



**Directeur d'établissement
sanitaire social et médico-social**

Promotion : 2008-2009

Date du Jury : Décembre 2009

**La mise en œuvre de la réforme
de la formation professionnelle continue :
un enjeu managérial
pour un Directeur de foyer de l'enfance**

Emmanuelle CROISE-GROSJEAN

R e m e r c i e m e n t s

Ce mémoire s'appuie principalement sur mon expérience de directrice en stage au Centre Départemental de l'Enfance et de la Famille de Gironde.

Je tiens à remercier l'équipe de direction qui m'a accueillie en son sein et m'a confié la mission de mise en œuvre de la réforme de la formation dans l'établissement. Au rythme de la vie institutionnelle et de nos échanges, chaque directeur m'a soutenue dans l'apprentissage du métier de directeur d'établissement social et médico-social. Ils ont partagé en toute confiance leurs expériences et les conseils qu'ils pouvaient en dégager. Je remercie en particulier Barbara Proffit qui m'a fait découvrir ce métier et dont la pratique témoigne de l'engagement humain qu'il peut y avoir dans le travail quotidien d'un directeur de foyer de l'enfance.

Je remercie également les personnels du CDEF qui m'ont accueillie et avec lesquels j'ai travaillé au cours de mes missions. Je tiens aussi à remercier la responsable formation avec laquelle j'ai travaillé et beaucoup échangé sur les enjeux et les modalités de mise en œuvre de cette réforme.

Sommaire

Introduction	1
1 La réforme de la formation professionnelle continue : de l'obligation réglementaire à l'opportunité managériale.....	7
1.1 La formation professionnelle continue : une obligation réglementaire effective au CDEF	7
1.1.1 Le cadre légal et institutionnel de la formation professionnelle continue avant la réforme	7
A) Le cadre légal de la formation professionnelle continue des établissements sociaux et médico-sociaux publics.....	8
B) La politique institutionnelle de formation du CDEF: une émergence tardive anticipant en partie la future réforme	9
1.1.2 La réforme de la FPTLV : principes et dispositifs à mettre en œuvre au CDEF	11
A) Les principes et les nouveaux dispositifs de la FPTLV	11
B) La méthodologie de mise en œuvre de cette réforme au CDEF.....	13
1.2 La valorisation de la formation professionnelle avec la FPTLV : une opportunité managériale au vu des mutations du secteur	15
1.2.1 L'évolution du secteur médico-social pour une meilleure adaptation aux besoins de l'utilisateur	15
A) L'évolution des modes de prises en charge et de l'environnement institutionnel : de nouvelles pratiques professionnelles à développer	15
B) L'évolution du CDEF : le développement de la culture de démarche projet	18
1.2.2 La formation professionnelle comme outil de GRH pour garantir la qualité de la prise en charge et son amélioration continue	20
A) L'adaptation des compétences aux besoins institutionnels : du projet d'établissement au plan de formation	20
B) La valorisation du rôle des professionnels dans la prise en charge par la formation professionnelle continue	21

2	La mise en oeuvre de la réforme : au-delà d'une politique institutionnelle de formation professionnelle continue, un management par les compétences	25
2.1	La gestion du changement au vu des nouveaux dispositifs.....	26
2.1.1	L'adaptation nécessaire de la culture et des pratiques du CDEF	26
A)	De l'ancien dispositif d'action de formation à l'initiative des agents au DIF.....	26
B)	Une mise en œuvre participative et une communication soignée	28
2.1.2	Le repérage des besoins pour une articulation des demandes individuelles et des nécessités institutionnelles	31
A)	La tension entre logique individuelle et institutionnelle : une difficulté dans la mise en œuvre des dispositifs	31
B)	Du recueil et de l'analyse des besoins aux actions du plan de formation	33
2.2	Les atouts de la politique institutionnelle de formation pour une politique de management optimale	37
2.2.1	L'identification et l'évaluation des compétences individuelles et collectives	37
A)	La difficulté du repérage des compétences individuelles et collectives.....	37
B)	De la fiche de poste à l'entretien d'évaluation : des outils supports pour l'évaluation des compétences et l'identification des besoins de formation.....	40
2.2.2	La GPEC : un enjeu dépassant la seule politique de formation professionnelle	42
A)	Une gestion des compétences prévisionnelle, préventive et prospective	43
B)	Le rôle de l'encadrement dans le passage d'un management hiérarchique à un management par les compétences	45
	Conclusion	49
	Bibliographie.....	51
	Liste des annexes.....	I

Liste des sigles utilisés

ANFH	Association Nationale pour la Formation permanente du personnel Hospitalier
BC	Bilan de Compétences
CDEF	Centre Départemental de l'Enfance et de la Famille
CFP	Congé de Formation Professionnelle
CTE	Comité Technique d'Etablissement
FMEP	Fond de mutualisation pour les Etudes Promotionnelles
FPTLV	Formation Professionnelle Tout au Long de la Vie
FPH	Fonction Publique Hospitalière
GPEC	Gestion Prévisionnelle des Emplois et des Compétences
GPMC	Gestion Prévisionnelle des Métiers et des Compétences
GRH	Gestion des Ressources Humaines
MECS	Maison d'enfant à caractère social
VAE	Validation des Acquis de l'Expérience

Introduction

« Le développement actuel de la fonction « Ressources Humaines » résulte des contraintes qui pèsent sur les organismes du secteur. Plus précisément, l'origine de la fonction réside dans la complexité croissante du cadre législatif et réglementaire organisant l'action sociale et médico-sociale et dans la politique de maîtrise des dépenses publiques.»¹ L'évolution de l'environnement et du cadre légal des établissements du secteur social et médico-social dont la protection de l'enfance (lois du 2 janvier 2002² et du 5 mars 2007³) a entraîné des exigences nouvelles. Celles-ci concernent principalement l'amélioration de la qualité de la prise en charge : individualisation, prise en charge globale avec une pluridisciplinarité des intervenants, diversification des dispositifs d'accueil, mise en oeuvre des droits des usagers et de leur famille, bientraitance. Elles concernent aussi l'organisation de l'établissement et notamment au niveau de la sécurité des usagers et des professionnels : sécurité incendie ou respect des normes HACCP par exemple. Face à ces exigences et pour offrir la meilleure prise en charge possible aux usagers, le directeur d'un foyer de l'enfance doit savoir mobiliser les différents outils managériaux dont la formation professionnelle continue. Celle-ci correspond à l'ensemble des dispositifs pédagogiques proposés aux agents afin de leur permettre d'une part, de s'adapter aux changements structurels et aux modifications de l'organisation du travail impliqués par les évolutions technologiques et économiques et d'autre part, de favoriser leur évolution professionnelle.

Par ailleurs, la réforme de la législation sur la formation professionnelle continue (loi du 2 février 2007⁴ et décret du 21 août 2008⁵) nécessite de revoir la politique institutionnelle de formation avec une gestion du changement à mener par le directeur. En effet, cette réforme entraîne une évolution majeure dans la culture professionnelle concernant la formation : contractualisation entre l'employeur et l'agent, individualisation de la formation, gestion prévisionnelle des emplois et des compétences. Cette réforme comprend aussi de nouveaux outils à mettre en place : passeport formation, Droit Individuel à la Formation, entretien annuel de formation. Les directeurs de foyer de l'enfance vont devoir adapter leur politique de formation professionnelle continue en tenant compte de ce nouveau cadre légal et de la culture des professionnels du foyer.

¹ CHARLEUX F., 2007, Gérer les ressources humaines en action sociale, ESF éditeur, 247p.

² Loi n°2002-2 du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale.

³ Loi n°2007-294 du 5 mars 2007 relative à la réforme de la protection de l'enfance.

⁴ Loi n°2007-148 relative à la modernisation de la fonction publique

⁵ Décret n°2008-824 du 21 août 2008 relatif à la FPTLV des agents de la fonction publique hospitalière.

Dans le même temps, ils devront prendre en compte les lois rénovant le secteur de la protection de l'enfance avec ses exigences en terme d'amélioration de la qualité de la prise en charge et donc indirectement ses exigences en terme d'adaptation ou d'amélioration des compétences des professionnels. La formation continue pourra alors être mise au service des professionnels et améliorer la qualité de la prise en charge.

Le CDEF, Centre Départemental de l'Enfance et de la Famille, est un établissement non autonome dépendant du Conseil général de la Gironde⁶ et assurant une mission de protection de l'enfance et de la famille. Les mineurs confiés par le Conseil général arrivent dans le cadre d'un accueil en urgence ou préparé par un inspecteur du Conseil général. Ils sont pris en charge 24h/24h et 365 jours par an par des équipes pluridisciplinaires sous l'autorité de 12 cadres socio-éducatifs, d'un directeur et de deux directeurs adjoints. Les personnels (plus de 350) sont des agents du Conseil général avec le statut de la Fonction Publique Hospitalière. Outre les professionnels éducatifs qui assurent la prise en charge quotidienne, les professionnels médicaux et paramédicaux assurent un suivi médical ou psychosocial. Par ailleurs, les professionnels administratifs gèrent le personnel, le budget, le secrétariat médico-social et les professionnels techniques assurent l'entretien, la qualité et la sécurité des lieux de vie ou encore la restauration. La variété des professionnels s'explique par la diversité des services. Ainsi, 170 enfants ou jeunes âgés de 8 jours à 18 ans bénéficient d'un hébergement et d'un suivi éducatif⁷ sur le site principal d'Eysines. A l'extérieur du site principal et grâce à deux centres maternels, un service de chambres en ville pour jeunes majeurs et un service de placement familial d'urgence, le CDEF assure aussi l'hébergement ou le suivi éducatif de 30 enfants, 90 familles et 44 jeunes majeurs.

Pour assurer au mieux ses missions « d'accueil, d'évaluation et d'orientation », le CDEF donne une place importante à la formation continue des professionnels d'une part, par le biais du travail de la responsable formation (à 80%) et, d'autre part, par la constitution d'une commission formation dynamique, émanation du CTE⁸. Cependant, ce n'est que fin 2007 qu'apparaît, dans le projet d'établissement 2008-2012, l'objectif de mettre en place une politique institutionnelle de formation qui, outre la prise en compte des demandes individuelles ou des services, recherche une meilleure adaptation des

⁶ Service du Conseil général assurant notamment la mission d'Aide Sociale à l'Enfance

⁷ Pouponnière, lieu de visites médiatisées, Service de Placement Familial d'Urgence, Petite Enfance, Accueil Enfance, Pôle ado.

