

Ecole d'Enseignement et de Promotion sociale

De la Communauté Française

Rue Saint-Brice, 53

7500 Tournai

Enseignement Supérieur Paramédical

Cadre en soins de santé

LA CONSTRUCTION DES COMPÉTENCES DU CADRE DE SANTÉ

Comment mettre en lumière les connaissances d'expérience,
les transférer, les capitaliser et les mutualiser.

Virginie Simon

En vue de l'obtention du diplôme de cadre en soins de santé

Année scolaire : 2015-2016

Ecole d'Enseignement et de Promotion sociale

De la Communauté Française

Rue Saint-Brice, 53

7500 Tournai

Enseignement Supérieur Paramédical

Cadre en soins de santé

LA CONSTRUCTION DES COMPÉTENCES DU CADRE DE SANTÉ

Comment mettre en lumière les connaissances d'expérience,
les transférer, les capitaliser et les mutualiser.

Virginie Simon

En vue de l'obtention du diplôme de cadre en soins de santé

Année scolaire : 2015-2016

J'adresse mes remerciements aux personnes qui ;

M'ont aidé et consacré du temps pour la réalisation de ce projet.

Ont collaboré de près ou de loin et qui par leur vision m'ont permis de changer mon propre regard.

Ont donné leur avis critique et qui ont influencé de manière constructive l'élaboration de ce travail.

Exercice d'intégration tenant lieu de préface

Compétences, compétences, compétences... Ce mot se répète dans toutes les bouches : lancinante rengaine, prière tibétaine ou nouvelle obsessionnalité ? Alors quoi neuf, Madame la kinésithérapeute aspirant cadre ?

Le substantif est, cette fois, non suivi d'adjectifs plus ou moins qualifiants mais, trois fois, assorti de verbes. Et le verbe, c'est cher ! Un verbe exprime une action qu'elle soit accomplie ou subie, à accomplir ou à subir. Une compétence subie ou à subir, inquiétante perspective. Non contente de ces trois-là, elle en ajoute encore comme pour compéter plus haut. Il y a construire et, foi de Rousseau, Voltaire et tous les autres, mettre en lumière(s). La liste est infinitive.

Benner n'a plus qu'à se cramponner à son déambulateur car l'ancienneté n'est pas l'expérience. Devons-nous écrire expérience ou expériences ? Singulièrement plurielles, les expériences participent, si telle est notre volonté, à nos connaissances, à nos cognitions, à nos représentations et donc à nos compétences.

Que notre volonté soit faite, alors ! Comme les compétences, notre volonté, veuillez lire, nos motivations se construisent, se fondent et s'érigent au gré de notre autonomie. Cette dernière est loin d'être innée, elle naît de la rencontre, du conflit aussi et, peut-être, surtout. L'autonomie, et les compétences, et les motivations, et mêmes les performances qui s'en dégagent, n'adviennent que s'il y a l'Autre.

Qui est cet Autre ? Le cadre, par exemple, ou pour exemple ? En effet, le cadre, au-delà et en-deçà de sa représentation toute fonctionnelle, peut, a le pouvoir de participer à cette co-construction. Il peut, de droite, capitaliser et/ou, de gauche, mutualiser, ici, les compétences ; les siennes et celles des Autres. Qu'il capitalise ou mutualise, il se fait traducteur-interprète. Qui en capitalisant traduit les performances, qui en mutualisant interprète les motivations ; les siennes et celles des Autres. Quelle équipée !

A la fin de ce billet, le doute me saisit de tout son charme. Et si la gestion de nos compétences n'était qu'une « grande illusion » ?

Bonne lecture en compagnie de Virginie, une *Studiolo*.

PATRICK

Table des matières

INTRODUCTION	1
QUELLE EST LA PROBLÉMATIQUE ?	4
CHAPITRE 1 QU'ENTEND-ON PAR COMPÉTENCES ?.....	6
1.1. Origine et évolution	6
1.2. Que sont les compétences ?.....	11
1.2.1. Les composants des compétences	13
1.3. Comment se construisent les compétences ?.....	17
1.4. Les différents niveaux de compétences et leurs évaluations	19
1.5. Les compétences comme un processus	20
1.6. De quel concept de compétences avons-nous besoin ?	22
1.7. L'activité du cadre à l'épreuve du réel.....	23
CONCLUSION DU CHAPITRE 1	27
CHAPITRE 2 QU'APPREND-ON DE L'ACTIVITÉ ?	29
2.1. Qu'est-ce qu'apprendre.....	29
2.2. Modèle d'apprentissage expérientiel et styles d'apprentissages.....	29
2.3. Les compétences se développent en situation	33
2.4. La transformation du sujet qui apprend dans et par l'action.....	34
CONCLUSION DU CHAPITRE 2	35
CHAPITRE 3 QU'EST-IL NÉCESSAIRE DE TRANSFÉRER ET POURQUOI ? 37	
3.1. Qu'est-ce que le transfert.....	38
3.2. Quels sont les modes de transfert ?.....	40
3.2.1. Co-modélisation	40
3.2.2. Communautés de pratique.....	40
3.2.3. Tutorat.....	40
3.3. La transformation de l'expérience en connaissances.....	42

3.4. Les modes de conversion des connaissances	42
CONCLUSION DU CHAPITRE 3.....	44
CHAPITRE 4 DE LA CAPITALISATION DES CONNAISSANCES D'EXPÉRIENCE VERS LES CONNAISSANCES EXPLICITES ?	45
4.1. Définition	45
4.2. Typologie	46
4.2.1. Capitalisation individuelle.....	46
4.2.2. Capitalisation collective	46
4.2.3. Capitalisation institutionnelle	46
4.3. Biais et leviers de la capitalisation.....	47
CONCLUSION DU CHAPITRE 4.....	47
CHAPITRE 5 MUTUALISER POUR CONSTRUIRE DES CONNAISSANCES EXPLICITES COMMUNES?	48
5.1. Définition	48
5.2. Le cadre parmi les cadres	48
5.3. Le management des compétences et des connaissances	49
5.4. Cadres de références qui guident les pratiques	50
5.5. La question de l'expertise et de la compétence critique	51
5.6. La culture du partage	52
5.7. Biais et leviers de la mutualisation	52
5.8. Vers les compétences collectives	53
CONCLUSION DU CHAPITRE 5.....	55
CONCLUSIONS - PERSPECTIVES.....	56
BIBLIOGRAPHIE	61
NETOGRAPHIE	62
ABSTRACT	66

INTRODUCTION

Un processus de modernisation des organisations est en route avec de nouvelles pratiques professionnelles, de nouvelles exigences de travail et les nouveaux modes de management faisant que ce dernier tient une place essentielle dans les organisations. Le management des hommes est primordial dans l'accompagnement lors des transformations organisationnelles. Le cadre de santé est un acteur porteur de la logique impliquant une dynamique de coopération afin de construire ensemble.

Les logiques d'efficacité, d'efficience et d'allocations des moyens de notre système de santé entraînent la nécessité de résultat et d'atteinte des objectifs, imposant aux organisations de soins d'évaluer leur activité. S'installe dès lors une finalité comptable où l'établissement est jugé sur la production de l'activité de soins et la performance économique qui en résulte. La performance financière est devenue la principale échelle de valeur des entreprises et de leurs managers. Seul le travail rentable est considéré, évalué, pourtant toute une partie invisible du travail est ignorée des évaluations. Cependant, les entreprises cherchent à construire et interpréter objectivement leur environnement afin d'en réduire leur complexité et incertitude. Ainsi, elles préservent leur capital de connaissances dans tout un tas de systèmes d'interprétations telles les normes, les valeurs, les procédures prêtes à l'emploi afin de résoudre les problèmes, effectuer des choix et gérer l'incertitude. Toutefois, cette vision des connaissances ne tient pas compte de sa propre dynamique. C'est-à-dire, le processus par lequel l'homme les crée et leur donne du sens. C'est cette partie du travail occultée, cachée, non reconnue intrinsèquement mais indispensable aux résultats et à la production des services et des biens auxquels nous allons nous intéresser tout au long de cet écrit. Nous nous pencherons sur cette partie du travail réel, tel qu'il se réalise au cœur de l'entreprise car nous pensons que la transformation des organisations passe par l'observation du travail de terrain et par le fait qu'il est producteur de valeur ajoutée. Les travailleurs mettent un peu d'eux-mêmes dans leur travail, composent avec le travail prescrit, confrontent et dialoguent avec les logiques de l'entreprise. Le travail subjectif et les

connaissances tacites qui découlent des réalités de terrain ne sont que peu pris en compte et valorisés car difficilement mesurables et objectivables.

Depuis peu, sous l'influence de pressions économiques se traduisant par la compression des effectifs, la mobilité des personnes, les départs en retraite parfois anticipés, une prise de conscience s'est faite que toutes procédures et documentations, ne sont pas suffisantes. Les tâches exécutées dans des conditions de normes, de sécurité et de rentabilité ne sont pas directement réalisables dans les mêmes conditions par un novice uniquement informé par ces procédures et documents. Susciter les échanges et rendre le partage de connaissances tacites doivent être rendus possible afin de favoriser la transformation de ces connaissances tacites en explicites et contribuer au développement des compétences individuelles et collectives. Ce capital invisible dont fait partie la connaissance tacite paraît une composante essentielle de l'apprentissage organisationnel. Ces connaissances tacites dépendent fortement des contextes et des expériences pratiques et par ce fait semblent résister aux contrôles et tentatives de formalisation. D'où notre intérêt lors de l'élaboration de ce travail pour ce patrimoine immatériel de l'entreprise.

Auparavant, après avoir été nommé, il ne restait plus au manager qu'à acquérir des compétences en formation. Aujourd'hui, on ne naît plus manager, on le devient ! La nomination à un poste à responsabilités managériales ne fait plus d'office le manager. Dorénavant, sa légitimité s'acquiert par construction sociale. D'une vision statique et centrée sur les contenus, les compétences à posséder, nous sommes passés à un regard dynamique où les raisonnements sont construits à partir du processus de transformation. La perspective de départ à la retraite, le changement de poste, d'orientation professionnelle dans une même organisation, le départ pour d'autres institutions nous font augurer que des travailleurs d'expérience quitteront ou prendront d'autres chemins en emportant avec eux toutes leurs connaissances, expertises et expériences indispensables à la relève de leur fonction et à l'institution. Tandis que d'autres devront prendre le relais sans avoir fait l'héritage des connaissances, tours de main, ficelles du métier et expériences engrangées de leurs prédécesseurs... Comment donc transférer, motiver, préparer la relève à temps pour passer le témoin ? En d'autres mots, comment rendre visible et lisible le travail invisible et créer ainsi de la richesse.

Dès le premier chapitre, nous aborderons la notion de compétence au travers des différentes époques et contextes de son émergence ainsi que les différentes disciplines et les divers courants théoriques qui l'ont influencé. Nous tenterons ensuite de découvrir ses différents constituants afin de comprendre ce qu'elle est, comment celle-ci se développe et se construit. Le parcours de ces différents écrits nous permettra de faire notre choix sur le concept de compétence à considérer en regard de notre recherche.

En effet, l'homme apprend tout au long de sa vie et contrairement aux croyances, les apprentissages ne cessent pas à la sortie de son cursus scolaire. L'être humain apprend continuellement et ce tant sur le plan personnel que professionnel. C'est sous cet angle des apprentissages en milieu de travail que nous aborderons notre problématique. Pourquoi et comment, les connaissances et habiletés des employés sont-elles devenues aussi importantes actuellement ?

Ensuite au deuxième chapitre, nous nous pencherons sur les apprentissages réalisés dans et par l'activité. Cette approche s'intéresse, en aval, à la reconnaissance de la professionnalité par les connaissances tacites que possède l'individu grâce à ses expériences professionnelles. Contrairement à la transmission traditionnelle des savoirs qui favorise l'amont, la compétence supposée pour reconnaître à l'individu sa professionnalité.

Le troisième chapitre nous emmènera vers le transfert, ou la transformation, la mise en forme de l'expérience en connaissances dans les contextes de travail afin de développer les compétences. Ici, nous nous intéresserons aux conditions de développement des compétences et à la création d'environnements favorables à leur émergence.

La capitalisation nous amènera au quatrième chapitre qui s'intéressera à la formalisation des connaissances tacites des individus ainsi qu'à l'accumulation des connaissances issues des pratiques.

Le cinquième chapitre abordera la mutualisation des connaissances et le développement d'une culture de partage afin de créer des environnements qui favorisent le développement des connaissances communes, co-construites et la construction des compétences organisationnelles.

QUELLE EST LA PROBLÉMATIQUE ?

En se penchant sur la problématique des compétences, nous sommes partis du postulat que les apprentissages scolaires traditionnels se valident par un diplôme ou une qualification, certifiant l'acquisition des compétences requises à exercer une profession et cela généralement à vie. En quelque sorte, l'objectif de ces institutions de formation est de favoriser le développement, l'activité constructive de l'individu dans un domaine donné. L'apprentissage y est intentionnel, c'est le but final.

Cependant, tout au long de la vie, l'individu apprend tant dans la sphère privée que dans la sphère professionnelle. Ces apprentissages dans les contextes de travail spécifiques, contribuent à développer des compétences et connaissances qui sont bien souvent méconnues des individus, enfouies dans la tête de leur détenteur, intégrées aux individus et à leurs pratiques. Ces compétences en acte, développées par l'expérience et la transformation de celle-ci en connaissances explicites sont toutefois rendues peu opérationnelles et nous semble manquer de mise en lumière. En effet, l'on ne s'y intéresse et ne les utilise que peu ! Bien souvent, elles sont mêmes valorisées, évaluées et reconnues de façon assez peu objective. L'on considère généralement les résultats chiffrables qui représentent la partie émergée de l'iceberg tandis que peu d'intérêt est porté à la partie immergée de celui-ci. Nous constatons que l'activité productive de travail s'accompagne d'une activité constructive d'apprentissage. Toutefois, cette dernière peut continuer au-delà de l'action, c'est l'analyse réflexive.

En d'autres mots, comment identifier les compétences développées au-delà des diplômes dans les contextes de travail. Comment les valoriser, les évaluer, les reconnaître et les partager, construisant ainsi les compétences professionnelles individuelles et collectives des cadres de santé.

L'intérêt du cadre de santé est de faire émerger la construction de ces compétences, d'avoir une action sur celles-ci, les influencer, les faire se développer pour soi et autrui dans un environnement favorable.

Comment donc objectivement estimer la valeur des compétences professionnelles alors que trop souvent soumises à un jugement subjectif, leur processus d'appropriation est généralement négligé ?

La construction des compétences questionne donc l'activité et l'organisation cognitive de celle-ci.

CHAPITRE 1 QU'ENTEND-ON PAR COMPÉTENCES ?

1.1. Origine et évolution

La notion de compétences émerge dans des champs scientifiques différents et à des époques différentes. Selon le champ scientifique, sa définition change et les notions s'y rapportant diffèrent.

A l'origine, le mot compétence, compétent, se retrouve en latin juridique sous la forme *competens*.

Au treizième siècle elle est l'aptitude reconnue légalement à une autorité publique de poser tel ou tel acte dans des conditions déterminées et est toujours utilisée actuellement dans le domaine juridique.

Au dix-septième siècle, elles représentent la capacité, l'habileté reconnue de quelqu'un du fait de ses connaissances et de son expérience lui conférant le droit de juger, de prendre des décisions, le pouvoir d'agir.

A l'époque du Taylorisme, dans les années dix-huit cent soixante, des référentiels de compétences sont conçus tels des logiques de classification et de rémunération des postes. L'entreprise ignore l'individu, les connaissances sont contenues dans des manuels et sont uniquement explicitement considérées. Le savoir-faire à cette époque est de l'ordre unidimensionnel, l'exécution d'une opération et le management ne qualifie que des activités, tâches et fonctions. Le Taylorisme a toutefois à cette époque l'avantage pour les flux de migrants ruraux dénués d'expérience du travail industriel de vulgariser les connaissances ouvrant des perspectives d'emploi à des personnes n'y ayant pas accès. Cependant, cette organisation du travail permettait également de l'intensifier. Une certaine homogénéisation de la représentation du travail autour d'un nombre restreint de catégories existe à cette époque ainsi que l'intégration d'un cadre légal et conventionnel lié aux négociations collectives.

Dès le début du vingtième siècle, le concept de compétences émanant des linguistes distingue compétences de performances. Pour eux, la parole est une compétence de

l'ordre du virtuel, de l'inné et du domaine de l'individu tandis que la langue est une performance de l'ordre de l'effectif, l'observable en situation et du domaine du social. C'est donc en situation que la performance active une compétence.

