



**Laboratoire d'Economie et Sociologie du Travail
(UMR 7317)**

Le processus d'autoformation post formation : un mécanisme multi-niveaux à la croisée des théories de l'organisation et de l'éducation

Caroline Corvasce

Mail : caroline.corvasce@yahoo.fr

Tel : 06 43 44 74 01

Sommaire

1	CONTEXTE.....	3
1.1	L'apprentissage individuel, le point de départ.....	3
1.2	L'apprentissage en groupe.....	5
1.3	L'apprentissage organisationnel.....	7
2	Partie théorique : une étude à la croisée des théories des organisations et de l'éducation.	8
2.1	Passage de l'individu à l'organisation : le modèle de Crossan (2013).....	8
2.2	La sélection des apprentissages : Le rapport au savoir Jobert (2000)	11
2.3	L'interconnexion entre les niveaux : les prescriptions croisées d'Hatchuel (1994).....	15
2.4	Résumé de la partie théorique	17
3	METHODOLOGIE	19
3.1	Choix d'une approche qualitative.....	20
3.2	Les entretiens d'explicitations.....	20
3.3	L'échantillon	21
4	ANALYSE	22
4.1	Niveau individuel : le handicap au cœur des préoccupations.....	22
4.2	La dynamique de groupe : un élément crucial à prendre en compte	24
4.3	Une référente formation pour aider les groupes : une interface entre le groupe et l'organisation.....	28
4.4	Une organisation qui apprend à accompagner des savoirs	30
4.5	Tableau récapitulatif.....	34
5	RESULTATS	37
5.1	Les apports théoriques.....	37
5.2	Préconisations pratiques pour le centre : des défis à relever	40
6	DISCUSSION	43

Introduction

L'objectif de cette thèse, débutée en 2012, est de comprendre comment un étudiant sorti d'un cours ou un stagiaire sorti de formation professionnelle poursuit ses apprentissages. Nous abordons le processus d'autoformation que nous avons reconstruit lors de notre étude exploratoire. Nous essayons de découvrir comment les apprenants mettent en pratique la théorie et comment ils élaborent une théorie de leurs pratiques pour poursuivre leurs apprentissages. Ce serait l'articulation entre les deux qui favoriserait l'autoformation (Gadille et al, 2012). La particularité de cette étude et que nous nous situons dans un temps post formation ou enseignement universitaire, dans la pratique quotidienne des acteurs. Ce processus d'autoformation a été traité récemment par des auteurs tels qu'Albero (2000), Dumazedier (2002), Tremblay (2011) ou bien encore Carré (2013). Mais dans ces études l'autoformation est vue comme un substitue aux formations classiques c'est-à-dire dirigées par un expert. Or dans notre recherche l'autoformation se comprend comme la capacité qu'à un individu à ancrer et réguler ses connaissances suite à une formation formelle.

La méthodologie utilisée dans nos travaux est la Recherche Action Participative (RAP) au sens de McIntyre (2008). Cette tradition de recherche scientifique unie des universitaires et des non universitaires dans le processus de recherche (Ampleman, et al, 2012). Nous suivons trois groupes : un groupe de formation initiale, un groupe de formation continue, et un groupe de formation professionnelle continue sur un an et demi. Chaque réunion est animée par des entretiens d'explicitations de groupe ou des entretiens en face à face (Vermersh, 1996) permettant de favoriser la spirale de la RAP : questionnement, réflexion, action, analyse de l'action. Ainsi, après une étude exploratoire, le modèle théorique créé au cours de la RAP, a été permis de mener une analyse dans un centre médico-social qui s'interrogeait sur la rétention des connaissances dans son organisation suite à une formation "stimulation basale[®]". C'est de cette action que rend compte ce document.

Nous tentons de démontrer l'importance de prendre en compte le fait que l'apprentissage individuel est imbriqué dans un apprentissage de groupe pouvant amener à un apprentissage organisationnel. La prise en compte de ces trois niveaux faciliterait la rétention de la connaissance dans les organisations. Pour cela nous croisons des théories des organisations en nous appuyant sur les travaux de Crossan (2013) et d'Hatchuel (1994) et la théorie du rapport au savoir (Jobert, 2000) empruntée aux sciences de l'éducation.

1 CONTEXTE

1.1 L'apprentissage individuel, le point de départ

Notre point de départ est donc l'individu qui suit un apprentissage et poursuit dans son quotidien son processus d'autoformation. Une des premières questions est de savoir comment un individu apprend.

Pour cela différentes écoles cohabitent. Nous nous rapprochons des théories cognitivistes qui s'appuient sur les structures cognitives pour expliquer l'apprentissage. En effet, la théorie cognitive est un paradigme central de la psychologie actuelle qui utilise, pour décrire les états internes de l'individu, le modèle du traitement de l'information. Cette théorie comprend quatre auteurs importants qui sont Piaget, Vygotski, Bruner et Moscovici. Selon Piaget (1936), la connaissance ne se transmet pas verbalement, elle doit être nécessairement construite et reconstruite par celui qui apprend.

Dans la lignée de ces auteurs, Gordon Allport (1961) évoque la notion de style cognitif : “ *Chaque individu possède un ensemble de traits personnels correspondant à des modes fondamentaux de penser et d'agir qui orientent ses perceptions, ses images et ses jugements à propos de son monde personnel* ». Chaque individu aurait alors sa propre façon d'apprendre dont il faudrait tenir compte. Cette différence dans le fait d'apprendre pour chacun de manière singulière peut-être définie par le terme de style d'apprentissage. Le style d'apprentissage "*repose sur l'idée que des apprenants différents ont des manières différentes d'apprendre. C'est à dire que ce qui peut expliquer leur réussite ou leur échec n'est pas seulement une question de niveau d'efficacité, mais aussi les façon différentes dont ils perçoivent, stockent traitent et restituent l'information, la façon dont ils construisent leurs bases de connaissances*" (Chartier, 2003 dans Raynal et Reunier, 2010). Plusieurs auteurs élaborent alors des classements d'apprenants dont les plus connus dans le monde de la formation sont : divergent, assimilateur, convergent, exécutant pour Kolb (2005), visuel auditif kinesthésique pour De la Garanderie (1980)

Autre auteur, connu dans le monde de l'éducation grâce à Bruno Hourst est la théorie des intelligences multiples de Gardner (1983). Il définit 8 intelligences qui ont chacune leur propre système symbolique : la verba-linguistique, la logique, l'intelligence visuelle-spatiale, l'intelligence musicale, l'intelligence corporelle, l'intelligence interpersonnelle, l'intelligence intrapersonnelle, l'intelligence (du) naturaliste. Cette distinction est illusoire tant les intelligences interagissent. Elles seront mobilisées suivant le contexte et les informations à traiter dans une situation donnée (Gardner, 2006). L'objectif étant surtout de comprendre les interactions entre ces intelligences.

L'approche cognitive en psychologie aborde de ce fait deux grands aspects : la cognition, qui réfère aux différentes activités mentales liées au traitement de l'information (Martineau, 1998 ; Matlin, 2001), et la métacognition, qui s'intéresse à la connaissance ou à la conscience que possède la personne de son propre fonctionnement (Lafortune et St-Pierre, 1994 ; Martineau, 1998 ; Peters et Viola, 2003).

Malgré ces études quelques points d'ombre subsistent.

Le premier point c'est que nous ne savons pas comment l'individu sélectionne les connaissances dont il pense avoir besoin. Il les traite certes de manière différente mais comment fait-il pour ne garder que

les connaissances qui lui semblent pertinentes ? Le deuxième point aveugle, nous ne sommes pas en mesure de connaître quels sont les facteurs qui vont favoriser ou non l'ancrage des apprentissages suite à la formation. Le dernier point est « l'oubli » de la dimension interpersonnelle. Hormis dans la théorie d'Howard Gardner qui aborde cette dimension par le biais de l'intelligence interpersonnelle, ce serait comme si l'apprentissage ne passait que par des structures, des schèmes, comme dirait Piaget, mentaux. Hors de nombreux auteurs ont montré l'importance du groupe dans les apprentissages. C'est ce que nous allons voir dans la section qui suit.

1.2 L'apprentissage en groupe

Un groupe est un "*ensemble d'individus ayant un but commun et s'influençant réciproquement*" (Raynal et Rieunier, 2010).

Nous venons de voir qu'un apprentissage individuel, par le prisme de la théorie cognitive, passe par la cognition. Lorsque l'apprentissage se fait en groupe, nous parlons de conflit socio-cognitif. Cela veut dire que les échanges permettent de mettre en lumière les différentes façons d'aborder un même problème et en facilitent la résolution par l'intermédiaire de ce conflit. Comme le précise Bazile (2002) « *seule la confrontation collective des expériences qui introduit la diversité, permet d'envisager les différentes facettes de la classe de situations observées, et donc d'aborder la structure conceptuelle de la situation sous son angle le plus large. C'est un exercice de construction ou de reconstruction des concepts sous-jacents* ».

Notre étude prend en compte des groupes restreints (Anzieu, Martin, 2004). C'est-à-dire que l'effectif est en mesure de prendre en compte pour le distinguer d'autres groupes tels que la foule ou la bande par exemple. Nous nous situons dans un effectif de 4 à 6 personnes. Les théories cognitivistes s'intéressent notamment aux influences existant dans les dynamiques de groupe au regard des travaux de Moscovici et Faucheux.

Pour nos travaux, nous nous intéressons particulièrement à l'approche du groupe comme moyen d'apprentissage. Nous retenons dans cette mouvance deux auteurs des sciences de l'Éducation, Meirieu et Astolfi.

Afin de donner un statut méthodologique à la notion de groupe d'apprentissage, Meirieu (1991), à partir d'une étude sur l'efficacité des méthodes d'enseignement-apprentissage, propose quatre grands types de groupes d'apprentissage :

- le groupe d'apprentissage à la pensée déductive où chaque groupe réfléchit sur un thème et confronte ses différents apports pour en faire une synthèse ; le groupe d'apprentissage à la pensée inductive où chaque groupe dispose d'un élément du puzzle qu'il doit reconstruire pour en apercevoir le sens ; le groupe d'apprentissage à la pensée dialectique où chaque groupe décline sur un même thème un point

de vu différent ; le groupe d'apprentissage à la pensée créatrice où le groupe invente, imagine, explore de nouvelles combinaisons à partir de deux ou trois contraintes.

Dans la lignée des travaux de Meirieu (1991), Astolfi (1991) propose une intéressante typologie de groupes d'apprentissages permettant d'élargir le concept de travail en groupe favorisant la conception de nouvelles situations d'apprentissage. Le groupe de découverte dont l'objectif est de permettre d'approfondir un aspect d'une question sur la base d'un problème collectif. On est alors en logique projet. Le groupe de confrontation pour organiser une confrontation des points de vue afin de provoquer leur dépassement. On est dans la logique du conflit socio-cognitif. Le groupe d'inter-évaluation afin de déterminer les faiblesses d'un travail et faciliter le rebondissement. On est dans une logique de communication. Le groupe d'assimilation où on laisse le temps de se redire avec ses mots une notion présentée. On est dans une logique de la reformulation. Le groupe d'entraînement mutuel qui a pour objectif de rendre la tâche plus facile à chaque élève grâce aux ressources collectives du groupe. Le groupe de besoin pour permettre la reprise d'une notion et son approfondissement en tenant comptes des difficultés précises constatées.

Ces auteurs, nous permettent d'affirmer que le groupe a son utilité dans le cadre des apprentissages et qu'il existe bien une dimension sociale dans l'acte d'apprendre. Pour autant, il ne faut pas occulter les savoirs appris des études en psychosociologiques. Anzieu et Martin (2004) nous rappellent que dans tout groupe il faut prendre en compte le concept de pouvoir et de décision. On voit se dessiner ici le fait que le groupe peut être un frein comme un levier pour l'apprentissage individuel. Les décisions, dans l'idéal, proviennent de consensus et le pouvoir est délégué aux individus sous certaines conditions (leadership, ancienneté...). Ce qui nous intéresse, ce n'est pas tant l'étude du groupe en tant que tel mais son impact sur les apprentissages individuels. Ce sont ces interactions groupe/individus que nous essayons de comprendre. Cette distinction est importante notamment au point de vue méthodologique où nous ne regardons pas la vie du groupe mais la représentation de ce qu'en ont les individus quand il s'agit de poursuivre leurs apprentissages. Le pouvoir de décisions les éventuels consensus sont à prendre en compte.

Ainsi, au vu des apprentissages individuels et collectifs, quelques questions subsistent dans le cadre de l'étude du processus d'autoformation post formation. Dans le quotidien des acteurs, que se passe-t-il au niveau du groupe lorsqu'un individu décide d'appliquer de nouvelles pratiques ? Est-ce qu'il va lui-même modifier les siennes ? Comment va intervenir la dynamique de groupe ? Comment le groupe sélectionne les pratiques individuelles qu'il souhaite ou non garder ? Est-ce conscient ou caché ? Le groupe est-il un frein ou un levier des apprentissages individuels ?

Nous avons vu que la question de l'apprentissage se pose au niveau individuel et collectif. Mais les études nous montrent que l'apprentissage se situe également au niveau de l'organisation. Ce sont alors

tous les travaux de l'apprentissage organisationnel vers lesquels il faut se tourner. C'est ce que nous allons étudier dans la section qui suit.

1.3 L'apprentissage organisationnel

Nous rappelons que notre objet de recherche est la poursuite des apprentissages post-formation. Aussi, si l'apprentissage est un processus individuel qui, comme nous l'avons vu se construit socialement, la formation est un processus organisationnel (Tremblay, 2011), ce niveau est donc indispensable à notre étude.

Commençons par faire une différence sémantique entre l'organisation apprenante et l'apprentissage organisationnel. Le nombre de définitions de ce dernier étant élevé (Tremblay, 2011) nous comprenons que c'est un concept polysémique. La distinction que nous faisons est celle de Pelletier et Solar (1999) « Le premier terme décrit surtout les conditions propices à l'existence d'une ouverture organisationnelle à l'apprentissage alors que le second réfère davantage aux apprentissages réalisés par l'organisation. L'un traite du processus d'apprentissage, l'autre du résultat de l'apprentissage ». L'organisation apprenante proviendrait d'une double perspective qui allierait apprentissage individuel et apprentissage organisationnel. L'objectif de l'apprentissage organisationnel est de capitaliser les savoirs individuels. Si les organisations n'ont pas de cerveau, elles disposent de mémoires collectives, de normes et de systèmes culturels (Cook et Yanow, 19993 ; Lipshitz et al 2007 cités par Tremblay, 2011) qui façonne l'apprentissage individuel à partir des dimensions organisationnelles. Ainsi l'apprentissage organisationnel ne se situe pas au niveau des compétences de chacun des individus mais mise sur les compétences collectives qui lui permettent d'élaborer des stratégies. Ce sont Argyris Schön (1978) qui sont à l'origine de ce concept dans la lignée de la théorie de l'action des individus.

