



Acte de direction : Former des possibles

Recherche-action

Introduction

Le Centre de Ressources multihandicap “ Le Fontainier ” a sollicité le Collège Coopératif de Paris pour animer un atelier coopératif de recherche-action (ACORA) en vue de produire une recherche-action collective sur la formation permanente des personnels accompagnant les personnes polyhandicapées et les personnes en grande dépendance.

Dès lors, l’ACORA ainsi initié intéresse les directeurs et chefs de services de ces établissements et la directrice du centre de ressources, elle-même. Ceux-ci, accompagnés dans un processus de recherche-action, vont adopter une posture d’acteur-chercheur et se mettre en capacité d’analyser les besoins en formation des personnels, en référence à l’examen des projets d’établissements ; les deux, besoins de formation et projets d’établissements, ne pouvant être appréhendés que relativement à la qualité du service rendu auprès de l’usager. Consistant en une production scientifique et opérationnelle essentiellement alimentée de l’analyse des pratiques professionnelles, organisationnelles et institutionnelles développées en direction des personnes multihandicapées, l’ACORA tente de mettre à jour la complexité des relations entre les acteurs, selon les projets qu’ils portent et les stratégies qu’ils développent à l’intérieur des établissements. Il en résultera un outil de suivi, par la formation, des projets individuels et professionnels des personnels des établissements concernés.

L’accompagnement en ACORA s’est déroulé sur 10 séances d’une journée chacune d’avril 2000 à mars 2001. Chaque séance a fait l’objet d’un journal d’atelier rédigé par l’animatrice ; il en restitue la production collective et les procédés heuristiques réalisés. Sa forme rédactionnelle et son contenu, en font un outil indispensable au soutien de la démarche de recherche-action et de sa progression. Dans le cours de la démarche, la collecte par les participants, de documents administratifs, juridiques ou d’outils méthodologiques, fut nécessaire pour comprendre les différents contextes à examiner. Des écrits personnels s’y ajoutèrent pour amorcer une analyse collective : état des formations dans l’établissement, mise en œuvre de l’élaboration collective d’un projet d’établissement ou réflexion sur la légitimité des directeurs d’établissement, par exemple.

Tout le long de la démarche, le groupe en ACORA fut conduit à construire lui-même ses propres outils et méthodes de façon à convenir aux besoins de la recherche et aux conditions d’utilisation dans la pratique des acteurs-chercheurs. Il fut entraîné à veiller aux

questionnements individuels des acteurs, à les classer les uns par rapport aux autres et en fonction des priorités, à comprendre le contexte dans lequel émergent ces questionnements. Ensuite, il fut question d'élaborer une problématique collective — intégrant ces questionnements individuels —, puis de tenter d'y répondre par la recherche-action collective.

Dans le premier temps de la réflexion en ACORA, il est question de situer la formation des personnels au sein des établissements. Il convient alors de relever leurs spécificités fonctionnelles et culturelles, celles des personnels et des résidents et de cerner ainsi l'espace de formation interrogé ici. L'objet du premier atelier est donc celui-ci et conduit à l'élaboration d'un tableau descriptif de ce contexte.

Le tableau, ci dessous, complété au fil des séances d'ACORA précise les notions de : polyhandicap, dépendance, prise en charge, de culture et de sous-culture, les relie dans l'historicité de ces établissements confrontée à l'actualité de la gestion, de la professionnalisation des actes et des politiques sociales. De là, cette obligation de résoudre ou d'assumer ces contradictions par la formation, pour laquelle il convient d'abord de dépasser son statut d'objet symbolique qu'elle est, mais pas seulement, pour l'ancrer dans un quotidien : le jour et la nuit rythmant le cours de la vie de ces établissements, de leurs résidents et de leurs personnels.

La formation des personnels devrait donc s'immiscer là visant les personnes multihandicapées, les personnels et l'établissement lui-même en les considérant comme sujet-objet de formation, sujet-objet de professionnalisation (1^{ère} colonne du tableau). Les voir autrement, les considérer autrement, les penser autrement, dans leur réalité humaine, consciente, leur réalité sociale et professionnelle, concevoir les projets individuels et collectifs qui sont ici masqués par ce quotidien de dépendance (2^{ème} colonne). Un travail sur le regard et les formes participatives devraient alors caractériser cette formation (3^{ème} colonne).

La formation des personnels des établissements accueillant des personnes multihandicapées

LES TERMES DE L'OBJET	LIENS SIGNIFICATIFS	MODALITES DE FORMATION
<u>Les personnes handicapées :</u> - handicap mental, - handicaps associés, - personnes dépendantes - enfants - adultes - résidents (<i>ou résidents</i>)	- Personnes dépendantes Et ?Ou ? Polyhandicapées - terminologie ou étiquette selon le regard - <i>idée de définir les personnes par leur lieu de résidence.</i>	- Travailler le regard poids du regard poids de la parole - la communication
<u>Les professionnels :</u> - savoir-faire - créativité - en relation avec les parents - personnels de différentes ethnies - <i>Embauche en attente de formation : stagiaire, pas professionnel</i> - <i>Le devenir de ces personnels : besoin de reconnaissance et d'évolution</i> - <i>Des professionnels devenant tuteurs, maîtres de stage ou d'apprentissage</i> - besoin de moyens humains - accompagnement complexe personnalisé (individuel) quotidien - temps du jour : éducateur - temps de la nuit : veilleur	- <i>Les parents comme ressource de formation</i> - quotidienneté - le jour et la nuit - des sous-cultures - empêchement d'une dynamique collective - <i>mission et identification des tuteurs, maîtres de stage ou d'apprentissage</i>	- Dynamique de groupe - Capacité à faire des propositions et en même temps à être dans la rencontre - <i>Formation qualifiante et professionnalisante</i> <i>Formation des tuteurs, maîtres de stage ou d'apprentissage</i> <i>Elaboration de la pratique</i> <i>Suivi de projets</i>
<u>Les Établissements :</u> - ratio (politique sociale) - projet d'établissement - chronicisation - culture " formelle " - culture " informelle " - culture de l'environnement : familial, notables, étrangers (les sous-cultures) - politique de gestion du personnel et de recrutement, accompagnement du passage du personnel au professionnel. - <i>Lieu d'accueil de stagiaires</i>	- les sous-cultures - politique de gestion du personnel - <i>lieu d'apprentissage ou de formation</i>	Accréditation Relation entre projet d'établissement et politiques sociales nationales et européennes Recherche-action Histoire de l'institution
<u>La formation :</u> - étendue des personnels aux parents - travailler les modèles de pensée, le partenariat, le regard : les parents peuvent trouver une place - chronicisation - passage du personnel au professionnel - relations entre le jour et la nuit - refus de formation - adéquation au quotidien, au rythme.	- <i>être parent correspond à une fonction : les parents ont le droit d'avoir des outils</i> - <i>créer une passerelle entre parents et professionnels</i> - <i>les parents sont membres de l'association qui gère la structure</i> - <i>à voir également la formation des parents-tuteurs et des tuteurs des personnes dépendantes.</i>	1. évolution en ayant des outils 2. réinterroger les liens sociaux, culturels (ex théâtre)

En attendant différents modèles de formation sont inventoriés et donnent lieu à un repérage des manques, du moins d'un point de vue qualitatif. Par exemple, on peut repérer que la plupart des modèles de formation sont en référence au développement personnel des professionnels, mais ne concernent pas la manière de travailler en équipe au sein d'un établissement. Ou bien, on peut encore remarquer que peu de formations font référence au bien-être des personnes dépendantes. Quelques déviations entre la référence concernée par l'objectif et celle mise en jeu par le contenu ou la méthode sont relevées. Relever les manques, mais aussi des modèles de formation innovants correspondant à un manque signalé ailleurs constituent la quête des participants de l'ACORA. Progressivement se donner les outils d'évaluation et de suivi de la formation devient l'objectif opérationnel de ces chefs de service et directeurs d'établissement en charge de la politique de formation des personnels.