⁸ Comité Technique d'Etablissement

compétences aux besoins institutionnels repérés. La réforme de la formation professionnelle continue nécessite de faire évoluer les procédures existantes notamment pour adapter le plan de formation 2010. L'équipe de direction m'a confié, en tant que directrice en stage, la mission d'adapter la politique institutionnelle de formation à cette réforme. Il s'agissait de travailler la mise en œuvre concrète des outils liés à la formation et au départ en formation dans le cadre du plan de formation. Le travail d'analyse des objectifs et des dispositifs de la réforme m'a permis d'orienter ces modalités de départ en formation en conformité avec l'esprit du projet d'établissement⁹. Dans les groupes de travail que j'animais en tant que membre et représentante de l'équipe de direction, l'implication des membres de la commission formation, des responsables du service formation et du personnel et de deux cadres ont permis d'instaurer une dynamique de changement progressive et participative.

Le contexte de crise de l'établissement (fragilité de l'équipe encadrante¹⁰ et mise en difficulté de l'établissement dans la prise en charge de certains mineurs¹¹) était plus préoccupant au quotidien que ce projet institutionnel de long terme. Cependant, la mise en œuvre de cette réforme constituait aussi dans ce contexte la possibilité de travailler des perspectives d'amélioration et de meilleures réponses dans une prise en charge difficile à assurer. Alors même qu'une participation plus importante de l'équipe de direction et de l'ensemble des cadres était d'après moi nécessaire, leur disponibilité très réduite du fait de ce contexte institutionnel explique leur implication indirecte ou a posteriori dans ce travail d'élaboration de la politique institutionnelle de formation.

L'analyse et la mise en place de cette réforme de la formation professionnelle continue au CDEF représentent l'opportunité de maîtriser une question technique et d'actualité de gestion des ressources humaines (identification et adaptation des compétences). Cette mission de directeur comportait par ailleurs des aspects managériaux variés : analyse de la place de la formation professionnelle dans un foyer de l'enfance, animation de groupes de travail, dialogue avec les représentants du personnel, élaboration des objectifs et outils de la nouvelle politique de formation et enfin, conduite du changement par une politique de communication adaptée. La formation continue

⁹ Extrait du Projet d'établissement 2008-2012 du CDEF validé en octobre 2007 : « L'objectif est de permettre un équilibre entre les choix individuels des agents en matière de formation et les orientations de l'institution pour garantir l'adéquation entre les compétences attendues et les besoins des personnes accueillies. »

¹⁰ Turn-over important au niveau des cadres (4 sur 12), équipe de direction avec seulement deux directeurs d'octobre 2008 à août 2009 sauf de janvier à mi-février.

¹¹ Mise en danger des usagers et des professionnels notamment avec l'agression d'un veilleur.

représente un outil essentiel pour un directeur tant dans le management des professionnels que dans une réponse possible aux difficultés de prise en charge ou aux nécessités de mieux s'adapter aux besoins de l'utilisateur.

Ainsi, il s'agira d'étudier en quoi la mise en œuvre de la réforme de la formation continue constitue pour le directeur d'un centre de l'enfance et de la famille un enjeu managérial pour répondre au mieux aux besoins des jeunes et des familles. Cette réflexion s'appuiera principalement sur l'analyse du cadre légal et des évolutions du secteur qui nécessitent une adaptation des compétences, sur l'analyse de la place de la formation professionnelle continue dans le secteur médico-social et notamment au CDEF et enfin, sur les observations issues des groupes de travail. La première hypothèse étudiée est la possibilité pour un directeur de voir dans cette réforme de la formation pas seulement une obligation réglementaire mais une opportunité managériale pour adapter son établissement aux mutations du secteur de l'enfance et in fine améliorer la prise en charge des jeunes et des familles. La deuxième hypothèse suppose que la mise en œuvre de cette réforme dans un établissement où la formation continue a déjà une place importante mais sans politique institutionnelle repérée représente pour le directeur un changement à conduire. Cette gestion du changement passe par le dépassement de la tension entre demandes individuelles et besoins institutionnels de formation afin de permettre la construction d'une politique institutionnelle de formation pluriannuelle légitime et adaptée à une gestion des ressources humaines optimale, c'est-à-dire conduisant à un management par les compétences adapté aux besoins institutionnels et donc de l'utilisateur.

Méthodologie

Pour étudier en quoi la réforme de la formation professionnelle continue constitue un enjeu managérial pour un directeur de foyer de l'enfance, plusieurs outils ont été utilisés. Ma recherche bibliographique s'est orientée sur la formation, le management des compétences et les évolutions de la protection de l'enfance. Je me suis également appuyée sur des formations et des colloques concernant la mise en oeuvre de la réforme, l'évaluation des compétences et la démarche projet. J'utilisais une démarche d'observation participante lors des réunions direction au CDEF, des groupes de travail que j'animais ou de mes présentations de la mise en oeuvre de la réforme au CDEF aux différentes instances. En effet, l'analyse de cette réforme et de sa mise en oeuvre dans un établissement s'appuie principalement sur l'observation participante depuis la position de directeur d'où, en lien permanent avec l'équipe de direction du CDEF, j'animais les groupes de travail, les temps de présentation de la réforme aux instances ou aux différentes réunions de communication. Enfin, je me suis également servie de l'analyse de mes cinquante et un questionnaires sur les attentes des professionnels du CDEF vis-à-vis de la formation et sur un recueil des données du CDEF grâce aux bilans sociaux, aux plans de formation ou aux entretiens quotidiens avec la responsable formation et la direction.

Ainsi, un approfondissement des dispositifs et enjeux de la réforme de la formation professionnelle continue et du management des compétences ainsi qu'une meilleure connaissance de la politique institutionnelle du CDEF sont nécessaires. Ils m'ont permis de définir les données de cette réforme à la fois en terme de changement dans la culture professionnelle et institutionnelle et au niveau des outils à mettre en place pendant mon stage. La connaissance des lois relatives au secteur de l'enfance et l'approfondissement du projet d'établissement et des difficultés rencontrées dans la prise en charge au CDEF permettent de mieux percevoir les réponses possibles par une politique institutionnelle de formation adaptée. Les questionnaires facilitent l'analyse de la place de la formation dans un foyer de l'enfance en partant de la perception des professionnels sur la formation en général et le service formation du CDEF. Enfin, l'animation de la commission de formation et d'un groupe de travail sur la réforme de la formation donne l'occasion de travailler concrètement à l'adaptation des objectifs et des dispositifs de la réforme au CDEF avec des enjeux en terme de management et de communication vis-à-vis des professionnels ou des instances.

1 La réforme de la formation professionnelle continue : de l'obligation réglementaire à l'opportunité managériale

La première hypothèse étudiée dans ce mémoire est la possibilité pour un Directeur de voir dans la réforme de la FPTLV (formation professionnelle tout au long de la vie) pas seulement une obligation réglementaire (1.1) mais une opportunité managériale pour s'adapter aux mutations du secteur de l'enfance et ainsi aux besoins de l'usager (1.2).

Pour confirmer ou infirmer cette hypothèse, une étude de l'évolution de la réglementation concernant la formation professionnelle ainsi que de la politique institutionnelle de formation CDEF sont nécessaires (1.1.1) afin de repérer les éléments nouveaux apportés par cette réforme et de choisir la méthodologie de mise en œuvre adapté au CDEF (1.1.2).

Ensuite, l'étude de l'évolution des exigences professionnelles du secteur de l'enfance puis du CDEF (1.2.1) permet de comprendre comment les objectifs et les dispositifs de cette réforme de la formation professionnelle continue peuvent être considérés comme des outils de gestion des ressources humaines par le directeur (1.2.2).

1.1 La formation professionnelle continue : une obligation réglementaire effective au CDEF

La formation professionnelle continue représente pour le Directeur une obligation réglementaire depuis 1971. Il est donc nécessaire de comprendre le cadre légal et institutionnel de la formation professionnelle continue (1.1.1) avant de réfléchir à ma mission c'est-à-dire la mise en œuvre au CDEF des dispositifs et enjeux de la réforme de la FPTLV (1.1.2).

1.1.1 Le cadre légal et institutionnel de la formation professionnelle continue avant la réforme

L'étude du cadre légal puis du cadre institutionnel de la formation professionnelle continue avant la réforme de la FPTLV témoigne de la réalité effective du droit à la formation dans la Fonction Publique Hospitalière (A) et de la place importante de la formation au sein du CDEF (B).

A) Le cadre légal de la formation professionnelle continue des établissements sociaux et médico-sociaux publics

Le droit à la formation s'est construit progressivement depuis la Révolution française avec Condorcet jusqu' au décret du 5 avril 1990 (abrogé par le décret du 21 août 2008) en passant par la loi Delors du 16 juillet 1971¹² qui fonde l'obligation légale de financement de la formation professionnelle continue pour les entreprises. La loi 13 juillet 1983¹³ reconnaît aux fonctionnaires le droit à la formation permanente (article 22) dont le CFP, congé de formation professionnelle. Pour les établissements publics hospitaliers adhérant à l'ANFH¹⁴, le financement représente 2,9% de la masse salariale dont 2,1% pour les actions de formation relevant du plan de formation des établissements (cotisation obligatoire comme pour le secteur privé), 0,6% pour le financement des études promotionnelles et 0,2 % pour le financement des dispositifs individuels de formation : CFP, VAE, BC¹⁵.