Ce qui nous intéresse dans l'apprentissage organisationnel c'est l'esquisse du lien individu, collectif organisation. Au vu de ces théories, on pourrait penser que l'organisation a à la fois intérêt à faciliter aussi bien les apprentissages collectifs qu'individuels et qu'elle a donc un rôle à jouer dans le processus d'autoformation post-formation. L'apprentissage individuel, dans cette vision, devient une condition sine qua non à l'apprentissage organisationnel.

Notre questionnement se poursuit. Quel est le lien entre l'organisation le groupe et l'individu au quotidien et après avoir suivi une formation ? L'organisation va-t-elle modifier ses routines et apprendre ? Sur quelles bases ? Que va-t-elle retenir et quels vont être les impacts sur les différents niveaux ?

Nous rappelons que notre objet de recherche est la poursuite des apprentissages post-formation c'est-à-dire comment un étudiant sorti d'un cours ou un stagiaire sorti de formation professionnelle poursuit ses apprentissages.

Nous avons vu dans les différentes sections vues plus haut que l'apprentissage concerne l'individu, le groupe et l'organisation. C'est pourquoi notre travail est une étude multi-niveaux. Pour chacun des niveaux des questions demeurent quant au processus d'autoformation post-formation.

Au niveau individuel tout d'abord, nous ne savons pas comment l'individu sélectionne les connaissances dont il pense avoir besoin. Il les traite certes de manière différente mais comment fait-il pour ne garder que les connaissances qui lui semblent pertinentes ? Quels sont les facteurs qui vont favoriser ou non l'ancrage des apprentissages suite à la formation ? Le groupe joue-t-il un rôle ?

Au niveau du groupe, que se passe-t-il lorsqu'un individu décide d'appliquer de nouvelles pratiques ? Est-ce qu'il va lui-même modifier les siennes ? Comment va intervenir la dynamique de groupe ? Comment le groupe sélectionne les pratiques individuelles qu'il souhaite ou non garder ? Est-ce conscient ou caché ? Le groupe est-il un frein ou un levier des apprentissages individuels ?

Enfin au niveau organisationnel, nous nous demandons quel est le lien avec les différents niveaux dans une situation quotidienne post formation ? L'organisation va-t-elle modifier ses routines et apprendre ? Sur quelles bases ? Que va-t-elle retenir et quels vont être les impacts sur les différents niveaux ?

Pour répondre à ces questions nous allons utiliser trois théories explicitées dans la partie qui suit. La théorie de Crossan (2013) la théorie du rapport au savoir de Jobert (2000) et la théorie des prescriptions croisées d'Hatchuel (1994). Notre étude se situe à la croisée des théories des organisations et de l'éducation.

2 Partie théorique : une étude à la croisée des théories des organisations et de l'éducation.

2.1 Passage de l'individu à l'organisation : le modèle de Crossan (2013)

Toute organisation est donc composée de trois niveaux : individuel, groupe, organisation (Crossan, 2013). Bien qu'une formation soit la plupart du temps suivie par des individus, il semblerait que la formation suivie par une seule personne impacterait le groupe de collaborateurs avec qui la personne formée travaille et à terme l'organisation.

Comme nous l'avons vu dans la section précédente, il y a une large littérature concernant le processus d'apprentissage avec les niveaux individuel, collectif et organisationnel mais très peu qui expliquent le passage de l'un à l'autre en les mettant en relation (Crossan et al. 2011).

Comme nous pensons qu'un apprentissage individuel modifie les apprentissages du groupe voir de l'organisation, nous nous rapprochons de la théorie de Crossan (2013) pour poser notre première brique théorique.

Cette théorie, qui s'inscrit à la base dans un paradigme évolutionniste, pose le principe qu'un apprentissage se fait par l'enchaînement de boucles VSR c'est-à-dire comprenant une Variation, une Sélection et une Rétention. Nous allons donc définir chacun de ces termes. Cette théorie explique comment les différents niveaux sont inter-connectés à travers ces trois concepts.

Une variation, est le point de départ de l'évolution, c'est l'amorce du changement (Aldrich, 1999). En effet la variation implique que des personnes ou des organisations ont besoin de répondre à des situations problématiques et doivent alors modifier leurs pratiques ou leurs routines. Cette variation se retrouve donc pour chaque niveau d'une organisation. Notons que cette Variation peut être intentionnelle ou cachée. Un individu un groupe ou une organisation peuvent modifier leurs pratiques ou routines sans en être totalement conscients.

Dans le cadre de notre recherche sur la formation, nous pensons que la variation serait la modification des pratiques envisagées. Les individus vont en formation pour répondre à des situations problématiques auxquelles ils ne peuvent répondre par manque de connaissance. Vergnaud (1992) indique que « *la formation doit développer des compétences permettant aux individus de s'adapter aux évolutions rapides que connaissent actuellement nos sociétés* ».

Deuxième terme de la boucle VSR, la sélection. Elle permet de garder les Variations les plus pertinentes. Il faut alors sélectionner les pratiques ou les routines qui permettront aux individus ou aux organisations de répondre à leurs situations. Ce processus de sélection se retrouve également pour chaque niveau. (Aldrich, 1999). Ces sélections sont effectuées par des pressions aussi bien internes qu'externes et dépendent de situations singulières.

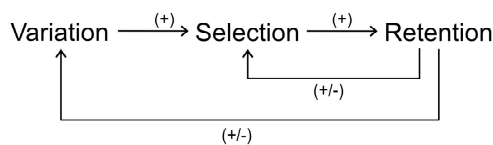
En ce qui concerne notre étude, nous pensons que les individus, les groupes et les organisations sélectionnent les apprentissages menant à des pratiques ou des routines qui leur permettent d'évoluer et d'atteindre la performance souhaitée.

Enfin, la boucle VSR se termine par la rétention c'est-à dire le fait de garder, dupliquer ou reproduire autrement des pratiques ou des routines. On parle alors de standardisation, de politiques mises en place ou bien encore de rôles particuliers. Là encore la rétention se retrouve pour chacun des niveaux.

Dans notre étude la Rétention est le fait que les individus appliquent ce qu'ils ont appris sur leur poste de travail. Au niveau du groupe c'est le fait que ce dernier accepte cette modification individuelle. Au niveau de l'organisation c'est le changement global de routines accepté.

Les auteurs précisent que la Variation est du domaine de l'exploration alors que la rétention est du domaine de l'exploitation. Ainsi, avant d'accepter une modification de pratique, cette dernière sera dans un premier temps envisagée ou testée.

Voici le schéma de la boucle VSR et les interactions entre les concepts (Aldrich, 1999; Campbell, 1969)



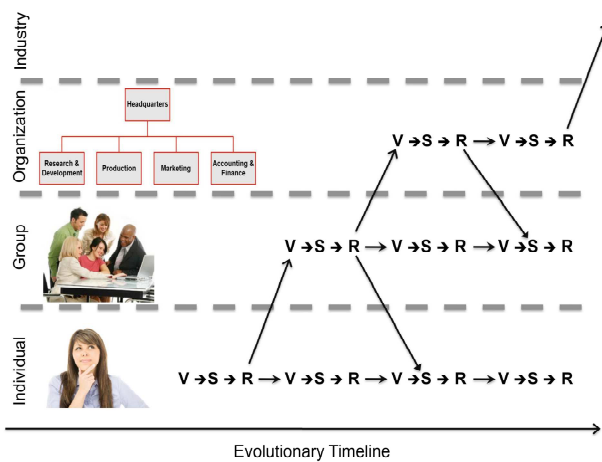
Chaque niveau est constitué par un enchainement de boucles VSR. Mais comment l'organisation apprend pour Crossan et al (2013) ? Comment les niveaux sont-ils connectés ? Ces auteurs partent du principe que la rétention d'un niveau modifie la variation du niveau supérieur. Autrement dit, la rétention d'une pratique individuelle entrainerait une variation des pratiques du groupe. La rétention du groupe entrainerait une Variation de l'organisation. Ce lien entre chaque niveau est aussi descendant. La Rétention de l'organisation impacterait la Sélection du groupe. La Rétention du groupe impacterait la sélection de l'individu.

Pour notre objet de recherche, cela nous permet d'avancer que la rétention d'un apprentissage individuel entrainerait une variation dans les pratiques du groupe. Et que si le groupe modifie ses pratiques et valide ainsi cette pratique individuelle alors cela entrainera une Variation au niveau de l'organisation (nouvelle routine par exemple). Ainsi un apprentissage individuel bousculerait les apprentissages collectifs voir organisationnels.

Dernier point de cette théorie qui nous permet de poser le cadre théorique de notre travail est le fait qu'il existe un décalage temporel. Ainsi il faut du temps pour que la Rétention d'une pratique individuelle provoque une variation dans le groupe. Et de la même façon il faut du temps pour qu'une pratique retenue par le groupe entraine une variation d'une pratique individuelle (et inversement).

Cela voudrait dire pour nous que lorsqu'un individu se forme puis applique ce qu'il a appris, il faudra du temps pour que le groupe modifie à son tour ses pratiques si besoin. L'apprentissage organisationnel, tout comme l'apprentissage individuel est un processus.

Nous mettons ici le schéma explicatif de Crossan et al (2013) qui résume ce que nous venons d'expliquer.



La théorie de Crossan et al (2013) nous permet de comprendre qu'un apprentissage individuel ne resterait pas qu'à ce niveau mais impacterait de façon consciente ou non les pratiques du groupe de collaborateurs avec lequel il interagit voir à terme modifierait les routines organisationnelles. Cependant, peu d'éléments nous permettent d'expliquer comment les individus, les groupes ou les organisations sélectionnent les éléments pertinents d'une formation. Peu de détails également sur comment la rétention du niveau inférieur impacte le niveau supérieur. C'est pourquoi nous pensons compléter cette théorie par la théorie du rapport au savoir (Jobert, 2000) et la théorie des prescriptions croisées (Hatchuel, 1994).

En ce qui concerne le passage d'un niveau à un autre, nous utilisons la théorie des prescriptions croisées d'Hatchuel (1994). Cette théorie permet de comprendre s'il existe des crises de prescriptions qui favoriseraient ou non la rétention des pratiques suite à une formation. La théorie du rapport au savoir (Jobert, 2000) pourrait expliquer comment chaque niveau sélectionne les apprentissages à retenir. Nous développons ces deux théories ci-après.

2.2 La sélection des apprentissages : Le rapport au savoir Jobert (2000)

Prendre en compte le rapport au savoir c'est prendre en compte des cas singuliers (Hatchuel.F, 2005). Ainsi étudier le rapport au savoir c'est étudier dans une situation singulière, les interactions entre un sujet et une situation. Notre processus d'autoformation post formation est étudié par le biais d'un mécanisme multi-niveaux (Crossan et al, 2013) mais tient compte de chaque situation dans lequel le sujet évolue.

Pourquoi partir de cette notion de Rapport au Savoir ? A l'origine de ce concept, nous trouvons les travaux de Bion dont l'objectif était de montrer comment garder ses capacités d'apprentissages tout au long de la vie afin de conserver sa capacité de penser. Il y a, dans ces travaux, un aspect qui nous

intéresse c'est ce lien entre apprentissage et métacognition. De façon générale, les deux éléments importants de la métacognition sont la conscience de ses propres processus cognitifs et la connaissance des tâches et des situations dans lesquelles une activité cognitive est impliquée (Lafortune et St-Pierre, 1994 ; Martineau, 1998 ; Matlin, 2001). Nous présupposons donc qu'un individu qui retourne à son poste de travail suite à une formation essaiera de mettre en relation les savoirs qu'il a emmagasinés pour les adapter à la situation dans laquelle il évolue. Mais il nous faut aller plus loin dans l'analyse. Car cela présuppose également que les savoirs de la personne vont être transformés par la situation dans laquelle il évolue afin de s'y adapter. Le rapport au savoir est un « *processus par lequel un sujet, à partir de savoirs acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers lui permettant de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social* » (Mosconi et al, 2000). Ainsi la notion de rapport au savoir, nous permet de réfléchir à pourquoi un individu apprend et dans quelles circonstances il va appliquer ces savoirs.

Si nous nous posons la question des situations d'application, c'est que nous faisons un lien entre le savoir et l'expérience. Ainsi le savoir implique de structurer et de relier connaissances et expériences (Hatchuel.F, 2007). Deux dimensions apparaissent dans ce concept de rapport au savoir. Une dimension mettant en lien l'individu et ses apprentissages « *Comprendre le rapport au savoir d'un sujet devient dans un premier moment comprendre son rapport à l'apprendre...* » (Mosconi et al, 2000), mais il existe également une dimension sociale mettant en lien savoirs et expérience « *...puis comprendre comment le même sujet « métabolise » ses apprentissages croissants et successifs* » (Mosconi et al, 2000). C'est-à-dire que l'individu va être amené à réorganiser ses savoirs, anciens et nouveaux en fonction de son environnement. Cette reconstruction n'est pas consciente et ne va pas de soi. Inconsciente signifie que l'individu n'a pas conscience qu'il réorganise anciens et nouveaux savoirs, pour lui il se trouve face à un champ des possibles. Et ne va pas de soi car si le lien ne s'opère pas le risque est que l'individu peut se raccrocher à l'ancien savoir et ne pas utiliser le nouveau (Hatchuel.F, 2007).

Pour notre étude, cela signifierait que suite à une formation, l'individu se retrouverait face à des choix de pratiques et que suivant la recombinaison exécutée ou non avec ses nouveaux savoirs il peut ou non les mettre en acte dans sa pratique.

Le concept de rapport au savoir est un concept qui, de part la prise en compte des individus et de sa dimension sociale, peut paraître flou. En effet, aucune grille de lecture précise n'existe à ce jour. Il peut être ainsi défini comme « souple, large et englobant » (Beaucher, 2004). La théorie du rapport au savoir est ainsi un ensemble d'approches, et à l'intérieur de cette théorie, certaines approches peuvent être plus ou moins adaptées et opérationnalisables relativement à un objet, un terrain de recherche : par exemple dans notre recherche nous prenons en compte la dimension d'apprentissage dans un collectif,

pas seulement le rapport au savoir de l'individu. Cela permet une contingence de la conceptualisation du rapport au savoir selon les terrains et les niveaux pour nous : individu, collectif, organisation.

Comme nous l'avons vu dans les sections précédentes, le processus d'autoformation post formation est étroitement lié à des boucles de Variation Sélection et Rétention (Crossan et al, 2013). Nous avons déjà supposé que la Variation était la modification des pratiques envisagées suite à une formation. C'est-à-dire qu'à ce moment là, l'individu a la possibilité de recombinaison ses savoirs en fonction des situations dans lesquelles il évolue. Nous pensons que c'est son rapport au savoir qui va être déterminant dans le choix des pratiques qu'il va sélectionner. Pour cela, nous utilisons la classification de Jobert (2000) qui exprime le rapport au savoir suivant trois métaphores : le savoir comme stock, le savoir comme action, le savoir comme développement. Ces métaphores nous semblent intéressantes car elles permettent de comprendre comment un individu pourrait sélectionner ses futures pratiques.