En mille neuf cent quarante-cinq, l'émergence de la notion de qualification permet de construire une hiérarchisation des emplois et des salaires selon le niveau de diplôme et de durée d'ancienneté à un poste. A cette époque, la rémunération du professionnel n'est pas liée à la performance de l'entreprise ni à sa participation à celle-ci mais à son niveau de formation, à son diplôme. En d'autres mots, le professionnel n'est pas rémunéré pour ce qu'il fait ou ce qu'il sait faire mais pour ce qu'il est. Dans les années cinquante, un changement de paradigme s'opère dans la stratégie d'entreprise où l'approche est basée sur les ressources. L'émergence du concept de « Capitalisation des connaissances » ouvre un courant économique et managérial de la connaissance. En somme, l'entreprise subit une perte de capital lorsqu'un employé expérimenté quitte celle-ci. Une valeur économique est conférée à la connaissance au même titre que toute ressource matérielle. Selon Edith Penrose¹, cette nouvelle théorie économique place le savoir au centre du processus de création de richesse. L'organisation du travail y semble plus ouverte avec l'arrivée de la notion de savoir-agir, l'individu gère des situations complexes, prend des initiatives et coopère.

Dans les années quatre-vingt, époque où les ergonomes reprennent la notion de compétences, celle-ci est définie comme un processus cognitif mis en œuvre par les acteurs afin d'accomplir certaines tâches. Les ergonomes appréhendent l'analyse du travail, l'habileté, le savoir-faire comme une intériorisation de la technique intrinsèquement non transmissible et la désignation de la technique à un procédé pouvant être transmis soulignant ainsi la différence entre travail réel et travail prescrit. Les compétences professionnelles, savoir et savoir-faire étaient signe d'une qualification acquise et sanctionnée par un diplôme, donnant droit d'accès à certains postes et dont le rôle pour les institutions était de filtrer à l'embauche. Chaque niveau de classification correspond à un barème salarial progressant avec l'ancienneté. Les notions de service et de qualité apparaissent et l'on commence à réfléchir en termes de processus transverses, donnant naissance en ressource humaine aux formations

¹ Edith Penrose ; Economiste; Theory of de growth of the firm, 1959

professionnelles. La formation, à cette époque n'est donc plus uniquement associée à la transmission de savoirs mais à la transformation, la capacité à combiner l'apprentissage par l'expérience et l'acquisition de connaissances. A la fin des années quatre-vingt dans le champ du travail, les compétences désignent la capacité à mobiliser des savoirs, savoir-être et savoir-faire. Cela, laissant entendre que dans la pratique professionnelle, il y a plus que les connaissances formelles, théoriques transmises lors de la formation initiale. Il y aurait au-delà des procédures, un supplément « social » insaisissable et informel. Les gestes, tours de mains et coups d'œil experts se révélèrent plus complexes que prévu et difficilement décomposables dans des procédures programmables.

Après les années quatre-vingt, avec l'arrivée des théories du management participatif, l'entreprise par le travail et son organisation sont responsables de l'évaluation, du développement et de la reconnaissance de ses salariés par une évolution de carrière et de salaire. Apparaissent donc à cette époque les formations continues² gérées par l'entreprise. Elles deviennent lieux d'innovations et de transformations de la gestion et de l'organisation du travail. Dans les années nonante, les salariés deviennent eux-mêmes responsables de l'acquisition et de l'entretien de leurs compétences.³ Une charte européenne a d'ailleurs vu le jour sur la « *Formation tout au long de la vie : life long Learning* »⁴ en mille neuf cent-nonante-six. Suite à ces changements, ce ne sont plus ni à l'école, ni à l'entreprise de produire des compétences mais bien à l'individu à se maintenir à un état d'employabilité par le développement d'un portefeuille ou millefeuille de compétences. L'accent est porté sur le fait que l'individu développe ses compétences dans l'activité du travail et qu'elles ne peuvent être constatées qu'a posteriori. A lui de se maintenir en état de compétitivité sur le marché du travail, tant pis pour celui qui n'aura pas l'esprit d'entreprise de son propre futur. Avec le constat que les compétences ne s'enseignent pas mais que celles-ci se construisent, l'on considère que l'individu est acteur, voire même auteur de la construction de ses propres compétences. A cette époque, apparaît la didactique professionnelle qui montre que la finalité de cette discipline est tournée vers l'action, la conceptualisation et les apprentissages dans le cadre du travail. La didactique professionnelle est née de

² Circulaire Ministérielle du 26/11/1978

³ Dubar et Gadéa ; Sociologues ; La promotion sociale en France

⁴ <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:1995:256:0045:0048:FR:PDF>

deux courants que sont la psychologie du travail et la psychologie du développement. Dans les années mille neuf cent-nonante-cinq, le Japonais Nonaka⁵ fait découvrir que toutes les connaissances ne peuvent être capitalisées dans des manuels et qu'une partie d'entre-elles sont dans la tête des gens, de manière tacite. Les entreprises se considèrent alors vulnérables et entreprennent des capitalisations de connaissances des experts. En mille neuf cent nonante-six, De Terssac⁶ définit les compétences comme : « *Les façons dont les individus gèrent leurs ressources cognitives et sociales dans l'action en situation* ». Les compétences sont donc tributaires de l'individu, de la situation et de son contexte.

En deux mille cinq, les entreprises rencontrent un obstacle, elles ne savent pas gérer l'intra-entrepreneuriat, le salarié échappe à leur contrôle. L'homme revendique la paternité de ses idées et inventions, il souhaite valoriser son capital d'expérience professionnelle. Enfin, en deux mille dix, le « Communiqué de Brugges⁷ » qui correspond à la dernière actualisation du « Processus de Copenhague⁸ » de deux mille deux précise que c'est à l'individu de prendre en main sa formation afin de maintenir ses compétences à jour et désigne explicitement l'apprentissage sur le lieu de travail. Dès lors, se pose la question de comment apprécier et exploiter le potentiel d'apprentissage des environnements de travail ?

Nous constatons que le concept de compétence trouve son origine dans le milieu du travail à l'époque du développement industriel, qu'il se transfère ensuite dans le monde de la formation professionnelle puis de la formation des adultes. Des années mille neuf cent quarante-cinq à mille neuf cent quatre-vingt, la notion de qualification domine puis apparaît entre mille neuf cent nonante et deux mille la notion de gestion des compétences. A ce moment, la compétence se déploie dans un contexte de stratégie et des pratiques de gestion des ressources humaines.

Le passage du mode d'organisation du travail Taylorien à l'organisation moderne confère à la compétence une dimension de dépassement du travail prescrit. En effet, être compétent n'évoque plus uniquement l'exécution du travail prescrit mais d'aller au-delà de celui-ci. La notion de métier prenant ici tout son sens par la prise

⁵ Nonaka Ikujiro ; Chercheur sur la théorie du management par la connaissance

⁶ Gilbert de Terssac, sociologue.

⁷ http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/brugescom_fr.pdf

⁸ <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=URISERV%3Aef0018>

d'initiatives, l'innovation, la gestion de situations complexes et la coopération. Nous constatons donc qu'il s'est opéré un changement de paradigme entre l'organisation scientifique du travail selon Taylor et celui des années quatre-vingt, le travailleur passe d'une activité déterminée par son seul et unique poste de travail à un éventail d'occupations, lui conférant une certaine mobilité dans son travail. Cela très certainement en lien aux exigences de la flexibilité du marché du travail et faisant de ce fait appel aux ressources humaines plus polyvalentes, autonomes et responsables.

En conclusion de ce paragraphe, nous pouvons remarquer une certaine évolution de la notion de compétences à travers le temps. Nous pouvons relever suite au parcours chronologique et aux différentes sciences dans laquelle la notion de compétence est traitée ainsi que selon l'évolution de nos sociétés, les notions de compétences diffèrent. Elles sont donc fortement imprégnées de l'époque et de la société dans laquelle elles se construisent. Partant d'une logique qualifiante requérant les compétences, un référentiel de savoirs, savoirs faire et savoirs être à acquérir par la formation est décrit. Nous passons a posteriori à une vision où les compétences sont avérées, en acte, ce sont dans les contextes de l'action et les potentiels des individus que les compétences s'inscrivent et où la notion prédictive s'atténue. Les compétences sont difficilement observables, identifiables et mesurables directement. Toutefois, leur évaluation se fait traditionnellement et généralement sur l'appréciation des tâches réalisées et les résultats atteints.

Nous constatons qu'il est actuellement nécessaire de modifier l'approche de la question des compétences en passant de compétences postulées à compétences avérées, effectivement détenues et manifestées par le professionnel. D'où l'utilité de la didactique professionnelle et de ses deux courants d'origine que sont la psychologie du travail et la psychologie du développement.

1.2. Que sont les compétences ?

Le terme *compétence* fait partie du sens commun et est pourtant empreint de multiples et variables significations. En effet, il existe une grande diversité des utilisations de ce terme tant au niveau des essais de définition du concept que du niveau des pratiques. Selon des disciplines telles que la sociologie, l'éducation et la formation, les sciences du travail et l'ergonomie, le modèle de compétences varie. Diverses approches peuvent donc se faire, ne facilitant pas l'appropriation du concept. D'autant plus que d'un point de vue opérationnel, les référentiels et autres intitulés de compétences sont difficilement utilisables, évaluables, restent abstraits et sans grande valeur d'application. Pour ces raisons, il est nécessaire de comprendre le sens et la portée de ce que sont les compétences afin d'en clarifier la signification et d'en retirer les notions et concepts utiles à notre recherche. Il nous semble que les courants utiles et nécessaires à comprendre les compétences sont l'approche par l'observation du travail, des contextes de l'action et l'approche cognitive se rapportant à l'individu et son développement.

Maintes fois nous pouvons entendre dans nos environnements professionnels que telle ou telle autre personne est professionnellement compétente, que c'est un bon professionnel ! Qu'est-ce qu'exercer convenablement une fonction ou un métier ? Sur quel fondement se fait cette appréciation ? Bien souvent, il s'agit d'un jugement purement intuitif et de l'idée que l'on se fait de la performance professionnelle d'un individu. De ce fait, les compétences revêtent donc une reconnaissance sociale validée par l'environnement, les pairs. Les compétences résulteraient donc d'une attribution sociale. Dans nos contextes de travail basés essentiellement sur nos actions humaines sur l'humain lui-même, nous nous rendons bien compte que supposer qu'un professionnel soit compétent sans l'avoir vérifié comporte un caractère à risque. Afin de valider la compétence, il est donc nécessaire de la confronter aux situations complexes rencontrées lors d'activités professionnelles.

Philippe Zarifian⁹ définit la compétence comme : « *Une prise d'initiative et de responsabilité de l'individu sur les situations professionnelles auxquelles il est*

⁹ Philippe Zarifian, sociologue. Directeur du master : management par les connaissances et organisations.

confronté ». L'individu est donc reconsidéré ici au centre du travail et autonome contrairement à l'époque du Taylorisme.

Leplat¹⁰ quant à lui, propose une approche intéressante de la compétence et la décrit comme : « *Une intelligence pratique des situations qui s'appuie sur les connaissances acquises et les transforment avec d'autant plus de force que la diversité des situations augmente* ». Ici, la notion de connaissance apparaît ainsi que l'apprentissage et la cognition. Le vécu expérientiel semble donc important dans la construction de la compétence.

Guy Le Boterf¹¹ en dit ceci : « *Être compétent, c'est de plus en plus être capable de gérer des situations complexes et instables* ». La compétence est dynamique et évolutive, elle s'inscrit dans l'action et s'adapte aux situations de travail en utilisant le capital de connaissances acquises grâce aux représentations mentales conscientes ou non qui guident l'action.

Enfin, encore selon Guy Le Boterf : « *Les savoirs et les savoir-faire n'acquièrent le statut de compétence que lorsqu'ils sont communiqués ou échangés. Cette communication est nécessaire pour fournir la connaissance contextuelle indispensable* ». Ici, nous pouvons relever que les savoirs d'expérience et les connaissances contingentes aux situations s'explicitent, se communiquent, se partagent et s'échangent afin de révéler la compétence. Il s'agit donc de mobiliser les connaissances de terrain afin de faire face aux situations. En fonction des situations et des changements, les ressources se mobilisent et se transposent afin d'accomplir l'activité de manière satisfaisante.

Selon Vergnaud¹², la compétence est définie comme : « *Forme opératoire de la connaissance, celle qui permet d'agir et de réussir en situation au pied du mur comme dirait le maçon du proverbe.* » Les compétences s'expriment dans l'activité et c'est par le passage de l'analyse de l'activité que l'on peut analyser les compétences. Cependant, celles-ci n'étant pas directement observables, c'est par la reconstruction a posteriori que l'on peut expliquer l'activité et comprendre comment l'action est possible. Les compétences se caractérisent par un ensemble de mécanismes

¹⁰ Jacques Leplat ; ergonome.

¹¹ Guy Le Boterf ; spécialiste du management et du développement des compétences.

¹² Gérard Vergnaud ; psychologue.

cognitifs pour exercer l'activité. Toutefois, il semble que l'on nomme compétences ce qui est invisible, caché dans le travail d'autant plus que les situations de travail sont complexes et opaques. La mobilisation de compétences étant situées et contingentes aux contextes, elle en revêt un caractère très mouvant, plastique, modelable et donc difficilement formalisable et mesurable. Quels seraient donc les aspects observables et indicateurs de quelque chose qui est volatile, dynamique et très plastique. Comment les jauger sans porter de jugement de valeur en lien avec la subjectivité de l'évaluateur ?

Les compétences ne se réduisent pas à la performance, ni aux ressources mobilisées. On aurait tendance à les réduire aux ressources techniques or, elles constituent un processus qui combine un savoir-faire opérationnel validé et dont la reconnaissance passe par les connaissances et l'expérience du travailleur. Les compétences sont finalisées et contextualisées, elles supposent la capacité d'apprendre et de s'adapter. Il nous semble donc ici que les fondements des compétences se situent à l'articulation entre l'observation de l'activité et la connaissance issue des situations. Elles sont le résultat d'un savoir, vouloir et pouvoir agir.

Nous pouvons donc en conclure que les compétences sont indissociables de l'activité, elles ne seront approchables que dans les milieux où elles se déroulent. Leurs évaluations, contrairement à l'organisation Taylorienne ont besoin que l'on puisse reconnaître avec objectivité les compétences construites par la personne et de différencier celles liées à l'individu de celles liées à l'environnement. Parce qu'elles se construisent, elles sont évolutives et spécifiques aux contextes sociaux. Par ce qu'elles sont combinatoires, elles mettent en interaction les savoir, pouvoir et vouloir agir de l'individu. Leur côté abstrait suppose qu'elles sont implicites et qu'elles doivent être interrogées afin d'être formalisées.

1.2.1. Les composants des compétences

Les compétences sont l'ensemble des mécanismes cognitifs à l'œuvre pour permettre l'exercice de l'activité. Les processus cognitifs combinent quant à eux, des savoirs, des connaissances et procédures, des savoir-faire et de l'expérience non

formalisée. La combinaison dynamique de ces quatre éléments acquis à distance de l'activité et en situation concrète constitue les compétences.

❖ Le savoir

Le savoir scolaire enseigné est codifié et est déterminé culturellement et socialement, son contenu est organisé pour être appris par tous. Le savoir peut être considéré comme extérieur à la personne et facilement objectivable, il constitue une référence formellement légitimée et socialement reconnue. « Savoir n'est pas savoir, si personne d'autre ne sait ce que l'on sait »¹³ ! Ainsi, l'obtention d'un diplôme académique ou d'une certification professionnelle en constitue une reconnaissance ainsi que sa validation. L'intériorisation d'un savoir par une personne transforme celui-ci en connaissance.

Rappelons toutefois que les savoirs issus des métiers du soin ont été acquis de façon empirique et constitués à une époque où il n'existait pas d'accès à l'écriture ainsi leur transmission se faisait oralement et par les mains.

❖ Le savoir-faire

Le savoir-faire ne s'entend pas ici comme dans les organisations tayloriennes à la stricte exécution du travail prescrit. Il dépasse ce degré élémentaire de la compétence et signifie plutôt savoir réagir et agir face aux imprévus, aux aléas et aux situations inédites. En d'autres mots, savoir quoi faire et quand. Bref, aller au-delà du prescrit.