Au sein des établissements, la politique de formation se met en oeuvre principalement à travers le plan de formation présenté pour avis aux instances et élaboré sous l'autorité du directeur. L'élaboration annuelle du plan de formation passe tout d'abord par le recensement et l'analyse des besoins avec des outils divers de recensement possible : fiche de vœux, entretien, réunions de service. Ensuite, il s'agit de le choisir et de planifier les actions de formation au regard des crédits impartis (rôle de la commission formation et de la direction). Enfin, le plan de formation est exécuté sur l'année (rôle du responsable formation et des cadres dans la mise en oeuvre), contrôlé (notamment par les instances) et évalué. Au cours de ces étapes, la formation est un enjeu de pouvoirs entre d'une part, les représentants des professionnels qui défendent en premier lieu les possibilités de demandes individuelles de formation et d'autre part, les besoins de formation identifiés par l'établissement notamment par les cadres de proximité. La formation revêt en effet deux grands objectifs : d'une part, contribuer à obtenir une meilleure qualité de service publique grâce à une meilleure adaptation à l'emploi ou au poste des agents, et d'autre part, permettre une meilleure évolution professionnelle individuelle, ce qui contribue à la promotion et la régulation sociale. En effet, l'article 1^{er} du décret du 21 août 2008 définit les objectifs de la FPTLV en précisant

¹² Loi n°71-575 du 16 juillet 1971, portant organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente ; Décret n°90-319 du 5 avril 1990 relatif à la formation professionnelle des agents de la FPH

¹³ La loi n°83-634 du 13 juillet 1983 modifiée portant droits et obligations des fonctionnaires

¹⁴ Association Nationale pour la Formation permanente du personnel Hospitalier : créée en 1974 et devenu l'organisme paritaire collecteur agréé (OPCA) de la FPH avec la réforme de la FPTLV, elle permet aux établissements de disposer d'une structure juridique d'appui dans l'organisation de la formation.

que « la formation professionnelle tout au long de la vie des agents titulaires et non titulaires de la fonction publique hospitalière a pour but de leur permettre d'exercer efficacement leurs fonctions durant l'ensemble de leur carrière, d'améliorer la qualité du service public hospitalier, de favoriser leur développement professionnel et personnel et leur mobilité. Elle contribue à créer les conditions d'un égal accès aux différents grades et emplois entre les hommes et les femmes.»¹⁶

« Globalement le législateur consacre le droit du salarié à la professionnalisation via le droit individuel à la formation, la pertinence de la formation en situation professionnelle et le poids de la coresponsabilité employeurs/salarié dans le maintien ou l'amélioration de l'employabilité. »¹⁷ Dans ce cadre légal qui reconnaît le droit à la formation de chaque agent titulaire et non titulaire et avec ces deux grands objectifs d'amélioration du service public et de développement personnel des agents, le Directeur doit définir et mettre en place une politique institutionnelle respectant la réforme de la FPTLV mais aussi la culture de son établissement.

B) La politique institutionnelle de formation du CDEF: une émergence tardive anticipant en partie la future réforme

Parmi les foyers de l'enfance, le CDEF se caractérise par sa taille importante. Celle-ci explique l'existence au côté du service du personnel d'un service de formation composé d'une responsable formation à 80%, le temps restant étant consacré à une mission de secrétariat de direction qui permet par ailleurs une bonne connaissance de l'actualité et des enjeux de l'établissement. Comme le directeur de l'établissement l'a rappelé lors des commissions de formation visant l'étude des départs au plan de formation 2009 ou des nouveaux dispositifs de la réforme, la place et l'utilisation de la formation professionnelle continue est récente au CDEF. En effet, elle s'est amplifiée très progressivement en partant d'un objectif a minima de la direction qui était la multiplication des départs en formation au sein du plan de formation pour utiliser la totalité des fonds de l'ANFH issus de la cotisation obligatoire versée annuellement par le CDEF. Ainsi, en 2007, 118 agents ont bénéficié d'une formation individuelle (soit le tiers environ de l'établissement) et 218 ont participé à une formation collective ; la durée moyenne des

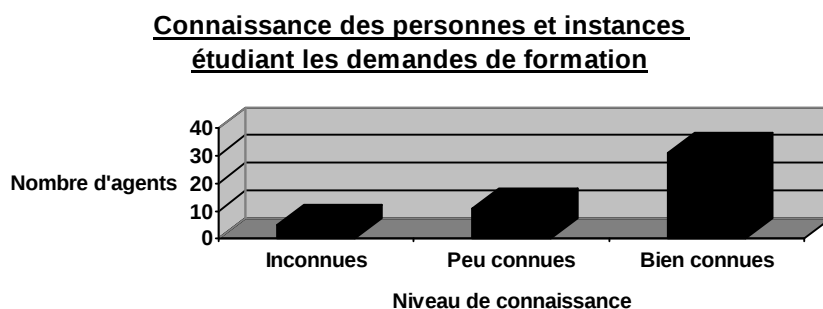
¹⁵ Congé de Formation Professionnelle, Validation des Acquis de l'Expérience, Bilan de Compétences

¹⁶ Décret n° 2008-824 du 21 août 2008 relatif à la FPTLV des agents de la fonction publique hospitalière

¹⁷ SEVE M.M, DAVEZIES J., nov 2004, « Le puzzle de la formation professionnelle ». *Directions*, n°13, p 26

formations est de 3 jours environ¹⁸. Aujourd'hui, les professionnels ont une bonne connaissance du service formation et des possibilités de départs en formation au sein de l'établissement. Par ailleurs, des critères de sélection au plan de formation ont été mis en place dans le cadre d'un dialogue social reconnu. Les résultats du questionnaire que j'ai proposé aux agents en mai 2009 témoignent d'une bonne connaissance et satisfaction par rapport au service formation du CDEF (confère annexe I).

Graphique 2 : (réponse ouverte)



La majorité des agents connaît relativement bien les personnes et instances qui interviendront dans l'étude de leur demande ; ils citent ainsi la responsable formation, la direction et la commission formation (parfois le cadre et le CTE sont ajoutés).

En outre, les derniers plans de formation sont formalisés par la responsable formation qui essaie d'y intégrer des références aux objectifs du projet d'établissement validé en 2007. Ainsi, s'il n'y a pas encore de politique institutionnelle de formation au sens de la réforme c'est-à-dire avec des objectifs préalables à la construction des plans de formation, la direction et la responsable formation favorisent la place importante et reconnue de la formation professionnelle continue avec la volonté précisée dans le projet d'établissement 2008-2012 de mettre en œuvre et d'utiliser cet outil dans le cadre des missions du foyer de l'enfance. Le projet d'établissement précise ainsi que « notre fonctionnement et notre organisation doivent permettre de placer la personne accueillie au cœur de nos préoccupations [...] Dans ce but, notre institution cherche à enrichir et utiliser au mieux les qualités, les compétences personnelles et professionnelles de chacun des agents, en développant leurs facultés d'adaptation et d'anticipation des enjeux sociaux. Pour cela, nous misons sur la formation continue, individuelle et collective. Nous nous attachons à favoriser le travail en équipe, tout en responsabilisant chacun dans l'exercice de ses fonctions. Nous considérons que tout agent doit apporter une contribution à l'action collective et est reconnu en tant qu'individu : en favorisant la

¹⁸ Données extraites du Bilan social 2007 du CDEF.

promotion professionnelle et en encourageant l'esprit d'initiative et d'innovation, en accordant toute leur place aux Instances représentatives du personnel.

Malgré la spécificité des foyers de l'enfance et du secteur médico-social moins formalisé que le secteur sanitaire, le CDEF rentre donc bien dans le constat ci-dessous : « la fonction publique hospitalière a développée une forte culture de formation issue à la fois des impératifs de nos missions et de l'adaptation des personnels aux évolution des connaissances, des technologies et des exigences de la demande sociale. [...] La construction des plans de formation est organisée au sein de procédures discutées avec les partenaires sociaux (priorités des axes institutionnels, recueil des besoins individuels, organisation des arbitrages corrélés aux organisations en pôles...)»¹⁹

Par la place importante de la formation dans la culture de l'établissement et par ses objectifs de développement des compétences, le CDEF reconnaît donc bien le droit à la formation des professionnels. Le CDEF était prêt pour la mise en œuvre progressive de la réforme relative à la FPTLV (Formation Professionnelle Tout au Long de la Vie).

1.1.2 La réforme de la FPTLV : principes et dispositifs à mettre en œuvre au CDEF

L'étude des principes et des nouveaux dispositifs de la FPTLV (A) permet de comprendre l'esprit de la réforme et de choisir une méthodologie de mise en œuvre dans l'établissement adaptée (B).

A) Les principes et les nouveaux dispositifs de la FPTLV

La FPTLV apporte de nouvelles logiques dans la mise en œuvre²⁰ de la politique institutionnelle de formation professionnelle continue. D'une part, la logique d'un droit à la formation tout au long de la vie passe par la refonte de la gestion continue basée sur la proximité, l'individualisation, le co-investissement avec un agent acteur de son parcours professionnel, l'évaluation de la politique de formation mais aussi par la mise en œuvre du droit à une seconde carrière pour les seniors. D'autre part, la nouvelle gouvernance du plan de formation avec un dialogue social dynamique (rôle de la commission de formation et du CTE), une catégorisation selon la finalité des actions de formation et le développement du mixage des dispositifs et des financements, doivent permettre de

¹⁹ AUDOIRE M., mars-avril 2008. « Ressources humaines. Formation professionnelle tout au long de la vie : quelles répercussions ? » *Revue Hospitalière de France*, n°521, pp. 63-65

²⁰ DAVEZIES J., (cabinet Boumendil) « Les orientations de la réforme », « de nouveaux dispositifs pour l'environnement hospitalier », journée de formation ANFH, 18 novembre 2008, Arcachon.

concevoir des parcours de professionnalisation s'appuyant sur une politique de gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (GPEC). Ainsi, le rapport annuel sur l'état de la fonction publique²¹ distingue quatre grands objectifs donnés à la formation par cette réforme : (1) « la formation devient un instrument d'accompagnement de la transformation des missions et donc des « métiers » de l'administration. », [...] (2) pour resserrer le lien entre formation et gestion des ressources humaines, la réforme réorganise la présentation des actions de formation en fonction de leur finalité (quatre grandes finalités constituent une typologie commune à toutes les administrations) [...], (3) plus largement la réforme vise à améliorer la prise en compte de l'expérience acquise par les agents tout au long de leur carrière et aujourd'hui méconnue ou insuffisamment valorisée et pour ce faire, un accompagnement individuel continu (entretiens annuels d'évaluation, entretien et bilan de carrière, tutorat...) doit être organisé [...] (4) enfin, le rôle des principaux acteurs de la formation professionnelle notamment à l'échelon territorial et interministériel est précisé et renforcé. »

Riche dans ses objectifs de long terme (dialogue social, GPEC, employabilité...), la réforme représente aussi un nouveau cadre légal pour la mise en œuvre quotidienne de la politique de formation des établissements. Au niveau des dispositifs, le texte instaure une nouvelles typologie d'actions composant la formation professionnelle tout au long de la vie²². Cette typologie d'actions est construite selon une logique de progression²³ de la formation professionnelle initiale (type 1) ou de l'adaptation immédiate au poste qui peut être obligatoire (type 2a) jusqu'à la possibilité d'une conversion (type 5) et d'utilisation de congés personnels (type 6). De plus, les huit types d'actions définies par leur objet sont sub-divisées selon leur appartenance ou non au plan de formation (actions de type 1 à 5 appartenant au plan de formation). Par ailleurs, le décret modifie la construction du plan de formation, en créant les dispositifs suivants : principalement, le droit individuel à la formation (DIF) qui concerne tout les agents en leur attribuant un crédit d'heures de formation annuelle et cumulable à utiliser pour leur demande individuelle au plan de l'établissement; mais aussi les périodes de professionnalisation pour offrir à certains agents²⁴ et notamment les « seniors » la possibilité d'une seconde carrière. Enfin, deux outils, le passeport formation et l'entretien formation doivent favoriser une gestion de la formation continue individualisée permettant le co-investissement.²⁵

²¹ Ministère du Budget des Comptes Publics et de la Fonction Publique. 2008, Rapport annuel sur l'état de la fonction publique. Faits et chiffres 2007-2008. La Documentation française, 647p

²² Article 1^{er} du décret du 21 août 2008

²³ DAVEZIES J.(cabinet Boumendil) « Les orientations de la réforme », « de nouveaux dispositifs pour l'environnement hospitalier», journée de formation ANFH, 18 novembre 2008, Arcachon.