Le savoir comme un stock

Cette métaphore repose sur l'idée que les capacités nécessaires pour occuper un statut ou remplir une fonction procèdent de l'accumulation de connaissances qui préexistent hors du sujet et que celui-ci doit ingurgiter ou emmagasiner. C'est une vision comptable du savoir. Il est extérieur aux personnes et indépendant des circonstances de sa production et de sa mise en œuvre c'est-à-dire désincarné et ahistorique. Le savoir est alors perçu comme le remplissage du vide cognitif par des contenus formatifs. Pour les salariés les savoirs cumulables, mesurables et certifiables, constituent une ressource dans la négociation salariale et offrent une garantie de mobilité et donc de liberté. Le stockage représente un moment de suspension entre le passé au cours duquel s'est faite l'accumulation et le futur qui verra la réalisation du stock. Stocker c'est anticipé un profit différé.

Dans notre étude, l'individu reviendrait avec un stock de savoirs qui pourraient éventuellement lui servir à déterminer les pratiques à retenir. Plus il a du stock et plus il a le choix de mettre en place des pratiques. Il partirait en formation dans le but d'emmagasiner un maximum de connaissances sans s'attendre à forcément les appliquer. Le savoir semble être vu comme statique, indépendant de son utilisation, qu'il faut d'abord mémoriser en temps que "contenus" et ensuite savoir appliquer dans des contextes différents. Le réel, la situation et la finalité ne sont pas présents. L'organisation ayant un rapport au savoir comme stock, mettrait en place de nouvelles routines sans qu'elles ne soient réellement adaptées.

Le savoir comme action

Ici savoir et action se recouvrent au point que c'est leur consubstantialité qui définit la nature du nouveau modèle de la compétence. Il faut alors faire une sélection dans le stock de savoir pour ne retenir que les sélections des savoirs nécessaires à l'action. Après avoir analysé la situation, l'individu

ira choisir les savoirs dont il a besoin pour les mettre en pratique. Ainsi triés, ce serait bien le rapport au savoir qui permettrait de sélectionner les pratiques à mettre en œuvre.

Le savoir comme développement

Vygotski (1934) envisage le développement comme un rapport conflictuel entre interne et externe. Le moteur du développement réside dans la tension qui s'établit entre l'état à un moment donné des capacités du sujet livré à lui-même et les sollicitations de l'environnement. Le développement se repose sur le fait d'accomplir dans les interactions sociales permanentes. L'élément central de cette théorie est la notion de médiation. Dans ce modèle la formation est un « *processus d'appropriation d'expériences sociales préexistantes, cristallisées sous de multiples formes dans des systèmes d'outils, d'objets produits et de signes* » (Jobert, 2000). Ainsi non seulement l'individu s'adapte à la situation mais il va en plus créer des situations nouvelles dans lesquelles il va adapter ses nouveaux savoirs.

Ainsi dans notre processus de Sélection nous pensons que ces différents rapports au savoir vont agir de deux manières. A l'intérieur de chaque niveau, les individus, les groupes et l'organisation va sélectionner les pratiques en fonction de son rapport au savoir. Ensuite cette cohabitation risque d'entraîner des tensions. Un individu qui aura un rapport au savoir développement risque de se confronter à des membres du groupe à dominante action pour qui créer de nouvelles pratiques n'est pas utile. L'individu, fort de ses nouveaux savoirs peut avoir envie de développer des espaces de travail alors que le groupe se contenterait volontiers du quotidien et refuserait ainsi la recombinaison de ces anciens savoirs avec ceux plus frais amenés par le nouveau formé. Cela pourrait bloquer le processus d'autoformation post formation de l'individu. De même une organisation qui a un rapport au savoir développement pourrait mettre en place des formations qui pourraient être perçues comme inutiles pour des rapports au savoir de type action bloquant là encore le processus d'autoformation. L'individu ne peut pas poursuivre ses apprentissages puisqu'il trouverait la formation sans intérêt.

Ainsi dans le cadre de notre recherche, nous savons que dans la boucle VSR de Crossan et al (2013) la Sélection se fait par des pressions internes et externes. Nous pensons que dans le cadre des apprentissages post formation, la sélection interne est fonction du rapport au savoir des individus, du groupe et de l'organisation. Nous pensons également que des tensions peuvent exister entre ces différents rapports au savoir facilitant ou freinant l'intégration des nouveaux savoirs d'un individu dans son organisation.

Afin de comprendre comment un individu poursuit ses apprentissages au quotidien et après avoir suivi une formation, nous avons déterminé que nous devons mener une étude multi-niveaux comprenant le niveau individuel, collectif et organisationnel. Pour ce faire nous utilisons la théorie de Crossan et al (2013) qui stipule qu'il existe un lien entre ces niveaux et que chaque niveau apprend par le biais d'une boucle VSR (Variation Sélection, Réention). La théorie du rapport au savoir nous permet

d'affiner ces concepts en supposant que la sélection des pratiques envisagées serait déterminée de manière interne par le rapport au savoir des individus des groupes et de l'organisation dont ils dépendent. Nous retenons pour cela la théorie de Jobert (2000) qui propose trois métaphores du rapport au savoir : stock, action, développement. Une troisième théorie pour finir cette partie nous permettra de mieux appréhender le passage entre les niveaux. En effet Crossan et al (2013) expliquent que dans le sens ascendant la variation d'un niveau impact la rétention du niveau supérieur et qu'inversement la rétention du niveau supérieur impact la sélection du niveau inférieur. Nous pensons que cela est possible et facilité grâce à de la coopération inter-niveaux. C'est pourquoi nous proposons d'utiliser la théorie des prescriptions croisées d'Hatchuel.A (1994) pour terminer notre modèle théorique.

2.3 L'interconnexion entre les niveaux : les prescriptions croisées d'Hatchuel (1994)

Pour nous, le passage d'un niveau à un autre ne peut se faire sans coopération. La théorie des prescriptions d'Hatchuel (1995) pose que le concept de coopération n'est pas seulement mécanique mais résulte d'apprentissages croisés nommés « *rapports de prescriptions* ». C'est une vision dynamique des savoirs et de leurs relations. « *la prescription est définie implicitement comme un vecteur de connaissance et de développement* » (Bazile, 2002).

L'auteur appuie son modèle des « apprentissages croisés » sur trois notions, à savoir les acteurs, les savoirs et les relations. Ces apprentissages croisés permettent « *à chaque acteur de construire ses propres objectifs tout en interagissant avec son partenaire* ». Il précise « *Nous appelons rapport de prescription le schéma générique de l'action collective dans une organisation.* »

Le fait que les acteurs coopèrent tout en gardant leurs objectifs est un concept qui s'applique parfaitement à la formation au vu de ce que nous avons vu précédemment. Pour qu'un individu fasse accepter sa nouvelle pratique par le groupe de collaborateur avec lequel il interagit au quotidien il faut que le groupe et l'individu coopèrent.

Cet apprentissage croisé ne peut se faire sans savoir. Hatchuel (1994) en distingue trois :

- les "*savoir faire*". Ils désignent les savoirs particuliers qui peuvent s'exprimer et se modéliser par une base de connaissances proches du système expert. Pour former ce savoir il faut être en mesure de répertorier la liste des notions qui forment l'érudition nécessaire à l'activité et décrire les liens de cause à effet utiles et les faits identifiables. »
- les "*savoir comprendre*". Ce sont des « *savoirs construits pour l'identification des causes d'un phénomène* »

- les "*savoir combiner*". Se sont des savoirs permettant de « *générer un plan d'action qui réponde a de multiples contraintes, parfois changeantes, impliquant plusieurs acteurs. C'est un savoir de l'élaboration des compromis.* »

Pour notre recherche, après avoir sélectionné les variations de pratiques attendues par son rapport au savoir, l'individu sera en mesure, grâce à ses différents savoir de retenir et d'appliquer les pratiques. De plus, les savoir-faire, savoir-comprendre et savoir combiner sont liés à la fois à un apprentissage individuel (l'individu sait faire, comprend pourquoi il le fait et met en place des plans d'actions) mais aussi collectif. Cette dimension collective et dynamique est explicitée à travers les prescriptions fortes ou faibles.

Car chaque savoir est lié à une prescription. Les « prescriptions fortes » sont des prescriptions basées sur des savoir-faire qui laissent peu d'autonomie à la personne qui la reçoit. Ces prescriptions sont utilisées dans des espaces confinés donc très contraints. Les acteurs ne peuvent que tenter « *d'aboutir à des compromis de représentations acceptables et cohérents avec la prescription formulée* » En revanche des « prescriptions faibles » s'appliquent à des environnements ouverts et peu « confinables ». C'est pourquoi on y retrouve les savoir-comprendre et savoir-combinés.

Bien sur la différence entre les deux prescriptions n'est pas aussi franche « *Ainsi de la prescription forte à la prescription faible ya t'il une différenciation croissante des apprentissages du prescripteur et de l'opérateur*» (Hatchuel, 1994). Ainsi, lorsqu'une personne revient de formation et souhaite appliquer de nouvelles pratiques au sein de son groupe de travail, elle aura la possibilité de le faire ou non suivant la liberté que lui laissera le groupe. Bien entendu la coopération est à son maximum lorsque les prescriptions sont réciproques afin que l'échange des savoirs constitue un véritable apprentissage.

Chaque prescription comporte des crises. Ainsi les prescriptions fortes peuvent entrainer des crises de l'opérateur et du prescripteur. La crise de l'opérateur concerne les activités qui s'éloignent progressivement des hypothèses de confinement. L'opérateur désirant maintenir son niveau de savoir-faire « expert » n'adapte pas ce savoir lorsque la situation l'exige et réduit ainsi ses capacités d'apprentissages. « la crise se déclenche lorsque l'écart entre la prescription et le confinement deviennent visibles pour le prescripteur. »

La crise du concepteur, se produit lorsque l'opérateur adopte des actions correctrices sans faire remonter l'information. C'est comme s'il validait une prescription alors qu'il ne la suit pas. Un quiproquo s'engage alors entre l'opérateur et le prescripteur.

Les prescriptions faibles entrainent quatre crises liées à l'autonomie. La première est une prescription faible qui se transforme progressivement en prescription forte. Le prescripteur ne comprend pas

l'apprentissage de l'opérateur et l'oblige peut à peut à se conformer à ses attentes. L'autonomie de l'opérateur est alors fortement réduite. La deuxième se déclenche lorsque la prescription faible est confuse, floue, voire contradictoire mettant alors l'opérateur dans une situation impossible. L'autonomie n'est pas restreinte mais doit être reconstruite, mieux cadrée. Dans la troisième crise le prescripteur donne des orientations à l'opérateur mais sans comprendre quelle est réellement sa situation de travail. L'apprentissage du prescripteur est alors limité et ponctuel souvent lors d'échanges liés à des objectifs. L'autonomie est alors orientée. Enfin la dernière crise concerne des apprentissages croisés qui entraînent des débats « comme condition d'autonomie [...] c'est souvent le prix de la coopération et d'une autonomie réellement perçue par les acteurs » (Hatchuel, 1994).

Ainsi, nous pensons qu'une personne qui réintègre son groupe de travail et qui souhaite mettre en place de nouvelles pratiques sera confronté à certaines de ces crises. Le groupe peut ne pas accepter la variation entraînée par la rétention des pratiques individuelles obligeant ce dernier à revenir à ses anciennes pratiques. L'individu, sans que le groupe n'en soit conscient peut décider de passer outre la décision du groupe. Ou bien alors des débats peuvent apparaître lors d'apprentissages croisés afin qu'un consensus soit permis. Sachant, comme nous l'avons vu qu'une Variation peut être cachée, le groupe comme l'individu peut modifier ses pratiques sans en être conscient. Cette théorie nous permettrait d'affiner et de mieux comprendre, dans notre étude le passage d'un niveau à un autre.

2.4 Résumé de la partie théorique

Dans le cadre de notre étude, nous nous posons la question de la poursuite des apprentissages individuels suite à une formation. Nous voulons comprendre pourquoi un individu se forme, comment il sélectionne ce qu'il va mettre en pratique et ce qui lui permet de réellement appliquer ses nouvelles connaissances. Nous savons qu'un individu est rarement isolé et qu'il fait partit d'un groupe. Ce groupe peut faciliter ou contraindre les apprentissages de l'individu. De la même façon les groupes sont enchâssés dans des organisations qui peuvent ou non modifier leurs routines en fonction des pratiques de groupe. Nous avons donc une analyse multi-niveau à faire.

Pour cela nous imbriquons trois théories. La théorie de Crossan et al (2013) qui nous permet de comprendre qu'un apprentissage passe par un ensemble de boucle VSR (variation, sélection rétention) à l'intérieur et pour chaque niveau). La Variation serait la modification des pratiques envisagées, la Sélection le moyen de ne retenir que les plus pertinentes au regard d'une situation et la Rétention le fait de réellement appliquer et garder ces nouvelles pratiques. Cette théorie ajoute aux autres Théories de l'apprentissage organisationnel le fait que chaque niveau est connecté. Ainsi dans le sens ascendant la rétention d'un niveau entraîne la variation d'un autre. Dans le sens descendant, la rétention de l'un oblige l'autre à un mécanisme de sélection. Cette sélection est selon nous directement lié au rapport au

savoir des individus du groupe et de l'organisation que nous avons décrite à travers les concepts élaborés par Jobert (2000). Enfin le passage d'un niveau à un autre serait facilité par des apprentissages croisés (Hatchuel, 1994). Chaque passage entrainerait des crises de prescriptions. Ces crises faciliteraient ou bloqueraient les apprentissages individuels.

Nous pouvons alors déterminer la problématique suivante : dans le cadre d'un processus d'autoformation post formation, comment les boucles VSR d'un individu peuvent impacter les boucles VSR d'un groupe ? Comment les boucles VSR d'un groupe modifient les boucles VSR d'une organisation ? Et inversement ?