❖ L'expérience

L'expérience se construit avec le temps, la diversité et le nombre de situations rencontrées. Elle dépend de la capacité de l'individu à revenir sur son action, de sa réflexivité. Du fait de pouvoir tirer parti de ses réussites et erreurs ainsi que d'articuler les situations particulières avec celles qui ne varient pas. En d'autres mots, de transformer l'expérience en connaissances et compétences.

¹³ Caius Lucilius ; Poète Latin 103 av J-C

❖ La connaissance

La connaissance peut être de l'ordre de l'individu ou du collectif. La connaissance individuelle revêt un caractère privé, toutefois, son explicitation s'exprime sous forme de discours ou se matérialise en notes personnelles ou fichiers informatiques privés. Sous sa forme tacite, elle confère à son détenteur des habiletés et talents ainsi que des croyances et comportements de type routines, traditions et connivences. La connaissance individuelle devient collective lorsqu'elle est partagée avec d'autres personnes et qu'elle permet un minimum d'interprétation de sens, commun à tous les membres. La connaissance collective est plus que l'addition des connaissances individuelles. Le passage d'une somme de connaissances individuelles à une connaissance collective permet la construction d'un sens commun.

La connaissance fait partie du patrimoine cognitif de l'individu, ses connaissances lui sont propres et construites par celui qui les apprend. Une même connaissance mais construite par un autre individu ne sera pas tout à fait identique, la connaissance est la façon dont le sujet se l'est appropriée. Une même connaissance peut s'investir dans l'action pour l'orienter soit se constituer en un savoir socialement établi qui pourra être transmis comme un patrimoine.

Selon Nonaka et Takeuchi¹⁴, les connaissances sont du fait unique des individus, liées à leurs initiatives et les interactions au sein du groupe. Les connaissances ne peuvent donc être en soi créées par l'entreprise. Les connaissances sont de deux types, explicites ou tacites tout en étant complémentaires. En effet, leurs interactions en continu créent de nouvelles connaissances. Elles peuvent également être de l'ordre de l'individuel ou du collectif. Ainsi, les échanges par l'observation ou le langage et les interactions entre individus permettent de transformer les connaissances individuelles en connaissances collectives.

¹⁴ Hirotaka Takeuchi ; auteur et professeur en management et gestion des connaissances.



Figure 1 : Connaissances tacites et explicites

❖ La connaissance explicite

La connaissance explicite est codifiée et transmise dans un langage structuré et formel. Elle peut être transmise d'une personne à une autre par le biais d'une communication formelle. Elle peut être transcrite dans des procédures structurées ou des raisonnements logiques en information. La connaissance explicite représente selon Réal Jacob¹⁵, trente - pourcent des connaissances visibles tandis que la partie immergée de l'iceberg, les connaissances tacites représentent septante - pourcent.

❖ La connaissance tacite

La connaissance tacite est personnelle et individuelle, elle est difficile à communiquer car elle réside dans la tête des gens et se rapporte à des expériences et savoir-faire personnels, à des modèles mentaux de l'individu. Elle a la particularité qu'à un certain niveau d'expertise, l'individu la possédant n'est pas conscient de son étendue et met en pratique ses savoirs de façon instinctive voire automatique. Ces savoirs contextuels spécifiques dictent une bonne partie de nos comportements et sont difficilement accessibles aux autres. En d'autres mots, sa caractéristique majeure est sa pertinence opérationnelle. La connaissance est finalement liée à l'adaptation de l'individu à la situation rencontrée, en quelque sorte, c'est prendre des informations

¹⁵ Réal Jacob, professeur en management.

de son environnement afin d'ajuster son action. En effet, ces connaissances sont orientées vers l'accomplissement de tâches spécifiques et répondent à un souci d'efficacité pratique. Ces connaissances tacites sont considérées comme inhérentes aux compétences professionnelles attendues pour un poste et complètent donc les qualifications explicites liées au diplôme. La transmission de la connaissance tacite ne passe pas par les réseaux et ordinateurs mais par des formes d'interaction sociale proche de l'apprentissage.

Nous pouvons conclure que les connaissances explicites et tacites ne sont pas fixées, immuables car elles font partie d'un processus et qu'à travers ce processus, elles sont en interdépendance.

Selon l'intérêt que nous portons aux compétences et d'après ce qui a été évoqué jusqu'à présent, nous pouvons constater que certains composants des compétences nous paraissent intéressants à exploiter. En effet, les connaissances tacites issues des pratiques nous permettraient de cibler notre objectif d'explicitation, de transfert, de capitalisation et de mutualisation. Mais quels seraient les lieux propices à l'émergence de cette mise en récit, comment les recueillir et les analyser ?

1.3. Comment se construisent les compétences ?

En introduisant une démarche consciente et réfléchie sur la construction des compétences, l'on permet à la personne d'être acteur de la démarche et de mettre en lumière les concepts des fondements de son action. Développer une compétence demande du temps, les phases d'acquisition de connaissances sont donc à considérer comme des enrichissements successifs de niveaux de connaissances.

Quels sont les facteurs qui influencent le développement des compétences ?

Guy Le Boterf propose d'agir sur les trois pôles que sont le savoir, vouloir et pouvoir agir afin d'accroître la construction des compétences.

- Savoir agir : la formation, l'entraînement, les boucles d'apprentissage, les mises en situation en apprentissage.
- Vouloir agir : l'existence d'un sens donné à la construction des compétences, une image de soi réaliste et positive, un contexte de reconnaissance et de confiance, un contexte incitatif qui encouragera à construire des compétences.
- Pouvoir agir : une organisation du travail permettant la mise en œuvre du savoir-faire mais de véritables compétences, un contexte facilitateur réunissant les moyens nécessaires, des attributions donnant la légitimité à la construction des compétences, des réseaux de ressources de proximité relationnels et documentaires.

Nous remarquons que dans les trois pôles que sont le savoir, vouloir et pouvoir agir, les contextes et situations de travail sont prépondérantes.

Les compétences professionnelles se construisent et se développent par et dans l'action. Habituellement, la construction des compétences se fait sur le terrain. Toutefois, s'attendre à ce qu'elles se développent d'elles-mêmes en laissant faire risquerait de marquer un écart entre certains individus à potentiels et ceux qui en sont moins dotés. D'où la question des moyens avec lesquels on peut augmenter les chances de développement grâce à l'apprentissage par l'action. Ces moyens efficaces sont au nombre de deux :

- ❖ L'analyse réflexive.
- ❖ La simulation ou l'étude de cas : celle-ci permet d'entrer progressivement dans la complexité des situations et d'accéder plus facilement à leur structuration conceptuelle.

Finalement, prendre conscience du travail effectif par opposition au travail prescrit, permet de modéliser les compétences. Reconnaître et s'appropriier son vécu comme base de connaissances et les capitaliser permet de pérenniser les sommes d'expérience qui ont pu se constituer.

1.4. Les différents niveaux de compétences et leurs évaluations

Dans les univers de travail en perpétuelle évolution et changement; il convient de s'adapter, d'adapter les compétences et de les renouveler avant qu'elles ne soient devenues obsolètes et inutiles. Des connaissances et compétences développées à travers l'expérience se construisent au fil du temps, des situations concrètes rencontrées. Elles sont centrées sur l'apprenant et basées sur la théorie de l'activité. Toutefois, elles sont pourtant peu ou pas formalisées. Les savoirs, connaissances et compétences acquises dans le cursus scolaire qui traditionnellement sont de type transmissif se voient ici dès lors affinées par l'action, leur mise en œuvre et leur mobilisation. Comment dès lors, dans ce contexte mouvant et instable de nature variable adapter les connaissances dans ce flux turbulent de situations dynamiques et toujours singulières.

Selon la didactique professionnelle, les compétences ont bien souvent un usage de comparaison. Dans une communauté professionnelle, le concept de compétence a une valeur pragmatique et permet de situer une maîtrise différente du métier entre différents individus. Les quatre intitulés qui suivent nous indiquent différents critères sur lesquels les compétences peuvent être interrogées.

1. Une personne X est plus compétente qu'une autre Y si X sait faire quelque chose que Y ne sait pas faire, X est plus compétente au temps T' qu'au temps T si elle sait faire ce qu'elle ne savait pas auparavant.
2. X est plus compétente si elle s'y prend d'une meilleure façon : par exemple plus rapide ou de façon plus compatible avec la façon de faire des autres.
3. X est plus compétente si elle dispose de ressources variées qui lui permettent de s'adapter aux différentes situations et contextes.
4. X est plus compétente si face à des situations nouvelles, non encore rencontrées, elle semble plus armée.

Plusieurs éléments peuvent être retirés de ces quatre variantes. Premièrement, le fait que la notion de compétences est différentielle. En d'autres mots, c'est ce qui fait la différence entre une personne compétente et une autre qui l'est moins. Une notion de quantité s'inscrit ici par le fait que quelqu'un sait faire plus de choses qu'une autre ou qu'un même individu sache faire plus de choses selon le moment où on l'observe ainsi que le nombre de ressources dont celui-ci dispose. D'autre part, elle est

développementale. C'est ce qui fait la différence au cours du développement avec ici une notion plutôt qualitative liée à la façon de s'y prendre. La notion de temps est également importante en regard du développement de l'individu et de la notion de vitesse d'exécution de la tâche.

Les principes d'évaluations que l'on connaît dans les systèmes scolaires ont la particularité de fournir une mesure statique. Cependant concernant la construction des compétences avec leur caractère particulier dynamique, l'on vise à évaluer le potentiel cognitif de l'individu, ses compétences en cours de construction ainsi que son potentiel de développement et de ses apprentissages de terrain. En d'autres mots, son efficacité d'apprentissage et de transfert. On s'intéresse à ce que l'individu sait faire et comment il s'y prend pour le faire ou le cheminement qu'il suit pour démontrer une compétence. Contrairement à l'évaluation traditionnelle qui s'intéresse au résultat et qui a un caractère statique et normatif par le fait que les compétences sous-entendent un ensemble de performances valorisées par l'institution. Pour pouvoir évaluer les compétences, il est nécessaire de les identifier et de les traduire en activité observable, il faut donc recourir à une approche descriptive et tenir compte des différents temps de progression. L'évaluation des compétences nécessite d'envisager également l'identification de ce qui favorise ou freine leur construction. Les facteurs du contexte sont donc tout aussi importants que ceux qui relèvent des apprentissages de l'individu et de ses motivations.

Nous pensons qu'afin d'évaluer les compétences, il convient de les décrire. En effet, l'on ne peut juger, jauger quelque chose dont on ne connaît pas l'essence même. C'est-à-dire la connaissance fine du travail dans laquelle les compétences s'actualisent.

1.5. Les compétences comme un processus

Les compétences sont une condition nécessaire à la performance mais leur contribution n'en est que partielle.

Selon Tardif¹⁶, les compétences font appel à une multitude de ressources de natures diverses, elles s'appuient sur une orchestration différenciée de ressources, elles se développent tout au long de la vie. Elles s'étalent et se complexifient dans le temps de façon croissante. Les compétences sont mises en œuvre dans des contextes qui orientent l'action en intégrant de nouvelles ressources et situations.

Les compétences sont une mise en pratique des connaissances et des ressources de l'individu. Les compétences prennent en compte l'expérience et se réalisent dans l'action, elles sont indissociables de celle-ci et se construisent personnellement et socialement. Elles sont combinatoire et ne peuvent s'observer directement, mais bien par ses manifestations et ses conséquences.

Selon la didactique professionnelle dont le but est l'analyse de l'activité en vue du développement des compétences professionnelles, celles-ci nécessitent par essence une formation. Contrairement à d'autres plutôt personnelles et associées à des dispositions naturelles ou à des acquisitions expérientielles. Toutefois, s'attendre à des compétences avérées à la sortie d'une formation est tronqué. Au mieux, la formation peut produire les constituants qui serviront de matériaux aux compétences. Les vraies compétences restent à construire sur le terrain. Les compétences professionnelles sont étroitement liées à l'action finalisée et leur valeur ajoutée passe par l'analyse de l'activité.

En effet, les compétences professionnelles se caractérisent par la mobilisation des ressources cognitives, affectives, motrices et conatives¹⁷ d'un individu pour faire face efficacement à des familles de situations professionnelles. En d'autres mots, exécuter des tâches professionnelles, en analyser les différentes situations, développer des solutions adaptées et développer des projets. Les ressources mobilisées sont de différentes natures mais s'activent de façon intégrée afin de faire face aux situations. Le caractère dynamique de l'exercice des compétences montre que les ressources acquises auparavant doivent être transférées dans d'autres situations.

Les compétences peuvent s'aborder par de nombreux concepts et au vu de notre recherche, elles s'apparentent aux compétences singulières et donc multiples des

¹⁶ Jacques Tardif, psychologue et professeur spécialiste de la pédagogie universitaire.

¹⁷ Qui se rapporte à la volonté, à l'effort pour un passage à l'action.

individus. De plus, elles s'exercent dans des contextes professionnels avec des cultures et valeurs tout aussi particulières les unes que les autres où les contraintes et ressources y sont spécifiques. De ce fait, il apparaît que les compétences ne semblent pouvoir être définie qu'en fonction des conditions dans lesquelles elles sont susceptibles d'être mise en œuvre. La particularité des compétences se situent dans le fait qu'elles sont à l'intersection de deux notions que sont l'individu et le contexte de travail. Dire en soi que quelqu'un est compétent, ne veut rien dire. Les compétences sont relatives à une situation de travail bien précise. En effet, chaque compétence est singulière et observable en situation de travail, posant la question de leur identification ? Les compétences revêtent de ce fait un caractère diffus par le fait de son ancrage fort dans le contexte organisationnel, la mise en œuvre et l'expression des compétences de l'individu y étant fortement influencé.

Nous concluons que les compétences se construisent avec le temps et l'expérience, qu'elles sont la mobilisation d'une combinaison de ressources et qu'elles sont constituées de divers éléments afin de répondre efficacement à une situation en contexte. Toutefois, l'apprenant peut gagner beaucoup de temps en profitant des modèles que des expérimentés peuvent mettre à sa disposition lors de l'accompagnement de situations de travail.

1.6. De quel concept de compétences avons-nous besoin ?

Le champ d'analyse sur lequel nous nous penchons est celui des compétences professionnelles et plus précisément, celle du cadre de santé. De sa façon d'apprendre de son expérience et de transformer ces apprentissages en connaissances partageables afin de développer et de construire les compétences au sein de la communauté des cadres. Cette analyse s'intéresse notamment à la didactique professionnelle, c'est-à-dire à l'analyse du travail en vue de la formation des compétences. Aux façons d'apprendre de son activité, des situations de travail, apprendre par ces situations de travail et apprendre dans les situations. De pérenniser les connaissances afin qu'elles puissent servir à d'autres et devenir elles-mêmes source de développement de compétences. Afin d'en comprendre le fonctionnement, nous nous intéresserons donc dans les chapitres suivants, aux modes d'apprentissages d'un point de vue de l'activité professionnelle et d'un point de vue du développement de l'individu et de ses compétences.

1.7. L'activité du cadre à l'épreuve du réel

Tout d'abord, l'activité professionnelle du cadre est une activité de l'humain sur l'humain. Cette activité est particulière par le fait qu'elle comprend des compétences d'ordre plus générales et de type relationnelles, sociales, contrairement aux compétences majoritairement techniques qui faisaient l'objet de son métier d'origine, celui de soignant. La fonction cadre de santé implique le fait de passer à une fonction d'encadrement, de gestion et d'enseignement. En effet, à travers le management et sa relation aux autres, le cadre est amené à développer dans son travail des aptitudes en communication, en gestion de conflit, en pédagogie. Ces situations relationnelles entre les individus, en font un contexte complexe. Toute cette partie du travail est bien souvent méconnue alors qu'elle demande une part conséquente de conceptualisation.

Faire fonctionner une unité de soins n'est plus lié à l'expertise soignante mais bien avant tout à la connaissance du système et à l'analyse des éléments complexes de l'environnement. Par ce biais, le cadre va pouvoir éprouver ses compétences de manager.

Bien souvent, les objectifs du travail prescrit ne peuvent être réalisés qu'en détournant les procédures afin d'atteindre les résultats performants attendus. D'une certaine manière, l'atteinte des objectifs est obtenue en ne respectant pas stricto sensu le travail prescrit mais en composant avec celui-ci. Le cadre est donc amené à rattraper les effets et insuffisances des procédures. Et, bien souvent, toute cette activité ne laisse pas de traces écrites. Le travail effectif du cadre a donc une part invisible tandis que d'autre part, les chiffres d'affaire, le nombre de patients entrés ou le nombre de lits occupés sont eux visibles. Souvent, les tâches impliquant le plus de compétences éprouvées, sont celles dont les résultats sont les moins probants, les moins signifiants.