²⁴ Article 18 du décret du 21 août 2008

²⁵ DAVEZIES J., (cabinet Boumendil) « Les orientations de la réforme », « de nouveaux dispositifs pour l'environnement hospitalier», journée de formation ANFH, 18 novembre 2008, Arcachon.

La réforme de la FPTLV et notamment à travers le décret du 21 août 2008 comporte donc à la fois des dispositifs très concrets à travailler dans l'établissement et une nouvelle culture à développer autour des enjeux de cette réforme. Dans le cadre de ma mission, j'ai choisi une méthodologie pour mettre en œuvre avec les représentants du personnel et les cadres ces différents aspects de la réforme.

B) La méthodologie de mise en œuvre de cette réforme au CDEF

Chargée de la mise en œuvre de cette réforme par l'équipe de direction (le calendrier et les détails de cette mise en œuvre sont présentés dans l'annexe II), il m'était demandé de permettre une mise en application progressive et participative des différents éléments de cette réforme. Par ailleurs, la construction du plan de formation 2010 (première étape en juin avec le recueil des vœux) devait aussi pour se faire en conformité avec la réforme c'est-à-dire en intégrant le DIF, la nouvelle catégorisation des actions de formation, la mise en œuvre de l'entretien de formation avec un compte-rendu et l'élaboration d'un passeport formation. Pour répondre à ces deux objectifs, j'ai découpé la mise en œuvre de la réforme au CDEF en deux grandes phases. La première phase fut l'animation d'un groupe de travail composé de membres des instances (principalement de la commission formation), de la responsable du service formation, de la responsable du service du personnel, et des représentants des cadres. Dès la première réunion du groupe de travail et parallèlement à la présentation globale de la réforme, j'ai précisé les objectifs de celui-ci : étudier ensemble le décret pour en comprendre les enjeux et les modalités d'application techniques afin de pouvoir réfléchir à des propositions concrètes de mise en œuvre progressive du décret d'une manière adaptée aux pratiques déjà existantes dans l'établissement. Parallèlement à ce groupe de travail, j'ai construit un questionnaire (confère annexe I) avec la commission formation pour faire remonter les attentes des agents vis-à-vis de la formation et leur avis sur le fonctionnement du service formation. La deuxième phase de ma mission fut alors d'une part, la mise en place concrète des nouveaux dispositifs en s'appuyant sur les propositions du groupe de travail et d'autre part, la mise en œuvre d'une politique de communication de cette réforme appliquée au CDEF vis-à-vis des instances, des cadres et des professionnels.

Plus précisément, ma première étape de mise en œuvre de la réforme a été un travail progressif d'information et de formation générale du groupe de travail sur le contenu de ce décret (esprit de la réforme, nouveaux dispositifs comme le DIF ou la période de professionnalisation, de nouveaux outils comme le passeport formation ou l'entretien de formation) notamment à l'aide des colloques et fiches proposés par l'ANFH ainsi que d'une réunion de présentation du décret en laissant place aux questionnements ou aux inquiétudes que cette réforme pouvait soulever. Ma deuxième étape fut un travail d'adaptation du décret aux procédures ou principes existants dans l'établissement : six rencontres sous forme d'ateliers avec les membres du groupe de travail sur la FPTLV étaient prévues pour permettre à chacun de mieux comprendre le décret et de rechercher les propositions de modalités d'adaptation de celui-ci dans l'établissement. Toujours en lien avec l'équipe de direction pour orienter, acter ou trancher dans les propositions des ateliers, la troisième étape a été la finalisation des réflexions et des propositions des ateliers. Ce travail s'est effectué en lien avec la commission formation pour permettre leur information et l'amélioration des dispositifs. Par ailleurs, l'avis du CTE et l'information des tutelles fut aussi assuré. Lors de la commission de surveillance de juin, je présentai la méthodologie participative choisie dans la mise en œuvre et le résultat final en terme de choix institutionnels mis en place avec l'équipe de direction.

Enfin, progressivement puis à l'issue des ateliers, une information et des échanges sur le décret et sur les réflexions/propositions émanant des ateliers eurent lieu au niveau de l'équipe d'encadrement. Par ailleurs, une information individuelle et collective sur la mise en œuvre du plan de formation 2010 dans le cadre de la réforme eu lieu pour tous les professionnels. Un guide sur la formation (confère annexe III) est venu appuyer les différentes démarches de communication. Il permettait par ailleurs d'informer les agents sur la politique de formation mise en œuvre au CDEF, de proposer une explication sur les nouveaux dispositifs du décret (nouvelle classification des actions, mise en place du compteur DIF, entretien de formation...), de présenter le circuit d'une demande de formation au CDEF (à qui s'adresser, dans quels délais, quels critères d'étude des demandes au niveau du plan de formation...), et enfin, de préciser les modalités de départ.

Cependant, au-delà de la nécessité de respecter une obligation réglementaire dans son établissement, le directeur peut considérer qu'en valorisant la formation professionnelle continue, cette réforme représente une opportunité managériale pour adapter les compétences de l'établissement aux mutations du secteur.

1.2 La valorisation de la formation professionnelle avec la FPTLV : une opportunité managériale au vu des mutations du secteur

Face à l'évolution du secteur de la protection de l'enfance (1.2.1) et au-delà de cette obligation réglementaire de mise en place d'une politique de formation professionnelle continue respectant la réforme et le décret du 21 août 2008, le directeur peut choisir d'utiliser cette réforme comme un outil de management de ressources humaines au service des missions du foyer de l'enfance (1.2.2).

1.2.1 L'évolution du secteur médico-social pour une meilleure adaptation aux besoins de l'utilisateur

Le secteur médico-social avec la loi du 2 janvier 2002 et les foyers de l'enfance avec la loi du 5 mars 2007 connaissent de fortes évolutions dans les modalités de prise en charge et dans l'adaptation aux besoins de l'utilisateur. Ces évolutions nécessitent une adaptation des pratiques professionnelles (A). En outre, le CDEF est un établissement en mutation marqué notamment par la mise en œuvre d'un management par la démarche projet tant au niveau de l'établissement, que des services. Or, les difficultés d'adaptation de la culture professionnelle peuvent être réduites grâce à la formation et grâce aux outils apportés par la réforme (B).

A) L'évolution des modes de prises en charge et de l'environnement institutionnel : de nouvelles pratiques professionnelles à développer

L'ouvrage collectif sur la protection de l'enfance²⁶ reprend l'évolution de ce secteur notamment dans le chapitre sur « l'évolution des conceptions et des pratiques ». Il y est rappelé que l'aide sociale née en 1953 fut marquée par une professionnalisation du secteur social dans les années 1970²⁷ puis plus récemment par une modernisation de l'action sociale avec en 2002 le renforcement des droits des usagers et en 2007 la réforme de la protection de l'enfance²⁸. L'évolution récente du cadre légal nécessite une interrogation des institutions et des professionnels pour savoir comment intégrer dans leurs pratiques quotidiennes ces nouveaux outils ou principes de travail que sont :

²⁶ BATIFOULIER F., ouvrage collectif, 2008, La protection de l'enfance, Paris, Dunod, 1227p.

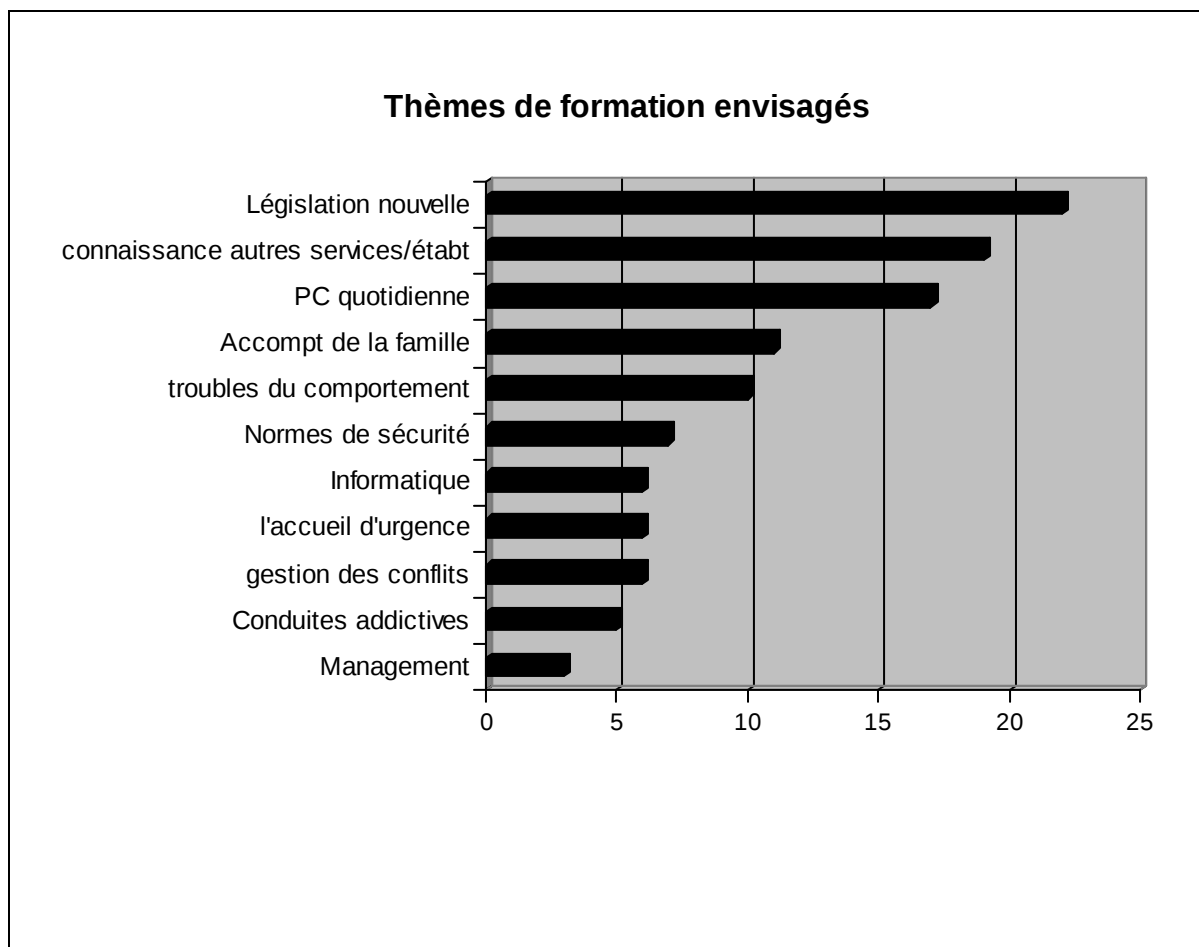
²⁷ Ibid. chapitre sur « l'évolution des conceptions et des pratiques » rédigés par VERDIER P. et NOE F., p.136