Proposition 1 : pour chaque niveau, la variation, suite à une formation est une modification de pratiques envisagées de manière consciente ou inconsciente

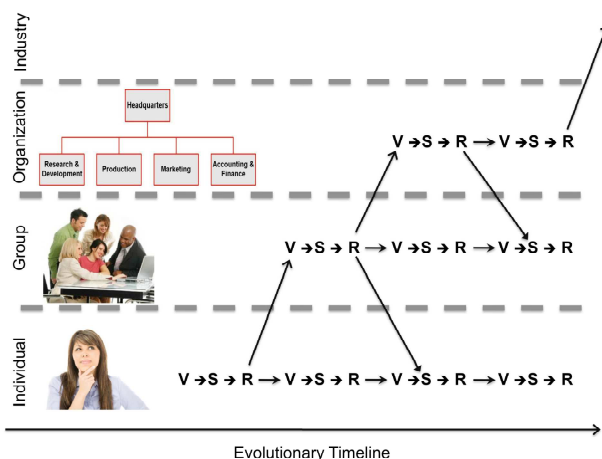
Proposition 2 : pour chaque niveau, la sélection interne des pratiques à retenir se fait selon le rapport au savoir (Jobert, 2000)

Proposition 3 : pour chaque niveau, la rétention est l'ancrage des pratiques retenues et appliquées

Proposition 4 : Un apprentissage individuel bouculerait les apprentissages collectifs voir organisationnels en entrainant des crises de prescriptions (Hatchuel, 1994) qui mèneraient éventuellement à une collaboration

Proposition 5 : il existe un décalage temporel de diffusion des apprentissages entre les différents niveaux

Pour plus de clarté nous reprenons le schéma du modèle de Crossan et al (2013) et nous mettons les légendes pour les modèle VSR (Variation, Sélection, Rétention) et les flèches



V : modification des pratiques ou des routines

S : sélection par le biais du rapport au savoir (Jobert, 2000)

R : utilisation des nouvelles pratiques

→ : prescriptions croisées (Hatchuel, 1994)

3 METHODOLOGIE

NB : La méthodologie globale de la thèse est la recherche action participative (RAP) au sens de McIntyre (2008). Une des conditions de la RAP est de mener une action, qui doit par la suite être analysée. Cette action émerge pendant le processus de RAP. Nous interrogeons trois groupes, un groupe d'étudiant en formation initiale niveau licence³, un groupe d'étudiant de formation continue niveau master 1 et un groupe de formation professionnelle. L'action dont nous rendons compte ici a émergé grâce au groupe de formation initiale et a été validée par les 2 autres groupes. L'objectif est de comprendre le processus d'autoformation post formation à travers le modèle théorique ci-dessus pour ensuite reporter et analyser les résultats dans chaque groupe afin de trouver les similitudes et les différences. Nous décrivons ici la méthodologie utilisée pendant cette action.

Choix du terrain d'action

Le lecteur n'ayant pas ici l'ensemble du déroulé de la thèse nous justifions rapidement le choix du terrain de l'action. Nous avons choisit un centre médico-social pour plusieurs raisons.

La première est la volonté de la hiérarchie de maintenir une formation, la formation « stimulation basale » au sein de son établissement. Cette formation est très importante puisqu'elle est inscrite au projet d'établissement et est obligatoire. Ce maintien passe outre les contraintes budgétaires drastiques car pour un individu formé il faut payer sa formation mais aussi son remplacement au sein de la structure. Le centre accueil en externe des enfants polyhandicapés. Ainsi, nous savons d'emblée que ce n'est pas une manque de volonté de la hiérarchie qui freine les apprentissages.

La deuxième raison est que la place du groupe est très importante au sein de cette structure. Chaque enfant est entouré d'une équipe restreinte de 3 à 4 professionnels. On s'attend donc à ce que la coopération soit à son maximum et que l'intégration des pratiques des nouveaux formés soient facilitée par les anciens.

La troisième raison est le fait que les résultats des nouvelles pratiques adoptées ne sont pas forcément visibles. Dans le cadre du polyhandicap se sont souvent des involutions plus que des évolutions qui

sont observées. Cela va à l'encontre des résultats de performances attendues dans une entreprise ou dans les examens universitaires. Cela nous permet de pousser la réflexion en nous demandant pourquoi mettre en place des pratiques si on ne voit pas le résultat ?

Enfin, et toujours suite aux situations de handicap, les professionnels ont du temps. C'est-à-dire qu'il leur est demandé de prendre le temps de faire les actes de la vie quotidienne ou les ateliers sans brusquer les enfants. Ainsi notre réflexion là aussi évolue puisqu'une remarque souvent entendue et qui consiste à dire que des savoirs ne sont pas appliqués par manque de temps n'a pas lieu d'être.

3.1 Choix d'une approche qualitative

Selon Charrière et Durieux (1999), tout chercheur est confronté à la question « Comment je cherche ? ». Deux axes sont envisageables : l'exploration et le test. L'exploration permet de proposer des résultats théoriques novateurs alors que le test permet de mettre à l'épreuve un objet théorique (Charrière et Durieux, 1999). Notre recherche poursuit un double objectif : la recherche de l'explication et la recherche d'une compréhension (Charrière et Durieux, 1999). C'est le cas ici.

Le choix de l'approche qualitative ou quantitative est également lié aux objectifs visés. Nous ne souhaitons pas déduire des généralités. Il s'agit de comprendre comment évolue le processus d'autoformation en situation et chaque situation est singulière. Il faut donc se tourner vers des méthodologies qualitatives au sens de Wacheux (1994) qui permettent de comprendre un phénomène en profondeur de part le caractère émergent de la problématique. *"Une recherche qualitative s'intéresse précisément aux études spécifiques et enchâssées dans un contexte. Elle se focalise sur la compréhension des dynamiques présentes dans des configurations uniques"* (Rani, 2011).

Wacheux (1996) définit huit stratégies permettant d'avoir accès au réel : l'étude de cas, la méthode comparative, la recherche expérimentale, scénario et stimulation, recherche-action, méthode biographique, phénoménologie et innovation méthodique. Notre approche est plutôt phénoménologique dans le sens où pour comprendre ce processus d'autoformation post formation l'introspection de l'expérience personnelle nous semble indispensable. D'ailleurs, cette expérience étant interprétée par les acteurs, nous pouvons qualifier notre approche d'herméneutique.

3.2 Les entretiens d'explicitations

Afin de mener à bien notre recherche sur le terrain, nous avons choisis de procéder à des entretiens d'explicitation au sens de Vermersch. (1996). L'objectif du questionnement d'explicitation est d'aider à la description de l'action effective. Il s'effectue à posteriori, après que l'action ait été effectuée, et aide l'interviewé à dépasser l'implicite inhérent à la dimension agie afin d'élucider comment il s'y est pris pour effectuer cette action. L'objectif n'est pas que la personne nous donne des lois générales sur son mode de fonctionnement mais donne la *"description de l'action effectivement mise en œuvre dans une occasion singulière"*. Ainsi l'interviewé est dirigé vers l'évocation de son passé singulier. Il s'agit donc

de "*développer l'écoute, le repérage, de ce qui n'est pas décrit mais qui pourrait l'être*" (Vermersch, 1996). Notre choix est également soumis au fait que, à l'instar de la RAP, nous souhaitons mener une action *avec* les acteurs et non pas *pour* les acteurs. (McIntyre, 2008). Cette méthodologie, dans la lignée des théories cognitivistes dont nous avons parlé aide les acteurs à entrer dans un processus métacognitif leur permettant de réfléchir à leurs situations, apprendre et ainsi s'auto-former.

Les entretiens se déroulent en face à face. Les entretiens de groupe ont été écartés l'objectif étant de se focaliser dans un premier temps sur l'individu, sa perception de son retour de formation et sa réintégration au sein du groupe. Nous avons donc besoin qu'il s'exprime sans subir de pression de la part du groupe (conscientes ou inconscientes) afin qu'il puisse faire ressortir d'éventuelles problématiques ou tensions existant au sein de ce dernier.

Les entretiens ont été co-construits avec le Directeur et le Chef de service. Cette méthodologie participative nous semble primordiale. Bien qu'ayant la rigueur scientifique, il nous manque la connaissance du terrain. Ce manque peut engendrer selon nous, des oublis de questions pertinentes occultant certaines dimensions du quotidien. Cela nous permet également de mesurer l'implication de la hiérarchie et sa volonté quant au maintien de la formation stimulation basale ® et sa diffusion au sein de l'établissement.

Afin de ne pas être influencée par les dynamiques de groupe, nous ne savons pas qu'elles sont les personnes qui travaillent ensemble. C'est la perception de chaque individu réintégrant le groupe qui nous intéresse et non la véracité des faits liée à cette réintégration post formation.

3.3 L'échantillon

L'échantillon se compose de professionnels qui constituent des équipes soignantes autour de l'enfant. Notre panel comporte 4 Aides Médico-Psychologiques (AMP), 6 Moniteurs Educateurs (ME), une infirmière, un kinésithérapeute, une psychologue ainsi que le chef de service. Soit 14 professionnels. Nous rappelons que nous ne savons pas la composition exacte des équipes afin de garder une certaine neutralité lors des entretiens

Ces entretiens ont une durée moyenne d'une heure. Ils sont assez longs pour pouvoir aborder les dimensions étudiées et assez courts pour ne pas déstabiliser l'équipe quand un des membres est avec nous.

4 ANALYSE

4.1 Niveau individuel : le handicap au cœur des préoccupations

Le professionnel part en formation avec l'envie de faire évoluer sa pratique en vue de s'occuper au mieux des enfants dont il a la responsabilité. Il n'a pas forcément en tête un modèle particulier de bonnes pratiques mais il sait qu'il peut toujours faire mieux.

Ce qui est sélectionné en formation est directement lié aux gestes à appliquer sur les enfants. C'est en fonction des enfants que les professionnels vont expérimenter les gestes de la stimulation basale. Une réflexion est alors indispensable car en fonction de l'âge de l'enfant et du handicap, les gestes seront différents (les petits sont plus demandeurs, les ados sont moins tactiles). C'est ainsi que pour eux, appliquer les gestes de stimulation basale® a un sens. Ce qui est retenu lors de cette formation, est souvent le geste nouveau qui va, selon les professionnels, favoriser le bien-être de l'enfant dont ils ont la responsabilité.

Deux temps semblent se dégager lorsqu'ils pensent à l'application de la stimulation basale® : lors des actions du quotidien (accueil, repas, change, soins), lors de la mise en place d'ateliers (atelier « miam », danse, balnéothérapie...) voir les deux. Car il ne s'agit pas uniquement de retenir l'approche en fonction de l'enfant mais également en prenant compte l'environnement dans lequel les gestes vont être prodigués.

Quels sont finalement les gestes qui in fine, vont être retenus ? Là encore le contexte du handicap prend toute son importance. La particularité des enfants fait que les résultats ne sont pas forcément visibles et encore moins spectaculaires. En effet dans le milieu du handicap, on accompagne plus des involutions que des évolutions. Le professionnel va mettre en application les gestes de stimulation basale® dans le temps en scrutant des signes tels qu'un sourire, un apaisement. Ce seront autant de micro signaux qui l'encourageront à continuer dans cette voie. Mais parfois le résultat n'est pas visible (handicap lourd par exemple). Les gestes ne sont pour autant pas abandonnés. Car ils savent que, dans l'absolu, l'approche stimulation basale® reste une approche positive. Ainsi, même sans résultat visibles, appliquer ces gestes donne un sens à leur pratique et changent le regard qu'ils portent sur leur identité professionnelle. Ils ont l'impression d'être un meilleur professionnel.

L'analyse au niveau individuel permet d'avancer que le professionnel va en formation dans l'espoir d'améliorer sa pratique envers les enfants dont il a la responsabilité. Lors de la formation, il va sélectionner les éléments qui lui semblent essentiels en raccordant les gestes à la fois à la spécificité des enfants et à la fois au contexte pendant lequel les gestes vont être appliqués (temps du quotidien ou ateliers).

Il ne faudrait pas réduire l'analyse à une façon aussi mécanique. Car le professionnel reste un être humain et parfois, malgré sa bonne volonté, un geste ne sera pourtant pas appliqué. Le premier facteur à prendre en compte est la fatigue. Un professionnel fatigué est un professionnel qui va plus être accablé sur le soin en lui-même que sur la façon dont il va le prodiguer. Par exemple, lors des repas, il va aider l'enfant à manger sans pour autant prendre le temps de lui faire toucher la serviette pour lui indiquer que c'est un temps de repas. La fatigue peut avoir plusieurs racines, aussi bien professionnelles que personnelles. D'ailleurs la direction est déjà sensibilisée à la détection de l'usure professionnelle. L'entretien professionnel qui va être mis en place va permettre essentiellement de repérer les personnes qui risquent d'être en usure professionnelle ou le sont déjà. L'objectif n'est pas de sanctionner ces personnes mais de les accompagner au mieux dans leur quotidien.

Deuxième cas de figure qui fera qu'un geste n'est pas appliqué est le manque de temps dû à des absences ponctuelles. Un membre de l'équipe peut être malade ou en formation. L'équipe (composée en générale de 3 à 4 personnes) devient donc très vite déstabilisée. La charge de travail étant supplémentaire et le temps n'étant pas extensible, le professionnel va là encore être plus accablé sur le soin que sur les moyens.

Troisième point qui est ressorti de notre étude, un geste ne sera pas appliqué lorsque la structure matérielle de l'établissement ne le permet pas. Par exemple le fait d'avoir un seul endroit pour changer les couches des enfants, et le fait qu'il faille parfois en changer plusieurs en même temps fait qu'une fois de plus le professionnel sera accablé sur le change plutôt que sur l'approche stimulation basale® liée au change.

Ainsi, nous comprenons ici que certains freins, non liés à la formation en soit, peuvent bloquer l'application de l'approche stimulation basale®. La fatigue, des problèmes matériels, le manque de temps dû à des absences ponctuelles peuvent freiner la mise en pratique.

Une autre dimension a été soulevée par l'infirmière : la montée en compétence des professionnels et l'évolution des techniques médicales ne favoriserait pas pour elle l'application de la stimulation basale®. Ces deux facteurs, professionnalisation et avancées médicales, font que le centre accepte des enfants avec des handicaps de plus en plus lourds qui demandent des soins de plus en plus évolués et fréquents. . Ainsi le nombre d'actes à accomplir de type sonde gastrique par exemple a considérablement augmenté. Elle a donc l'impression d'enchaîner des soins et de jongler avec le planning des autres intervenants ce qui, à son grand regret lui laisserait peu de temps pour appliquer les gestes de stimulation basale®.

Par rapport à la boucle VSR (Crossan et al 2013) l'analyse au niveau individuel montre que les professionnels vont en formation dans le but de modifier leurs pratiques envers les enfants. (Variation) Pendant la formation, ils sélectionnent des gestes qu'ils pourront appliquer en fonction des enfants et

des temps (temps du quotidien ou temps d'ateliers). Le savoir est assimilé pour être mis en pratique. Le rapport au savoir (Jobert, 2000) de type action et développement est ce qui permet de sélectionner les savoirs (Sélection). Les gestes seront retenus in fine soit parce qu'ils voient des signes sur les enfants (sourires, enfant plus calme) soit parce que le fait d'appliquer les gestes de stimulation basale® modifie leur identité professionnelle. Pour autant quatre freins bloquent la mise en application des gestes : la fatigue, le manque de temps dû à des absences ponctuelles, les conditions matérielles et enfin le fait que le handicap des enfants soit de plus en plus lourd. On se retrouve bien dans une boucle continue de Variation – Sélection – Rétention avec des allers-retours entre ces concepts en fonction des freins et des moments où ils apparaissent

4.2 La dynamique de groupe : un élément crucial à prendre en compte

Nous avons déterminé plus haut les éléments qui permette de faciliter le maintien des gestes suite à une formation stimulation basale® au niveau individuel. Nous allons maintenant analyser comment le groupe peut faciliter ou non le maintien de ces pratiques. Car chaque individu est englobé dans une équipe de 3 à 4 personnes.

