Armand Collin, Paris, 1992, 192 p.

**Boutinet, Jean-Pierre.** *Grammaires des conduites à projet*. Presses universitaires de France, Paris, 2010, 267 p.

**Boutinet, Jean-Pierre.** *Psychologie des conduites à projets*. Presses Universitaires de France, Paris, 1996/ 2006, 126 p.

**Boursier, Claude ; Palobart, Yves.** *La reconnaissance, un outil de motivation pour vos salariés*, Edition d'Organisation, Paris, 1997, 195 p.

**Cohen, Samy.** *L'art d'interviewer les dirigeants*, Presses universitaires de France, Vendôme, 1999, 277 p.

**Crozier, Monique.** *Motivation, projet personnel, apprentissages*. ESF, Paris, 1993, 144 p.

**Dejours, Christophe.** *Le facteur humain*. Que sais-je? PUF, Vendôme, 1995, 127 p.

**D'Almeida, Fabrice.** *La manipulation*. Presses universitaires de France, Paris, 2003/2005, 125 p

**Danancier, Jacques.** *Le projet individualisé dans l'accompagnement éducatif*. Dunod, Paris, 1999 179p.

**Danvers, François.** *500 mots-clefs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. Presses Universitaires du Setentrion, Villeneuve d'Ascq, 1992/2003, p.698.

**Fustier, Paul.** *Le lien d'accompagnement*. Dunod, Paris, 2000, 238 p.

**Glâtre, Jacky.** *ABC du management*. Grancher, Paris, 198p.

- Honneth, Axel. 1992/2000.** *La lutte pour la reconnaissance.* Les éditions du cerf, Paris, (Titre original: Kampf um Anerkennung) 1992/2000, 224 p.
- Joule, Robert-Vincent et Beauvois, Jean-Léon. 2002.** *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens.* Presse Universitaire de Grenoble, Grenoble, 2002, 286 p.,
- Karnas, Guy.** *Psychologie du travail,* Presse Universitaire de France, Paris, 2004, 125 p.
- Le Boterf, Guy.** *Développer la compétences des professionnels,* Paris, Edition d'Organisation, 2002, 311 p.
- Le Boterf, Guy.** *Construire les compétences individuelles et collectives,* Paris, Edition d'Organisation, 2001, 206 p.
- Minet, François.** *L'analyse de l'activité et la formation des compétences.* L'Harmattan, Paris, 1996, 156 p.
- Mucchielli, Alex.** *L'art d'influencer.* Armand Colin, Paris, 2000, 167 p.
- Mucchielli, Alex.** *L'identité.* Presses universitaires de France, Vendôme, 2003, 127 p.
- Mucchielli, Alex.** *Influencer, persuader, motiver,* Edition Armand Collin, 2009, 245 p.
- Nègre, Pierre.** *La quête du sens en éducation spécialisée- De l'observation à l'accompagnement.* L'Harmattan, Paris, 1999, 138 p.
- Perrenoud, Philippe. 1999.** *Dix nouvelles compétences pour enseigner.* Paris : ESF, 1999, 188p.
- Robbins, Stephen. De Cenzo, David.** *Management, l'essentiel des concepts et pratiques,* Pearson Education, Paris, 2004, 523 p.
- Tisser, Dominique.** *Le management situationnel: vers l'autonomie et la responsabilisation,* INSEP Consulting, Paris, 2001, 151p.
- Todorov, Tzvetan.** *Sous le regard des autres.* *Revue Sciences Humaines.* Octobre 2002, pp. 22-29.
- Unrug, Marie-Christine d',** *Analyse de contenu et acte de parole : de l'énoncé à l'énonciation,* Editions universitaires, Paris, 1974, 270 p.

### **Dictionnaires**

- Barreyre, Jean-Yves ; Bouquet, Brigitte ; Chantreau, André ; Lassus, Pierre.** *Dictionnaire critique d'action social,* 1995, Paris, édition Bayard, 436p.