La recherche-action va donc se développer en quatre points :

1. Qualification et professionnalisation des personnels
2. Une politique de formation en lien avec le projet d'établissement
3. Projet de formation et changement
4. Les outils du changement

I. Qualification et professionnalisation des personnels

L'idée de qualification et de professionnalisation des personnels vient avec l'intérêt d'envisager leur évolution dans une carrière professionnelle. À la lumière du cas d'une A.M.P. suivant une formation d'éducatrice mais demeurant sur son poste, la question de la gestion du personnel et celle du retour de la formation sont mises en évidence. Le rôle des autres partenaires de la formation et le vécu de cette situation par l'intéressée elle-même sont également questionnés. Bien vite, les acteurs-chercheurs vont mettre en évidence les trois points d'attention suivant :

- l'intérêt de considérer que tout professionnel, quel que soit son poste, porte un projet de vie. Celui-ci ne s'exprime pas forcément dans le cadre du poste occupé, mais il n'en est pas moins porteur d'un. Il est donc important que celui-ci puisse se révéler car il influence nécessairement une attitude professionnelle, un profil professionnel et détermine pour une part non négligeable des besoins et des demandes de formation. Sa non prise en compte peut rendre caduque une gestion des personnels.
- L'intérêt de considérer les profils de poste en référence au projet de vie des professionnels qui les occupent ; mais aussi en référence à une culture de l'établissement : dépendance, lignages familiaux, ethnies, etc.
- L'intérêt de considérer la formation en lien avec le recrutement et particulièrement de porter l'attention sur la place que la formation prend dans le contrat de travail.

Mais avant d'aller plus loin dans cette optique plutôt créative, il faudra envisager les empêchements à une telle perspective.

Les représentations de la formation et la professionnalisation

Ce propos survenu au moment de la relecture du journal d'atelier n° 5 porte sur les représentations des formations dans les établissements et sur les représentations du formé de retour dans son établissement.

• les représentations des formations et des formés

On peut entendre par formation : une formation initiale, une formation technique ou une formation continue, ou encore une formation professionnelle. Mais les distinctions entre les unes et les autres sont floues. De plus, dans

le milieu du travail, la formation est souvent associée à l'idée de cadeau et de plaisir. Or cette représentation, mise en rapport avec une culture d'établissement à considérer comme étant une culture de la dépendance, ou mise en rapport avec une culture de travail, crée un malaise, un climat de jalousie, etc. Une confrontation entre plaisir et non plaisir, entre désir et non désir s'installe dans l'établissement. La formation perturbe le travail et le moral des personnels. Dans d'autres cas tout aussi gênants, l'idée de formation signifierait dans les représentations des personnels, une incompétence, une remise en question des compétences. Ou encore et de façon sous-jacente, une proposition de formation cacherait une stratégie de reclassement, voire de licenciement. Dans tous ces cas, la formation produit un trouble certain.

Ceci invite à user de ce terme avec précaution et à penser une communication susceptible de neutraliser ces représentations. Que faut-il entendre par formation et comment le nommer autrement ? Comment l'intégrer dans une culture de travail ? Le retour du formé dérange, il est devenu extérieur, étranger même. Il se démarque des autres. Quelle organisation interne faut-il mettre en place pour articuler et fédérer les acquis pourtant produits en formation ?

• La professionnalisation en question

Au vue de ces représentations, il est remarqué que les termes de professionnel ou de situation professionnelle ne sont pas évoqués. N'est-ce pas un aspect sensible de cette question des formations des personnels ? Car si l'idée de professionnalisation a bien été avancée ; elle n'est pas concrétisée à ce jour. D'où ces représentations et d'où la difficulté de concevoir les effets d'une formation adaptée dans l'établissement.

Ce statut non professionnel serait à mettre en rapport avec l'histoire des établissements toute imprégnée des mouvements bénévoles, religieux et solidaires à leur fondation et avec l'absence d'une réelle dimension éducative. Pourtant les membres du personnel sont bien des professionnels (Aide Médico-Psychologique, éducateurs spécialisés, éducateurs de jeunes enfants, psychologues, ergothérapeutes, par exemple.) ; mais en dehors du médecin, du kinésithérapeute ou du psychologue — d'ailleurs, évoluant aussi à l'extérieur de l'établissement —, sont-ils considérés comme tels ? Se considèrent-ils, eux-mêmes, comme des professionnels ? Qu'est-ce qu'un professionnel ? Qu'est-ce que cette réalité représente aux yeux des résidants et des parents ? Qu'est-ce que cette réalité représente au regard des tâches et des fonctions que les personnels réalisent au sein des établissements ? Quelle organisation du travail au quotidien et quelle formation continue permet cette professionnalisation et cette reconnaissance professionnelle

La reconnaissance d'une professionnalisation des personnels constitue un enjeu de taille dans le secteur du grand handicap. De là, la formation des personnels pourrait s'envisager d'un autre point de vue : sortie de sa représentation symbolique, elle serait vecteur de qualification et d'évolution professionnelle.

Qualification et évolution professionnelle

La référence souvent évoquée à la professionnalisation des personnels, construite sur la reconnaissance institutionnelle des expériences et compétences acquises dans le cours de la pratique professionnelle, est abordée ici.

La loi qui devrait venir encadrer prochainement cette reconnaissance des acquis par l'expérience professionnelle (VAP : validation des acquis professionnel) sera sans doute une piste utile pour faire évoluer les parcours encore trop souvent "bloqués" des personnels¹. Cependant, on ne peut ignorer que la loi de 1975 concernant les établissements protégés n'y a rien changé. La loi ne peut que susciter des changements ; mais ceux-ci ne se décrètent pas. Ils sont initiés consciemment et patiemment par les acteurs, quand ils se produisent véritablement.

En attendant, la difficulté demeure et pèse d'envisager une évolution de carrière pour les personnels. Recrutés souvent sans qualification, ils reçoivent une formation "sur le tas" ou en cours d'emploi sur leur lieu de travail. Or, si les conditions d'une "formation maison" favorisent une réelle intégration des pratiques fonctionnelles et culturelles des établissements, elles peuvent nuire à une reconnaissance professionnelle des personnels ainsi formés dans ces mêmes établissements. Tout se passe comme si cette formation n'avait d'intérêt que dans la relation entre la personne recrutée et l'établissement qui la recrute ; trop spécifique à un établissement, elle pourrait ne pas être reconnue dans un autre et offrirait donc une qualification tellement spécifique, qu'elle en devient, sinon caduque, du moins très partielle. La perspective d'une dimension professionnelle de cette formation et des actes qui s'en suivent en est obstruée. Aussi, les personnels ainsi formés peuvent avoir conscience de leur rôle essentiel à l'intérieur de leur établissement, par rapport aux résidents et au sein de l'équipe, sans pour autant le penser comme un acte professionnel. Bien davantage, ils auraient tendance à considérer leur place et leur rôle dans une telle proximité avec les résidents, qu'ils peuvent en faire un prolongement, voire un substitue, de liens familiaux ou parentaux.