Dans ce centre, l'individu ne part pas en formation vierge de tout savoir et de toute pratique. Car même si la formation est inscrite au projet d'établissement, il arrive souvent qu'un transfère de connaissances s'opère avant la formation officielle. La stimulation basale® étant obligatoire, une bonne partie du personnel est déjà « formée ». Et si le groupe a échangé sur la stimulation basale®, l'individu aura eu une première approche qui permettra d'ancrer certaines connaissances plus facilement. Ces échanges se font à travers les gestes du quotidien. Parfois un membre de l'équipe montre comment par exemple approcher l'enfant en utilisant les gestes stimulation basale® sans expliciter le terme clairement. D'autres fois, le professionnel non formé, intègre certains gestes souvent de manière inconsciente. Il observe les gestes de son équipe et reproduit ceux qu'il estime être intéressants pour les enfants dont il s'occupe. Ainsi avant de partir en formation, le professionnel, consciemment ou non, a déjà eu une approche de la stimulation basale®. On peut dire qu'elle fait partie de la culture de l'établissement et que les membres formés sont un des premiers vecteurs.

C'est ainsi que le plus souvent, le professionnel part en formation avec une certaine idée de ce qu'est l'approche stimulation basale®, qu'elle soit ou non consciente. Comme nous l'avons décrit plus haut, il va, pendant le temps de formation, sélectionner certains gestes en fonction des enfants dont il s'occupe et de sa capacité ou non à intégrer voir créer des ateliers. Puis de retour à son poste des échanges informels vont se faire autour de l'impression de la formation « *on trouve ça génial on a plein d'idées, on en discute avec les autres* ». C'est à partir de ce moment là que la dynamique de

groupe va entrer en jeu confrontant les « anciens formés » et les « nouveaux ». (Nous appellerons désormais les anciens ceux qui ont été formés à la stimulation basale® et les nouveaux ceux qui viennent de l'être et qui réintègrent le groupe). Cette confrontation est analysée à travers les crises de prescriptions d'Hatchuel (1994). L'opérateur est l'individu, le groupe le prescripteur.

Nous déterminons trois cas de figure qui doivent être pris en compte pour maintenir un savoir basale : lorsque les anciens et le nouveau coopèrent (prescriptions croisées), lorsque les anciens exercent des pressions (conscientes ou non) sur un nouveau (prescription faible passant à une prescription forte) et lorsque le nouveau ne tient pas compte des pressions des anciens (crise du prescripteur, l'opérateur adopte des actions correctrices sans que le prescripteur en ait conscience. Nous allons donc dans un premier temps développer notre argumentaire autour de la coopération pour ensuite expliquer les deux autres cas de figure

C'est bien entendu lorsque les anciens et les nouveaux coopèrent que la stimulation basale® a le plus de chance de s'ancrer. L'échange peut se faire de deux manières : par l'observation ou par le dialogue. En effet, de retour de formation les anciens vont regarder si la pratique du nouveau a évolué. Si c'est le cas, le nouveau fait office de piqure de rappel. Car les anciens, de part la routine du travail, peuvent avoir oublié certains gestes. Le groupe va alors se réapproprier les pratiques qu'il avait abandonnées ou dont il ne se souvenait plus. Les anciens apprennent également des gestes nouveaux. En observant la personne nouvellement formée, ils la voient agir autrement et tentent de s'approprier les gestes qu'ils n'ont parfois eux-mêmes pas vu en formation. Ici on pourrait presque dire que le groupe modifie ses pratiques de façon inconsciente. Car lorsque la question « *votre regard change t'il sur la personne qui vient d'être formée* » la réponse est majoritairement non. Ainsi lorsque l'individu échange avec son groupe, les apprentissages sont facilités. Les anciens et les nouveaux interagissent donc par observation et peuvent également échanger oralement. Mais attention, que ce soit dans un sens ou dans un autre (un ancien vers un nouveau ou inversement) aucune critique ne doit être faite sur la pratique déjà en place. D'ailleurs certains diront en entretien « *j'ai dit à cette personne que c'était pas comme ça qu'on nous avait montré en formation elle l'a m'a pris* ». L'usage est de montrer une autre façon de faire et non de critiquer la pratique en cours « *tu pourrais aussi faire comme ça...ou...parfois avec X je fais ça et ça le calme* ». Pour que le transfert s'effectue, certains parlerons aussi de légitimité.

En interagissant, l'individu et le groupe modifient leurs propres pratiques. Ils repèrent ou transmettent des gestes de stimulation basale® et se les approprient petit à petit. La nouvelle personne formée agit comme une piqure de rappel souvent de manière inconsciente. La routine fait qu'une fois la pratique ancrée, l'équipe ne met plus de nouveaux gestes en place c'est le nouveau qui va permettre une actualisation des connaissances. Les interactions avec une nouvelle personne formée sont de très bons vecteurs de maintien de la formation stimulation basale® au sein du centre.

Nous voyons dans le cas des prescriptions croisées, entraînant une coopération entre l'individu et le groupe comme la Rétention individuelle agit sur les Variations du groupe (c'est-à-dire comment une pratique retenue par un individu modifie les pratiques du groupe de manière consciente ou inconsciente). Nous voyons également comment la Rétention du groupe agit sur la Sélection de l'individu (c'est-à-dire qu'une pratique utilisée par le groupe va être sélectionnée par l'individu en fonction de l'utilité de cette dernière envers les enfants dont il s'occupe).

Mais le groupe peut parfois être bloquant. Nous parlons ici du cas où le groupe exerce des pressions (consciemment ou non) sur l'individu. En effet, les routines s'installent et gèlent les apprentissages. Le nouveau formé les bousculera s'il arrive à persuader les anciens que faire autrement peut être plus bénéfique. Cela sera facilité lorsqu'il est reconnu comme légitime par le groupe. Une sorte de leadership fera que le groupe acceptera de modifier ses pratiques. Souvent c'est l'ancienneté qui permettra d'avoir l'ascendant sur le groupe et parfois ce sera la personnalité du professionnel (charisme par exemple) qui jouera en sa faveur. Mais l'usure professionnelle, les contraintes matérielles, le manque de temps, la lourdeur des handicaps peuvent avoir eu raison de toute une équipe. Le nouveau, non suivi par ses pairs, risque alors de se démotiver et de s'essouffler à force de vouloir changer les habitudes sans succès.

Dans ce cas de figure, nous sommes dans une crise de l'opérateur. Ce dernier gèle ses apprentissages et ne peut s'adapter à la situation pour diverses raisons. C'est comme si le groupe passait des prescriptions faibles à fortes. C'est-à-dire que l'individu semble avoir la liberté de modifier ses pratiques mais le groupe l'oblige peu à peu à se conformer à ses attentes en gelant les apprentissages du professionnel.

Enfin dernier cas, comment le professionnel résiste aux pressions du groupe. Le professionnel conserve ses acquis de stimulation basale® quand il estime que sa pratique, de part l'intérêt qu'elle a pour l'enfant, est supérieure à l'intérêt du groupe. Il va persister à mettre les gestes en pratique sans s'occuper des anciens. Car comme nous l'avons vu au niveau individuel, cette formation peut remettre en cause l'identité professionnelle de l'individu. Persuadé que ces gestes sont bons pour les enfants dont il a la charge, il aura, en les appliquant, l'impression d'être un meilleur professionnel que s'il ne le faisait pas. Il va donc mobiliser ses savoirs sans tenir compte de l'avis des anciens. Un professionnel ne se démotive pas s'il ne cherche pas à transformer les pratiques du groupe contre son gré. Cela évitera de se démotiver.

Nous sommes ici en présence de la crise du prescripteur en situation de prescriptions fortes. C'est-à-dire que l'individu modifie ses pratiques sans faire remonter l'information au groupe.

Nous pouvons en déduire que la variation des pratiques du groupe se fait la plupart du temps de façon inconsciente. Le nouveau agit comme une piqûre de rappel. Certains gestes oubliés sont réintégrés. Le

professionnel peut tenter de forcer l'intégration des gestes mais son statut de nouveau peut faire qu'il ne sera pas reconnu bloquant la variation. Le groupe retombe alors facilement dans sa routine la modification des pratiques devenant faible ou inexistante.

Le groupe sélectionnera les gestes à garder en fonction du bien être des enfants et en fonction des habitudes déjà prises. La coopération entre le groupe et l'individu permettra d'échanger sur des gestes à garder ou non.

L'ancrage des pratiques se fait de manière consciente quand les gestes du nouveau poussent les autres membres à modifier leurs pratiques. C'est-à-dire que chaque personne a bien conscience qu'elle met en place de nouvelles approches. Elle sera en revanche bloquée lorsque les anciens camperont sur leurs habitudes et refuseront de se remettre en question.

Une façon de s'assurer que le groupe sera toujours plus enclin à coopérer avec le nouveau est, d'après les réponses collectées, de maintenir 50% de l'équipe formée. En effet, lorsque l'individu est le seul formé, diffuser la pratique s'avère compliqué. A la question « *dans un nouveau centre, de 4 équipes, pensez-vous qu'il vaudrait mieux former un membre de chaque équipe ou l'ensemble de l'équipe ?* » les réponses sont assez partagées. Il ressort principalement des entretiens que si toute l'équipe est formée en même temps alors il sera plus facile de maintenir les acquis que si un seul membre par équipe est formé. Si les contraintes font qu'on ne peut former qu'une seule personne par équipe alors il faudra que cette dernière ait une certaine légitimité (ancienneté, leadership) au sein du groupe pour transférer certains gestes en attendant que les autres membres soient formés

Maintenir l'approche stimulation basale® doit passer par une gestion des dynamiques de groupe. Lorsque l'individu revient de formation il réintègre son équipe de travail. Ainsi, si tous les individus coopèrent que ce soit par l'observation ou le dialogue alors le groupe modifiera ses pratiques. Si les routines persistent à geler les apprentissages du groupe alors l'individu aura deux issues : soit il reviendra à ses anciennes pratiques soit il mobilisera et appliquera les nouveaux gestes sans tenter d'interférer avec le groupe. De fait, même à minima, et par la volonté d'un seul individu l'équipe aura modifié de façon inconsciente ses pratiques. De plus, la réintégration dans le groupe d'un nouvel élément formé serait facilitée si au moins 50% des membres sont déjà formés. Si ce n'est pas le cas, alors la première personne à former doit avoir acquis une certaine légitimité auprès des autres membres pour pouvoir transférer son savoir. Une attention doit être portée pour que régulièrement le groupe puisse avoir des piques de rappel afin que les apprentissages ne soient pas gelés.

En termes théoriques cela signifie que lorsqu'un individu revient de formation, un processus de VSR s'engage également au niveau du groupe. Consciemment ou non la Rétention d'une pratique individuelle modifie la Variation du groupe l'entraînant à envisager la modification de ses propres pratiques. En cas de prescriptions croisées, c'est-à-dire de coopération, le groupe sélectionnera les

pratiques individuelles qu'il juge utile auprès des enfants dont il s'occupe et les mettra en place dans le quotidien ou lors d'ateliers. En cas de prescriptions faibles se transformant en prescriptions forte, le groupe fera pression sur l'individu qui se conformera aux pratiques du groupe gelant ainsi ses apprentissages. Mais parfois, l'identité professionnelle prendra le dessus. Aussi nous nous retrouvons dans le cas d'une crise du prescripteur dans le cadre de prescriptions forte c'est-à-dire que le professionnel gardera ses nouvelles pratiques sans en informer les membres du groupe qui n'aura alors consciemment aucune raison d'envisager de modifier ses pratiques. Pour autant la Variation dans le groupe sera amorcée un des membres ayant changé ses pratiques.

Pour résumé, nous avons bien une boucle VSR au niveau du groupe. La Variation est une modification de pratiques Collectives, la sélection se fait par le rapport au savoir de type action et développement (Jobert, 2000). Une Rétention individuelle peut entraîner une Variation du groupe tout comme la Rétention du groupe entraîne la Sélection de l'individu.

Que se passe t'il quand le groupe souhaite évoluer vers d'autres pratiques liées à la stimulation basale® mais qu'il n'arrive pas à trouver de solutions ? Un des avantages du groupe dans cet établissement est d'avoir une référente formation dans les locaux.

4.3 Une référente formation pour aider les groupes : une interface entre le groupe et l'organisation

Les professionnels dans la majorité savent que si le groupe ne suffit plus et qu'il existe un blocage dans la mise en place de la stimulation basale® ils pourront se référer à Michelle, psychologue et formatrice stimulation basale® « *elle est la stimulation basale* ». Elle est donc légitimement reconnue « *on fait plus attention quand elle est là* » ce qui n'empêche pas d'éventuelles tensions « *bon aujourd'hui Michelle je sais c'est pas stimulation basale®* ». Outre sa présence lorsqu'elle est sollicitée, elle met en place des ateliers, des temps d'échanges de pratiques ou des temps pédagogiques. Ainsi à travers ces systèmes d'apprentissage, la stimulation basale® est maintenue par un appui individuel ou de groupe. Il est à noter que cette personne étant à mi-temps dans la structure, il est très difficile pour elle de pouvoir répondre à toutes les sollicitations ainsi que de mettre en place tous ces temps de partage. Son objectif est bien d'accompagner les groupes ou les individus et non de contrôler la bonne mise en pratique des gestes. C'est comme ça qu'elle est perçue et qu'elle se définit.

Mais le manque de superviseur va au-delà d'un simple référent stimulation basale®. Les groupes sont laissés en grande autonomie et ce manque de « superviseur » pour coordonner les groupes a été soulevé par 1/3 des personnes interrogées. Le lien entre la mise en pratique de la stimulation basale® et le manque de coordination des groupes a ainsi été soulevé. La création d'un tel poste impulsé également par la hiérarchie n'a eu à ce jour aucun retour positif de la part de l'ARAIMC (association qui supervise le centre).

Ainsi pour favoriser le maintien des pratiques de stimulation basale® trois points sont à noter dans cette partie : la gestion des dynamiques de groupe ; le maintien d'une référente formation ; la création d'un poste de coordinateur de groupe. Notons que le retour de formation d'un individu modifie, même si ce n'est que par un seul individu, la pratique du groupe. Cette modification doit être anticipée par le personnel encadrant.

Ce point n'est pas du tout abordé dans la théorie de Crossan et al (2013). En effet on passe directement du niveau groupe au niveau organisation et ce sans intermédiaire. Pourtant il semblerait que ce niveau soit primordial dans le processus d'autoformation post formation. Le fait qu'un individu puisse avoir de l'aide tout au long du processus d'apprentissage est visiblement nécessaire aussi bien pour lui que pour le groupe.