### Articles de revues

**Foucard, Jean.** Accompagnement et transaction: une modélisation théorique. *Pensée plurielle*. Janvier 2008, pp. 113-134.

**Le Boterf, Guy.** Les enjeux de la compétence collective, *Le monde*, 23/05/2003

**Nizard, Georges.** La responsabilité : enjeux et défis à l'hôpital, *Cahiers de gestion hospitalière* Avril 1995, n°122, pp 317-327

**Paul, Maela.** L'accompagnement dans le champs professionnel. *Savoirs [périodique en ligne]*. Février 2009, pp. 13-63.

### Colloque

**Prestini-Christophe, Mireille.** *L'accompagnement et ses paradoxes : accompagnement et formation tout au long de la vie*, Colloque international du 22/23/24 Mai 2003

### Site internet/ Texte en ligne

**Bourret, Christian.** Réseaux de santé et nouveaux métiers de l'information. *Documentaliste-Sciences de l'information*. [en ligne] Mars 2004, [http://www.cairn.info.portail.scd.univ-tours.fr](http://www.cairn.info/portail.scd.univ-tours.fr)

**Brun, Jean-Pierre et Dugas, Ninon. 2002.** La reconnaissance au travail. *Le site du secrétariat du conseil du trésor*. [En ligne] Octobre 2002. [http://www.tresor.gouv.qc.ca/fileadmin/PDF/reconnaissance\\_au\\_travail/reconn-trav\\_02.pdf](http://www.tresor.gouv.qc.ca/fileadmin/PDF/reconnaissance_au_travail/reconn-trav_02.pdf).

*Ministère du travail, de la solidarité et de la fonction publique.* [En ligne] <http://www.travail-solidarite.gouv.fr>.

*Répertoire des métiers de la fonction publique hospitalière,* [en ligne] [http://91.121.210.82/wd150AAWP/WD150Awp.exe/cCONNECT/dhos\\_web](http://91.121.210.82/wd150AAWP/WD150Awp.exe/cCONNECT/dhos_web)

# Table des matières

<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>1</b>
<b>1 L'ACCOMPAGNEMENT DU PROJET CADRE DE SANTE ET L'EMERGENCE DE LA QUESTION DE RECHERCHE .....</b>	<b>2</b>
1.1 DU METIER D'INFIRMIER A CELUI DE CADRE DE SANTE.....	2
1.2 LE CONTEXTE HOSPITALIER ET LA FORMATION PROFESSIONNELLE .....	7
1.2.1 <i>Évolution démographique et économique</i> .....	7
1.2.2 <i>La formation professionnelle</i> .....	10
<b>2 DE L'ACCOMPAGNEMENT A UN SOUPÇON DE MANIPULATION .....</b>	<b>15</b>
2.1 L'ACCOMPAGNEMENT .....	15
2.1.1 <i>Les acteurs</i> .....	18
2.1.2 <i>La relation accompagnateur/accompagné</i> .....	20
2.1.3 <i>L'accompagnement dans le management</i> .....	21
2.2 L'ACCOMPAGNEMENT DES PROFESSIONNELS : VERS LE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES .....	24
2.3 LE PROJET .....	27
2.3.1 <i>Les attributs du projet</i> .....	27
2.3.2 <i>Une relation duelle : projet et motivation</i> .....	31
2.4 LA RECHERCHE DE LA RECONNAISSANCE .....	36
2.4.1 <i>Un lien dans la vie en collectivité</i> .....	37
2.4.2 <i>Les caractéristiques de la reconnaissance</i> .....	38
2.4.3 <i>La reconnaissance : un processus</i> .....	40
2.4.4 <i>La reconnaissance et l'école de la psychodynamique du travail</i> .....	41
2.4.5 <i>Une relation asymétrique ?</i> .....	43
2.4.6 <i>Les autres approches</i> .....	43
2.4.7 <i>Les acteurs de la reconnaissance professionnelle</i> .....	45
2.5 UN SEMBLANT DE MANIPULATION .....	46
2.5.1 <i>De la manipulation d'hier à aujourd'hui : une sémantique qui a évolué</i> .....	47
2.5.2 <i>Le premier pas dans la manipulation par l'engagement</i> .....	48
2.6 SYNTHÈSE DE L'APPROCHE CONCEPTUELLE ET MISE EN LIEN AVEC LA SITUATION .....	50
<b>3 L'APPROCHE METHODOLOGIQUE .....</b>	<b>54</b>
3.1 LA METHODOLOGIE DE RECHERCHE .....	54
3.1.1 <i>L'entretien semi-directif</i> .....	54
3.1.2 <i>La population cible</i> .....	55