Les personnels ne considérant pas eux-mêmes leur intégration dans un tel établissement comme étant d'ordre professionnel, ils se peut que cette image de non professionnel les caractérise durablement. Cette image entraînant une non reconnaissance de leurs compétences

¹ Suivre son évolution, voir au sujet de la reconnaissance et de la validation des acquis expérientiels : "Expérience et formation autour des nouvelles lois sur la reconnaissance des acquis." *Pratiques de formation Analyses*, Formation permanente, Université de Paris VIII, n° 41-42, juin 2001

professionnelles par eux-mêmes, entre eux et par la direction des établissements explique vraisemblablement le refus de formation, voire d'évolution, souvent constaté de la part de ces personnels.

De là, l'idée qu'une certaine " usure professionnelle² " pourrait s'installer. Sinon l'usure professionnelle qui ne pourrait être concevable que dans le cas de la reconnaissance d'un parcours professionnel, du moins peut-on convenir d'une réelle souffrance à être cantonné (et à devoir se cantonner) à la représentation disqualifiante des gestes les plus élémentaires et répétitifs assurant pourtant la quotidienneté des personnes lourdement handicapées. Cette qualification spécifique n'est pas reconnue dans la sphère professionnelle et n'encourage pas à penser une évolution professionnelle des personnels, ni une remise en question de la gestion des ressources humaines de l'établissement, ni même à penser de manière évolutive un projet d'établissement. La souffrance devient le lot de ces établissements et de toutes personnes s'y intégrant, les résidants comme les personnels ; elle est érigée en un système immuable. C'est ce système lié à celui de la dépendance et construit comme on le voit sur des représentations fautives, mais bien entretenues, qu'il faut changer.

Les participants de l'ACORA mesurant ainsi le poids des empêchements à une professionnalisation des personnels, prennent aussi conscience que le changement ne viendra pas de l'extérieur, ni d'une loi ou d'un décret, ni même d'une manne financière à consacrer à la formation des personnels. Le changement viendra de l'intérieur et peut-être selon une manière de considérer une politique de formation en lien avec le projet d'établissement.

² Anne-Marie Nicolle, *Lorsque la relation d'aide tombe malade*, monographie, première année du mémoire DUPITH, Collège Coopératif de Paris et Université de Rennes 2, 2001.

II. Une politique de formation en lien avec le projet de l'établissement

Des particularités et des convergences apparaissent sur l'intégration d'une politique de formation dans le projet d'établissement (quand celui-ci est rédigé) ; sur la conception de cette politique de formation (en interne ou en externe) donnant lieu ou non à un plan de formation ; sur les bénéficiaires de cette formation et sur leur devenir professionnel ; sur le rôle et les missions de l'encadrement de cette formation. Ces deux derniers points peuvent être vus autrement quand l'établissement est lui-même un lieu de stage et de formation. Le rôle du professionnel devenant tuteur maître de stage est alors à considérer en même temps que son besoin de formation et/ou de reconnaissance institutionnelle. Quand la formation des parents est envisagée avec celle des personnels ou sous forme d'échange entre eux, on ne peut mettre de côté, dans la conception de cette formation et dans l'encadrement, la place et le rôle occupés par les uns et par les autres, ni leur évolution sous l'effet de la formation.

Définition des besoins de formation en lien avec le projet d'établissement

Dans tous les cas, l'évaluation des besoins de formation semble nécessaire. Cette évaluation doit être menée en référence au projet de l'établissement. Dans ce cas, elle peut entraîner la réactualisation de ce projet en référence aux personnels — selon les différents corps de métier en présence dans l'établissement et à leur évolution professionnelle possible —, en direction des personnes dont les professionnels, quelle que soit leur fonction dans l'établissement, ont la charge, et par rapport à l'environnement social, économique, culturel et législatif de l'établissement.

Ceci étant posé, l'examen des documents relatifs à un projet d'établissement — ou supposés comme tels — permet de constater leur disparité, voire leur absence pour certains : leur contenu et la manière dont ils ont été élaborés différent. Les uns sont construits sur le mode d'une déclaration d'intention ou d'une charte, les autres font des distinctions entre projet de l'association porteuse du projet d'établissement et le projet d'établissement lui-même, entre le projet d'établissement et le projet socio-éducatif plus centré sur le service rendu aux résidants. Difficile alors d'envisager une analyse comparée de ces projets d'établissements et d'y trouver la trace d'une politique de formation qu'ils seraient censés intégrer.

Il apparaît néanmoins que dans la mesure où un plan de formation découle du projet socio-éducatif de l'établissement et non, directement, du projet d'établissement, le premier serait

bien à examiner pour y déceler la politique de formation de l'établissement. Cependant, l'un et l'autre devant être reliés — par des liens de cohérence et de pertinence —, le projet d'établissement en tant que tel nous intéresse aussi car il doit intégrer les orientations du projet socio-éducatif et d'une politique de formation des personnels. Dans le cas contraire, le risque serait d'avoir une vision segmentée de la formation des personnels dans ce qu'elle est ou ce qu'elle devrait être. Par ailleurs, si l'analyse des besoins en formation des personnels participe de la mise en lien entre la formation et l'évolution professionnelle des personnels dans l'établissement, la conception et l'évaluation d'un plan de formation collectif ou des plans de formation individuels ne peuvent être réalisées hors du contexte interne et externe de l'établissement, logiquement cristallisé dans le projet d'établissement.

Un modèle participatif de formation interne

Quand le lien entre projet d'établissement et formation des personnels est établi, un modèle de formation interne en mesure de permettre la mutualisation des acquis de l'expérience et des acquis de formation est recherché. Une expérience d'écriture collective d'un projet d'établissement est en train d'être menée. Il est proposé de suivre cette expérience en tentant de mettre en lumière ce qui, dans cette production collective, est formateur, au titre d'une formation collective en interne de l'établissement. Quelques repères susceptibles de permettre l'observation sont proposés :

• Le contexte

- Qui a eu l'initiative de cette élaboration collective ?
- Pourquoi porte-t-elle sur le projet d'établissement ?
- Pourquoi inviter le personnel à participer à l'élaboration du projet d'établissement ?
- Comment l'idée a-t-elle été partagée avec l'ensemble du personnel ?
- Comment le personnel a-t-il répondu à cette invitation ?
- Quels sont les membres du personnel y participant ? Nombre, profil, ...
- Régularité, assiduité, motivation à la participation ?

• Le modèle

- Quel est le modèle de participation retenu ?
- Des rencontres : périodicité, durée, jours et horaires retenus, mode d'animation (qui anime, quels documents utilisés, méthode d'animation, réactivité, production, suivi...)
- Autres initiatives en dehors des rencontres (documents mis à disposition, classeurs et autres outils, effets, résultats, suivi ...)