Actuellement, le rôle du cadre de santé se positionne comme le fait de permettre l'interrogation des pratiques, celle-ci afin d'éviter tout automatisme dans l'activité. Il s'agit donc de réaliser des réajustements des pratiques par une remise en question perpétuelle afin de répondre au mieux aux besoins du terrain. Par conséquent, le

travail du cadre nécessite de valoriser les compétences, celui-ci doit les maintenir et les mettre à jour. Il est donc nécessaire de réinterroger en permanence les acquis et de se réapproprier de nouvelles connaissances. Tout comme le disait déjà Francis Bacon¹⁸ au seizième siècle, « Le vrai pouvoir, c'est la connaissance ».

Afin de révéler le travail, la réflexivité du cadre nous semble être un élément important et indispensable quant à la prise de recul sur ses propres pratiques, ses représentations et façons d'agir. Bref, à les soumettre à une analyse critique en les mettant en mots, en les conscientisant et modélisant. Cette réflexivité nous semble nécessaire au cadre, à la communauté des cadres, aux subordonnés et à l'institution afin de transformer les lignes directrices, les fondements de l'activité en éléments opérationnels. D'après Giddens¹⁹, l'agir réflexif est la compétence fondamentale de l'acteur. Elle est « tout ce que l'acteur connaît, de façon tacite ou discursive, sur les circonstances de leur action et celle des autres, et qu'ils utilisent dans la production et la reproduction de l'action ». Les travaux de Giddens nous permettent de considérer l'apprentissage organisationnel réflexif comme un processus qui vise à développer la compétence et d'extraire des connaissances à partir des situations et cela afin de les diffuser et d'en faciliter l'appropriation par le collectif.

Le cadre est également amené à reconnaître le travail réellement effectué sur le terrain en opposition au travail prescrit.

Par son rôle de leader, il est amené à motiver et développer le personnel. Toutefois, son efficacité est fortement dépendante de l'engagement de la hiérarchie par rapport au développement de ses compétences pour exercer pleinement ce rôle. En effet, on assiste à une évolution culturelle du développement des compétences managériales des cadres. Celles-ci passent par quatre étapes :

- La formation tout au long de la vie.
- Le développement de la fonction RH.
- La valorisation de la performance sociale.
- L'apprentissage organisationnel.

¹⁸ Francis Bacon, philosophe ; « Meditationes sacrae » (1597)

¹⁹ Anthony Giddens, sociologue.

Les cadres de santé deviennent des traducteurs, entre logiques hiérarchiques et celles de terrain, au sein d'organisations qui se caractérisent par une juxtaposition des hiérarchies, des fonctions et logiques professionnelles. Pourtant, dans ses rôles, le manager doit mobiliser le personnel et l'accompagner dans le sens des stratégies de l'entreprise. Il doit rendre les situations professionnelles apprenantes, utiles et motivantes. Tout cela, en tenant compte des diverses logiques.

Le développement d'une culture de partage et de transfert nous semble être une des clés de la réussite du management de la compétence.

Nous avons précédemment tenté de comprendre la compétence par une approche *processus* de la compétence, celle-ci aborde principalement la caractéristique dynamique de création et de transformation. L'analyse de l'activité en situation de production permettant de rendre compte du développement des compétences et de leur transformation. Toutefois ici en regard du rôle cadre afin d'en faire un usage opérationnel, une autre approche sur les conditions de leur développement nous paraît pertinente. En d'autres mots, comment créer un environnement favorable à l'émergence d'une compétence ?

Il appartient au manager de proximité de conduire le développement des compétences. Le management est directement responsable de l'exploitation des compétences disponibles au travers des conditions d'exécution sur lesquelles il a un impact. Toutefois, nous pensons qu'il ne peut y avoir apprentissage et changement que par le fait d'expérimenter soi-même en tant que manager ce qu'est le fait d'apprendre par l'expérience et d'en tirer des concepts afin de rendre opérationnelle la compétence. Celle-ci facilite et active un processus par lequel les connaissances sont créées à partir de la transformation de l'expérience. Ces connaissances résultant d'une prise de conscience de la façon dont on agit et pourquoi. La transformation de l'implicite de l'action en explicite verbalisé et conscientisé par la compréhension et la réflexion de la situation.

De quelles compétences avons-nous finalement besoin afin de faire révéler les potentiels des cadres ? Sans doute, celles qui font que l'on cherche à comprendre, à donner du sens, à chercher plus loin et à dépasser nos limites afin d'enrichir nos expériences. L'analyse du travail permet d'après nous d'agir sur les situations de travail, elle est un moyen pour analyser les compétences et leur développement.

En analysant sa propre activité, le cadre de santé peut modéliser celle-ci ainsi que son accompagnement dans les situations de travail et lui permettre d'étayer le développement des compétences professionnelles.

Ce qui caractérise l'activité du cadre de santé peut être traduit par un ensemble d'activités de rattrapage donnant une impression de travail jamais achevé, d'une activité construite au fil du temps et au gré des situations. Parce que tout n'est pas prévisible, le cadre doit pouvoir faire le lien, mettre en relation et mettre en cohérence les logiques des différents acteurs de terrain. En somme, il doit se débrouiller avec les contraintes imposées et les individus à encadrer. En cela, se pose la question de comment cerner les compétences du cadre de santé lorsque son activité relève d'un bricolage permanent ? Un nouveau type de compétence reste alors à développer chez le cadre, le réseau ou maillage de compétence. Il s'agit de partager l'expérience par l'ouverture et la disponibilité des cadres aux espaces collectifs de discussion et d'ainsi favoriser ce maillage. En d'autres mots, les compétences des uns et des autres forment un maillage de compétences afin de rendre l'activité cohérente entre les différentes logiques et intervenants. Notons également que les indices sur lesquels le cadre repère la compétence d'un individu restent une part obscure du travail du cadre.

Aujourd'hui, le nombre de connaissances et d'informations est tellement important que personne ne détient ni toutes les informations, ni toutes les compétences pour obtenir la performance. Grosjean et Lacoste²⁰, d'après leur étude sur l'hôpital relèvent que la plupart des dysfonctionnements sont liés à un manque de coordination entre les groupes professionnels ou entre plusieurs types de tâches. A la suite de cette étude, l'on peut relever que les cadres de santé effectuent surtout un travail de coordination qui comporte peu de travail technique. Néanmoins, ils assurent un travail de mise en cohérence de l'activité des individus qu'ils encadrent et d'articulation pour atteindre la performance, mais celui-ci reste peu visible.

Afin de développer ce qu'il est, le cadre de santé doit pouvoir apprendre d'autres manières d'être et d'agir et se défaire de son métier d'origine, celui des soins. Autrement dit, par l'exercice de son nouveau rôle de gestion des soins, le cadre se

²⁰ Michèle Grosjean recherche sur les interactions communicatives langage et travail ; Michèle Lacoste enseignante en science de communication, réseau langage et travail.

doit de se socialiser au nouveau contexte dans lequel il opère. En effet, tant au travers de la formation cadre de santé que dans l'exercice de la fonction, l'on constate que le rattachement au métier d'origine reste encore très prédominant. Historiquement, les cadres se sont peu concentrés sur leur propre professionnalisation et ont surtout œuvré à professionnaliser leur métier d'origine. Ceci, faisant que le changement de fonction ne représente pas un changement professionnel mais plutôt un changement de grade à caractère promotionnel. Il nous semble que l'expérience du métier d'origine ne permet pas les connaissances suffisantes nécessaires à la fonction de gestion et d'organisation d'un service. D'ailleurs, la prise de fonction cadre de santé est souvent considérée par ces derniers comme chaotique ou difficile en terme de mutation identitaire et de nouvelles compétences à acquérir. Cela se marque d'autant plus lorsque le cadre prend sa fonction dans un service qui n'était pas le sien avant. Celui-ci doit intégrer une nouvelle culture, de nouvelles valeurs, normes et modèles du groupe qu'il a rejoint. Une représentation consciente et réfléchie du soin est cependant utile afin d'approcher les pratiques et actions de façon conceptuelle. Cette maturation des expériences est une réelle source de connaissance pour le cadre en devenir.

Nous pensons que l'efficacité des cadres sera d'autant plus conséquente qu'ils seront capables de construire un collectif homogène doté de connaissances et représentations partagées. En effet, il revient aux cadres de mobiliser et fédérer les salariés mais également de leur transmettre les principes et visions qui sous-tendent l'univers hospitalier. Or, vu les diversités professionnelles liées au métier d'origine au sein d'un même groupe, des variables selon l'établissement, les services, voire même les équipes à encadrer, ce n'est que dans l'unité de leur groupe professionnel que ceux-ci pourront faire passer un message commun et constructif.

CONCLUSION DU CHAPITRE 1

En élucidant en quoi consistent les compétences et comment le processus de leur construction s'active, l'on peut espérer atteindre la subjectivité de l'individu au sein du travail. Le concept de compétences nous semble être rattaché à la relation entre l'action, les situations de travail concrètes et les connaissances issues de l'action. Il ne suffit pas d'avoir des compétences pour être compétent. Encore faut-il pouvoir les

mettre en œuvre ! Les connaissances sont le socle des compétences. Pourtant, septante pour cent des connaissances sont tacites ! Comment dès lors les rendre visibles et opérationnelles ? Nous pensons qu'en clarifiant, en comprenant comment celles-ci se construisent, en les rendant visibles et en les partageants que les connaissances issues de l'activité peuvent contribuer à la construction et au développement des compétences. Les compétences relèvent également de l'adaptation aux changements et aux environnements, à l'autonomie de l'individu.

Les compétences se construisent par la formation et par l'apprentissage en situation de travail. Voyons donc dans le chapitre qui suit ce que l'on apprend de l'activité et comment rendre ces apprentissages transformateurs.

CHAPITRE 2 QU'APPREND-ON DE L'ACTIVITÉ ?

2.1. Qu'est-ce qu'apprendre

A la sortie de l'école des cadres, la formation apportée favorise le développement de l'individu et la production de nouvelles connaissances et compétences ainsi que son lot de changements. La formation permet une certaine adaptation de l'individu à son nouveau milieu, au groupe social et à la culture des cadres. Elle favorise l'acquisition et le partage d'une culture et d'un langage commun à la communauté des cadres de santé. Toutefois, l'acteur ne développe pas de réels outils de gestion grâce à l'école et n'est pas vraiment préparé à ce à quoi il devra faire face quotidiennement dans sa fonction de cadre.

Apprendre signifie saisir, s'approprier la connaissance, la pratique de quelque chose, par un travail intellectuel ou par l'expérience. L'apprentissage par l'expérience est un va et vient entre l'action et la réflexion. La prise de conscience de l'expérience et la transformation de celle-ci font naître des connaissances issues des pratiques.

2.2. Modèle d'apprentissage expérientiel et styles d'apprentissages

Tout d'abord, nous partons du postulat que l'apprentissage en situation de travail est inhérent à l'activité et constitutive de celle-ci. Le travail à une dimension productive où l'individu change le monde et, constructive par le fait que celui-ci se transforme et apprend. L'activité est formatrice, constructrice de connaissances. Apprendre par l'expérience, c'est apprendre au contact de son environnement, être dans l'action et la réflexion. Ce type d'apprentissage est particulièrement adapté aux personnes kinesthésiques et visuelles ainsi que ceux qui ont un esprit plus pratique qu'abstrait. Ce mode d'apprentissage favorise le vécu, le ressenti, il mobilise le niveau émotionnel de l'apprenant. Contrairement à l'apprentissage par l'assimilation de savoirs qui, lui, favorise la transmission auditive négligeant le visuel et le

kinesthésique. Les apprentissages de formation restent de plus relativement extérieurs à l'activité et au processus de production.

L'apprentissage, nécessite la mobilisation de ressources internes et externes. Les ressources externes que sont l'environnement sont indispensables au développement des compétences, elles contribuent en grande partie à l'apprentissage. Quant aux ressources internes, celles-ci sont propres à l'individu et multiples. Elles peuvent être de l'ordre des connaissances, des attitudes, des savoir-faire et de l'expérience. C'est finalement tout ce que l'individu peut mobiliser afin de développer ses compétences.

David Kolb, propose un modèle d'apprentissage sous la forme d'un cycle composé de quatre étapes : l'expérience concrète, l'observation réflexive, la conceptualisation abstraite et l'expérimentation active.

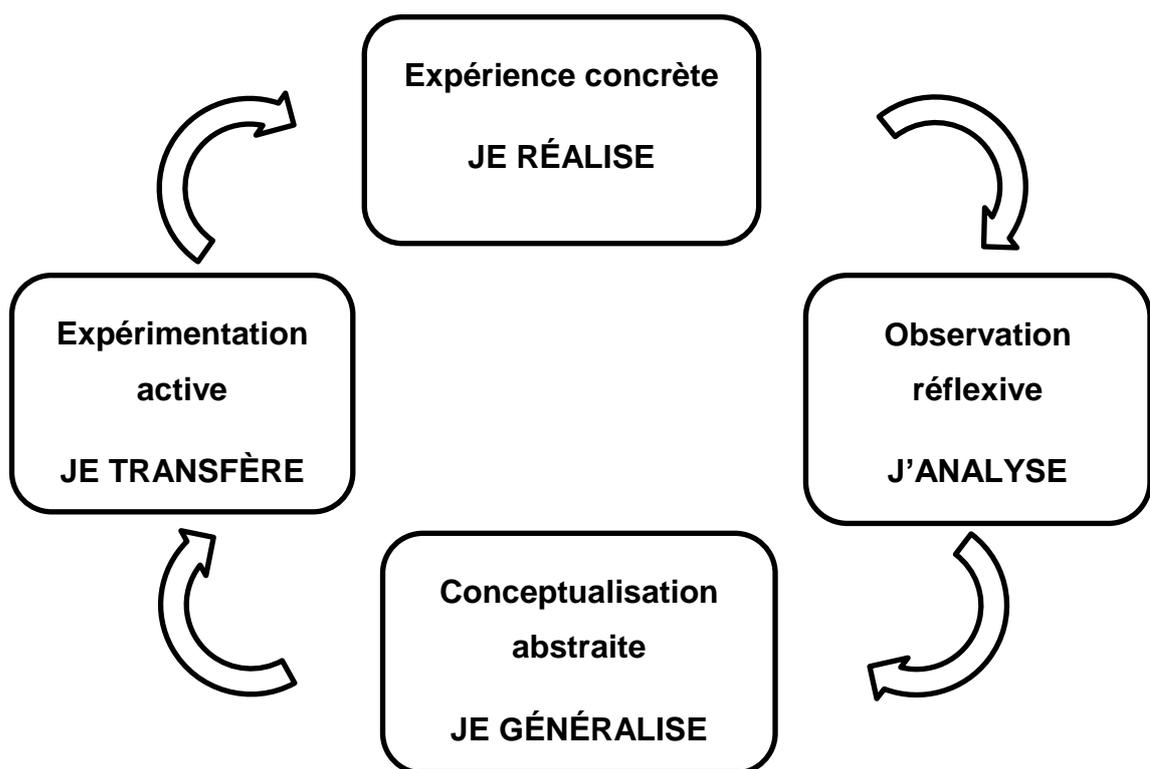


Figure 2 : Le modèle de l'apprentissage expérientiel développé par Kolb (1984)

- ❖ L'expérience concrète consiste à être en contact direct avec la situation. Celui qui fait l'expérience est acteur, il doit s'engager dans la relation, faire partie de la situation. La reconnaissance d'un problème, d'une question motive l'apprenant à réduire l'écart entre les résultats de l'action et l'intention et de vouloir y répondre.
- ❖ L'observation réflexive consiste à réfléchir et analyser l'expérience vécue en la partageant, en l'envisageant sous différentes facettes. Celle-ci permet une prise de recul sur les pratiques et une explicitation des fondements des actes.
- ❖ La conceptualisation abstraite consiste à partir de la réflexion sur l'expérience et les liens faits avec les expériences antérieures, à formuler des stratégies d'action qui permettent de modifier les futures expériences. Ceci, en établissant des liens de cause à effet entre les différents éléments de la situation vécue puis observée. Sa vision des choses évolue.
- ❖ L'expérimentation active permet dans de nouvelles situations de mettre en œuvre des stratégies de changement conceptualisées aux étapes précédentes. Les nouvelles ressources récemment acquises sont activées pour répondre à une question ou résoudre un nouveau problème conduisant à relancer les étapes du processus à travers de nouveaux apprentissages.