3.2	L'ANALYSE DES ENTRETIENS .....	56
3.2.1	<i>L'analyse de l'entretien d'Amélie</i> .....	59
3.2.2	<i>L'analyse de l'entretien avec Florence</i> .....	64
3.2.3	<i>L'analyse de l'entretien de Danielle</i> .....	68
3.3	L'INTERPRETATION DES ENTRETIENS .....	75
3.3.1	<i>Le projet des professionnels de santé vu par les cadres de santé</i> .....	75
3.3.2	<i>L'accompagnement des projets par les cadres de santé</i> .....	78
3.3.3	<i>Une pointe de manipulation au cœur de l'exercice d'accompagnement</i> .....	81
	<b>CONCLUSION</b> .....	<b>84</b>
	<b>ANNEXES</b> .....	<b>88</b>
	<b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....	<b>162</b>
	<b>TABLE DES MATIERES</b> .....	<b>165</b>

# L'accompagnement des projets professionnels : le cas particulier du cadre de santé

## *Entre management éducatif et manipulation*

Bénédicte LEGAL, 2010

Université François Rabelais – Tours

*Mémoire présenté pour l'obtention du master 1<sup>ère</sup> année, spécialité sciences de l'éducation*

Les projets sont au cœur d'une société en évolution, entre contraintes démographiques et financières et évolution des pratiques professionnelles. Les établissements de santé doivent faire face au départ à la retraite des soignants, mais aussi à l'émergence de nouveaux métiers. Le cadre de santé, maillon entre la direction et le personnel soignant contribue à la gestion des ressources humaines au sein du service de soin, afin de garantir la continuité et la sécurité des soins. Il participe à l'accompagnement du développement des compétences au sein de l'unité.

L'auteur s'interroge sur la posture qu'adopte le cadre de santé lors de l'accompagnement des projets professionnels individuels. Son travail de recherche porte sur les notions d'accompagnement, de projet mais aussi de motivation et de manipulation. Comment le cadre accompagne-t-il les projets ? Vers le développement individuel, ou vers les besoins de l'institution ? En s'appuyant sur trois entretiens semi-directifs menés auprès de cadres de santé, l'auteur relève que l'influence, l'orientation et l'engagement sont présents dans leur conduite.

Mots clefs : accompagnement, projet, manipulation

-----

The projects are in the heart of a society in evolution, between demographic and financial constraints and evolution of the professional practices. The establishments of health have to face the retirement of the nursing, but also the emergence of new jobs. The nurse manager, link between the direction and the nursing staff contributes to the human resources management within the service of care, to guarantee the continuity and the security of the care. He participates in the accompaniment of the development of the skills within the unity.

The author wonders about the posture which adopts the manager during the accompaniment of the individual professional projects. She bases her research work on the notions of accompaniment, project but also motivation and manipulation. How does the manager accompany the projects? Towards the individual development, or towards the needs of the institution? By leaning on three interviews led with manager, the author raises that the influence, the orientation and the commitment are present in their behavior.

Keywords: accompaniment, project, manipulation