²⁸ Ibid., chapitre rédigé par VERDIER P. et NOE F p 144

l'amélioration de la prise en compte des droits de l'enfant et des familles notamment en terme d'association au projet de l'enfant, la reconnaissance de la place du père dans les centres maternels, l'obligation d'évaluation interne et externe, la formalisation des projets d'établissement et de service, le renforcement de la prévention et des dispositifs d'alerte et d'évaluation des risques de danger, le renforcement de la compétence du Conseil général avec le principe de subsidiarité de la justice, la diversification des modes d'intervention et de prise en charge, la coordination accrue entre professionnels et la notion de secret partagé, l'assouplissement dans le fonctionnement de l'assistance éducative avec l'institutionnalisation des visites médiatisées ou encore le transfert à l'établissement d'un pouvoir de décision pour certains actes non usuels. Même si cette évolution du cadre légal et de l'environnement des foyers de l'enfance n'est pas toujours bien connue des agents (constats issus de la démarche de projet de service du CDEF par rapport aux outils de la loi de 2002), ces derniers sont tout à fait conscients de la nécessité de se former sur ses nouvelles évolutions et notamment au niveau de la législation (confère graphique ci-dessous²⁹).

²⁹ Extrait du questionnaire présenté dans l'annexe I.

Graphique 5 : (réponses ouvertes par thèmes : théorie, relation usagers, environnement professionnel, nouveaux besoins repérés)



Par ailleurs, les foyers de l'enfance doivent repenser leurs modalités d'intervention sous forme d'internat éducatif en s'ouvrant sur l'extérieur (accueil séquentiel, famille relais, placement à domicile). Ainsi, dans le même ouvrage, S.Bento-Rossignol conclut son analyse sur le paradoxe de l'environnement juridique des MECS³⁰ qui se doivent de fournir un « accueil encadré pour être protecteur » mais aussi une « souplesse et une individualisation des modalités de prise en charge » par la nécessité « d'apprendre à mélanger les outils, les compétences professionnelles pour atteindre le but premier de toute mesure de placement : l'intérêt de l'enfant ». [...] « L'internat éducatif ne se résume pas seulement à ce qui se passe « dedans ». Pour être pertinent, il lui faudra d'accepter de travailler « en dehors » et « avec l'extérieur ».³¹

³⁰ Maison d'enfant à caractère social

³¹ Ibid BATIFOULIER F. ; chapitre sur « le paradoxe de l'environnement juridique des mecs » rédigé par S.BENTO-ROSSIGNOL, p772

Face à cette évolution du secteur de la protection de l'enfance, le développement, l'adaptation et l'amélioration continue des connaissances et des compétences des professionnels sont nécessaires. En effet, « une gestion uniquement administrative du personnel, particulièrement efficace dans un environnement stable pose problème dès qu'elle n'intègre pas une dimension ressources humaines dans un environnement changeant. La seule approche statutaire est en effet inopérante dès qu'il s'agit de renforcer le management des équipes ou d'anticiper les évolutions. »³² Les évolutions du cadre légal se ressentent directement dans les établissements qui travaillent désormais en adoptant une démarche projet. Or, celle-ci représente une évolution importante des cultures professionnelles du secteur sociale et médico-sociale.

B) L'évolution du CDEF : le développement de la culture de démarche projet

Afin de mieux répondre à ses missions de foyer de l'enfance et face aux nouvelles exigences du cadre réglementaire notamment en terme de démarche qualité, la direction du CDEF a choisi depuis 2004-2006 de mettre en place un management par projet³³. Ce dernier doit s'appuyer sur la formation professionnelle continue pour familiariser l'équipe encadrante à ce mode de management. Par ailleurs, la formation doit devenir un outil repéré par les professionnels dans l'adaptation des compétences que nécessite la mise en oeuvre des actions préconisées dans la dernière étape de chaque démarche projet. Ainsi, la formation continue représente un double enjeu vis-à-vis de la démarche projet. D'une part, la formation continue représente un moyen pour adapter les compétences des professionnels à ce management (d'où l'objectif cité dans le projet d'établissement d'encourager les formations liées à la démarche projet³⁴ et des formations de l'équipe encadrante en 2009 sur ce thème) et pour mettre en oeuvre les actions suite à l'analyse des constats (par exemple, une action de formation sur la contenance en juin 2009 proposée et définie par le groupe de travail sur la violence). D'autre part, la réforme de la formation continue correspond par ses objectifs et sa mise en oeuvre à une telle logique de management. En effet, elle nécessite une clarification des compétences (confère partie

³² JULIEN F., VINCENT D., juillet -août 2006, « Ressources humaines. Dossier Bilans de compétences, VAE : ... ». *Revue Hospitalière de France*, n°111, pp. 18-22

³³ BALAS Judith, « la démarche projet de service », journées de formation de la direction du CDEF, février 2009, CDEF : Ce management correspond une méthodologie par processus appliquée dans la mise en oeuvre des missions du foyer et dans l'amélioration des pratiques professionnelles. Le principe est de suivre dans les différents aspects de fonctionnement du foyer une méthodologie définissant un plan d'actions légitimes et prioritaires en fonction d'une analyse et d'un choix institutionnel préalables. Ce management se caractérise aussi par le développement de l'autonomie de chaque professionnel grâce à des délégations, des niveaux de responsabilités, des objectifs et des missions clarifiés.

³⁴ Extrait du Projet d'établissement 2008-2012 du CDEF validé en octobre 2007, p.120.

II) et exige la définition préalable d'une politique institutionnelle de formation professionnelle continue avant l'élaboration des plans de formation.

A titre d'exemple, le projet d'établissement illustre et participe à ce management par projet. Il accorde par ailleurs une place importante de la formation continue au travers des références au développement des compétences nécessaires pour mettre en œuvre les objectifs posés par le projet d'établissement. En effet, élaboré dans une démarche participative où les professionnels ont travaillé avec cette méthodologie par processus³⁵ choisie et mise en œuvre par la direction, le projet d'établissement sert désormais de référence et de cadre aux actions des professionnels de l'établissement (par exemple, pour l'élaboration des projets de service, mais aussi l'élaboration des projets individuels de prise en charge ou encore dans les objectifs de la formation continue). Ainsi, l'introduction du projet d'établissement rappelle la méthodologie choisie pour son élaboration et met ainsi en valeur le management par projet (définition de thèmes, analyse de ces derniers pour définir des actions et des objectifs) auquel les professionnels, guidés par la direction ont été amenés à participer : « les thèmes du projet d'établissement ont été abordés dans le cadre de Groupes de Travail Pluridisciplinaires qui ont réunis près de 140 agents sur respectivement 4 à 5 réunions par thème. Chaque groupe a produit une fiche action comportant à la fois des éléments de définition, de constat et d'objectifs à mettre en œuvre. Ce choix de travail en fiche action a été fait dans le but de pouvoir rendre concret le projet afin qu'il soit un instrument de travail accessible et opérationnel. [...] Au CDEF, l'objectif du projet d'établissement est donc de s'inscrire dans une dynamique de changement et d'adaptation à l'environnement afin de répondre au mieux aux besoins des usagers dans le cadre des missions et des valeurs de l'institution.»³⁶

Ainsi, la culture de démarche projet qui s'installe progressivement au CDEF et les évolutions du cadre légal autour des modalités de prise en charge explique pourquoi le directeur doit pouvoir faire de la formation professionnelle un outil de GRH au service des missions du foyer.

³⁵ Démarche participative de constats, d'analyse et d'orientations qui légitime le plan d'actions

³⁶ Extrait du Projet d'établissement 2008-2012 du CDEF validé en octobre 2007, p.5.

1.2.2 La formation professionnelle comme outil de GRH pour garantir la qualité de la prise en charge et son amélioration continue

Pour que la formation professionnelle devienne un outil de GRH au service des missions du foyer, un lien entre le projet d'établissement et le plan de formation doit être fait et permettre ainsi l'adaptation des compétences aux besoins institutionnels (A). Par ailleurs, la formation permet de valoriser le travail et la place de chaque professionnel (B) en assurant ainsi une dynamique favorable à l'établissement.

A) L'adaptation des compétences aux besoins institutionnels : du projet d'établissement au plan de formation

L'outil que représente la formation pour mieux répondre aux exigences du secteur de la protection de l'enfance explique que le projet d'établissement du CDEF se donne comme objectifs à court terme de favoriser les formations dans différents domaines repérés comme prioritaires pour assurer les missions du foyer. Le principe d'une adaptation des compétences des professionnels aux besoins institutionnels est donc bien repéré. Il y est ainsi noté comme objectifs « favoriser les formations concernant l'accompagnement des familles de mineurs confiés, les écrits professionnels, les éléments juridiques relatifs à la responsabilité civile et pénale encourus par les professionnels du secteur social et médico-social, la santé mentale, la qualification aux normes de sécurité (habilitation électrique, conducteur de nacelle, permis D, échafaudage, ...), la gestion du risque alimentaire et la mise en place de démarche projet (animation de groupe de travail, rédaction d'un compte-rendu, élaboration d'un diagnostic, etc.) »³⁷. Cependant, il n'y a pas encore de politique repérée au niveau de la formation et notamment pour guider l'élaboration du plan de formation.