Face à une situation nouvelle par l'expérience concrète, le cadre analyse les différents éléments de la situation, les compare aux informations recueillies lors d'expériences antérieures et aux informations dont il dispose grâce à l'observation réflexive. Il découvre donc des concepts et des principes généraux qui lui permettent d'intégrer ses propres informations par la conceptualisation abstraite. Puis, les résultats des différentes étapes sont réinvestis dans l'action, c'est l'expérimentation active. Ce processus d'apprentissage, permet à l'apprenant d'acquérir des connaissances à partir de la transformation de son expérience. Il y a transformation également du vécu et de la réflexion de l'individu par les changements de modèles auxquels il se réfère. Auparavant, selon le métier d'origine ou le milieu dans lequel l'activité s'exerçait, celle-ci comportait des dimensions professionnelles, sociales et relationnelles différentes.

Cette nouvelle connaissance se crée et se construit à toutes les étapes du cycle. Chaque étape correspondant à des capacités d'apprentissages différentes. Toutefois, ces étapes se réalisent-elles toujours complètement au sein de l'activité ?

Différents styles d'apprentissages correspondent au modèle de Kolb tels l'accommodatif, le divergent, l'assimilatif et le convergent.

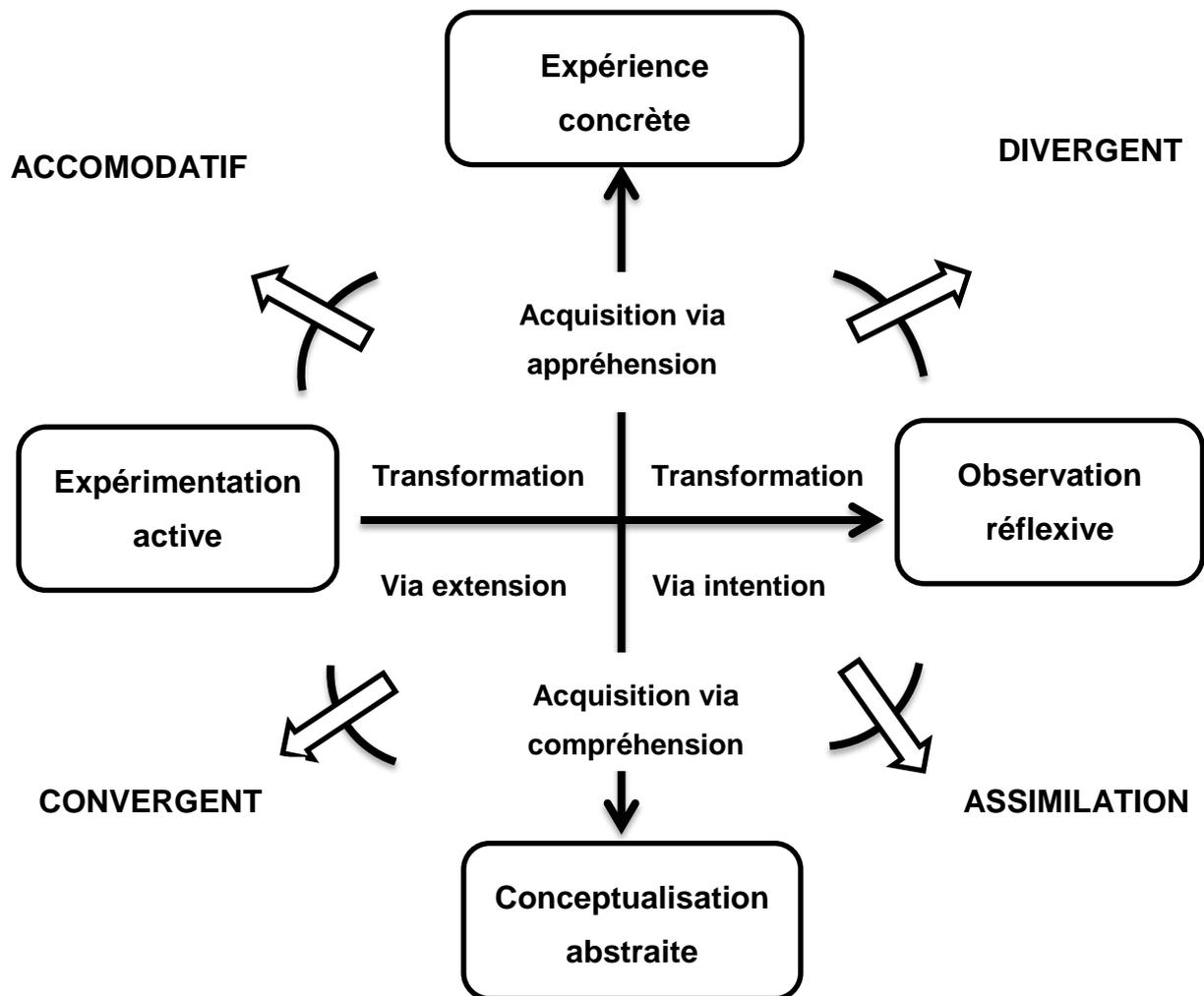


Figure 3 : Styles d'apprentissage selon le modèle de Kolb

- ❖ Le style actif ou convergent prend le temps d'observer et de réfléchir, il compare les expériences avec les connaissances. Quoi ?

- ❖ Le style réfléchi ou divergeant est plutôt centré sur l'observation, la compréhension des idées que sur la mise en œuvre. Il peut percevoir un problème sous différents angles. Son imagination est fertile et il a des intérêts variés. L'individu s'engage dans l'action après avoir pris le temps de la réflexion et de l'analyse de la situation. Si ?
- ❖ Le style théoricien ou assimilateur apprécie les phases de réflexion sur l'expérience et de conceptualisation abstraite et théorique d'une expérience. Il aime créer des modèles théoriques et s'intéresse moins que les autres aux gens et aux applications pratiques des connaissances. Il est habile à réorganiser logiquement des informations disparates. Pourquoi ?
- ❖ Le style pratique ou accommodatif préfère les phases d'expérience concrète et de mise en application de l'idée fondée sur cette expérience. Il apprend par manipulation, en exécutant les tâches. Il fonctionne par essai/erreur plutôt que par logique. Comment ?

Les personnes se tournent naturellement par préférence vers l'un de ces quatre styles afin d'effectuer de nouveaux apprentissages. Toutefois, à travers notre problématique, notre intérêt est de favoriser un environnement d'apprentissage où ces quatre styles s'activent. De ce fait, l'accompagnement du cadre de santé par un tuteur nous semble être complémentaire à l'apprentissage par immersion directe sur le terrain tel qu'il peut se faire par exemple lors de la mise en place d'un faisant fonction. Cet accompagnement favorise d'après nous l'échange d'expériences et de connaissances issues de l'environnement de travail et des spécificités de celui-ci.

De plus, connaître son propre style d'apprentissage et celui des autres permet de cerner les situations et les environnements à favoriser afin d'activer les apprentissages et cibler ceux nécessaires aux besoins et à l'activité.

2.3. Les compétences se développent en situation

Nous pouvons faire le constat que bon nombre de compétences s'acquièrent dans et par l'activité et qu'en outre, si la formation permet d'acquérir certaines compétences, celles-ci ont besoin d'être mises durablement en pratique pour être efficacement maîtrisées. Prenons l'exemple de la gestion des horaires de l'équipe par le cadre de

santé, c'est à force d'avoir expérimenté et de tirer des enseignements de cette activité que celui-ci saura quels sont les moments critiques de l'année où l'activité est plus ou moins importante et d'y adapter la présence en personnel.

Le professionnel ne se développe pas seul, il s'appuie sur ses collègues, sur la communauté dans laquelle il évolue. Chacun développant dans les situations de travail un grand nombre de compétences et connaissances dans divers registres qui relèvent de :

- ❖ L'interaction avec autrui, les gestes : coopération, gestion de conflit
- ❖ La communication et le dialogue : argumentation, expression des idées
- ❖ L'affectivité et les émotions : reconnaissance des qualités humaines et des compétences technique

Le développement des compétences amène donc l'individu à intégrer dans son fonctionnement des éléments extérieurs qui augmentent et élargissent son champ d'activité conceptuelle.

2.4. La transformation du sujet qui apprend dans et par l'action

Concourir au développement des compétences du cadre c'est l'accompagner tout au long de son parcours de transformation, l'aider à franchir les étapes lui permettant de devenir un manager à part entière. Faire fonctionner un service de soin ne fait plus partie de l'expertise soignante. Le cadre doit être capable de décrypter les logiques culturelles et organisationnelles de son environnement, il doit également appréhender les spécificités du travail de management et les particularités de son rôle. La connaissance du système et l'analyse des éléments qui interagissent contribuent à la transformation du cadre et au changement de profession.

Nous pensons qu'un des moyens qui favorise la professionnalisation des cadres est constitué par la formalisation des compétences implicites qui sont produites dans l'action. Celles-ci pouvant dès lors se transformer en connaissances d'action grâce à leur mise en mots. Elles deviennent alors communicables, peuvent être validées par les paires et ainsi devenir transmissibles à d'autres. Devenir manager est un

processus de transformation qui passe par les dimensions culturelle, sociale et psychologique.

- ❖ Culturelle : cette dimension nécessite le fait d'intégrer la culture, les valeurs et croyances du métier et de l'institution dans lequel celui-ci s'exerce. Le fait de se conformer aux normes de comportement s'apprend avec le temps et sans en avoir conscience.
- ❖ Sociale : cette dimension reflète le fait que l'on est reconnu en tant que manager par les autres. C'est le processus de légitimation qui passe par l'acceptation du manager par les collaborateurs.
- ❖ Psychologique : cette dimension nécessite pour le manager de passer de l'indépendance à l'interdépendance. C'est-à-dire à accepter qu'un collaborateur soit plus compétent que lui et de ce fait à déléguer à celui qui sait faire mieux que lui. En bref, de supporter de ne pas être irremplaçable.

Le manager passe dans son parcours de transformation de manager à part entière par des phases qui sont constituées par cinq points de passage :

- Adéquation culture managériale / style de management.
- Logiques organisationnelles, jeu de contrainte et espace de liberté.
- Travail de management, rôles du manager : paradoxes et contradictions.
- Pouvoir et motivation comme leviers d'action.
- Changement : processus, démarches et postures.

Ces points de passage constituent les éléments sur lesquels le manager doit faire évoluer ses modèles d'action afin de développer ses compétences.

CONCLUSION DU CHAPITRE 2

La pratique de l'activité ne se suffit pas à elle-même pour obtenir le statut d'expérience, celle-ci exige la prise de conscience de la situation. Les expériences diverses et variées au sein de l'activité professionnelle nécessitent une transformation afin de les rendre visibles, exploitables et opérationnelles. Il est donc

nécessaire de les reconsidérer et de leur octroyer une valeur autre que juste l'accumulation des années d'expériences professionnelles ! L'expérience transformée est source de connaissances. Explicitées, ces connaissances peuvent être partagées et échangées afin d'apprendre et de développer de nouvelles compétences.

Le lieu de travail peut dès lors fournir plus qu'un cadre d'application de ce qui a été appris en classe et posséder son propre potentiel d'apprentissage. Toutefois, l'apprentissage dans et par le travail peine à être considéré autrement que dans sa seule subordination à l'enseignement formel : le lieu de travail doit permettre d'appliquer ce qui a été appris ailleurs.

Apprendre de son activité, des expériences, nécessite un retour réflexif afin de faire émerger la part de travail effectif. Ceci, semble nécessaire et possible à travers la mise en dialogue afin d'avoir accès aux connaissances issues du travail. L'expérience professionnelle peut donc aussi être considérée comme une forme d'acquisition de compétences ne prenant véritablement sens qu'en situation concrète.

CHAPITRE 3 QU'EST-IL NÉCESSAIRE DE TRANSFÉRER ET POURQUOI ?

Notre approche du transfert dans ce chapitre abordera la question de la transformation des expériences de terrain en connaissances formalisées afin de rendre les expériences opérationnelles. Nous pensons que les connaissances développées par l'action diffèrent de celles issues de l'école mais qu'elles sont néanmoins complémentaires afin d'exercer un emploi ainsi que dans l'objectif d'une évolution professionnelle. Toutefois, à notre époque où l'information est très présente, il est courant que les connaissances utiles dans le cadre du travail ne soient pas partagées afin que d'autres personnes puissent en bénéficier. L'expérience acquise au sein de l'activité professionnelle n'a en général qu'un statut d'accumulation d'années d'expériences. Pourtant, issues de l'expérience et des environnements de travail, celles-ci sont fortement contextualisées. Ces connaissances sont à une distance plus proche entre les situations d'apprentissages et celles où elles sont utilisées. Contrairement à l'école où la distance est plus grande, entre acquérir une connaissance et s'en servir. L'expérience a donc une réelle valeur et c'est ce que nous allons tenter de comprendre.

Tout travailleur, par sa pratique est porteur de connaissances d'expériences qui, il nous semble, peuvent être utiles et pertinentes à d'autres au sein de l'organisation. Nous sommes à la fois porteurs et preneurs de nouvelles connaissances, en ce sens le transfert est interactif.

La question du transfert des compétences des cadres permet de répondre au renouvellement des forces vives de l'entreprise par l'accompagnement dans la prise de poste et le partage des expériences. Elle permet aussi d'amorcer le virage afin d'anticiper le renouvellement futur des générations de personnel anciens ainsi que leur propre évolution. Ainsi les pratiques et savoir-faire demandés aux professionnels, se voient repensés permettant de gérer l'évolution de la fonction cadre.

S'ajuster aux environnements de travail demande actuellement, non plus une adaptation mais bien une transformation. Il est donc essentiel de faire évoluer les pratiques en tenant compte des réalités d'expériences des acteurs. Les processus et parcours d'apprentissages doivent donc intégrer la théorie à l'expérience et inversement. Par cette combinaison de l'apprentissage par l'expérience et l'acquisition de connaissances en contexte, ceux-ci permettront de compléter les cycles d'apprentissage des acteurs. La motivation des apprenants étant facilitée par un apprentissage dans et par l'action, à partir de réalités propres.

Chaque membre du personnel possède des compétences uniques développées au fil du temps et en lien avec les exigences de son activité professionnelle. L'être humain se trouve donc au centre du transfert par le fait qu'il détient, reçoit et partage les connaissances au sein de son activité. Ici, en cherchant à saisir comment se développent les compétences professionnelles, l'on se tourne vers l'activité effectuée. En essayant de comprendre comment se forment les compétences, on tente d'appréhender comment les structures mentales s'organisent afin d'agir efficacement et de décrire les représentations de l'action en situation.

L'expérience et les compétences s'apprennent-elles ? Les compétences se transfèrent-elles ? Les compétences ne s'enseignent pas, elles se construisent. L'apprenant est auteur de ses propres compétences, à travers un environnement, un accompagnement et un management, par la planification facilitant leur construction. Il nous semble que les conditions favorables sont requises afin de mettre en œuvre leur développement et appropriation.

3.1. Qu'est-ce que le transfert

L'origine du mot transférer se retrouve dans TRANS : d'un côté à l'autre et TERRE : porter, transporter.

La définition ci-dessus nous semble incomplète et réductrice. En effet, ici, il est question de transport d'apprentissage, soit d'un transport d'objet d'un point à un autre en restant identique.

La notion de transfert considérée en tant que transformation se définit comme : TRANS : au-delà, exprimant l'idée de changement, de traversée et FAIRE : fabriquer, réaliser, créer, être l'auteur de, donner naissance à.