• Évaluation et suivi de la production collective

- outils de suivi (nature, périodicité de leur utilisation, par qui)
- prise en compte dans le modèle d'animation et de production collective

• Mesure des effets de la production collective sur la formation interne des personnels

- nature
- qualité

- limites
- émergence de besoins
- Mesure des effets de la production collective sur la gestion du personnel et sur l'encadrement de la formation
- nature
- qualité
- limites
- émergence de besoins

Malheureusement, l'expérience ne fut pas suffisamment pérenne pour que l'ACORA puisse en extraire quelques enseignements sur la manière d'initier une formation collective en interne. Quelques semaines après le lancement, c'est une période de repli car les réunions des personnels n'ont pas repris : comme si tout restait en suspens sans que cela ne manque à personne. Mais l'échec étant aussi bien source d'enseignement que la réussite, les acteurs-chercheurs tentent une analyse. Le peu d'importance donnée aux réunions d'équipe dans l'établissement, l'absence de salle de réunion avec un affichage spécifique destiné aux personnels et lorsqu'elles ont lieu, les réunions qui se font dans la salle à manger inquiètent les analystes. Aucune date n'est fixée par le directeur et le personnel ne la réclame pas. Bien sûr la période des vacances scolaires a pu expliquer l'absence de réunion, mais cela dure. Les dysfonctionnements demeurent, notamment à propos de personnels n'émargeant pas de feuilles de congés. Le sujet délicat étant “ *qui fait quoi dans la maison ?* ”. L'hypothèse est faite d'un *statu quo* que personne ne veut réellement changer. Le personnel joue du flou des places entre l'Association, le Directeur, le Chef de service.

Dans le cas présent de cet établissement un mécontentement risque d'apparaître lors de l'admission d'un nouveau résidant. Il faut que cette difficulté “ remonte ” au bon niveau d'interrogation, c'est-à-dire qu'elle interroge les modalités d'admissions (dans toutes ses dimensions sécurité et bien être des personnels, du résidant et de sa famille) et les responsabilités de chacun.

Au fil de l'ACORA, il apparaîtra que cette expérience ne peut être menée à son terme, faute d'une volonté des acteurs qui développent chacun de leur place des stratégies d'évitement de remise en cause du *statu quo* institutionnel. La démarche de changement apparaît comme trop dangereuse même aux bénéfiques de trouver des solutions qui pourraient remédier aux dysfonctionnements.

Outre cette expérience suivie simultanément par l'ACORA, il est question de savoir quelle est la demande de formation des personnels et comment la construire (ou aider à la construire) en relation avec la réalité du projet d'établissement ?

Demande de formation et réalité du projet d'établissement

L'attention est portée ici sur le lien entre la formation des personnels et la *réalité* du projet d'établissement. Ce lien ne figurant pas de manière explicite dans la grille "Formation des personnels", il convient de voir comment il se décline en relation aux termes et modalités de formation. Ce lien est explicité de plusieurs manières :

- Une démarche de formation est indicatrice de la bonne santé de l'établissement.
- La demande de formation n'est-elle pas un moyen de questionner le projet d'établissement, la place et le rôle de chacun ?
- En quoi répondre par une offre de formation (référence à l'idée de formation-produit) ne consiste-t-il pas à éviter de parler d'autre chose ?

Ce questionnement, éclairant la relation entre la demande ou l'offre de formation et le projet d'établissement, s'inscrit aussi très nettement dans une démarche (politique et attitude) d'une gestion ou du suivi du personnel. Mais il vise aussi à considérer la réalité du projet d'établissement. Or la réalité de celui-ci est certainement son caractère évolutif. Dès lors, il convient d'envisager la demande ou l'offre de formation comme participant à l'évolution du projet d'établissement. Elle consiste alors à une forme de management du projet de l'établissement.

Formation et management du projet de l'établissement

Avant d'en arriver à un modèle idéal par lequel une politique de formation serait en relation de réciprocité avec l'évolution du projet d'établissement, quelques limites sont encore à dépasser. Celles-ci apparaissent nettement s'agissant de la formation des personnels de nuit.

• La formation des personnels de nuit

Il est généralement constaté que le personnel de nuit refuse toute formation ou émet des demandes sans rapport avec l'activité. Cette demande sans rapport avec l'activité serait liée au sentiment d'être en dehors de la journée de l'établissement. De fait, il semble difficile d'organiser le lien entre le jour et la nuit.

Les profils et les projets individuels des personnels de nuit pourraient à eux seuls expliquer de manière logique le refus de formation ou les demandes de formation sans rapport avec l'activité. Cependant, le problème reste entier quant à la relation entre cette attitude face à la

formation et le projet d'établissement. Comment celui-ci intègre-t-il le temps de la nuit ? On voit comment le problème de la formation des personnels est aussi celui du projet de l'établissement et celui des projets individuels des personnels.

• Projets individuels / Projet d'établissement / nature des activités.

Cette trilogie d'une politique de formation invite à considérer la formation selon trois manières :

- La formation utile et nécessaire au regard de la nature des activités à exécuter et au regard du projet d'établissement.
- La formation en cohérence avec les projets individuels des personnels.
- La formation idéale en accord avec les projets individuels, le projet d'établissement et la nature des activités.

Ces trois manières de considérer la formation fournissent des indicateurs d'une façon d'utiliser les dispositifs législatifs et les organismes de formation, tout en considérant aussi la façon dont le législateur et les organismes de formation laissent une large part d'interprétation de ce que nous appelons " le droit à la formation ". Or, nous savons qu'une trop large part d'interprétation aboutit souvent à des conduites tronquées. Mais dans le meilleur des cas, elle peut conduire aussi à un entraînement de la créativité.

De sorte qu'il soit envisageable pour un responsable de formation et de gestion des personnels, de tendre vers une démarche de formation idéale pour peu qu'elle intègre une démarche de créativité dans l'utilisation des dispositifs et organismes de formation.

Chemin faisant, l'ACORA réalise l'intérêt de cette problématique de la formation des personnels et l'intérêt de chercher à en avoir une maîtrise certaine, car à cet endroit, il s'agit de penser le changement et de penser la formation des personnels comme levier du changement.

III. Projet de formation et changement

À ce stade de la recherche-action, l'ACORA parvient à mettre en exergue les aspects saillants de la problématique qu'il s'est donné à résoudre et mobilisables dans une mission de gestion des personnels intégrant la formation. Considérer les projets individuels des personnels est l'un d'eux, introduisant l'idée de projet de formation et de changement.

Du projet individuel au projet de formation

Au cours des échanges consacrés à l'idée de projet individuel une certaine gêne s'installait au sein du groupe en ACORA. Les seuls projets individuels dont il peut être question — et c'est nouveau — dans les établissements ici représentés, concerneraient ceux des résidants. Or l'intention était de traiter de ceux des personnels.

• Les projets individuels des personnels

Dans les faits, ils sont certainement pris en compte dans une demande de formation. Mais plusieurs exemples donnés ici montrent la difficulté de gérer et d'accompagner une évolution professionnelle (forcément portée par un projet individuel et soutenu par une formation) dans la gestion globale du personnel. Ainsi un A.M.P. devenant éducateur est dans l'obligation de changer d'établissement pour exercer sa nouvelle qualification professionnelle. En d'autres termes, si l'établissement d'origine a accompagné la formation d'éducateur, il l'a fait à perte ou dans le seul intérêt de la personne. Dans ce cas la formation est considérée en référence au projet individuel, laissant de côté le projet de l'établissement et la nature des activités que la personne nouvellement formée devrait assumer en référence à sa nouvelle qualification. Cette offre de formation ne peut participer d'une politique de formation satisfaisante.