Pour faire vivre la formation stimulation basale®, une analyse multi-niveaux a été menée. Au niveau individuel, nous avons déterminé que le professionnel partait en formation en vue d'améliorer sa pratique envers les enfants dont il s'occupe. Il fait ainsi des allers-retours entre ce que propose la formation et la manière dont il pourrait rendre actionnable ces savoirs. Pour ce faire, le professionnel analyse le handicap des enfants et les situations dans lesquelles il pourrait les appliquer (ateliers ou temps du quotidien). De retour à son poste de travail, il gardera les gestes dont il estime qu'ils sont appropriés envers l'enfant et qui lui permettront de modifier son identité professionnelle. Mais la fatigue, le manque de temps, les absences de collègues ou les conditions matérielles peuvent être des freins et rendre les apprentissages moins pérennes.

D'autres facteurs sont à prendre en considération comme la dynamique de groupe puisque le professionnel travaille en équipe. Ainsi, un échange bienveillant avec ses pairs (observation ou dialogue) lui permettra d'ancrer ses nouvelles connaissances. Mais parfois le groupe peut entraver ces apprentissages en étant hermétique aux nouveaux savoirs introduits par la personne nouvellement formée. L'individu pourra soit passer outre ces pressions et continuer son apprentissage soit revenir à ses anciennes pratiques. Pour éviter que le groupe demeure un frein, le personnel encadrant devra veiller à garder au moins 50% de l'équipe formée. La circulation des savoirs dans le groupe est facilitée par un référent formation. Son rôle n'est pas de contrôler mais plutôt d'inciter les groupes à utiliser les nouveaux savoirs sur le long terme. Pour cela, le référent passe dans les groupes, crée des réunions et permet aux professionnels d'échanger sur leurs pratiques en cas de doutes.

L'analyse ne serait pas complète sans analyser le niveau organisationnel. En effet, laisser le soin au(x) professionnels(x) la seule responsabilité de l'ancrage des connaissances serait illusoire. Car chaque groupe, chaque individu est encadré dans un système de contraintes mises en place par la direction. C'est ce que nous allons analyser dans la partie suivante.

4.4 Une organisation qui apprend à accompagner des savoirs

Rappelons qu'au niveau de l'organisation, la formation stimulation basale® est écrite au projet d'établissement. Cela veut dire qu'elle est rendue obligatoire. Une sorte de routine formative est installée : chaque professionnel est formé à la stimulation basale® et ce depuis de nombreuses années. Ainsi pour la direction (chef de service et directeur) l'application des gestes stimulation basale® est une pratique qui va de soi. La réflexion est alors mécanique : on forme, ils mettent en pratique. Pour autant, lors d'une réunion en 2012, le chef de service s'est rendu compte que cette formation, dans la pratique n'était pas aussi intégrée que ce qu'il pensait « *pour moi ça été le choc je pensais que tout le monde l'avait intégrée et en fait pas tout* ».

Ainsi la Rétention d'une pratique organisationnelle peut impacter la Sélection du groupe mais ce dernier peut ne pas aller jusqu'à la Rétention. En termes de crises de prescriptions, le lien organisation/groupe faisait face à une crise du prescripteur c'est-à-dire que l'organisation n'avait aucune idée de ce que faisait réellement le groupe à savoir ne pas appliquer les savoirs basaux comme elle le pensait.

Suite à cette découverte, une nouvelle vague de formation a été mise en place. La direction a cependant souhaité aller plus loin. Afin de faciliter et de mieux comprendre ce qui était attendu par un professionnel appliquant les gestes de stimulation basale®, le chef de service à lui-même suivi, à sa demande, la formation. C'est ainsi que selon nous, l'approche mécanique a commencé à s'effriter. Cela montre de la part de la direction une volonté de comprendre comment, à son niveau, elle peut participer à l'ancrage des gestes dans le quotidien et dans la durée. Car comme l'a spécifié le chef de service « *c'est plus facile de porter quelque chose que tu connais* ». Ainsi, il y a eu pendant quelques années un point aveugle pour la direction qui a pris pour acquis la mise en pratique des savoirs basaux au sein de son établissement suite à des prescriptions organisationnelles fortes. Afin de mieux comprendre les professionnels, le chef de service à émis l'hypothèse qu'il pourrait faciliter leur apprentissage en ayant lui-même une meilleure connaissance des savoirs transmis pendant la formation pour pouvoir anticiper des modifications organisationnelles. La formation permet au chef de service de mieux comprendre les contraintes professionnelles, de réfléchir à des mesures pour les alléger dans le but que l'établissement offre des soins adaptés à chaque enfant. Car l'objectif premier de l'organisation est de faire en sorte que chaque enfant ait l'accompagnement qui lui corresponde.

Cette formation, le chef de service l'a vécue en deux temps : en vivant la formation comme chaque stagiaire c'est-à-dire en se mettant à la place d'un professionnel qui devra ensuite appliquer ces gestes sur son lieu de travail. Puis, en réfléchissant à comment organiser la structure pour faire en sorte que ces gestes soient appliqués.

Ainsi le suivi de la formation par le chef de service a servi d'artefact pour amorcer une véritable coopération c'est-à-dire des prescriptions croisées. Comprenant mieux les pratiques à mettre en place, le chef de service a modifié l'organisation du travail par le biais des plannings afin de faciliter les pratiques collectives et individuelles. Cela a eu un impact sur la Rétention du groupe.

Le fait que le chef de service ait suivi cette formation semblerait favoriser les échanges entre les groupes et la direction. Les professionnels ont, pour la plupart, le sentiment que le chef de service connaît mieux les problématiques liées à la pratique et a pris conscience de leur quotidien puisque certaines mesures ont été mises en place.

Les plannings ont été allégés afin que les gestes ne soient pas appliqués uniquement lors d'ateliers, devenus trop nombreux, mais également dans les gestes quotidiens (change, repas...). Cette formation lui a permis de prendre conscience de l'utilité du temps dans la mise en pratique de la stimulation basale® (toujours dans l'intérêt des enfants). La difficulté ici est de valoriser les professionnels qui appliquent des gestes dans une situation très basique comme un change. Certains gestes, répétitifs peuvent démotiver le professionnel. La formation indirectement a pour mission de transformer la vision des personnes sur les pratiques du quotidien qui peuvent paraître dévalorisantes « *le moment du change c'est une activité pour l'enfant [...] c'est pas que on change une couche, on va travailler l'autonomie, la stimulation [...] c'est ce qu'on essaie de faire dans ces formations, revenir à tout ça* ». Autre outil utilisé, des piqûres de rappel verbales par le chef de service sont distillées lors de réunions pour aider les professionnels à penser à appliquer les gestes de stimulation basale®. L'objectif est de régulièrement parler de cette approche afin qu'elle ne soit pas oubliée en situation de contrainte (absence d'un collègue, manque de temps...).

Enfin des vagues de formation sont mises en place. Mais attention, certains professionnels ont atteint un stade de maturité élevé quant aux savoirs basaux. Ainsi ils sont plutôt à la recherche de formations ayant un focus particulier (« *stimulation basale® et le collectif* », « *stimulation basale en situation de...* », « *stimulation basale appliquée aux soins de kiné* ». Ils recherchent également des échanges de pratique inter-établissement pour comparer leurs situations et les gestes appliqués. Renvoyer les mêmes personnes dans des formations similaires ne semble pas être pertinent. De plus au vu de l'étude, il ressort que la durée idéale entre l'entrée dans l'établissement et la première formation soit d'environ 6 mois. En dessous, la personne n'aurait pas acquis assez d'expérience pour comprendre l'intérêt de la formation. Un laps de temps supérieur engendre une culpabilité. Le professionnel a l'impression qu'il a fait subir une forme de maltraitance aux enfants, non voulue mais présente.

Mieux connaître le quotidien des opérateurs facilite la prescription croisée. Pour autant cela ne suffit pas, il faut également les accompagner par des outils les incitant à mettre en place des nouvelles pratiques comme les piqûres de rappel lors de réunion, envisager des formations spécifiques sur un métier

en particulier, continuer les vagues de formation. L'organisation doit alors en même temps apprendre pour donner les bonnes prescriptions et par la suite les accompagner.

Ces outils ont une forte valeur incitative. L'objectif est de maintenir la formation stimulation basale dans les esprits. Souvent, l'incitation va de paire avec le contrôle. Si des formations sont mises en place, l'objectif est aussi de vérifier son utilité. En effet, la question qui revient le plus souvent en formation est bien celle de son efficacité. Ainsi, l'évaluation est souvent au cœur des pratiques RH. Comment vérifier, si ce n'est pas le contrôle de la pratique, que les gestes sont bien appliqués ? Nous avons vu que la référente refusait ce rôle. Le chef de service refuse également de contrôler directement les pratiques. En effet il paraît inopportun pour le chef de service de rester à côté d'un professionnel changeant un enfant. Cela porterait surtout atteinte à l'enfant. Aucun questionnaire n'est transmis non plus. Elle se fait indirectement à travers des réunions ou lorsque les groupes exposent les projets pour les enfants. Le chef de service, à travers les discours, décrypte les professionnels ou les groupes qui ont besoin d'un accompagnement plus appuyé pour ancrer les principes de l'approche stimulation basale®. C'est ici la capacité du chef de service à distinguer à travers les discours quels sont les professionnels qui sont sensibilisés à cette approche et ceux qui s'en éloignent qui est mise en avant. L'évaluation se fait donc de manière indirecte.

N'oublions pas que, dans le cadre de la coopération, le groupe a aussi un rôle de contrôle. En effet échanger sur une pratique c'est aussi contrôler que l'autre ne l'applique pas comme il le devrait. Cela peut engendrer des tensions. Ainsi, tout comme l'individu, le groupe doit être managé par la direction à travers le prisme des apprentissages.

Comme le précise Hatchuel (1994), les prescriptions croisées ont pour but de mener les opérateurs à être autonomes. Cela n'empêche le prescripteur de rester à l'écoute, de détecter de manière indirecte les freins qui peuvent bloquer la mise en place des savoirs basaux. Nous sommes en présence ici de deux contrôles indirects : celui effectué par le chef de service et celui effectué par la dynamique de groupe. Ainsi, pour favoriser la coopération il est souhaitable de connaître le quotidien des acteurs, d'accompagner les prescriptions et de favoriser l'autonomie par des contrôles indirects. Cela nous fait penser, plus qu'à l'apprentissage organisationnel, à l'organisation capacitante (Coutarel, 2009 ; Caillaud&Zimmermann, 2011). En même temps elle sait agir parce qu'elle apprend mais aussi elle donne le pouvoir d'agir aux acteurs par un accompagnement adapté.

Comme nous l'avons écrit plus haut, suivant les pressions du groupe, l'individu va ancrer ou non ses apprentissages. Le groupe quant à lui, peut geler ses apprentissages en refusant de modifier ses routines. La difficulté au niveau du groupe pour la direction, outre la gestion des personnalités, est le problème de temporalité de formation au sein d'un même groupe. Car entre les rotations (chaque année une rotation est mise en place, un personne quitte l'équipe pour en intégrer une autre), les départs et les arrivés, une équipe entière ne peut être formée en même temps. Et les contraintes

budgétaires ne facilitent pas la sortie de toute une équipe pour qu'elle puisse aller en formation vu qu'il faut la remplacer. Pour le chef de service, l'intérêt de cette temporalité commune serait le degré de réflexivité que l'équipe entière pourrait mettre au profit de l'enfant. Tous formés, les membres mettraient en commun leurs savoirs pour mettre en place de nouvelles pratiques. Mais elle est consciente que cette situation n'arrivera jamais ! En revanche elle peut veiller et faire en sorte que la durée de formation pour une équipe entière soit la plus rapide possible en fonction de ces différentes contraintes.

Ce problème de temporalité est double car il est interne à l'organisation (turn-over, équipes formées en décalé) mais dépend aussi, comme le précisent Crossan et al (2013) du décalage inhérent aux boucles VSR des individus, du groupe et de l'organisation. Il faut du temps pour que les Variations du Niveau inférieur impactent le niveau supérieur et que la Rétention du niveau supérieur impacte la Sélection du Niveau inférieur. Le processus d'autoformation post formation demande du temps.

Ainsi la direction met en place différentes mesures pour faire vivre la stimulation basale® au sein de l'établissement : modification de planning, vague de formations, piqûres de rappel et contrôle indirect. En termes de management, l'objectif est de faire en sorte que les équipes soient formées avec une temporalité réduite en tenant compte des contraintes budgétaires. Mais malgré tout cet arsenal, selon le chef de service, le meilleur garant des savoirs dans l'établissement n'est ni la direction, ni la référente, ni le groupe mais la personne formée. Selon lui, le vrai rôle de l'organisation est d'amener l'individu, à travers les différents outils à prendre la responsabilité de ses actes. La direction peut créer des dispositifs, donner des outils et mettre des mesures pour faciliter l'ancrage mais si la personne ne souhaite pas appliquer les savoirs alors ils ne peuvent rien faire. L'organisation entre alors directement en conflit avec l'individu. La formation stimulation basale® est tellement ancrée dans cet établissement que ne pas mettre en place cette approche est inconcevable. L'objectif du management est alors d'accompagner la personne pour qu'elle prenne conscience qu'elle n'a pas sa place dans l'établissement.

L'organisation procède ici à une sélection non pas des pratiques mais directement des personnes. Favoriser les pratiques individuelles ou de groupe c'est également sélectionner les individus qui correspondent à l'état d'esprit de l'établissement. Le management du groupe passe par la sélection des membres qui la constitue. Cette sélection ici n'est pas coercitive mais accompagnée pour que l'individu prenne conscience qu'il n'a pas sa place et parte de lui-même. Favoriser le processus d'autoformation post formation c'est aussi gérer l'équipe de travail qui gravite autour de l'individu.

L'Etablissement, pour favoriser le maintien des savoirs post formation stimulation basale® à modifié ses pratiques organisationnelles et managériales. Les plannings ont été revus, des réunions sont mises en place, des piqûres de rappel sont distillées. Au niveau managérial, le directeur de service repère les professionnels qui ont besoin d'être accompagnés pour poursuivre leurs apprentissages et ceux qui ont

besoin de prendre conscience que leur place n'est pas au sein de l'établissement. Il doit aussi repérer les personnes qui ont besoin de formation plus pointues et celles qui ont environ 6 mois d'ancienneté et qu'il faudrait former. Pour autant, selon la direction, même lorsque les conditions sont favorables, le professionnel reste responsable de la mise en pratique ou non des savoirs basaux. Les contraintes budgétaires ainsi que le manque de soutien des institutions (refus d'une création d'un poste qui semble stratégique) sont des freins importants dans le maintien de ces savoirs.