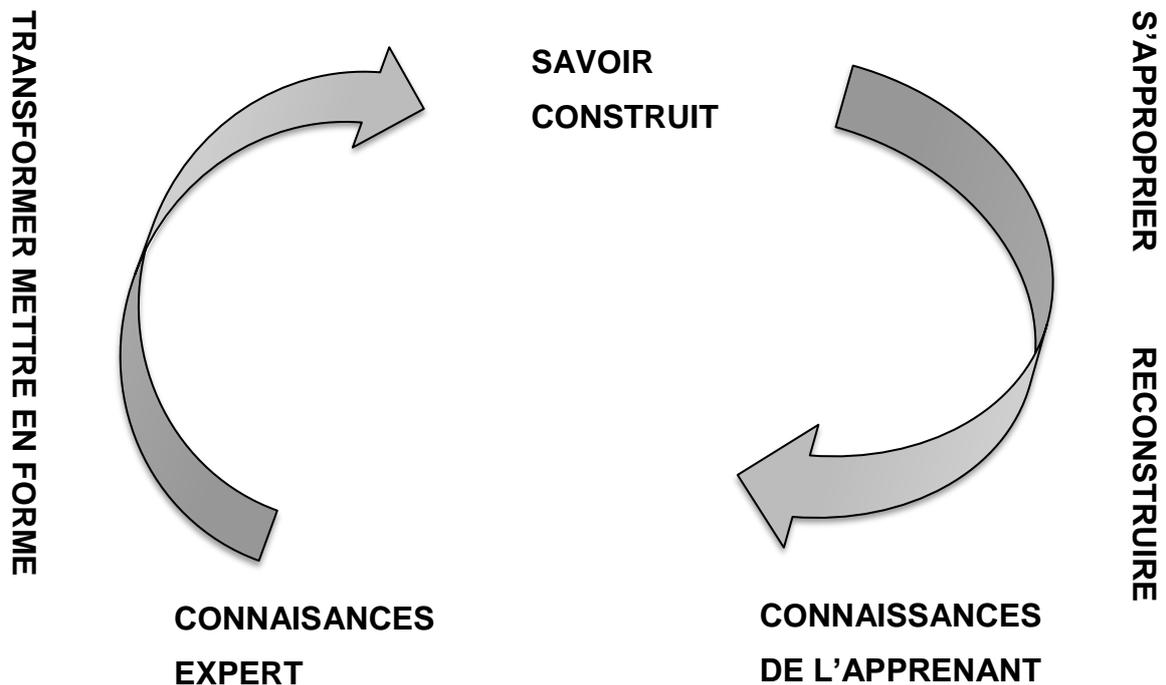


Figure 4 : L'arc du transfert selon G Le Boterf

Le transfert, ici défini se caractérise par un réinvestissement des apprentissages dans une autre situation et renvoie à :

- ❖ la possibilité d'utiliser une connaissance, une compétence, une expertise d'une situation à une autre
- ❖ la possibilité de faire des « ponts » entre la situation de travail et reconstruire de nouveaux schèmes d'action en s'appuyant sur des connaissances et compétences acquises.
- ❖ la possibilité que la culture transmise et l'identité personnelle construite deviennent constitutives de la personne.

Les compétences sont en général assez locales mais elles peuvent être utilisées ailleurs. Leurs niveaux d'expertise leur garantissant leur transférabilité. En effet, plus un expert a une compétence spécifique, plus il devient compétent en comprenant ce qu'il fait et donc en construisant ces compétences. Il devient capable de résoudre un

type de problème dans un certain contexte. Cela parce qu'il a analysé la situation et qu'il a pu réagir de manière pertinente.

Le développement des savoir-faire d'expérience comprend le fait d'avoir de l'expérience : un acquis, de faire l'expérience : un moment vécu et de tirer des leçons de l'expérience : un mode d'acquisition.

3.2. Quels sont les modes de transfert ?

3.2.1. Co-modélisation

L'objet du transfert est la connaissance tacite des experts.

3.2.2. Communautés de pratique

Les communautés de pratiques sont apparues au début des années quatre-vingt-dix, période à laquelle la gestion des connaissances passe d'une vision technocentrée à une vision anthropocentrée. Leurs objectifs étant de réaliser des projets, définir des modèles pour rendre accessible et valoriser les savoir-faire des individus dans les entreprises. Une communauté de pratique se caractérise par un engagement partagé et un intérêt commun. Le fait que les individus s'engagent dans une pratique commune, facilite les échanges et le partage d'expérience et contribue à l'apprentissage. Ce genre de dispositif laissant une place plus centrale à l'expérience. Les pédagogues tels J. Dewey et D. Kolb développèrent une réflexion sur les moyens d'intégrer l'expérience dans les processus d'apprentissage. Ce dernier développa le modèle d'apprentissage par l'expérience qui est constitué de quatre étapes : l'expérience concrète, l'observation réflexive, la conceptualisation abstraite et l'expérimentation active.

3.2.3. Tutorat

Le tutorat permet de passer de l'expérience par immersion dans la réalité du métier à un acquis par expérience. Les inexpérimentés qui ne disposent que de connaissances extérieures à l'activité peuvent acquérir progressivement des connaissances issues des conditions concrètes de travail. Le rôle du tuteur est d'accompagner ce passage et de le dépasser pour que les acquis deviennent des connaissances construites par l'expérience. Le tuteur accompagne l'individu dans l'analyse de la tâche prescrite, de la tâche effective réalisée dans un contexte

singulier et de sa propre activité mise en œuvre afin d'effectuer l'activité. A travers l'analyse du travail prescrit et de l'activité réelle, la didactique professionnelle cherche à rendre explicite ce qui a été implicite dans l'activité de l'individu. Il s'agit là d'une pédagogie de la rencontre et de la mise en dialogue. L'apprenant étant amené à un temps de réflexivité, de description et d'explicitation de sa propre expérience afin de développer le questionnement et de produire de la connaissance. L'accompagnement cognitif aide l'apprenant à expliciter, questionner, entrer en interaction avec l'objet de l'apprentissage et avec le pair. Cette médiation, permet de dépasser le niveau de découverte spontanée et guide vers une prise de conscience de ce que l'on apprend et de la façon dont on apprend.

Le travail du tuteur dans son accompagnement est toutefois difficilement visible, en effet, cette partie de travail s'ajoute à son activité habituelle. Celui-ci est amené à montrer, expliquer et de ce fait, ralentir sa propre activité. Bien souvent, ce temps passé n'est pas reconnu. S'ajoutent à cela, les compétences et les situations apprenantes que le tuteur doit identifier afin de mettre l'apprenant dans des situations qui lui permettront d'activer ces dernières. Toutefois, le tuteur est amené à réinterroger, redécouvrir ses compétences afin de mettre à disposition du novice ses connaissances d'expériences qui sont bien souvent intégrées dans sa pratique. Cette réappropriation de ses compétences peut-être source de nouveaux apprentissages. Nous pensons que ces apprentissages peuvent se réaliser tant du côté de l'apprenant que de l'expérimenté.

Le tutorat ici questionné est celui de l'accompagnement d'un néophyte lors du départ à la retraite d'un sachant afin de transférer ses connaissances issues de son expérience. Le tutorat est dès lors fondé sur la relation et les nombreux échanges entre les individus, ainsi que sur la réflexion, sur, dans et pour l'action. Le manager qui pour la première fois prend en main sa fonction risque si le départ est mauvais de se voir compromis dans ses relations de travail. Il risque d'éprouver par la suite des difficultés pour asseoir son autorité. Nous pensons que le manager doit pouvoir appréhender l'état d'esprit de l'équipe, la culture de l'entreprise. Il est important qu'il puisse connaître les raisons de son recrutement, l'entreprise doit être à même de l'accueillir dans de bonnes conditions. Celles-ci pourraient se traduire par une bonne préparation de l'arrivée du manager en portant à sa connaissance le mode de fonctionnement, les fonctions et les missions de l'entreprise afin que celui-ci puisse

exposer clairement ses objectifs, faire sens auprès de l'équipe, construire une vision commune et redéfinir les missions de chacun.

3.3. La transformation de l'expérience en connaissances

L'apprentissage est un processus de création permanent de connaissances. C'est la transformation de l'expérience et des connaissances tacites qui en découlent en connaissances explicites, communicables et socialement reconnues.

3.4. Les modes de conversion des connaissances

Dans les travaux de Nonaka et Takeuchi, ceux-ci distinguent quatre états de la connaissance qui sont : la socialisation, l'externalisation, la combinaison et l'intériorisation.

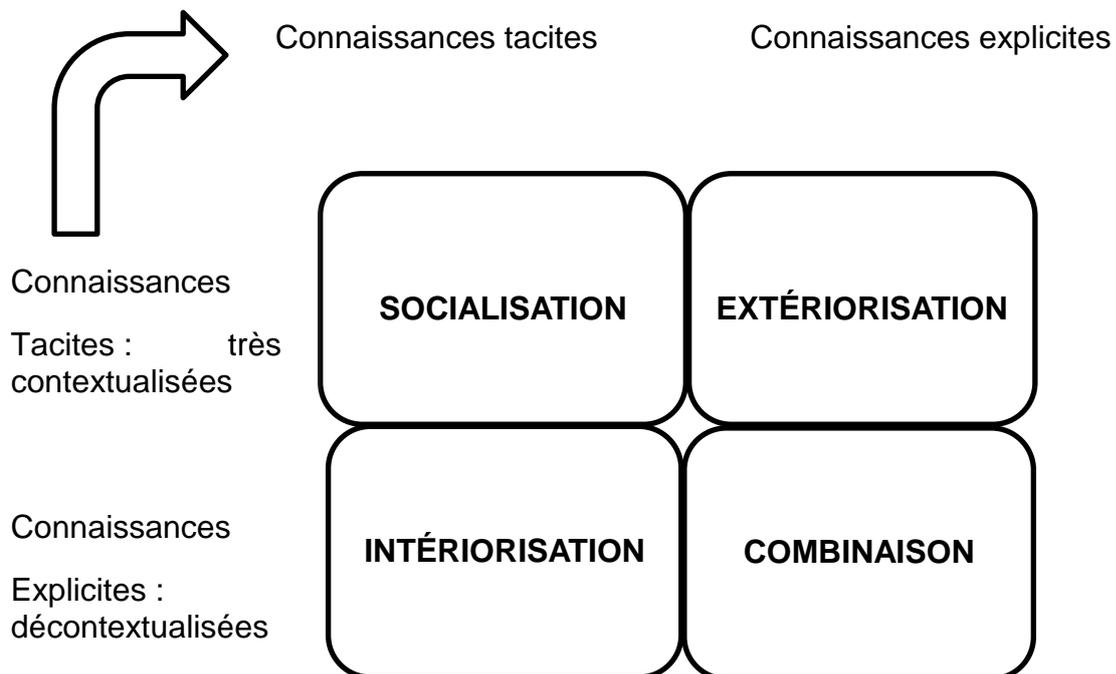


Figure 5: Processus de conversion des connaissances selon Nonaka et Takeuchi

Du tacite au tacite

La socialisation : du maître à l'apprenti par exemple lors du compagnonnage, les connaissances tacites des uns sont directement transmises aux autres par l'observation, l'imitation et la pratique. Dans ce processus, aucun des protagonistes n'explique directement son activité ne la rendant accessible à tous. Ces connaissances ne pourront être exploitées par le collectif. Elle représente un processus d'intégration culturelle.

Du tacite à l'explicite

L'externalisation : de l'individu au groupe, l'individu explique son activité et convertit son expérience en connaissance explicite. Elle se base sur l'expérience accumulée dans un domaine. On la retrouve sous la forme d'écrits ou de discours des pratiques et croyances. Sa difficulté relève dans l'adoption de concepts et langages partagés.

De l'explicite à l'explicite

La combinaison : du groupe à l'organisation, l'individu combine divers éléments de connaissances explicites pour constituer de nouvelles connaissances explicites. Elle consiste par exemple en l'intégration des connaissances recueillies dans divers documents ou auprès de différentes personnes pour créer un nouveau document.

De l'explicite au tacite

L'intériorisation : de l'organisation à l'individu, peu à peu, les connaissances explicites de l'organisation sont assimilées par les individus. Celles-ci, viennent compléter la somme des connaissances détenues par la personne, elles sont intégrées et font partie intégrante de chacun. Ces connaissances explicites deviennent tacites. Par exemple lors de l'acquisition de la connaissance d'une méthode et sa mise en pratique en améliorant son propre savoir-faire.

Selon M.Parlier²¹, la compétence est caractérisée par le fait qu'elle est opératoire, apprise, structurée, abstraite et hypothétique.

²¹ Responsable du département « compétence, travail et emploi » de l'agence nationale pour l'amélioration des conditions de travail.

- Elle est opératoire et finalisée : «compétence à agir», elle est indissociable d'une activité ;
- Elle est apprise : on devient compétent par construction personnelle et par construction sociale ;
- Elle est structurée : elle combine les savoir, les vouloir et les pouvoir agir et n'est pas une simple addition.
- Elle est abstraite et hypothétique : on ne peut observer directement la compétence réelle mais on observe ses manifestations et ses conséquences.

En d'autres mots, nous sommes compétents « pour » grâce à l'apprentissage à l'école ou sur les lieux de travail. Les compétences sont organisées et se coordonnent selon des hiérarchies et des relations. L'on ne peut observer que les manifestations de la compétence et elle est inférée à partir de la performance constatée.

CONCLUSION DU CHAPITRE 3

Toute action peut-être productrice de connaissances, néanmoins la pratique à elle seule n'est pas source d'expérience. L'expérience acquise par la pratique au sein du travail reste bien souvent solitaire. Tirer parti par soi-même de ses expériences de travail n'est pas une évidence, elle demande un retour réflexif. Accompagnées, les situations de travail renvoient au fait qu'elles peuvent être discutées, encadrées et étayées. L'expérience est donc le produit d'une réflexion de l'individu sur sa pratique

CHAPITRE 4 DE LA CAPITALISATION DES CONNAISSANCES D'EXPÉRIENCE VERS LES CONNAISSANCES EXPLICITES ?

La capitalisation des connaissances a pour objectif de faire passer l'expérience en connaissance partageable. La capitalisation des connaissances d'expériences renforce le processus d'apprentissage conscientisé et intentionnel. Elle constitue un levier pour un mode de management qui reconnaît que chaque membre de l'organisation est porteur de connaissances. Leur extériorisation permet le passage de la connaissance tacite à l'explicite et produit de la connaissance partageable. Les compétences collectives se développent par le biais d'environnements qui favorisent le partage d'information, de connaissances, le travail en équipe, l'interdisciplinarité, le travail en réseau et la création de communautés de pratiques. Sans ce partage des connaissances, la connaissance collective n'existe pas, elle reste de l'ordre du virtuel et est réduite à une somme d'expériences.

4.1. Définition

Michel Grundestein²² et Camille Resenthal-Sabroux²³ définissent le partage des connaissances comme le processus de "*faire évoluer des connaissances tacites de chacun et construire une connaissance explicite commune au cours d'une interaction entre deux ou plusieurs personnes*".

La capitalisation des connaissances essaye de rendre explicite le plus de connaissances tacites servant d'abord à celui qui l'a produit puis pouvant être transférées à d'autres. En effet, nous pensons que les connaissances qui sont produites par l'expérience et qui sont explicitées, analysées partagées, sont un excellent médiateur à la construction des compétences. L'analyse, la mise en récit et la réflexivité permettent d'après nous de prendre conscience de notre stratégie cognitive, de travailler sur les représentations et d'appréhender la cohérence entre la

²² Michel Grundestein ; auteur et chercheur en management des connaissances.

²³ Camille Resenthal-Sabroux ; professeur et chercheur en knowledge management.

pensée et l'action. Bref, de développer une dynamique d'analyse de l'activité et des situations. La capitalisation des connaissances renvoie au thème du Knowledge Management qui est une forme de capitalisation qui consiste à recueillir, formaliser, stocker et rendre accessible les connaissances à tous les acteurs de l'entreprise. L'on peut ainsi communiquer aux nouvelles recrues les connaissances nécessaires à la relève.

Toutefois, dans les contextes actuels où l'information foisonne via l'intranet, le mailing et les multimédia on constate que trop d'information tue l'information et inhibe parfois la rencontre entre les protagonistes. Il ne faut donc pas négliger la constitution de groupes afin de transférer sur le terrain les connaissances et de permettre un apprentissage plus rapide et ajusté aux besoins. En d'autres mots, la capitalisation vise à améliorer les pratiques, à profiter de l'expérience acquise afin de ne pas réinventer en permanence les choses.

4.2. Typologie

4.2.1. Capitalisation individuelle

Celle-ci correspond à une démarche personnelle, que l'on fait pour soi afin d'améliorer sa pratique.

4.2.2. Capitalisation collective

Elle répond à des intérêts d'équipes afin d'améliorer les compétences collectives en vue de valoriser les connaissances communes, une identité partagée. Cela signifie que les principaux détenteurs sont ceux qui réalisent les actions dès lors, l'on peut se demander quels intérêts ils peuvent avoir à partager et à se défaire d'une partie de ce qu'ils possèdent.