Il y a nécessité d'appréhender les liens parfois multiples et complexes entre les personnels, leurs projets individuels, leurs profils et les orientations du projet d'établissement. Ces liens peuvent être déclinés dans l'utilisation d'outils, tels que des grilles d'évaluation, permettant de reconnaître, sinon les qualifications, du moins les niveaux d'expérience des personnels et leur potentiel professionnel. Ces grilles d'évaluation ne sont pas à prendre comme des instruments de contrôle, mais plutôt comme moyen d'appréhension des conditions favorables de travail pour une meilleure expression professionnelle des personnels ouvrant sur des possibilités d'expérimentation et de créativité. Ces conditions, passant par une forme d'accompagnement et de soutien (convivialité, confiance, assurance face au risque d'échec ou

face au risque de succès) puis de reconnaissance, sont de l'ordre de la formation et de la gestion du personnel.

De telle sorte que la prise en compte des projets individuels des personnels entraîne le suivi de leur réalisation — même partielle — dans l'espace professionnel géré selon les orientations du projet de l'établissement. L'expression individuelle est alors libérée nourrissant l'espace collectif et le projet de l'établissement aussi bien d'expérimentations et de créativité que de projets de formation et d'évolution.

• Projets de formation

Des formations existent, des formations techniques ou sensorielles et même des formations de développement personnel. Elles sont voulues, subies ou choisies. Elles laissent quelques traces, quelques intérêts individuels et collectifs, mais rarement un avenir, ni un devenir. La conception de la formation est ici en question, sa forme, sa méthodologie, plutôt que son contenu. Puis le contexte de la formation, le cadre institutionnel, l'amont et l'aval sont aussi en question. Dès lors se révèle ici l'idée de considérer un projet de formation, plutôt qu'un module de formation, aussi bien conçu soit-il.

L'idée rejoint celle de la prise en compte du projet individuel et du projet d'établissement. L'optique de changement ou de conversion est ici mise en avant, dans la mesure où porter un projet de formation revient à porter un projet de changement ou de conversion, en amont de l'obligation de changer, de se former ou de se reconvertir. Associer la formation au changement consiste donc à anticiper le changement et de toute façon à porter le changement.

Une formation pour le changement

Une politique de changement s'appuie sans doute sur le type de grille d'évaluation, telles que celles évoquées plus haut ou sur un type de fiche de poste évolutive. Les outils sont à construire, mais une telle dynamique est certainement difficile à mettre en place. Nous connaissons les résistances au changement, souvent légitimées par la période fortement déstabilisante qu'il augure aussi bien pour les individus que pour les organisations. Cette résistance est d'autant plus à prévoir quand le changement est pensé au sein d'une culture de dépendance telle que celle qui habite les établissements dont il est question ici et que d'une certaine façon il est question de briser.

• Une culture de dépendance contre le changement et réciproquement

Qu'est ce que ce secteur spécialisé du multihandicap a de spécifique ? Dépendance entre personnels et résidants, entre les différentes catégories de personnels, entre personnels et familles, familles et résidants ; comme si cela pesait sur chacun, empêchant de penser le changement.

Une culture de la dépendance impose ses règles et ses principes et interdit les autres : le travail en équipe qui, à la fois semble l'aspiration légitime et l'objet des plaintes, interdit peut-être certaines pratiques.

“ Le dépendant peut s'irriter contre son pourvoyeur, lui devenir hostile , il ne cesse pas d'en avoir besoin : d'où, d'ailleurs, sa déception revendicatrice. Être dépendant de quelqu'un, c'est en être tributaire ; mais dans les deux sens du mot : c'est attendre son bon vouloir et c'est en espérer profit [...] contrairement à ce qu'on croit quelquefois, la cohésion des grands corps sociaux, église ou armée, n'est pas fondée seulement sur la seule autorité, hiérarchie et appareil répressif : mais aussi sur une adhésion profonde de leurs membres, qui y trouvent de grands avantages³”

Ce terme de culture (comme sens, normes et valeurs communes d'un groupe) questionne le groupe. La culture renvoie ainsi aux mythes : l'imaginaire circule dans les institutions tant au niveau des résidants, des familles que des personnels. Dans ce sens, il y a bien une culture de la dépendance commune au champ du handicap qui scelle les dynamiques peur/changement, les ajustements réciproques et sédimente les histoires individuelles aux histoires collectives. Les pathologies sont pour quelque chose dans cette dépendance car il faut aussi travailler au long court sans la parole de celui qu'on accompagne, travailler avec “ le supposé ”, il y a forcément une interprétation.

La culture de l'établissement est aussi la plainte des personnels, quel que soit le statut, plainte d'être le mal aimé, gargarisme de la souffrance qui est aussi celle des familles et des résidants. Car l'élément de réalité c'est l'idée de la dégradation des personnes avec un étayage toujours plus grand. La plainte c'est aussi cette dépendance de chacun au regard de l'autre : famille/professionnel. La question de la violence institutionnelle interne que l'on trouve parfois dans les établissements quand une relation fusionnelle s'y développe dans la plainte et la souffrance réelle et prégnante du quotidien, peut être liée aux effets de la dépendance.

On peut s'interroger sur la motivation à faire telle ou telle formation, mais aussi bien s'interroger sur la difficulté, couramment observée, d'envisager toute formation — de la difficulté des personnels à suspendre le temps du “ faire ” Qu'est ce que cet objet symbolique

³ Albert Menni, *La dépendance*, Gallimard, 1979, p. 20 (Folio Essais).

“ la formation ” prend comme valeur dans la relation, à quel autre objet se substitue-t-il parfois ? Serait-ce le prix de la dépendance ? La seule réponse serait de s'interroger avec les personnels sur leur projet de vie au travail. Est-ce que l'institution est le lieu pour cette interrogation ? Pourtant la gestion des personnels inclut aussi le suivi des projets et des parcours individuels.

Les figures multiples de la culture de dépendance des établissements pour personnes multihandicapées réapparaissent ici ; mais elles sont vues sous un angle nouveau : dans leur rapport avec la formation comme inducteur de changement ou même comme simple regard à distance.

• L'impasse ou le tiers

Le fonctionnement des établissements est évoqué. Les personnes qui peuvent fournir un écrit professionnel de façon individuelle mais ne considèrent pas le “ tout ”, l'apport de chacun. Le rituel “ on (ou je) ne savait pas ” et la circulation “ impossible ” de l'information. La plainte du personnel qui dit à la fois la réalité des difficultés quotidiennes qu'il leur faut assumer mais aussi marque la toute puissance de celui qui souffre. N'est-ce pas une façon de produire de l'empêchement de penser, la création de véritables impasses ? Est-ce qu'il faut réintroduire du tiers et sous quelle forme ?

• Le rôle du directeur dans l'animation de l'équipe du changement

Un directeur ou un leader peut-il porter un changement ? De quelle légitimité faut-il jouir pour amorcer et accompagner un changement ?

Le rôle du Directeur est souvent le choix d'une mise en scène : le lieu, le moment, la façon de dire et d'agir qui permet de faire le lien, de nommer, de reconnaître et de faire une place à chacun. La fonction de directeur se conçoit comme un support pour penser, se poser, prendre de la distance, à mi-chemin entre la contrainte extérieure et l'animation d'équipe. Il faut aussi pouvoir dédramatiser dans une culture d'établissement où l'humour, la légèreté n'a pas vraiment de place. Qu'est ce qui se partage dans ces équipes, sachant que chacun dans le groupe peut apporter des aménagements personnels du temps de travail qui ne tiennent pas compte des autres personnels, voire des besoins des résidents. Car l'histoire de l'institution et la manière dont elle s'est structurée pèse. Le Directeur n'est pas tout puissant pour faire “ bouger ” l'institution.