Ainsi le lien boucles VSR groupe et organisationnel n'est pas aussi mécanique qu'il y paraît. Par manque de prescriptions croisées le groupe reste maître de ses pratiques entraînant une crise du prescripteur. La meilleure connaissance du quotidien des acteurs ne suffit pas à mettre en place une coopération par le biais de prescriptions croisées. Il faut également accompagner cette coopération par des outils incitants à faciliter le processus d'autoformation post formation en modifiant des routines organisationnelles. D'autre part le management entre également en jeu car outre la sélection des apprentissages, l'organisation doit également sélectionner ses membres. Ainsi l'organisation, en même temps qu'elle apprend doit devenir capacitante (Coutarel, 2009 ; Caillaud&Zimmermann, 2011) (c'est-à-dire permettre aux individus d'agir).

La temporalité du lien entre les boucles VSR des différents niveaux indiquée par Crossan et al (2013) entre également en jeu dans la poursuite des apprentissages post formation. Cette temporalité est accentuée par le tuilage des membres formés, la formation d'une équipe entière, pour des raisons budgétaires, étant impossible.

Afin de garder les connaissances liées à une formation stimulation basale®, une étude multi-niveaux a été menée. Voici un tableau récapitulatif répertoriant les différentes dimensions analysées.

4.5 Tableau récapitulatif

	Variation (changements attendus)	Sélection	Rétention		Passage au niveau supérieur	
			Gardés	Abandonnés	Leviers	Freins
Individu	Modifier sa pratique en vu du bien-être de l'enfant	<ul style="list-style-type: none"> § est directement lié aux gestes à appliquer sur les enfants § en fonction de leur handicap § en fonction de leur âge § en situation du quotidien § pendant le temps d'atelier 	<ul style="list-style-type: none"> § détection de micro-signaux montrant un mieux être chez les enfants quand ils sont visibles § Les gestes qui donnent un sens à leur pratique 	<ul style="list-style-type: none"> § La fatigue § Les conditions matérielles § l'absence de collègues § le manque de temps dû aux soins plus longs pour des handicaps plus lourds 	<ul style="list-style-type: none"> § les anciens formés qui transmettent consciemment ou non des pratiques pré-formation § le fait que le nouveau fasse office de piqure de rappel ou soit vecteur de nouvelles pratiques § L'individu qui fait passer l'intérêt de l'enfant avant celui du groupe en donnant un sens à sa pratique 	<ul style="list-style-type: none"> § lorsque le groupe gèle ses apprentissages et ne modifie pas ses pratiques, les freins individuels prennent alors le dessus
Groupe	Modifier sa pratique en vu du bien-être de l'enfant	<ul style="list-style-type: none"> § est directement lié aux gestes à appliquer sur les enfants § en fonction de leur handicap § en fonction de leur âge § en situation du quotidien § pendant le temps d'atelier 	<ul style="list-style-type: none"> § Le pourcentage de formés doit rester à 50% § La modification consciente des pratiques § La légitimité du nouveau formé § Le rôle de la référente formation 	<ul style="list-style-type: none"> § La non légitimité du nouveau formé § Les routines et le refus de les modifier § Le manque d'un superviseur (coordinateur) de groupe § Le turn-over 	<ul style="list-style-type: none"> § Le fait que le chef de service ait suivi la formation § La mise en place de formations régulières § Une bonne gestion des plannings § Une valorisation des pratiques quotidiennes § Des piqures de rappel lors de réunion § La responsabilisation des individus § Contrôle indirect par une écoute active 	<ul style="list-style-type: none"> § les contraintes budgétaires

<p>Organisation</p>	<p>Modifier ses routines en vue d'accompagner au mieux les professionnels pour qu'ils puissent poursuivre leur apprentissage de manière individuelle et en groupe afin d'assurer le bien-être des enfants</p>	<p>§ L'organisation ne sélectionne pas des savoirs basaux mais va sélectionner les routines qui vont permettre aux professionnels de répondre au mieux aux besoins des enfants en fonction de leur âge, de leur handicap à travers les temps du quotidien ou les ateliers</p>	<p>§ Le bien-être des enfants décrit par les professionnels ou décrypté par le chef de service</p> <p>§ Le bien-être des professionnels décrit lors de réunions ou décrypté par le chef de service</p>	<p>§ L'effet inverse</p>		<p>§ le manque de soutien institutionnel</p>
----------------------------	---	---	--	--------------------------	--	--

5 RESULTATS

5.1 Les apports théoriques

L'objectif de cette thèse, débutée en 2012, est de comprendre comment un étudiant sorti d'un cours ou un stagiaire sorti de formation professionnelle poursuit ses apprentissages. Nous abordons le processus d'autoformation que nous avons reconstruit lors de notre étude exploratoire. Dans ce document nous rendons compte d'une action menée, conformément à notre méthodologie de Recherche action Participative (PAR) (McIntyre, 2008). Nous étudions le maintien des savoirs basaux dans un centre médico-social suite à une formation stimulation basale. Pour cela, est sachant qu'un apprentissage individuel est enchâssé dans un apprentissage de groupe lui-même imbriqué dans un apprentissage organisationnel, nous utilisons trois théories empruntées aux champs de l'organisation et de l'éducation pour répondre à notre problématique. La théorie de Crossan et al (2013) permet d'analyser le processus par un mécanisme multi-niveaux comprenant des boucles de Variation Sélection rétention pour chaque niveau. Ces boucles étant liées entre elles. La Rétention du niveau inférieur impacterait la Variation du groupe supérieur. La Rétention du groupe supérieur impacterait la Sélection du groupe inférieur.

La théorie de rapport au savoir de Jobert (2000) nous permet de comprendre comment chaque niveau sélectionne les pratiques les plus pertinentes à mettre en place. La théorie des prescriptions croisées d'Hatchuel (1994) permet d'affiner les liens entre les différents niveaux au regard d'une coopération c'est-à-dire de prescriptions croisées. Ainsi nous nous sommes posées la question suivante :

Dans le cadre d'un processus d'autoformation post formation, comment les boucles VSR d'un individu peuvent impacter les boucles VSR du groupe. Comment les boucles VSR du groupe modifient les boucles VSR de l'organisation et inversement ?

Nous avons dégagé 5 propositions que nous allons détailler ici afin de pouvoir répondre à notre question.

Proposition 1 : Pour chaque niveau, la variation, suite à une formation est une modification de pratiques envisagées de manière consciente ou inconsciente.

Suite à l'étude du centre médico-sociale, la variation est bien une modification des pratiques envisagées lors d'une formation. Pour l'individu cette modification est plutôt consciente, le professionnel souhaite modifier ses pratiques pour apporter du bien-être aux enfants. C'est également dans cette optique que l'établissement à mis cette formation obligatoire.

Au niveau du groupe, la Variation sera le fait d'envisager la mise en place d'ateliers dans lesquels seront appliqués les nouveaux savoirs. C'est souvent suite à des discussions, suscitées par les nouveaux formés que cela sera envisagé.

Enfin au niveau organisationnel, et dans notre étude de cas, la Variation organisationnel bouge lorsque la direction, suite à des prescriptions croisées envisage la modification des plannings ou souhaite entamer de nouvelles vagues de formations. C'est ainsi qu'elle envisage la mise en place de nouvelles routines pour faciliter le processus d'autoformation post formation.

Proposition 2 : pour chaque niveau, la sélection interne des pratiques à retenir se fait selon le rapport au savoir (Jobert, 2000).

Dans notre cas, et pour chaque niveau, l'objectif des pratiques retenues reste le bien-être de l'enfant. L'individu souhaite également être un meilleur professionnel et va sélectionner des pratiques avec un rapport au savoir de type développement. Le groupe met en place des pratiques pour les enfants et la direction veille à l'application des savoirs basaux pour cette même finalité. Il existe de fait pour ces trois niveaux une finalité commune, les savoirs ayant une utilité concrète et pratique (savoir comme action). Dans notre cas il semblerait qu'il n'y ai pas de tensions liées aux différents rapports au savoir

Proposition 3 : pour chaque niveau, la rétention est l'ancrage des pratiques retenues et appliquées.

Effectivement chaque niveau envisage des modifications de pratiques, va les sélectionner en fonction du bien-être des enfants puis les mettra en pratique.

Ainsi la boucle VSR peut-être décrite comme suit :

V = variation des pratiques envisagées suite à la formation

S = sélection des pratiques pertinentes en fonction du rapport au savoir (ici savoir comme action et savoir comme développement)

R = rétention des nouvelles pratiques

Proposition 4 : un apprentissage individuel bousculerait les apprentissages collectifs voir organisationnels en entraînant des crises de prescriptions (Hatchuel, 1994) qui mèneraient à une éventuelle collaboration

Dans notre cas, trois crises reviennent régulièrement. La crise du prescripteur c'est-à-dire que le niveau supérieur n'a aucune idée des agissements du niveau inférieur. C'est ce que nous avons constaté lorsque l'individu passe outre les pressions du groupe e modifie quand même ses pratiques ou lorsque le groupe n'applique pas les savoirs basaux alors que pour l'organisation cela semblait être acquis. La deuxième crise est celle des prescriptions faibles qui se transforment en prescriptions fortes. Nous

l'avons constatée au niveau du groupe. L'individu, pense pouvoir mettre en place de nouvelles pratiques, mais le groupe, en refusant de modifier les siennes arrivera à faire faire marche arrière à l'individu. Cela sera accentué si ce dernier est fatigué, s'il manque de temps par manque d'effectif. Au niveau de l'organisation, cette dernière laisse de l'autonomie au groupe, mais par un contrôle indirect, en modifiant l'organisation du travail ou les pratiques managériales contraint peu à peu les groupes à utiliser les savoirs basaux.

Ainsi un apprentissage individuel peut amener à modifier des pratiques collectives voir organisationnelles par le biais de la collaboration.

Le personnel cadre doit être extrêmement vigilant quant à cette possible collaboration car elle impacte directement la Variation. En ce qui concerne le groupe, suivant les prescriptions croisées, la Variation peut être consciente. C'est le cas quand les individus échangent de vive voix. Elle peut être inconsciente lorsque les variations passent par de l'observation. Enfin elle peut être cachée. Lorsque le groupe refuse de mettre en place des nouvelles pratiques et que l'individu passe outre ces pressions la rétention individuelle modifie de fait la variation du groupe dont il fait partie. C'est pourquoi il faut avoir conscience, dans des configurations similaires, qu'un apprentissage, même individuel devient, par les crises de prescriptions un apprentissage collectif.

Proposition 5 : il existe un décalage temporel de diffusion des apprentissages entre les différents niveaux.

Au sein de l'établissement, la temporalité peut freiner le processus d'autoformation de deux façons. La première est le décalage expliqué par Crossan et al (2013) il faut du temps pour que la rétention du niveau inférieur impacte le niveau supérieur et que la rétention du niveau supérieur impacte le niveau inférieur. De plus, les contraintes budgétaires contraignent l'établissement à élaborer un tuilage dans les formations ce qui fait que 100% de l'équipe est rarement formée.

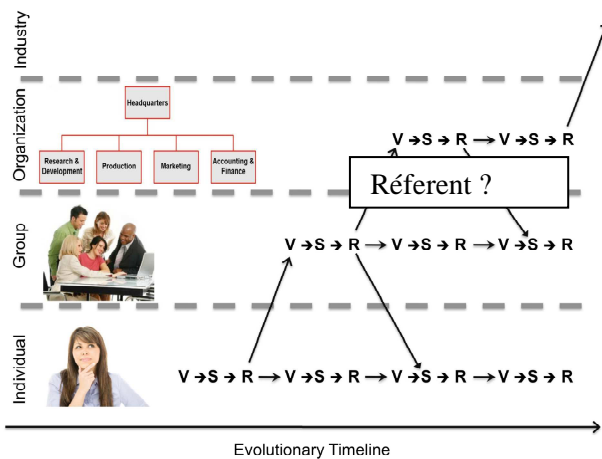
Ainsi, au vu de cette étude, nous pouvons dire qu'un apprentissage individuel bouscule les apprentissages collectifs et organisationnels sous certaines conditions. Pour cela il est nécessaire de comprendre comment la Rétention des pratiques individuelles suite à une formation peut modifier les savoirs au sein d'une équipe de travail et comment cette même équipe peut faciliter ou freiner la mise en place des pratiques individuelles. De plus l'organisation à quant à elle intérêt à comprendre que la rétention des nouvelles pratiques au niveau du groupe va bousculer ses propres routines. Là encore l'organisation peut faciliter ou non, suivant la collaboration mise en place le processus d'autoformation post formation pour un individu en jouant sur le management de la dynamique des groupes, la sélection de ses membres l'organisation du travail et la gestion des décalages temporels.

Un point intéressant a été soulevé lors de cette étude, c'est la présence d'une référente formation. Un individu ou un groupe, souhaitant poursuivre ses apprentissages post formation a ici l'occasion d'être

accompagné par une professionnelle connaissant parfaitement les pratiques liées à la formation. Elle semble faire le lien entre les groupes et la direction en ayant inconsciemment un rôle de manager des connaissances. Ce filtre, et ce poste, ne sont pas du tout visibles dans le modèle de Crossan (2013).

Ainsi la Rétention du groupe pourrait ne pas modifier directement la variation de l'organisation. Il faut là aussi une coopération entre le groupe et la référente ainsi qu'entre la référente et l'organisation sous peine de retrouver les crises de prescriptions vues plus haut.

Nous reprenons donc le modèle de Crossan et al (2013) avec nos propositions



V : variation des pratiques envisagées conscientes ou inconscientes

S : sélection interne des pratiques pertinentes en fonction du rapport au savoir des individus (savoirs comme action ou savoir comme développement (Jobert, 2000) et externe en fonction des contraintes managériales organisationnelles budgétaires et temporelles

R : rétention des pratiques (mise en place sur le poste de travail ou nouvelles politiques

→ : prescriptions croisées (Hatchuel, 1994)

5.2 Préconisations pratiques pour le centre : des défis à relever

Nous faisons ici des préconisations pratiques pour le centre médico-social. En effet, et dans la lignée de notre méthodologie, notre terrain, de part une activité réflexive apprend de sa participation à notre recherche.

L'Établissement, pour maintenir les pratiques liées à la formation stimulation basale®, doit relever plusieurs défis : des défis d'apprentissage individuels, des défis managériaux, des défis de temporalité, des défis organisationnels.

La formation stimulation basale® est une formation qui structure l'établissement. En effet, à chaque niveau, l'objectif de cette formation est identifié comme étant le bien être de l'enfant. Cet objectif clairement intégré permet de créer une culture stimulation basale® au sein de l'établissement. L'apprentissage est tourné vers un tiers, les enfants, ce qui donne une finalité commune aussi bien à ceux qui la suivent (individus ou groupe) qu'à ceux qui la proposent (organisation). Cette formation ne semble donc pas être égocentrée. Le savoir basale est un savoir utilitaire c'est-à-dire que ce qui lui donne du sens, c'est ce qui a une utilisation concrète, pratique et évidente.