4.2.3. Capitalisation institutionnelle

La capitalisation permet de garder en mémoire les activités menées dans des contextes où les éléments migrent, où les détenteurs transfèrent leurs connaissances vers d'autres acteurs.

En conclusion, nous pouvons relever que selon Riboud²⁴, « *plus le stock de capital humain qui représente l'ensemble des compétences, des connaissances, des savoir-faire et savoir-être est élevé, plus l'acquisition de capital supplémentaire est élevée* ». En somme, faire révéler les connaissances issues des pratiques est elle-même créatrice de nouvelles connaissances.

4.3. Biais et leviers de la capitalisation

Un des facteurs limitant de la capitalisation est l'accessibilité aux informations, en effet, si l'accès aux données est trop éloigné, inaccessible et incomplet, la capitalisation risque d'être difficilement possible. Les acteurs doivent pouvoir également être impliqués directement. Le temps a donc une importance.

La motivation à partager ne va pas forcément de soi, certains individus sont réfractaires à partager leurs connaissances. La capitalisation nécessite de donner et de recevoir.

Toutefois, la capitalisation peut être un facteur de développement social grâce à la reconnaissance mutuelle de l'apport de compétences dans un objectif partagé. Elle améliore le sentiment individuel et mutuel d'appartenance et de valorisation. La capitalisation améliore les performances et l'expertise. En d'autres mots, le tout est supérieur à la somme des parties.

CONCLUSION DU CHAPITRE 4

La confrontation des connaissances des uns et des autres permet de créer de nouvelles connaissances issues du collectif cadre. La richesse des diversités professionnelles de ses membres en fait sa force. Au travers du partage des rapports différents que chacun des membres a de ses propres expériences professionnelles un consensus peut être trouvé. Naissent alors de véritables connaissances organisationnelles nous renseignant les normes contextuelles.

²⁴ Michelle Riboud 1978 ; auteur de : L'accumulation du capital humain.

CHAPITRE 5 MUTUALISER POUR CONSTRUIRE DES CONNAISSANCES EXPLICITES COMMUNES?

5.1. Définition

Le terme mutualiser renvoie à la notion de réciprocité, à un système de solidarité sociale fondé sur l'entraide mutuelle. L'idée de travailler ensemble au nom d'un objectif commun et de partage. Le partage avec un tiers est la meilleure façon d'enrichir les connaissances en confrontant les savoir-faire et en interrogeant les pratiques. La mutualisation induit un échange réciproque et est une des modalités de coopération et de partenariat afin d'assurer la continuité des soins. La culture de partage nécessite de renoncer à l'individualisme au profit d'une plus grande collaboration entre les individus. L'objectif commun doit être clairement défini afin de contribuer à fertiliser le terrain en favorisant l'échange d'informations et de permettre un accès aux ressources.

La mutualisation prend ici toute son importance dans le fait que le partage est l'étape nécessaire à la création de nouvelles connaissances co-construites par le collectif.

5.2. Le cadre parmi les cadres

Les cadres de santé, sont généralement issus de différentes professions initiales mais font tous partie à l'origine de professions paramédicales. Outre le fait que les cadres peuvent évoquer de faire partie du collectif du service, ceux-ci évoquent peu le collectif des cadres. Il est donc intéressant de se pencher sur la question de leur socialisation au sein du groupe cadres afin de minimiser les frontières issues des différents piliers de leur formation initiale qui pourraient nuire à leur bonne collaboration. Le lien entre les cadres de santé n'est pas toujours simple et naturel, la collaboration n'est pas innée. Les cadres disent souvent qu'ils sont seuls, qu'ils fonctionnent seuls et que les échanges avec leurs pairs sont rares. En effet, le cadre est bien souvent isolé du fait de la distance géographique des services et du peu de

moments consacrés aux rencontres. Bien souvent, les échanges se font par téléphone et peuvent faire l'objet de partage des difficultés de leur quotidien. Pourtant, comme le souligne S. Khenniche²⁵ : « *L'encadrement joue le rôle de négociateur dans les relations latérales et transversales et devient un organisateur ou facilitateur de coopération, non plus seulement horizontale, c'est à dire au sein de son équipe, mais également transversale et verticale* ». Nous pensons que les cadres, en mettant en commun leurs expériences et en construisant ensemble les connaissances issues de l'activité contribuent au développement des compétences collectives d'encadrement. De même, le cadre doit s'intégrer à un nouveau groupe d'appartenance avec une identité culturelle et des ressources différentes afin de partager d'autres valeurs.

5.3. Le management des compétences et des connaissances

Manager est l'art d'obtenir des personnes que les choses soient faites, c'est l'art de conduire l'organisation et de la recherche de la performance. C'est aussi articuler des logiques collectives avec d'autres individuelles, le manager interprète et traduit, articulant les contradictions et composant avec les différentes interprétations dans un but de partage. Le manager est porteur de valeurs de soin qui se confrontent aux logiques administratives et économiques. Il analyse la charge de travail et en répartit les ressources au regard de l'activité. Cette analyse requiert une connaissance fine du travail, de l'environnement et des situations afin de mettre en adéquation les compétences des professionnels. Le manager est donc amené à une réflexion sur les pratiques afin de faire vivre, révéler et organiser les compétences de l'équipe. Pour cela, il doit avoir une connaissance des exigences des différents postes de travail qu'il est amené à encadrer ainsi qu'une connaissance des compétences des subordonnés. Pour favoriser la dynamique des compétences, le management des connaissances est nécessaire afin de révéler les connaissances issues du travail, les capitaliser et les partager.

Les conditions d'exercice du management se complexifient et la nomination à un poste de manager ne suffit plus à justifier la légitimité du manager. Comme le dit

²⁵ Samia Khenniche ; Thèse en sciences de gestion.

Mintzberg²⁶, « On ne devrait jamais nommer un manager sans demander à ceux qu'il a dirigés ce qu'ils pensent de lui » La légitimité du cadre de santé, au-delà du détenteur de pouvoir, se révèle par son positionnement, sa reconnaissance au-delà de l'obtention du diplôme. La légitimité serait une reconnaissance d'un individu par autrui au travers d'une relation.

L'on devient manager par construction et mobilisation, bref par un long processus. L'activité de management a ceci de particulier que le modèle opératif de l'activité et le modèle cognitif bien souvent implicite et informel, s'articulent. Il n'existe pas de corps de savoirs bien définis permettant de valider les modèles opératifs mobilisés. L'exercice de l'activité elle-même, la pratique permet de construire un modèle opératif. Le management est donc passé d'un produit instrumental codifié par le règlement à un construit organisationnel par des professionnels en contexte. Il semble donc nécessaire pour agir avec compétences de se référer à une culture professionnelle forte, à une norme collective où les leçons de l'expérience y sont tirées et accumulées.

5.4. Cadres de références qui guident les pratiques

Les savoirs et connaissances des cadres sont généralement issus des compétences acquises à travers le métier d'origine mais l'encadrement nécessite bien plus que les compétences soignantes. Au travers du métier d'origine infirmier, l'on retrouve différentes valeurs tel la valorisation des actes techniques ou encore la valorisation de l'aspect relationnel du soin qui apportent la reconnaissance professionnelle. Concernant les kinésithérapeutes par exemple, ceux-ci valorisent l'aspect bio-psycho-social du patient et non pas uniquement l'acte technique. Prenons l'exemple des cadres faisant fonction, nous constatons que bien souvent ceux-ci sont originaires de l'équipe qu'ils doivent encadrer et qu'ils sont propulsés dans cette mission sans préparation et accompagnement voire même sans aucun apprentissage. La difficulté est d'autant plus grande qu'il doit se positionner face à d'anciens collègues et exercer un rôle de dirigeant sans y avoir été préalablement formé. En quelque sorte, l'apprentissage est fait sur le tas et subit. Très peu de cadres sont accompagnés par un autre cadre afin d'exercer cette nouvelle fonction.

²⁶ Mintzberg Henry ; science de la gestion.

Chantale de Singly²⁷ évoque la position du cadre apprenant où celui-ci serait pour une période donnée, en exercice avec un cadre tuteur. Après une certaine période et une évaluation, le cadre apprenant pourrait faire valider ses acquis d'expérience. Cette mise en situation du faisant fonction a l'intérêt d'appréhender la fonction cadre entre conceptualisation et terrain. Nous pensons qu'il en est de même pour le cadre diplômé lors de sa prise de fonction. C'est par l'exercice sur le terrain que celui-ci se verra reconnu par l'équipe et les différents acteurs, que son rôle et son pouvoir sera légitimé.

Le manager, grâce à son expérience se fait des représentations de l'action, celles-ci étant constituées de ses valeurs et croyances propres. Cependant, les modèles d'action issus des formations ne correspondent pas forcément aux réalités de terrain des managers. Ces modèles sont bien souvent des freins à l'apprentissage et s'explique par le fait que ces modèles soient construits à partir des théories du management et donc des modèles enseignés plutôt que des modèles réellement développés et pratiqués au travers de l'activité. Bien souvent, les représentations développées à partir des modèles tels que ceux que l'on rencontre dans les référentiels de compétences, les descriptions de fonction sont contradictoires avec les représentations issues des pratiques. Ceci, amenant les managers à inhiber l'action ainsi que leur développement et leurs apprentissages. Ce pourquoi, il nous semble important que les connaissances des cadres issues de l'expérience et des pratiques de terrain et reconnues par le collectif cadre doivent pouvoir être disponibles et partageables aux cadres novices. Le collectif les ayant validées et co-développées.

Notons également que les institutions et environnements où seule l'expertise technique est valorisée ne sont pas très emprunts à l'exercice du management, celui-ci y est bien souvent secondaire.

5.5. La question de l'expertise et de la compétence critique

La notion d'expertise inclut une certaine expérience. Par définition, l'expert est celui qui a essayé, qui sait par l'expérience. Celui qui a fait ses preuves par l'expérience.

²⁷ Chantale de Singly, directrice Institut Management à l'école des Hautes études en santé publique.

Bref, celui qui a appris par l'expérience. L'une des caractéristiques de l'expert est de résoudre des problèmes d'un niveau de difficulté plus élevé que les autres avec une performance supérieure. Les connaissances des experts sont plus spécifiques et complètes que celles des novices. L'autorégulation des experts est nettement davantage pratiquée que chez les novices. Celle-ci fait appel à la rétroaction sur les performances antérieures permettant de réaliser des adaptations à l'ajustement des efforts actuels. En somme, être expert c'est exploiter les ressources de son environnement. L'usage efficace que l'individu va faire de ses connaissances sera un indicateur de l'expertise. Le nombre de connaissances possédées, leur organisation et structuration ainsi que les liens qui sont faits entre elles caractérise l'expert du débutant. L'apanage de l'expert est le fait de développer une compétence critique.

La compétence critique relève selon Vergnaud, de compétences acquises par un individu au cours de son expérience et qui font de lui qu'il est irremplaçable dans certaines tâches. Le caractère critique de la compétence ne relevant pas du simple fait que l'individu soit difficilement remplaçable mais également par la difficulté à l'acquérir.

5.6. La culture du partage

L'adhésion à une culture du partage ne va pas forcément de soi, il est nécessaire de la préparer avec soin et le management contribue à initier la phase de changement. Des questionnements tels que pourquoi, quoi, comment, quel intérêt à partager peuvent survenir.

5.7. Biais et leviers de la mutualisation

Diverses raisons empêchent les individus de partager leurs connaissances. Elles peuvent relever de différents niveaux d'expérience, d'âge, de culture entre les personnes. La crainte de se défaire de ses connaissances peut être liée à un manque de confiance et à un risque de perte d'un certain pouvoir. L'une des clefs du partage réside dans le fait que l'organisation crée un contexte qui le favorise.

5.8. Vers les compétences collectives

Bien que les différents acteurs intervenants au sein des services de santé soient issus de formations professionnelles différentes, de domaines variés et d'expériences singulières, leur complémentarité représente l'essence même des compétences disponibles dans l'institution. Le meilleur moyen de répondre aux besoins est de profiter des spécificités individuelles de chacun. Toutefois, en combinant les compétences des individus de façon commune dans un but collectif, l'on peut atteindre des résultats différents que lorsqu'on se développe chacun pour soi. En combinant efficacement les compétences détenues dans notre système de santé, l'on peut s'attendre à obtenir un résultat supérieur que lorsqu'on déploie des compétences de manière isolée. La mise en réseau des acteurs ainsi que leur contribution spécialisée développe la compétence collective dans un but commun. De plus, selon François Desrioux²⁸, le collectif est une source d'efficacité qui permet de développer des compétences collectives en répartissant les charges de travail et en partageant les expériences de chacun. Le collectif des pairs est également un moyen pour les cadres d'être mieux entendus auprès de leur hiérarchie et de devenir acteur au sein de l'institution. A titre d'exemple, citons le colloque cadr'attitude qui s'est déroulé à Marseille en juin 2013 réunissant cent dix cadres de santé et qui a été créé par un collectif cadre souhaitant développer une dynamique constructive et positive au sein de leur établissement.

La compétence collective peut se résumer en ces quatre éléments essentiels : un cadre de référence commun, un langage partagé, une mémoire collective et un engagement subjectif.

²⁸ François Desrioux ; rédacteur au magazine : Travail et santé.

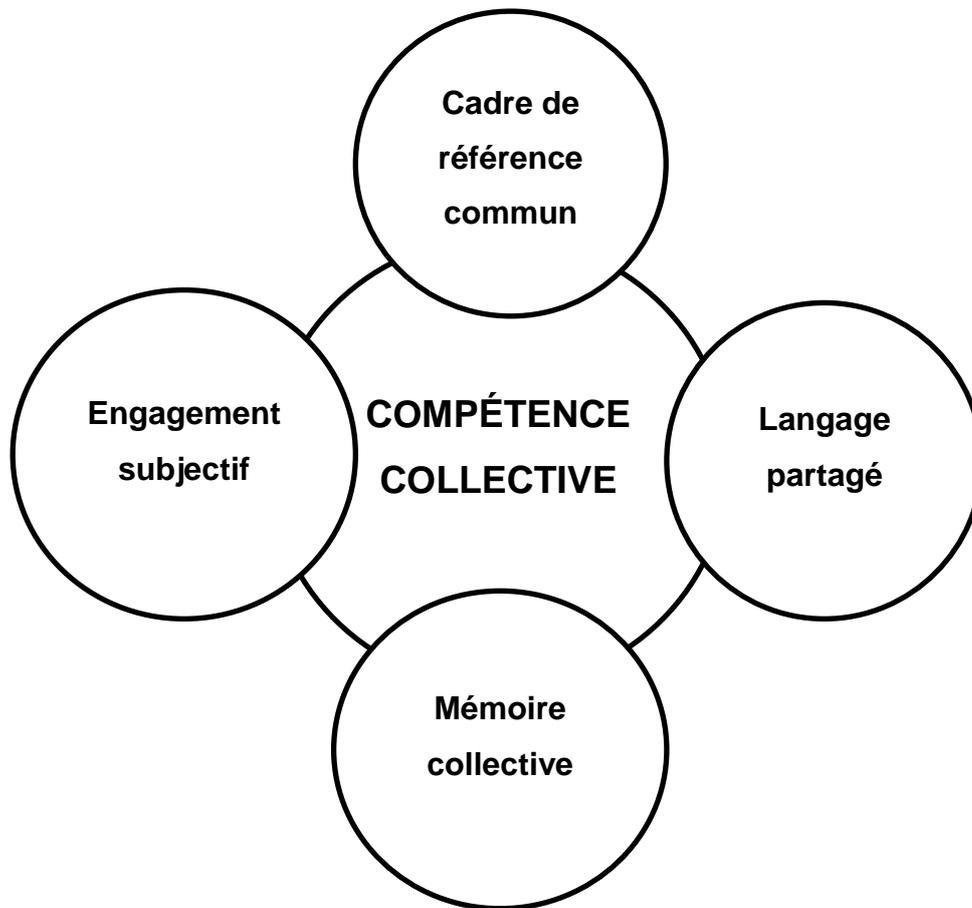


Figure 6 : Les éléments de la compétence collective ²⁹

- ❖ Le cadre de référence commun : il s'agit de la conception commune des besoins permettant de dégager du sens au niveau collectif en regard des situations rencontrées. Cela comprenant également la compréhension de l'influence du rôle de chacun ainsi que leur interdépendance.
- ❖ Le langage partagé : il s'agit là d'identifier les points de référence collectifs qui permettent aux individus venant d'environnements cognitifs différents de communiquer facilement.
- ❖ La mémoire collective : il s'agit de la mémoire des routines, des interactions, des normes et procédures engrangées par individus ou documentées de

²⁹Comprendre les compétences collectives ; Jean-François Harvey, doctorant en management. Thèse sur le partage et la création de connaissances.

façon explicite. Par le fait que les individus partagent des idées, leurs croyances, connaissances et expériences, ceux-ci établissent une mémoire collective détenue par le groupe. Un nouvel individu rejoignant le collectif ne pourrait a priori détenir cette mémoire collective. Perpétuer cette mémoire reste donc un défi.