La mise en place des 35 h (RTT) a été l'occasion de se recentrer non sans douleur sur le pour qui et pourquoi on est là. Il faut tenir ensemble les deux aspects du problème : le statut de travailleur et celui de professionnel. L'exemple d'une pratique d'échange entre différents établissements, permettant aux résidents de faire de nouvelles expériences est évoqué. Dans un premier temps c'est une pratique de transfert qui séduit à la fois le professionnel et l'Association car elle est innovante, elle se généralise et dans un second temps, elle doit être recadrée car préjudiciable au fonctionnement global de l'établissement : il faut gérer les récupérations et les indemnités dues aux personnels qui effectuent ces transferts.

Une autre hypothèse possible est que le fonctionnement du Directeur est souvent un compromis " du mieux qu'il peut faire " dans un jeu complexe de contraintes. En référence à l'expérience avortée de l'élaboration collective du projet de l'établissement, le groupe s'interroge sur les représentations que chacun se fait de sa place et de ses responsabilités, notamment sur la place du chef de service dans la distance (ou pas) à gérer avec l'équipe et le regard porté sur son supérieur.

La question de la formation prend tout son sens dans la création d'un espace et d'un temps libéré pour favoriser une prise de distance et de recul par rapport au quotidien. Reconnaît-on la formation des professionnels de cette manière ? Comment est-elle valorisée ? Comment est-elle " réinjectée " dans le quotidien ? Le mode de faire habituel est de reproduire les " choses " qui ont fonctionné pour réaliser un autre projet.

• Entre animation et formation, le suivi des équipes et l'entraînement au changement

Dans cette partie du travail, le groupe revient sur le projet de vie des personnes au travail pour lutter contre les mécanismes de dépression, violences faites à soi-même, voire à d'autres, perte du sens, épuisement des mythes qui donnaient du sens.

Il est question des nouveaux embauchés qui après quelques mois se fondent dans le moule commun et adoptent des comportements archaïques liés à un système en vase clos de survie. Des pratiques qui ont cours de manière tacite font évoquer l'image du " sous-marin " : pas de respiration avec l'extérieur. Dans ce contexte, tout changement est vécu comme une menace, le pronostic d'échec (et son corollaire de culpabilité) est attribué à celui qui prend le risque de bouger.

Des outils peuvent être utiles pour prendre du recul vis-à-vis du fonctionnement des équipes et permettre de sortir des impasses dans la relation avec un résident par exemple : la fiche d'observation, le fait de s'adresser au résident et de reformuler devant lui les difficultés

rencontrées avec l'équipe, le partage du désarroi des équipes et des questions : qu'est-il possible de faire lorsque le symptôme s'arrête et qui n'est pas d'après la parole du conseil extérieur “ Vous devriez... ”.

Pour le directeur, l'élaboration de la pratique consiste dans le même temps à s'y confronter et à être dans la distance. C'est accompagner les personnels dans ces deux mouvements. Tout à la fois, on ne laisse pas de question en suspens, il y va de la reconnaissance des personnels. Le temps dévolu aux réunions d'équipes, et donc à ce qui peut y être travaillé, est très variable selon les établissements et les contraintes liées à leur fonctionnement (internat, externat).

La formation est aussi un outil d'élaboration de la pratique, mais comment faire évoluer le non désir de formation ?

- L'envoi de façon autoritaire en formation (limites et pourtant effets)
- La nécessité (l'obligation?) de formation doit être explicitement présente dans le contrat de travail.
- La participation à l'élaboration du Plan Annuel d'Utilisation des fonds de Formation en équipe peut faire changer le regard sur la formation.
- Déterminer des axes prioritaires (ciblés) de formation dans l'établissement.

L'accueil des stagiaires est aussi un moyen de faire évoluer les pratiques et de développer le désir de formation. Les stagiaires permettent de questionner la pratique. De plus, une formation des tuteurs encadrant les stagiaires permettrait aux professionnels concernés d'entrer dans un processus de reconnaissance et de valorisation de leurs acquis professionnels. Ils prendraient conscience des compétences, savoir-être et savoir-faire, qu'ils sont en mesure de transmettre.

Dans ce cas, la formation est vue comme un espace tiers qui permet la séparation, un espace transitionnel⁴ introduisant un regard rapproché (l'observation) et un regard distancié (la description raisonnée). Si la formation est vecteur de changement, c'est donc en amont et au retour de formation que se situent les zones critiques : en amont, les motivations ou les non motivations à la formation, le projet personnel et institutionnel ; au retour de formation, pour éviter le tout ou rien — du retour à sa place initiale au rejet des autres collègues.

Un nouvel état d'esprit

L'idée d'une fonction identifiée de DRH (Direction ou chef de service) et d'une définition d'une politique cohérente et globale de l'ensemble des formations dans un projet d'établissement commence à apparaître, avec des propositions pour accompagner la réalisation d'un plan de formation (ex : construire le PAUF au lieu de le rédiger en catastrophe, comme il arrive parfois).

C'est donc un autre état d'esprit qui doit s'établir vis à vis de la formation dans les établissements en instituant de nouvelles pratiques, notamment celle de l'entretien individuel avec le personnel. D'où la constitution de la fiche individuelle de formation élaborée en ACORA (voir plus bas) qui doit créer l'occasion d'un entretien avec la personne et par lequel vont forcément se lier les dimensions tant institutionnelles que personnelles.

Le rôle d'« animation » du directeur serait d'impulser ce nouvel état d'esprit aussi bien en direction des chefs de service (à qui ce travail de mener ces entretiens peut être dévolu) que des élus du personnel et des différents professionnels de l'établissement.

Le discours sur la formation qui s'énonce comme « le droit à la formation » par les personnels est le fruit de l'histoire puisque ce droit est lié à celui du travail, c'est ce droit qu'il faut ré-interroger par un « devoir » de formation, inscrit — pourquoi pas — dans le contrat de travail. La question de l'articulation entre l'individu et le collectif est posée. Le collectif est produit par l'individuel et la singularité. Il s'agit de « trouver sa place dans le système ».

Le système lui-même est interrogé par les réflexions faites à la périphérie : définition du handicap, recherche sur la génétique qui apportent des questions et modifient à la fois les représentations et les pratiques (par exemple dans l'annonce du handicap et du rapport aux familles). Un savoir nouveau génère de nouvelles zones de doute et d'incertitude, alors même que les certitudes (légitimées par le savoir) sont le socle des pratiques.

La formation dispensée collectivement pour l'ensemble du personnel peut-être demandée soit par le directeur, soit par l'équipe de direction ou par les représentants du personnel dans un moment de restructuration ou un moment particulier de l'histoire de l'institution. Or la demande émanant de membres de l'institution, y compris de la Direction, ne peut être sortie du contexte même de la problématique institutionnelle : Parole sur l'institution, Parole de l'institution, elle doit engager une réflexion de l'ensemble du personnel, y compris de la Direction.

⁴ Au sens de Winnicott, *Jeu et réalité*, Gallimard, Paris, 1975.

Après le temps du stage, où certaines connaissances ont été transmises, mais où aussi des processus de réflexion sur la pratique ont été initiés, il est nécessaire que soient mis en place et garantis des espaces et des modalités de travail permettant de poursuivre cette dynamique de travail. Il est donc nécessaire que ce soit garanti par la direction et l'Association.