Cependant, dans le plan de formation 2009 et conformément à l'esprit de la réforme³⁸, la responsable formation a fait apparaître les demandes de formation collective des cadres en fonction de grands thèmes du projet d'établissement. Lors de la communication autour du plan de formation 2010, une étape supplémentaire a été franchie en rappelant aux cadres les grands axes et objectifs du projet d'établissement

³⁷ Extrait du Projet d'établissement 2008-2012 du CDEF validé en octobre 2007, p.120

³⁸ Lien entre le plan de formation et le projet d'établissement à l'Article 6 du Décret n° 2008-824 du 21 août 2008 relatif à la formation professionnelle tout au long de la vie des agents de la FPH.

avant qu'ils réfléchissent avec leur équipe à leur demande de formation collective. La finalisation des projets de service fin 2009 devrait, elle aussi, permettre de repérer les besoins institutionnels de formation. Par ailleurs, la mise en place d'un comité de suivi du projet d'établissement début 2009 a permis de repérer les besoins de formation nécessaires pour mettre en œuvre certains objectifs comme par exemple, la meilleure connaissance des lois de 2002 et 2007 par les professionnels.

Ainsi, «fonction stratégique au service des ressources humaines, la formation continue ne doit pas seulement être considérée en tant qu'activité pédagogique, mais bien en tant que processus stratégique, managérial, pédagogique, organisationnel et administratif au service d'une politique générale.[...]. Le plan de formation doit être considéré comme un véritable outil stratégique dont l'élaboration ne relève pas d'une démarche purement méthodologique.»³⁹ Outre cet enjeu autour du lien entre le plan de formation et le projet d'établissement, la formation est aussi l'occasion de valoriser le rôle des professionnels dans la prise en charge assurée au foyer.

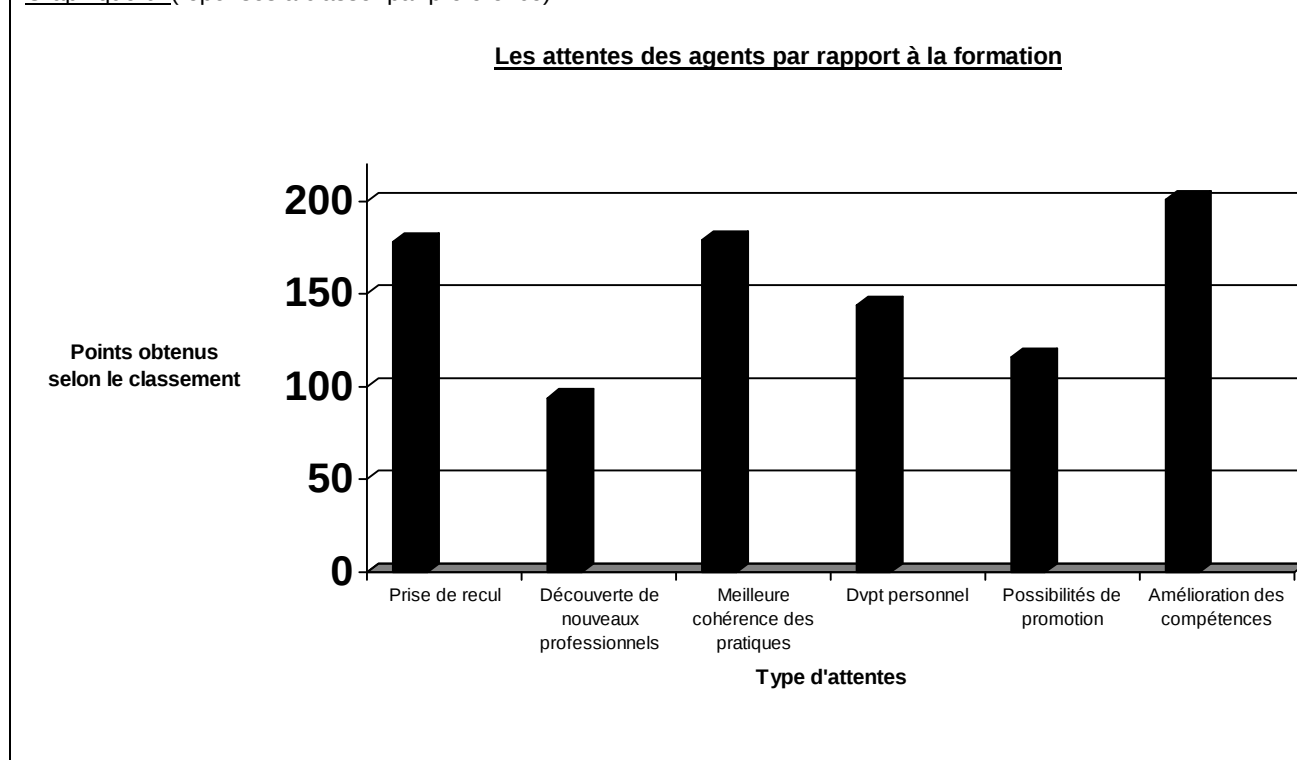
B) La valorisation du rôle des professionnels dans la prise en charge par la formation professionnelle continue

La formation professionnelle continue permet de reconnaître le rôle des professionnels dans la mise en œuvre des missions du foyer en travaillant sur le sens des modalités professionnelles de prise en charge et en favorisant les échanges sur les pratiques professionnelles. Si l'on étudie par exemple, l'impact des formations collectives intra-muros, celles-ci permettent bien sûr le développement des compétences sur un thème particulier. Cependant et d'un point de vue GRH, elles représentent aussi soit l'opportunité d'un approfondissement et d'une cohésion des pratiques professionnelles au sein d'un service spécifique (2^{ème} attente des agents d'après le graphique ci-dessous⁴⁰) soit l'occasion d'un décloisonnement des services dans l'établissement.

³⁹ DESPLANCHES M-N, 2003, « *La formation continue à l'hôpital, acteurs, méthodes et outils* », Les guides de l'AP-HP, éditions Lamarre, 95p.

⁴⁰ Graphique extrait de l'analyse des questionnaires du CDEF, Mai 2009, présentée à l'annexe I.

Graphique 6: (réponses à classer par préférence)



Ainsi, le CDEF donne à chaque service la possibilité de travailler avec son cadre une demande de formation spécifique au service⁴¹ car la formation est un outil efficace dans l'amélioration des pratiques d'un service et la cohésion d'équipe. En effet, « une ou deux personnes motivées au sein d'une équipe risquent fort de baisser les bras si elles n'arrivent pas à faire passer leur engouement dans des délais raisonnables. Lors d'une intervention sur tout ou une partie de l'équipe, il est plus facile d'agir sur la norme du groupe [...]. De plus la cohérence d'équipe est plus forte dans une action collective que dans des actions individuelles. Amener une équipe à se construire un vocabulaire commun sans pour autant produire une pensée unique diminue les risques de malentendus et donc de tensions –facteur d'inertie- mais développe aussi l'esprit d'équipe et d'appartenance à un groupe –facteur de dynamisme»⁴². D'autre part, le CDEF développe aussi les formations collectives proposés aux professionnels de différents services (par exemple, la formation sur la contenance ou sur l'éducation sexuelle des adolescents en juin 2009) afin que la formation ait pour objectif indirect de favoriser le décroisement des services. En effet, le cloisonnement des services rend difficile la

⁴¹ Confère les formations par service recensé dans les plans de formation du CDEF.

⁴² CHAUVIERE M., BATIFOULIER F., GROSSIN W., VAILLANCOURT (Raymond), CORDEBAR (Marie-Christine), DICQUEMARE (Daniel), FLORIS (Bernard), TRICOIRE (Bruno), JOUAN (M.A.X.), AMELINE (Annick), FABLET (Dominique), PEYRE (Pierre) 2000, « Les travailleurs sociaux ont-ils peur du changement ? Are social workers afraid of change ? » *Les cahiers de l'actif*, p 91

mise en œuvre d'une prise en charge globale (par exemple, dans les relations complexes des éducateurs avec le plateau technique médical ou paramédical) et le parcours individualisé de l'enfant dans l'établissement (difficulté dans l'harmonisation a minima des pratiques éducatives entre les quatre services du pôle adolescent).

Par ailleurs, la VAE, dispositif individuel de formation, permet aussi tant l'approfondissement des compétences théoriques nécessaires dans la rédaction du dossier que d'un point de vue GRH, la reconnaissance des pratiques professionnelles de l'agent. Ce dernier a alors la possibilité ensuite de passer le concours correspondant au diplôme acquis et si succès, d'obtenir une titularisation dans l'établissement. «La reconnaissance du savoir-faire acquis en entreprise répond, à l'objectif de développer un management innovant de ressources humaines afin, d'une part, d'améliorer la mobilité et la polyvalence interne, et, d'autre part, de faciliter l'insertion professionnelle des salariés. Elle contribue également à affirmer l'égale valeur des différents modes d'apprentissage, à savoir, celui issu de l'expérience professionnelle et celui résultant de la formation plus théorique. C'est un facteur évident de motivation du personnel.»⁴³ « De manière plus générale, la VAE démontre qu'elle est une réelle et positive opportunité pour de plus en plus de professionnels et qu'elle l'occasion, au-delà de l'accès à la qualification, d'un travail d'auto-appréciation, accompagné d'une revalorisation narcissique, d'une reprise de confiance en soi et d'un sentiment nouveau d'efficacité autorisant des transferts de connaissances et des compétences dans d'autres activités. Elle est ou elle sera aussi dans de nombreux lieux, grâce à l'arrivée de personnes extérieures, une bouffée d'oxygène professionnelle dans des milieux clos et autoreproducteurs, un apport culturel exogène nécessaire au renouvellement de la pensée et des pratiques.»⁴⁴

Cependant, dans le secteur médico-social, la VAE n'a pas acquis une pleine et entière légitimité⁴⁵. Ainsi, même si le concours d'éducateur spécialisé organisé au CDEF en 2009 a vu la réussite d'un éducateur diplômé par VAE, celui-ci représentait le cas des agents faisant fonction de manière très satisfaisante depuis des années sans que la formation en cours d'emploi ne soit envisagée notamment du fait de l'âge de la personne.

⁴³ KREBS G., 2007, « Ressources humaines : nouvelles pratiques selon l'ISO 9001 », AFNOR, 164p.

⁴⁴ PONTE C., octobre 2008, « Mise en oeuvre de la réforme de la formation professionnelle dans la fonction publique hospitalière ». *Revue Soins. Cadres*, n°67, pp. 19-21.