- ❖ L'engagement subjectif : il s'agit d'établir des comportements de coopération et l'organisation de collaborations. La compétence collective n'émerge que lorsqu'il existe de la coopération ainsi qu'une synergie entre les différents acteurs. La contribution de chacun est alors bien acceptée et met l'accent sur la solidarité collective ainsi que sur la conscientisation des enjeux afin de mener à bien la mission commune.

L'apprentissage collectif permet de faire évoluer ces quatre éléments en fonction des besoins du terrain et des changements nécessaires des pratiques. La compétence collective n'est pas statique, elle est dynamique. En ce sens, le collectif doit pouvoir être flexible, en d'autres mots, il doit pouvoir intégrer de nouvelles expertises et modifier ce qui avait été convenu précédemment.

CONCLUSION DU CHAPITRE 5

Le collectif cadre mobilise et potentialise les connaissances et compétences faisant l'objet d'un consensus. En quelque sorte, le collectif joue un rôle cadrant afin de soutenir chaque individu dans sa propre interprétation face aux situations de travail particulières.

CONCLUSIONS - PERSPECTIVES

Le cadre de santé construit ses compétences professionnelles selon son métier d'origine, la formation cadre de santé, les expériences de faisant fonction et le travail sur le terrain. Le dénominateur commun de ces différentes étapes de construction est le rapport à l'Autre. En effet, au travers des différents moments de la construction de ses compétences, le cadre passe par diverses représentations de la profession qu'il aura à incarner.

Une réelle transformation est à opérer. Celle de l'appartenance au collectif des soignants où le cadre n'est pas inclus dans l'équipe de travail à celle de l'appartenance à un réseau de pairs. Ceci afin de compenser l'isolement du cadre, de créer un lieu de partage des connaissances issues des expériences et construire ensemble des savoirs éprouvés issus des pratiques.

De même, afin de délivrer un certain niveau de qualité de soins aux usagers, le cadre de santé est amené à gérer les compétences de chacun afin de produire des soins qui sont l'œuvre d'un collectif et non d'un seul individu.

Mettre en application les notions développées à l'issue de ce travail dans notre fonction cadre nous semble prépondérante afin de collaborer avec les pairs et de développer des équipes ouvertes aux autres professions dans un souci de cohérence du parcours de soin de l'utilisateur.

L'approche par compétences nous paraît intéressante par le fait qu'elle permet de développer les compétences individuelles et collectives dans des environnements fortement complexes et évolutifs. Elle permet de développer les individus, de les inciter à maîtriser leurs parcours professionnels et les organisations en rendant les environnements de travail capables d'offrir de nouvelles opportunités d'apprendre. L'entreprise est amenée à soutenir le développement des compétences par les pratiques managériales. Nous constatons également que la démarche compétences est une bonne articulation entre la formation initiale, celle de cadre de santé, de faisant fonction et le travail sur le terrain. En effet, elle permet de faire révéler les compétences méconnues de l'individu qui se sont développées dans les situations

de travail variées et spécifiques et ainsi d'obtenir des travailleurs plus à même de s'adapter aux situations professionnelles.

Le processus qui vise à rendre visible et extraire les connaissances issues des situations professionnelles rencontrées, de les diffuser et d'en faciliter l'appropriation par le collectif relève de l'apprentissage réflexif organisationnel. Celui-ci réside dans le passage d'un mode individuel au collectif, de l'implicite à l'explicite par le biais de la capitalisation et de la mutualisation des connaissances issues des expériences de terrain. Ce processus en soi, est une réelle compétence par le fait que le cadre non seulement le fait pour lui mais que pour en favoriser l'accès au collectif, celui-ci doit inventer la gestion au niveau organisationnel afin d'accompagner favorablement les mutations des environnements professionnels. L'analyse des pratiques développe un pouvoir d'agir singulier tout en étant inscrit dans un contexte organisationnel et institutionnel à interpréter afin d'y repérer les potentielles marges de manœuvres. Finalement, faire émerger, partager, concevoir ensemble ce que l'on voyait séparément et donc comprendre comment l'on construit du sens à partir de ce que l'on vit et pratique.

Notre vision des connaissances développée dans ce travail influence directement la vision du management, elle favorise la libre circulation des connaissances. Or, comme nous avons pu le voir précédemment, derrière la connaissance se cache le pouvoir et en partageant les connaissances, une crainte de perte de pouvoir est compréhensible ! Cependant, les connaissances ne sont sans doute pas faites pour être gardées sans quoi, les évolutions et changements que nous avons connus et connaîtront n'auraient pu avoir lieu ! Les grandes découvertes ne sont-elles pas dues à la diffusion des connaissances et savoirs de recherches qui ont été partagés ?

Le modèle de la compétence proposé ici n'est pas incontestable mais toutefois, il aborde l'architecture des compétences sous un nouveau paradigme afin d'en faire un concept plus opérationnel et contemporain, où les situations sont à la source de leur création. Cette approche nous aura permis d'en comprendre la complexité, de s'interroger sur son processus difficilement palpable et donc d'en faire un peu la lumière. S'intéresser aux compétences, les comprendre et les rendre conscientes a été pour nous source d'échanges, d'apprentissages et donc de développement. Un

véritable processus de professionnalisation est en cours, nous en sommes persuadés !

Toutefois, la question de la valorisation et de l'évaluation des compétences nous semble encore à l'heure actuelle arbitraire et fortement subjective. Reste encore à construire socialement leur validation et évaluation de façon acceptable et d'être conscient en tant que cadre des limites de notre objectivité quant à la question des évaluations des compétences. En effet, tant du côté des institutions, des cadres ou des collaborateurs, les compétences revêtent différentes logiques, intérêts et motivations. Le travail de cadre cloisonné dans son service est amené à évoluer vers une collaboration avec ses pairs, les échanges avec les cadres d'origines professionnelles diverses contribuent à l'évolution des milieux de travail. Nous pensons que l'individu est de plus en plus compétent qu'à travers le collectif et que le produit final de l'activité de travail est en fait un produit collectif.

En ce qui nous concerne, l'expérience de ce travail nous aura incité au dépassement de soi par la confrontation cognitive de nouvelles représentations et connaissances. Favorisant, il nous semble un certain changement, une transformation. S'obliger à préciser notre pensée, définir et clarifier ce que l'on veut dire nous a permis d'apprendre et de mettre notre point de vue en dialogue avec celui des autres à travers nos lectures et les différentes rencontres où le sujet a pu être débattu. En cela, nous pensons avoir pu sortir en quelque sorte de nos mécanismes implicites d'action et de pensée. Cependant, se projeter dans la fonction cadre de santé reste encore empreint de questionnements : « Comment demain, sans avoir jamais éprouvé l'activité cadre de santé puis-je savoir comment celle-ci fonctionne sur le terrain? » Un véritable accompagnement et étayage semble nécessaire, celui des pairs expérimentés. Le chemin est en cours de construction, où mène-t-il, quels en seront les jalons ? Nos propres transformations nous le diront ! Nos représentations du métier cadre de santé sont encore en construction et continueront au cours des expériences que nous ferons.

Favoriser la réflexion d'autrui sur sa propre pratique professionnelle mais aussi celle du cadre afin de mener une démarche d'analyse de leurs actions permet de susciter le développement des compétences professionnelles et d'alimenter le processus de construction identitaire de notre nouveau métier cadre de santé.

En développant tout au long de cet écrit une posture réflexive, nous pouvons nous projeter dans ce qui pourrait être demain notre projet managérial au sein de l'équipe que nous aurons à encadrer. Ce projet serait celui de développer une équipe de praticiens qui peuvent inscrire leurs actions dans une réflexion, un questionnement et l'analyse de leurs pratiques.

BIBLIOGRAPHIE

AUBRET Jacques/ GILBERT Patrick ; *L'évaluation des compétences*

BENNER Patricia ; *De novice à expert* ; Excellence en soins infirmiers

CALISTI Francis KAROLEWICZ Francis ; *RH et développement durable.*

DEJOURS Christophe ; Sciences en questions. L'évaluation du travail à l'épreuve du réel. Critique des fondements de l'évaluation. INRA editions.

DEVELAY Michel ; *D'un programme de connaissances à un curriculum de compétences.* De Boeck.

DONNAY Jean, CHARLIER Evelyne ; *Apprendre par l'analyse de pratiques: initiation au compagnonnage réflexif.* Presses universitaires de Namur, 2006

DUPUICH-RABASSE Françoise ; *Les compétences managériales enjeux et réalités.* L'Harmattan

ENLART Sandra, CHARBONNIER Olivier ; *Quelles compétences pour demain: Comment apprenons-nous ?*

JONNAERT Philippe ; *Compétences et socioconstructivisme* ; Un cadre théorique. De boeck

KAROLEWICZ Francis ; *L'expérience, un potentiel pour apprendre.* L'Harmattan

LE BOTERF Guy ; *Construire les compétences individuelles et collectives.* Eyrolles

MENAUT Hervé Préface de PSIUK Thérèse ; *Tutorat et formations paramédicales ; Penser l'accompagnement tutoral .*De Boeck

NÉRÉ Jean-Jacques Préface de Guy LE BOTERF ; *Démarche compétences et pratiques managériales.* Vie professionnelle, Ed Demos

SCALLON Gérard ; *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences.* De Boeck

NETOGRAPHIE

CHINCHOLLE Matthieu ; L'ANALYSE DE PRATIQUES EN FORMATION INITIALE INFIRMIERE : UNE DEMARCHE DE (TRANS)FORMATION. Juin 2012.

http://probo.free.fr/textes_amis/memoire_matthieu_chincholle.pdf

Consulté le 1/04/2016

DELAVALLÉ Eric ; Le métier de manager : de l'expérience à la compétence

<http://www.cairn.info/revue-l-expansion-management-review-2010-3-page-120.htm>

Consulté le 22/12/2015

DURANTAU David ; LE COLLECTIF CADRE : De la solitude à la solidarité. Travail de recherche 2013/2014. <http://www.cadredesante.com/pdf/memoire-cds-david-durantau.pdf>

Consulté le 6/04/2016

ENDRIZZI Laure (2015). Le développement de compétences en milieu professionnel. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 103, septembre. Lyon : ENS de Lyon. En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=103&lang=fr>

Consulté le 26/03/2016

FERRARY Michel PESQUEUX Yvon ; Management de la compétence Knowledge Management, Apprentissage Organisationnel et Société de la Connaissance

Consulté le 13/10/15

GALLOIS Caroline ; Apprendre à apprendre. Edité par Université Lille 3. Publié en 2006

<http://crl.univ-lille3.fr/apprendre/index.html>

Consulté le 12/01/2016

GRUNDSTEIN Michel ; *De la capitalisation des connaissances au management des connaissances dans l'entreprise, les fondamentaux du knowledge management.*

[PDF] Management des connaissances en entreprise - Liste des centres
basepub.dauphine.fr/.../2620/INTKM0304.

Consulté le 30/12/2015

GUERFEL-HENDA Sana , « Validation des acquis d'expérience : source de développement des compétences et d'innovation au niveau de la Gestion des Ressources Humaines (GRH) », *Marché et organisations* 2/ 2007 (N° 4), p. 145-165
URL : www.cairn.info/revue-marche-et-organisations-2007-2-page-145.htm.
DOI : [10.3917/maorg.004.0145](https://doi.org/10.3917/maorg.004.0145)

HARVEY Jean-François, Comprendre les compétences collectives

<http://www.espaceitss.ca/25-fiches-thematiques/comprendre-les-competences-collectives.html?pageEnCours=2>

Consulté le 24/01/2016

INSTITUT NATIONAL DE SANTÉ PUBLIQUE DU QUÉBEC ; Animer un processus de transfert des connaissances. Bilan des connaissances et outil d'animation. Octobre 2009.

https://www.inspq.qc.ca/pdf/publications/1012_AnimerTransfertConn_Bilan.pdf

Consulté le 23/04/2016

LEBRUN Nicolas , Perte de connaissances, perte d'informations. Transmission d'information, transmission de connaissance.

[file:///C:/Users/User/Downloads/memoire_final_2%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/memoire_final_2%20(1).pdf)

Consulté le 12/01/2016

LOUBAT Jean-René ; *Manager les compétences ; Le défi de la décennie*. Le travail social à l'épreuve du management. Le cahier de l'actif-N° 314-317

www.actif-online.com/fichiers/articles/art_loubat_314_317.pdf de JR Loubat

Consulté le 23/04/2014

MICHEL Didier ; *Principes de didactique professionnelle*

Définition de la didactique professionnelle (DP) : Étudier ...

www.crcom.ac-versailles.fr/IMG/doc/19-12-05-DM.doc

Consulté le 9/12/2015

ORVOINE Christine ; *Enjeux et complexité du transfert des compétences ...* -

jp.guihard.net

www.jp.guihard.net/IMG/pdf/orvoine.pdf

Consulté le 16/12/2015

PERRENOUD Philippe ; Processus de formation et d'apprentissage : pratiques pédagogiques et institutions scolaires.

<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teaching/tc101/descriptif.html>

Consulté le 12/01/2016

REIHNAERDT Sophie BERCOT Régine ; Entre activités, parcours et formation des cadres de santé, quels processus de construction des compétences ?

<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00657653/document>

Consulté le 20/01/2016

RUFFIN Frederic ; *Une définition de la compétence professionnelle*

<http://www.cadredesante.com/spip/profession/pedagogie/Une-definition-de-la-competence>

Consulté le 12/01/2016

VERMERSCH Pierre ; *Aide à l'explicitation et retour réflexif*

Article publié dans Education Permanente, 2004, 160,71-80, numéro spécial "Analyse des Pratiques"

http://grex2.com/assets/files/expliciter/aide_a_l_explicitation_et_retour_reflexif.pdf

Consulté le 1/1/2016

Identifier et décrire les compétences professionnelles

www.fondation-condorcet.org/wp-content/uploads/.../cahier-41998.pdf

Consulté le 30/12/15

Le savoir d'expérience : une mise en récit à explorer entre pratique réflexive et didactique professionnelle.

http://www.infiressources.ca/fer/depotdocuments/Savoir_experience_pratique_r%C3%A9flexive_et_didactique_Jean_Chocat_Limoges.pdf

Consulté le 3/01/2016

Philosophie de l'analyse des pratiques professionnelles

<http://www.c2m-evolution.com/analyse-des-pratiques-professionnelles/philosophie-de-l-analyse-des-pratiques-professionnelles>

Consulté le 31/12/2015

Quelques définitions et citations à propos des compétences

https://www.google.be/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiZmPXPjZPKAhWCVBoKHUcyA0MQFgqeMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.unige.ch%2Ffapse%2FSSE%2Fteaching%2Ftc101%2Fcompetence_concept.html&usq=AFQjCNEJpul0SKx8qKq_Xw6b_ugovjmGdq&sig2=d88Hf2fnr-OcgfFre2B7CQ&bvm=bv.110151844,d.d2s

Consulté le 8/4/2014

Transfert des savoir-faire d'expérience, Extraits de « Transfert des savoir-faire d'expérience », Etudes et Documents, Edition Réseau ANACT – juillet 09

http://www.demarchecompetence.com/uploads/Media/construireunedemarche/Points_cles_demarches/Reperes%20TSE/etapes%20cles%20TSE.pdf

Consulté le 4/5/2015

ABSTRACT

On apprend en situation de travail depuis la nuit des temps, Homo Habilis oblige !
Est-ce une évidence pour nous tous ?

Etre compétent ne se réduit pas à détenir des acquis de formation, les cadres de santé apprennent tout au long de leur vie professionnelle, ils se construisent tant à travers leur profession d'origine que la formation cadre de santé et ce qu'ils apprennent sur le terrain. Nous vous proposons de nous y intéresser de plus près...et oui, nous pouvons acquérir des compétences dans et par le travail ! L'expérience garantit un réel éprouvé de l'agir professionnel, elle façonne les compétences cadre de santé !

Le travail serait-il devenu trans-formateur ?