C'est pourquoi, le fait qu'elle soit obligatoire n'a que peu d'incidence sur la motivation des individus à entrer en formation. D'ailleurs, pendant ce temps de formation, ils font des liens facilement entre ce qu'on leur montre et ce qu'ils pourront appliquer ou non que ce soit par rapport aux enfants, aux situations ou aux conditions matérielles. Mais pour faire vivre cette formation sur le long terme, l'Etablissement Decanis devra rester vigilant sur certains points.

Comment se font les ancrages suite à une formation stimulation basale® ?

Les ancrages se font de plusieurs manières

- l'observation : que ce soit consciemment ou non, les professionnels s'observent. L'avantage, c'est que les nouveaux arrivants reçoivent des connaissances sur cette formation avant d'y entrer. Sachant que les nouvelles connaissances s'ancrent sur les anciennes, l'apprentissage est facilité. Il serait intéressant que ces apprentissages soient discutés verbalement afin qu'ils soient plus conscientisés pour ensuite devenir des réflexes. Cela renforcerait les connaissances.
- Le langage : certains professionnels expriment verbalement leurs pratiques pour inciter les autres à les suivre. Mais la maladresse humaine rend parfois ces échanges difficiles. Certains se sentent agressés au plus profond de leur identité professionnelle lorsqu'on leur fait remarquer que leur pratique peut nuire à l'enfant.
- Les micro-signaux : lorsque les professionnels observent que leurs gestes procurent sourires et apaisement, ils auront tendance à les reproduire voir à aller plus loin dans leur démarche (application d'autres gestes ou dans un autre contexte).
- La valorisation : un professionnel qui se sent valorisé dans ses pratiques sera plus enclin à mettre en place des gestes de stimulation basale®. Le soin, même le plus basique sera alors perçu comme une activité essentielle au bien-être de l'enfant
- Les rappels : au cours des réunions ou des projets, le chef de service exprime la volonté de l'établissement à appliquer une approche stimulation basale. Les vagues de formation, les échanges de pratiques avec la référente contribuent également à ancrer les apprentissages

Quand proposer cette formation pour faciliter les ancrages ?

Cela dépend du public. Dans l'idéal, cette formation devra être proposée 6 à 8 mois après l'intégration d'un nouveau venu, puis environ tous les deux à trois ans pour les anciens.

Quels contenus proposer pour faire vivre cette formation ?

Les contenus actuels (un niveau bases, un niveau créatif) sont adaptés pour des premières formations. Ensuite, dans la mesure du possible, l'idéal serait de varier les propositions : des focus particuliers (la stimulation basale en situation de®..., le collectif et la stimulation basale®, soins kiné ou infirmier et la stimulation basale®). D'autres formes peuvent être mises en place comme des échanges de pratiques inter-établissement, des vidéos de situations débattues. Cela permettrait également d'avancer dans les apprentissages.

Quels sont les points managériaux délicats à prendre en compte ?

L'établissement Decanis doit rester vigilant quant à la dynamique de groupe en terme d'apprentissage. Lorsqu'un nouveau formé réintègre un groupe, il a plus de chance de mettre en pratique si

- 50% du groupe est déjà formé
- Si les autres membres sont disposés à se remettre en question et à coopérer
- S'il se sent valorisé dans son travail de tous les jours

Le chef de service doit garder, comme c'est déjà le cas, une écoute active pour déceler et accompagner

- Une usure professionnelle
- Des turn-over ou des absences qui déstabilisent l'équipe
- Des conditions matérielles non adaptées.

Pour cela l'établissement Decanis à intérêt à faire attention aux handicaps des enfants qui nécessitent plus de soins. La montée en compétence des professionnels doit toujours être, dans la mesure du possible, supérieure à la lourdeur des handicaps. En d'autres termes, lors de l'acceptation d'un enfant, il faut s'assurer que l'équipe est assez nombreuse pour permettre à chacun de pouvoir prendre le temps d'appliquer les gestes de stimulations basales® au lieu d'enchaîner des soins.

Quid de la référente formation ?

La référente formation est un point crucial qui facilite à l'heure actuel les ancrages de savoirs basaux. A la fois mémoire des pratiques, accompagnatrice de situations complexe et animatrice d'ateliers elle contribue grandement à faire vivre cette formation. Certes il est dommageable qu'elle soit à mi-temps, mais les contraintes budgétaires sont telles qu'envisager un plein temps ne serait pas envisageable. Autre point qui faciliterait les apprentissages serait la création d'un poste de coordinateur ou superviseur de groupe. Cela faciliterait les échanges inter-groupes, cette personne pouvant servir de

relais en explicitant des pratiques de stimulation basale qu'elle aurait pu observer ailleurs. Car parfois les groupes sont laissés en trop grande autonomie ce qui peut générer des conflits.

L'organisation doit faire face à des contraintes majeures. Premièrement d'un point de vue budgétaire, envoyer des personnes en formation relève d'un parcours du combattant puisqu'il faut payer la formation mais également le remplacement des personnes absentes. Deuxièmement, elle doit gérer des plannings sans cesse renouvelés pour faire en sorte que chaque enfant puisse être accompagné correctement. Et troisièmement, le centre ne semble pas être soutenu dans ses projets par son institution dont l'immobilisme ne favorise pas les innovations qu'elles soient formatives ou autre.

6 DISCUSSION

Nous souhaitons comprendre dans le cadre de notre thèse débutée en 2012, comment un étudiant, universitaire ou un stagiaire poursuit ses apprentissage une fois l'enseignement ou la formation suivie. Nous avons ici fait un focus sur une action menée dans la lignée de notre méthodologie (Recherche Action Participative au sens de McIntyre, 2008). Nous sommes actuellement en train de poursuivre notre recherche en effectuant un retour à nos différents groupes. Ce retour s'effectue plus à distance, certains membres des groupes ayant trouvé un emploi dans d'autres régions ou ayant poursuivi leurs études dans des lieux géographiques éloignés.

Pour poursuivre cette étude nous devons tenir compte de plusieurs éléments.

Dans le groupe de formation initiale, la faculté est la seule organisation dans laquelle les étudiants évoluent c'est-à-dire que l'objectif premier est l'obtention du diplôme de master2 et non la mise en pratique des savoirs dans une entreprise. Dans le cadre de l'étude, les membres ont commencé en licence et sont actuellement en master 2

Pour les stagiaires de formation professionnelle continue, leur collectivité est la seule organisation dans laquelle ils évoluent également. L'objectif pour eux est la mise en application des savoirs dans sur leur poste de travail. L'analyse est facilitée par l'étude d'un seul ensemble.

En revanche le groupe de formation continue gère les deux objectifs, l'obtention du diplôme ; l'analyse multi-niveaux concerne la faculté. La mise en pratique des savoirs dans l'entreprise, l'analyse multi-niveaux se situe au sein de cette dernière. Ces étudiants/salariés ont débuté l'étude en master1 et sont actuellement en poste depuis 1 an en ayant obtenu leur diplôme de master 2.

Conclusion

La formation stimulation basale® est une formation incontournable dans l'établissement étudié ici. Cette approche permet d'aborder les enfants handicapés avec respect et bienveillance à travers les gestes du quotidien ou de loisirs. Alors que sa mise en pratique paraissait évidente, la direction s'est aperçu qu'elle avait plutôt tendance à s'essouffler. La question n'est pas de savoir s'il faut maintenir cette formation mais plutôt comment la faire vivre dans la durée c'est-à-dire comment favoriser le processus d'autoformation post formation des professionnels. Pour cela nous avons mené une étude multi-niveaux en nous appuyant sur deux théories des organisations (Croossan et al, 2013 ; Hatchuel (1994)) et une théorie issue des sciences de l'éducation, celle du rapport au savoir (Jobert, 2000).

Des entretiens d'explicitations (Vermersh, 1999), co-construits avec l'appui de la direction, ont été menés au sein de ce centre médico-social.

Les résultats montrent qu'une formation individuelle, peut entraîner des modifications de pratiques collectives voir organisationnelles. Suite aux formations, il est important de faciliter la coopération entre l'individu et son groupe de travail en manageant les dynamiques et les connaissances de ces derniers. L'organisation doit être consciente qu'elle va être amenée à modifier ses routines (ici politiques de formation, plannings, recrutement ou licenciement) et qu'elle joue elle aussi un rôle dans les apprentissages individuels. La mise en place d'un référent formation ou d'un manager des connaissances, situé entre les groupes et l'organisation est un résultat qui nous semble intéressant. Reste à savoir, si ce rôle est joué en interne, comment valoriser cette personne ou si ce rôle serait plutôt à attribuer à un acteur externe (formateur, consultant).

En ce qui concerne notre recherche globale à savoir la poursuite des apprentissages pour des étudiants universitaires en formation initiale ou continue ainsi que pour des salariés ayant suivie une formation professionnelle, les résultats de cette étude sont actuellement en cours d'analyse par les différents groupes dans le cadre de notre méthodologie de Recherche Action Participative (McIntyre, 2008).

Bibliographie

- Albero, B (2000), « L'autoformation en contexte institutionnel: du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie », Paris, l'Harmattan.
- Aldrich, H.E. (1979), « Organizations and Environments », Prentice Hall, NJ.
- ALLPORT, G (1961), « Pattern and Growth in Personality », New York : Holt, Rinehart and Winston
- Ampleman, G., Desgagnés, J. Y., & Denis, L. (2012), « Théorie et pratique de conscientisation au Québec », Presses de l'Université du Québec.
- Anzieu, D., & Martin, J. Y. (1968), « La dynamique des groupes restreints », PUF 12^{ème} édition – Septembre 2000
- Astolfi, J.P. (1991), "L'école pour apprendre", Esf Editeur, Paris
- ARGYRIS, Ch et SCHÖN, D, (1978), « Organizational learning: A theory of action perspective » Massachusetts
- Bazile, (2002), "Comprendre l'activité de l'autre, un apprentissage", Education permanente N°15
- Beaucher, C (2004) « la nature du rapport au savoir d'adolescents de cinquième secondaire au regard des aspirations ou projets professionnels » UQAM, Montréal, 2004.
- Caillaud, P., & Zimmerman, B. (2011), « Sécurisation des parcours et liberté professionnelle: de la « flexicurité » aux capacités », Formation emploi. Revue française de sciences sociales, (113), 33-48.
- Campbell, D.T. (1969), « Variation and Selective retention in socio-cultural evolution », in Ludwig von Bertalanffy, Anatol Rapoport, and Richard L. Meier (eds), General Systems, vol 14, pp. 69-85
- Carré, P. (2013). « La recherche sur l'autoformation: évolutions et perspectives (2003-2013) ». Savoirs, (3), 61-72.
- Charreire et Durieux (1999), « Explorer et tester », Extrait de THIETART, R-A. et coll. Méthodes de recherche en management », Dunod, Paris, 1999.
- Chartier, (2003) "les styles d'apprentissage : entre flou conceptuel et intérêt pratique", Savoirs N°2, p7-28
- Coutarel, F., & Petit, J. (2009), « Le réseau social dans l'intervention ergonomique: enjeux pour la conception organisationnelle ».
- Crossan, M.M.; Lane, H.W.; White, R.E. (1999), « An organizational learning framework: From intuition to institution ». Acad. Manag. Rev., 24, 522–537
- Crossan, M. M., Maurer, C. C., & White, R. E. (2013), "Multilevel mechanisms of organizational learning" . Paper presented at OLKC 2013: International Conference on Organizational Learning, Knowledge, and Capabilities, Washington, D.C. Retrieved from <http://www.olkc2013.com/conference-papers-0>
- De La Garanderie, (1981), "les profils pédagogiques", Editions Centurion
- De Léonardis Myriam, Laterrasse Colette et Hermet Isabelle (2002) « Le rapport au savoir : concepts et opérationnalisations » dans Colette Laterrasse, (dir.), Du rapport au savoir à l'école et à l'université. Paris: L'Harmattan,, pages 13 -42.
- Gadille. M et Machado.J (2012), « Multilevel effects of a method of expert's knowledge transfer », VINE - The journal of information and knowledge management systems, 42 (3-4), p. 16
- Gardner.H (1983), « Frames of mind : The theory of multiple intelligences », New york : Basic Books
- Hatchuel, F. (2005), « Savoir, apprendre, transmettre », La découverte, poche

Hatchuel, (1994) "Coopération et conception collective. Variété et crises des rapports de prescriptions", dans Terssac et Friedberg editors, "Coopération et conception, p101-121, Octares Editions, 1996

Jellab Aziz (2001), « Scolarité et rapport aux savoirs en lycée professionnel. Paris: Presses universitaires de France, 232 pages.

Jobert, (2000), « Dire, penser, faire. A propos de trois métaphores agissantes en formation des adultes »

Jobert, (2000), « la compétence à vivre, contribution à une anthropologie de la reconnaissance au travail », Paris

Kolb, (2005), "The Kolb learning Style Inventory" (version 3.1) Haygroup, Boston

Lafortune, et St-Pierre, (1994), « Les processus mentaux et les émotions dans l'apprentissage." Montréal, Québec : Éditions Logiques

Martineau, (1998), « Utiliser la recherche ou enseigner pour faciliter le traitement de l'information ». Vie pédagogique, 108, 24-28.

Matlin, (2001), « La cognition : une introduction à la psychologie cognitive », Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.

Meirieu, (1991), « Outils pour apprendre en groupe », Chronique sociale, 4^{ème} édition

McIntyre A (2008, « Participatory Action Research », Los Angeles: Sage

Musconi, Beillerot, Blanchard-Laville, (2000), "Formes et formations du rapport au savoir", Savoir et formation, l'Harmattan, p43

Pelletier, G., & Solar, C. (1999), « L'organisation apprenante: émergence d'un nouveau modèle de gestion de l'apprentissage », Apprendre autrement aujourd'hui, Cité des sciences et de l'industrie.

Peters et Viola, (2003), « Stratégies et compétences : intervenir pour mieux agir", Montréal, Québec : Éditions Hurtubise

Piaget, (1936), « la naissance de l'intelligence chez l'enfant », Delachaux et Niestlé. p12

Rani, (2011), " L'intégration des PME au sein des dynamiques territoriales d'innovation: une approche fondée sur les connaissances. Le cas de deux clusters du Pôle de Compétitivité SCS" Thèse Université de Nice - Sophia Antipolis

Raynal et Reunier, (2010), « Pédagogie, dictionnaire des concepts clés » Esf, p80, p106

Tremblay.D (2011) « formation et apprentissage organisationnel, la vitalité de la pratique », Presse de l'université du Québec

Vergnaud, (1992), "Qu'est ce que la didactique? En quoi peut-elle intéresser la formation des adultes peu qualifiés?", Education permanente N° 111, p19-33

Vermesh, (1996), "L'entretien d'explicitation", Esf

Vygotski, (1933), « Pensée et langage », Editions sociales, Méssidor

Vygotski (1931/1994b), "Défectologie et déficience mentale" Lausanne Delachaux et Niestlé

Vygotski, (1934), « Pensée et langage », La dispute, Paris

Wacheux, F. (1994), « Coopération et alliances à travers les recherches sur les relations inter-organisationnelles ».