⁴⁵ «La VAE n'entraîne pas ipso facto une dévalorisation des diplômes et une déqualification de leurs titulaires. Ceci est à souligner, surtout dans des milieux de travail comme le secteur sanitaire et social où les diplômes sont réglementés et où ils participent fortement de l'identité professionnelle. Celle-ci au-delà d'attribuer une valeur sociale à toutes les formes d'expérience, apparaît avec un peu de recul comme un outil, même si l'esprit de la loi en a fait un droit individuel et citoyen, de gestion des hommes et des femmes dans les organisations de travail, et plus particulièrement dans les secteurs en mutation. Rappelons qu'elle est un mode d'accès à la qualification et qu'elle peut en cela faciliter la relance de la promotion sociale et intégrer de plein droit les « faisant fonction ». Elle peut, du fait des qualifications acquises et reconnues favoriser toutes les formes de mobilités interne ou externe, ascendante ou latérale. » PONTE C., Ibid

Or, seul ce cas spécifique reste accepté par les opposants à la VAE (parmi eux, des représentants du personnel mais aussi certains directeurs⁴⁶) qui y voient une dévalorisation de la formation et du diplôme. Cependant, l'équipe de direction n'est pas unanime sur ce point d'autant plus que l'on doit prendre en compte la difficulté réelle dans l'accès au diplôme par la VAE (10% environ des candidats). J'en conclus que le directeur doit plutôt amener les cadres à mieux accompagner les professionnels en discernant ceux pour qui ce dispositif doit être encouragé par l'établissement et ceux pour qui cela risque de représenter un leurre (soit par la non validation probable soit par la difficulté de titularisation une fois diplômé car le concours vérifie aussi la variété des expériences professionnelles des candidats, or celle-ci est acquise par les professionnels issus de la formation classique du fait des stages dans différents types d'établissement).

Ainsi, l'outil de formation répond à deux attentes. D'une part, la formation répond à « l'attente de l'agent, intéressé par son développement personnel : la valorisation passe par la prise en compte du besoin d'épanouissement professionnel et humain. Il y a relation de cause à effet entre l'effort fourni en termes de compétences et d'efficacité et les récompenses offertes en signes de reconnaissance, de responsabilités et d'équité. » D'autre part, elle répond à « l'attente de l'institution, intéressé par l'optimisation des ressources humaines, tant en terme de compétences que de potentialités, recensées dans la structure à travers l'addition de la formation initiale, de l'expérience professionnelle et de la formation permanente. »⁴⁷ La formation favorise ainsi la motivation et la stabilité du personnel (particulièrement recherché dans les foyers de l'enfance avec une mission d'accueil d'urgence) tout en assurant une meilleure qualité de prise en charge. La formation professionnelle continue est donc bien un véritable outil de Gestion des Ressources Humaines pour le directeur.

Cependant, on peut s'interroger sur les autres atouts de cette réforme dont les enjeux constituent un changement important dans le mode de management puisqu'ils participent à la mise en œuvre d'un management par les compétences. En effet, cette réforme nécessite de construire des outils managériaux de la fiche de poste à l'entretien d'évaluation pour répondre au vaste objectif de la Gestion Prévisionnelle des Emplois et des Compétences (GPEC).

⁴⁶Commission de surveillance de juin 2009 où un représentant du personnel soutenu par le directeur mettait en garde contre certains dispositifs de la réforme et notamment cette mise en valeur de la VAE. Débat revenant régulièrement en commission de formation.

⁴⁷ CHAUVIERE M., BATIFOULIER F., GROSSIN W., VAILLANCOURT (Raymond), CORDEBAR (Marie-Christine), DICQUEMARE (Daniel), FLORIS (Bernard), TRICOIRE (Bruno), JOUAN (M.A.X.), AMELINE (Annick), FABLET (Dominique), PEYRE (Pierre) 2000, « Les travailleurs sociaux ont-ils peur du changement ? Are social workers afraid of change ? » *Les cahiers de l'actif*, p 135-136

2 La mise en oeuvre de la réforme : au-delà d'une politique institutionnelle de formation professionnelle continue, un management par les compétences

La deuxième hypothèse suppose tout d'abord que la mise en œuvre de cette réforme dans ce foyer déjà habitué à une certaine politique de formation continue représente pour le directeur un changement à conduire dans l'établissement afin de dépasser la dichotomie entre demandes individuelles de formation et besoins institutionnels de formation (2.1). L'enjeu de cette gestion du changement serait alors de construire une politique institutionnelle de formation pluriannuelle légitime qui conduirait à une gestion des ressources humaines optimale, marquée par un management par les compétences adaptée aux besoins de l'utilisateur (2.2).

Pour confirmer ou infirmer cette hypothèse, une étude de la culture et des enjeux implicites et explicites des modalités de départ en formation du CDEF est nécessaire afin de travailler une conduite du changement minimisant les résistances possibles dans ma mission d'adaptation des procédures du CDEF aux dispositifs de la réforme (2.1.1). Le point-clé de l'évolution de la politique institutionnelle de formation continue est alors de travailler le dépassement de la tension entre logique individuelle de formation continue et logique institutionnelle (2.1.2).

Au-delà des dispositifs de départ en formation, la mise en œuvre complète de cette réforme vise à permettre la GPEC. Il est donc important d'étudier en quoi la mise en œuvre de la GPEC dans un foyer de l'enfance participe à la politique de gestion des ressources humaines du directeur en passant par l'élaboration d'outils de la fiche de poste à l'entretien d'évaluation pour faciliter ce repérage des compétences professionnelles (2.2.1). Enfin, l'accent sera mis sur le rôle de l'encadrement dans une politique des ressources humaines marquée par un management par les compétences (2.2.2).

2.1 La gestion du changement au vu des nouveaux dispositifs

Dans un établissement ayant déjà construit par le dialogue social des outils de départ en formation continue, la mise en œuvre de cette réforme nécessite une politique de gestion du changement par le directeur dans la conduite de l'adaptation de la culture de l'établissement (2.1.1). La principale source de cristallisation autour de la politique institutionnelle de formation continue étant l'opposition perçue entre les demandes individuelles et les besoins institutionnels, il s'agissait de travailler au dépassement de cette dichotomie dans les représentations des professionnels (2.1.2).

2.1.1 L'adaptation nécessaire de la culture et des pratiques du CDEF

L'adaptation de la culture du CDEF s'est surtout faite à travers l'évolution nécessaire de l'ancien dispositif de départ en formation individuelle pour mettre en œuvre le DIF (Droit Individuel à la Formation) (A). Une démarche participative par le biais des groupes de travail que j'ai animés et une communication auprès des cadres et des services a été mise en place afin de travailler sur les freins et les résistances au changement face à cette réforme (B).

A) De l'ancien dispositif d'action de formation à l'initiative des agents au DIF

Alors que le DIF représente la grande nouveauté de la réforme, ce dispositif de demande individuelle qui concerne principalement les actions de formation de développement des compétences et des connaissances (type 2 b et c) est assez proche de ce qui existait dans l'établissement. En effet avec le DIF, chaque agent, titulaire et non titulaire, a un crédit d'heures de formation qui lui donne droit à demander des actions de formation dans le cadre du plan de formation. Ce crédit d'heures d'actions de formation financées par l'établissement correspond pour un agent à temps complet à 20h/an soit environ trois jours. Ce temps d'actions de formation financées par l'établissement peut se prendre sur ou hors temps de travail (avec limites existantes). Un lien peut être fait avec le dispositif préexistant du CDEF. En effet, ces 20h/an correspondent à la moyenne des durée des actions de formation au niveau national et à celle de l'établissement (d'après les derniers bilans sociaux).

En outre, le plan de formation se construisait avec quatre critères d'analyse des demandes dont les actions de formation faites par l'agent dans les quatre dernières années pour donner priorité aux agents moins partis (l'agent qui partait avait droit à 10 jours de formation sur temps de travail). Par ailleurs, le principe d'actions de formation sur et hors temps de travail existait déjà dans l'établissement : une action de formation de 15 jours se faisait pendant le temps de travail sur les 10 jours accordés par l'établissement et hors temps de travail pour les 5 autres. Ce principe de demandes individuelles au plan de formation existait donc déjà au CDEF. Il est vrai que la réforme concerne aussi les établissements de la FPH où les plans de formation ne se construisaient pas nécessairement à partir des demandes individuelles. Or, cette réforme vise à rendre l'agent acteur de son parcours professionnel avec un co-investissement entre l'agent et l'établissement par le biais du plan de formation.

Malgré la proximité des deux dispositifs, le DIF a l'avantage de représenter un compteur d'heures géré par l'agent en fonction de ses projets de formation alors que les agents n'avaient pas toujours connaissance des critères d'analyse des demandes par la commission formation alors même que ces critères contribuaient aussi à réguler les départs. La résistance et le sentiment d'une régression avec la mise en place du DIF au CDEF s'expliquent par la comparaison facile entre les 10 jours du CDEF et les 20h par an. Cependant, cette comparaison faisait abstraction du critère de l'étude de la demande sur 4 années pour permettre à tous les agents de partir successivement : on obtient alors une comparaison entre un départ de formation sur demande individuelle tous les trois ans environ correspondant à une utilisation de 60h de DIF soit 9 jours de formation. Il est vrai que nombreux sont les professionnels se rappelant des dernières années où les demandes de formation au plan n'utilisaient pas toute l'enveloppe du plan de formation, ce qui permettait à certains professionnels de partir chaque année. En effet, les départs en formation suite à une demande individuelle se sont accrus progressivement jusqu'en 2009 du fait de la volonté de la direction de favoriser la formation professionnelle continue et d'utiliser toutes les possibilités liées à la cotisation ANFH (une part des remplacements qui auraient pu être remboursés par l'ANFH dans le cadre du plan de formation était d'ailleurs financée par l'établissement pour éviter de réduire les départs en formation du plan).

Si les critères de départs en formation travaillés avec les représentants du personnel en 2004⁴⁸ furent utilisés dès cette date pour prioriser les demandes, ce n'est qu'en 2009 que le nombre important de demandes au plan de formation a entraîné le report de certains départs notamment en conséquence d'une formation effectuée dans les quatre dernières années. Ainsi, la majorité des professionnels n'était pas sensibilisée sur l'idée que les départs en formation seraient amenés à se répartir pluriannuellement comme le met en place le DIF de façon tout à fait transparente.