Une demande de formation individuelle ou collective ne peut-être traitée sans l'écouter dans toutes ses dimensions personnelles et institutionnelles, puisque c'est un professionnel de l'institution qui l'exprime.

L'ACORA met ainsi en évidence des points d'attention pour une gestion des ressources humaines dans l'établissement. Bien évidemment, ceux-ci résultent d'une autre connaissance de la vie de ces établissements, d'une autre vision de celle-ci, telle que l'on souhaite la voir évoluer vers une autre efficacité, vers une vie professionnelle⁵. La démarche invite maintenant à finaliser les outils de ce changement.

⁵ Il pourrait être question ici de *professionnalité* dans le sens où acquis et compétences professionnelles sont à considérer pour une définition professionnelle interrogeant aussi les enjeux sociaux et institutionnels qui la pétrissent également. Voir à ce sujet : Raymond Bourdoncle et Catherine Mathey-Pierre, " Autour du mot ' professionnalité ' ", *Recherche et formation*, n°19, 1995.

IV. Les outils du changement

Les questions qui vont donc faire l'objet de cette dernière phase du travail en ACORA concernent, à partir des indicateurs de dépendance mis à jour durant les deux derniers ateliers, l'amont et l'aval de la formation et les outils à mettre en œuvre pour accompagner et suivre les personnels. Un seul outil est élaboré : la fiche individuelle de formation.

Le contexte de la fiche individuelle de formation

• Contexte politique et organisationnel

Le contexte est celui des établissements spécialisés et des associations qui les régissent, avec leurs contradictions politiques, organisationnelles et financières (rationalité ou rationalisme, logique de pouvoir, culture de dépendance, etc.). Le contexte est également celui de la formation — de la formation professionnelle — généralisé dans une politique de formation concernant l'ensemble des professionnels, quels que soient leur métier et la structure dans laquelle il est exercé. Celui-ci pénètre ou inspire une politique de formation interne ; elle est prédéfinie, elle est à définir, à re-préciser ou à reconstruire et à affirmer. Par qui ? Comment ? Les directeurs d'établissement et les chefs de service ont un rôle majeur dans la définition et dans l'application de cette politique : c'est la raison d'être de cet ACORA. Mais cette politique de formation découle aussi d'un projet d'établissement, lui-même souvent en friche ou en évolution. Elle doit aussi prendre en compte les besoins individuels ou les projets individuels : ceux des personnels, ceux des résidants et peut-être aussi ceux des familles et amis des résidants. Il y va encore d'une conception de la formation et du rapport entre la formation et le travail, entre la formation et la culture de l'établissement — culture de dépendance —.

Certes, le contexte est complexe, mais peu à peu au fil des séances d'ACORA, cette complexité est mise au jour. Elle est traduite dans les contradictions et limites que nous avons relevées, mais aussi dans les espaces et les marges de manœuvre qu'elle libère. L'espace opérationnel en est éclairé, même s'il reste toujours à savoir comment tout embrasser, comment se mouvoir dans cet espace ou comment l'utiliser à bon escient Des outils !

• Contexte opérationnel

Des outils sont toujours mis en service pour permettre les actions et les réalisations. Mais ceux-ci sont utilisables de différentes manières, en fonction des situations à servir et en fonction des capacités ou de la sensibilité des utilisateurs. Un outil est fonctionnel ou n'est

pas. Nul n'est à son service, c'est lui qui est au service de. Dès lors l'importance peut être mise sur la connaissance des outils et de leur provenance (l'idéologie conceptrice, le type de contexte d'utilisation, l'intérêt qu'il contribue à servir, etc.), sur le choix des outils et, le cas échéant, sur la conception de l'outil. L'ACORA est passé par ce point de l'investigation.

“ Le PAUF est-il un outil ? “ Qu'est ce que le PAUF ? Le Plan Annuel d'Utilisation des fonds de Formation. Quels sont ses déterminants, ses limites ? il faut “ tenir à la fois ” les deux aspects : la reconnaissance du droit à la formation individuelle et l'engagement dans une dynamique institutionnelle. Il reste à ne pas oublier que chaque acteur de l'institution peut “ jouer ” dans la zone de pouvoir qu'il détient. ”

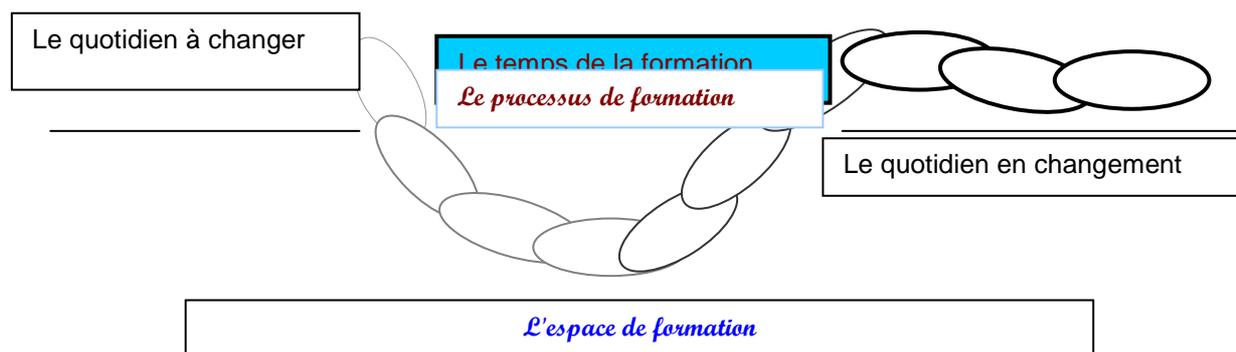
Ce propos repris intégralement du journal d'atelier n° 9, présente le PAUF comme étant un cadre qui peut conditionner une politique de formation ou contribuer à son application, qui peut conditionner les jeux des acteurs ou en être le résultat. Tout dépend de l'approche idéologique, politique et fonctionnelle que nous en avons et des moyens que nous avons pour déterminer cette approche. Il s'agit alors de considérer ce cadre essentiellement juridique et financier comme étant un outil de réalisation d'une politique de formation déterminée. Et comme quelqu'un l'a lancé durant l'une des dernières séances, il convient de dire que : “ le PAUF est à peaufiner ”. Sans doute le moment et la façon d'élaborer le PAUF sont-ils primordiaux dans l'accomplissement d'une politique de formation, puisque c'est aussi le moment et une façon de la communiquer et de la partager. Comment ?

L'écoute et l'échange sur les besoins de formation, qu'ils émanent du bilan des actions et du fonctionnement mis en rapport avec le projet d'établissement ou des projets individuels — qui, à un moment donné, interrogent aussi le projet d'établissement —, constituent une manière de privilégier la négociation aux dépens d'une autre situation plus conflictuelle. En plaçant ces rencontres préparatoires au PAUF dans une dynamique de projet, — c'est-à-dire aussi dans un processus de bilan, évaluation et prospective —, le plan d'utilisation des fonds de formation peut devenir plus facilement tri-annuel et peut intégrer différentes dispositions autres que celles strictement liées aux fonds de formation : autres sources de financement, aménagement du temps de travail, recrutement, etc. Dans cet ordre d'idées, le PAUF est un outil intégré à un plan de formation plus large prenant en compte l'ensemble des préoccupations liées à la formation :

- l'avant : écarts, dysfonctionnement, etc.
- les projets de formations : motivation, nature, coût, durée, etc
- la durée de formation : remplacement, compensation, etc.

- recherche des moyens : fonds de formation, CIF, autres.
- l'après : partage des compétences, accompagner l'autre ou former l'autre, re-questionner

La formation considérée comme une obligation professionnelle nécessite de faire l'objet d'une ligne budgétaire spécifique et d'une attention particulière dans la gestion des établissements. Nous avons vu l'espace créé par une période de formation et l'intérêt de comprendre de quoi était fait cet espace pour le mobiliser efficacement dans une perspective de changement (Cf. : journal d'atelier n°7). Le schéma ci-après tente d'illustrer cet espace de formation.



En considérant ainsi les éléments d'un dispositif (nomenclatures, plans, grilles, fiches,...) comme des outils, l'utilisateur potentiel peut les appréhender dans les différentes manières de les utiliser, dans leur conception originelle et dans leur conception contextualisée. Il en est de même pour la fiche individuelle de formation.

La fiche individuelle de formation : modalités d'utilisation

Cette fiche a déjà fait l'objet de réflexion et d'expérimentation de la 4^{ème} à la 7^{ème} séance. Cette fois, il convient de poser les modalités d'utilisation de cette fiche. Bien sûr, elle résulte du contexte politique, organisationnel et opérationnel, tel qu'il est résumé plus haut, mais son utilisation prend en compte la place de l'utilisateur, le moment de l'utilisation et les intérêts de l'utilisation.

- L'utilisateur

L'utilisateur est celui ou celle qui assure les fonctions de D.R.H. dans l'établissement. Une certaine proximité avec les personnels est nécessaire. Dans un établissement de grande taille, l'utilisateur peut être le chef de service. Encore faut-il que celui-ci soit sensibilisé à l'intérêt de l'utilisation de cette fiche et peut-être à la réflexion qui préside à sa conception. L'utilisateur est celui qui remplit la fiche. Cette fiche peut être remplie dans le cadre d'un entretien avec le

salarié demandeur d'une formation. Les fiches sont classées soit par numéro, soit par nom, soit par formation ou tout autre critère selon la nature du suivi ou de l'évaluation d'une politique de formation que le D.R.H. souhaite réaliser.

- Le moment de l'utilisation de la fiche

Cette fiche est prévue pour être remplie au moment de la demande de formation et après la formation. Une fois classées, elles servent au suivi et à l'évaluation d'une politique de formation et au suivi des projets individuels.

- Les intérêts de l'utilisation de la fiche

- La formulation d'une demande de formation permettant de modifier une représentation ou d'une symbolique de la formation ;
- Identifier et prendre conscience de l'espace et des espaces de formation ;
- Visibilité des actes ;
- Suivi des projets de formation des personnels ;
- Évaluation des ressources humaines ;
- Inscrire la formation et les formations dans une politique de formation ;
- Penser le devenir de chacun à son poste et de l'établissement

Le test de cette fiche ayant été réalisé, il apparaît que les modalités d'utilisation peuvent varier d'un établissement à un autre. L'important est d'intégrer la nécessité de se donner des outils pour atteindre les objectifs que l'on se fixe, — des outils adéquats —. En même temps, l'outils doit être maintenu à sa place et ne doit pas tenir lieu d'objectif.

FICHE INDIVIDUELLE DE FORMATION

Fiche n°		Date :	
Nom			
Prénom			
Profession			
Date d'Embauche			
Date de la dernière Formation			
Désignation de la formation demandée (intitulé du stage) :			
Origine de la demande : Demande individuelle <input type="checkbox"/> Demande de la direction <input type="checkbox"/> Autre <input type="checkbox"/>			
Situation personnelle et/ou professionnelle à l'origine de la demande :			
Contexte administratif et juridique de la formation demandée :			
Attentes du stagiaire vis-à-vis de la formation en référence au projet professionnel et personnel			
Nom et adresse de l'Organisme de formation :		Nom du responsable et Coordonnées :	
Objectif(s) de la formation :		Objectif prioritaire parmi les objectifs de la formation :	
Durée de la Formation :		Date à date :	
Lieu de la Formation :		Coordonnées :	
Méthode de Formation :		Caractéristiques dominantes :	
Coût de la formation :		Coût des repas et/ou hébergement :	
Montant Total :			
Aménagement(s) à envisager durant la formation :			
Aménagement(s) à envisager après la formation :			

FICHE INDIVIDUELLE DE FORMATION — ÉVALUATION —**Date(s) de reprise de la fiche pour évaluation :****Résultats/évaluation du stage :****Projet du professionnel :****Attentes par rapport au projet dans l'établissement :****Autres observations :**

Pour conclure cet ACORA

Cet ACORA a permis l'exploration d'une problématique qui permet de définir l'objet " la formation des personnels " comme spécifique aux établissements accueillants des personnes multihandicapées. C'est en posant l'hypothèse de la prise en compte et de l'articulation nécessaire des trois pôles complémentaires que sont le projet de vie, le projet professionnel et le projet d'établissement qu'un outil, visant à améliorer la qualité du service à rendre au résidant, a pu s'élaborer mettant en cohérence cette dynamique de changement individuelle et collective. L'une des missions des directeurs est donc d'accompagner le changement et de ménager des espaces de créativité, dont la formation fait partie, pour tous les personnels, y compris pour eux-mêmes.

L'une des réflexions majeures concerne l'interpellation des directeurs quant à leurs responsabilités dans la formation des personnels dans la gestion des parcours professionnels individuels et collectifs, tout autant que dans l'animation des équipes. C'est en terme de légitimité que cette réflexion a pu se dérouler tout au long de l'ACORA. Les participants ont constaté la nécessité d'un espace de recherche-formation-action permettant l'élaboration de leur pratique de direction.

L'ACORA fournit ainsi une contribution utile aux directions d'établissement et selon la volonté de communication et de diffusion des acteurs-chercheurs ici impliqués et du Centre de Ressources Multihandicap Le Fontainier, initiateur de cet ACORA, cette démarche pourrait profiter à d'autres et se démultiplier. En effet, il y a lieu de susciter l'émulation pour voir se réaliser le changement.

L'outil, *la fiche individuelle de formation*, qui est aujourd'hui mis en place doit être évalué au regard de son adéquation à l'objectif du suivi individuel de la formation des personnels et de la gestion de leur professionnalisation en cohérence avec le projet d'établissement. La guidance du changement est certainement une autre fonction de la direction à accompagner et à soutenir dans l'optique de la loi de 1975. Une proposition est faite par le Collège Coopératif de Paris pour cet accompagnement

Quelques références

Menni Albert *La dépendance*, Gallimard, 1979, (Folio Essais).

Winnicott, *Jeu et réalité*, Gallimard, Paris, 1975

Nicolle Anne-Marie, *Lorsque la relation d'aide tombe malade*, monographie (2000) en vue du mémoire DUPITH, Collège Coopératif de Paris et Université de Rennes 2, 2001.

Mirgain Bernard, *Le polyhandicap comme besoin nouveau, sa reconnaissance, son vieillissement, les difficultés de sa prise en charge en institution*, monographie (1999) en vue du mémoire DHEPS, Collège Coopératif de Paris 2001

Bourdoncle Raymond et Mathey-Pierre Catherine, “ Autour du mot ‘ professionnalité ‘ ”, *Recherche et formation*, n°19, 1995.

“ Expérience et formation autour des nouvelles lois sur la reconnaissance des acquis ”, *Pratiques de formation. Analyses*, Formation Permanente Université de Paris VIII, n° 41-42, juin 2001.