Ainsi, en dépit du fait que le CDEF avait un dispositif de départ en formation individuel proche de l'esprit du DIF, cette évolution ainsi que les autres dispositifs de la réforme constituaient malgré tout un changement important dans l'établissement. J'ai donc travaillé une démarche participative et une communication pour limiter les résistances dans la mise en œuvre de cette réforme.

B) Une mise en œuvre participative et une communication soignée

L'esprit de la réforme correspond à ce qui se mettait peu à peu en place au CDEF : part des demandes à l'initiative des agents importante dans le plan de formation, commission de formation et CTE dynamiques dans l'étude des plans de formation, lien souhaité entre le projet d'établissement et le plan de formation. Cependant, les nouveaux termes et dispositifs (le DIF, la nouvelle classification des actions de formation), les nouveaux outils (le passeport formation, la période de professionnalisation) et le travail nécessaire autour du management des compétences (notamment pour l'entretien de formation) constituent un changement à conduire dans l'établissement. La mise en œuvre s'est faite de façon participative afin de permettre l'expression des inquiétudes ou des choix souhaités dans les modalités de départ en formation à définir tout en s'appuyant constamment sur le décret du 21 août 2008 qui s'imposait au CDEF (double principe appliqué dans l'animation des groupes de travail notamment lors de la première réunion du 13 février 2009 de présentation du décret et des objectifs du groupes de travail mais aussi dans la communication sur la réforme dans les services en juin 2009).

⁴⁸ Critères d'analyse des demandes individuelles avant la réforme : avis du chef de service (par rapport à l'organisation du service), ancienneté dans l'établissement (pour les enveloppes de préparation aux concours et d'études promotionnelles), lien avec la fonction exercée – critère analysé par la commission formation - (pour l'enveloppe des développement des compétences), formations effectuées lors des 4 dernières années, coût de la demande (financier et jours d'absence).

En effet, « l'accompagnement au changement passe par l'analyse du degré de résistance au changement des professionnels et par la valorisation des normes de références extérieures »⁴⁹.

Comme le souligne P.WINICKI dans « Management public, réussir une réforme publique, surmonter ces peurs et croyances qui bloquent le changement »⁵⁰, il y a plusieurs conditions de réussite dans la mise en œuvre d'une réforme publique. La première étant de pouvoir « soi-même donner sens au changement », je rappelais souvent, dans les réunions de travail ou en instances, le contexte de cette réforme : application d'un décret ayant pour objectif la valorisation de la formation dans les établissements de la FPH avec des outils permettant aux agents d'être acteurs de leur parcours professionnel. Je rappelais aussi l'obligation réglementaire de la mettre en place au CDEF dès le plan de formation 2010 avec, malgré ce court délai, le choix de l'équipe de direction d'une mise en œuvre participative avec des améliorations qui se poursuivront les prochaines années. La deuxième condition de réussite suppose d'« impliquer les bonnes personnes au bon moment » et la question s'est surtout posée dans la mobilisation de l'équipe de cadres. En effet, la formation ne constituait pas la première préoccupation dans le contexte difficile de l'établissement. Avec un certain compromis⁵¹ au vu du contexte des services et des réunions de cadres surchargées, je respectais néanmoins la nécessité de leur présenter et de débattre tout d'abord, des grandes lignes du décret (réunion de cadres en février), et ensuite, des propositions des groupes de travail puis des outils adaptés au CDEF au fur et à mesure des avancées du groupe de travail (de mars à mai 2009) et surtout avant la communication dans les services.

La troisième condition de réussite fut travaillée dans chaque groupe de travail, instance ou réunion de cadre. Cette condition consiste à « favoriser l'expression à voix haute, des croyances, des craintes et des objections suscitées par le changement » sans croire : que cela légitimerait les inquiétudes ou les objections, que ce sont des normes extérieures à appliquer et donc sans explication ou échange nécessaire, que la direction peut imposer les choix finaux aux cadres sans avoir besoin de leur donner du sens, que l'on ne peut commencer la communication tant qu'on a pas toute l'information ou les décisions prises. Le principe que je travaillais avec la direction ou la responsable formation préalablement aux réunions, c'est bien « d'être en mesure de répondre au

⁴⁹ Extraits de BALAS Judith, « la démarche projet de service », journées de formation de la direction du CDEF, février 2009, CDEF

⁵⁰ WINICKI P., 2007, Management public, réussir une réforme publique, surmonter ces peurs et croyances qui bloquent le changement, Paris, Dunod, 187p

⁵¹ Pas de relance ou de contrainte autour de la mobilisation des cadres dans les groupes de travail où seuls deux d'entre eux s'impliquaient

« pourquoi faire » avant de répondre au « comment faire » sur lequel on a pas toujours toutes les réponses sur les conséquences organisationnelles, matérielles...» La quatrième condition de réussite consiste à « créer une vision partagée des enjeux du changement et de sa mise en œuvre (sur le pourquoi, le calendrier et le qui fait quoi) ». Ainsi, par une transmission préalable aux réunions des objectifs et des enjeux de chaque atelier avec l'indication des membres participants, par le rappel des délais de mise en œuvre des différents ateliers ou outils de communication prévus dans l'établissement, par le lien et les échanges entre les ateliers, les réunions de cadres, la commission de formation et le CTE, la mise en œuvre de la réforme prenait sens progressivement pour tous les acteurs de l'établissement. Le temps nécessaire était bien pris pour reprendre dans chaque rencontre les enjeux du changement et l'identification collective des pistes de réponses proposées.

Le travail de mise en œuvre de la réforme s'est fait par cette démarche participative d'accompagnement du changement dont l'intérêt est « faire construire plutôt que d'apporter des réponses toutes faites car plus une personne est impliquée, sollicitée, écoutée, plus elle s'engagera. »⁵² Or, cette mise en œuvre de la réforme devait ensuite passer par son appropriation par les cadres, les agents ou encore les représentants du personnel dont ceux de la commission formation. Un travail de communication en utilisant différents outils (questionnaire, information sur intranet, guide pratique, réunion de présentation de la réforme, information des instances sur les ateliers et les modalités choisies au CDEF, information régulière en réunions de cadre, passage dans les réunions de services) a entouré cette démarche participative. En effet, « l'origine du manque d'adhésion du personnel au changement a souvent pour cause directe un manque de considération ou de coopération qui se traduit au travers de l'information et de la communication, à moins que ce ne soit simplement par manque de capacités à réaliser ce qui est demandé. »⁵³

Ainsi, la gestion du changement à travers une démarche participative et une communication importante constitue un véritable enjeu pour le directeur afin de rendre légitime la mise en œuvre d'une réforme et de permettre son appropriation par les différents acteurs. Par ailleurs, un repérage des besoins est essentiel dans le cadre de la politique de formation à construire et doit permettre l'articulation entre les demandes individuelles et les nécessités institutionnelles.

⁵² CHAUVIERE M.,... 2000, « Les travailleurs sociaux ont-ils peur du changement ? » *Les cahiers de l'actif*, p 91

⁵³ KREBS G., 2007, « Ressources humaines : nouvelles pratiques selon l'ISO 9001 », AFNOR, 164p.

2.1.2 Le repérage des besoins pour une articulation des demandes individuelles et des nécessités institutionnelles

Le travail participatif de mise en œuvre de la réforme dont l'animation des groupes de travail fut marqué par la tension entre logique individuelle de départ en formation (bien défendue par les représentants du personnel) et la nécessité de prendre en compte des enjeux institutionnels liés à cette réforme (A). Du fait de cette tension inhérente à la formation dans un établissement, l'étape du recueil et de l'analyse des besoins est essentielle avant d'élaborer le plan de formation (B).

A) La tension entre logique individuelle et institutionnelle : une difficulté dans la mise en œuvre des dispositifs

La première inquiétude exprimée par les représentants du personnel face à cette réforme est l'évolution vers une prédominance des actions de formation à l'initiative de l'établissement dans les plans de formation. Malgré le rappel et l'engagement de la direction à respecter l'esprit de la réforme c'est-à-dire l'objectif de valorisation de la formation avec l'accent sur un agent acteur de son parcours professionnel avec un co-investissement entre l'agent et l'établissement, cette inquiétude est restée. Cela explique une certaine méfiance dans les groupes de travail et lors des passages dans les réunions de service face aux nouveaux dispositifs à mettre en place. J'ai choisi de reprendre cette inquiétude dans le premier atelier sur la classification des actions de formation dans le plan afin de souligner la nécessité d'être vigilant dans l'application de cette réforme pour ne pas apporter une rupture au CDEF où la direction et les représentants du personnel reconnaissent « qu'il est important de conserver cet équilibre entre la prise en compte des demandes et parcours professionnels individuels et celle des besoins de l'établissement. Pour cela, la répartition des précédentes années peut représenter un repère. »

L'animation des ateliers de travail est cependant restée marquée par cette tension. En effet, quelque soit l'outil dont l'on parle, celui peut être vu soit à la lumière de ce qu'il apporte à l'agent comme appui dans son projet professionnel soit comme influence de la direction ou des cadres sur les agents. Ainsi, l'atelier sur l'entretien de formation a reflété

cet enjeu. Les représentants du personnel se sont révélés extrêmement méfiants face à cet entretien d'autant plus qu'il avait été accepté au CDEF que l'avis du chef de service ne soit pris en compte qu'à minima dans l'étude des demandes de formation. Cet avis constituait un des quatre critères permettant de classer les demandes mais il était sensé se fonder seulement sur la possibilité du départ en formation par rapport à l'organisation du service et non sur le choix et la pertinence de la formation demandée. Par ailleurs, nous avons choisi avec la direction de placer cet entretien à la suite de l'entretien d'évaluation annuel malgré l'opposition de certains représentants du personnel (le choix avait dû être fait avant la parution des textes réglementaires qui sont venus confirmer cette orientation). En effet, ces derniers considéraient que cet entretien mettrait en difficulté les agents alors que d'un point de vue managérial, il est cohérent qu'un entretien d'évaluation puisse déboucher sur un échange sur les possibilités d'actions de formation.

Tenant compte de l'importance du sens que cet entretien devait avoir pour le cadre comme pour les agents, j'ai été attentive à communiquer sur les objectifs de cet entretien lors de la communication dans les services. Ainsi, je précisais bien qu'un support guiderait cet entretien, ce support étant alors en cours d'élaboration avec la commission de formation (pour autant, il n'y eut un débat ou des inquiétudes exprimés à ce sujet que dans deux des dix services rencontrés). Une communication rassurante était nécessaire pour favoriser l'évolution des entretiens annuels d'évaluation vers de véritables entretiens de management des compétences. En effet, « le management des compétences s'inscrit dans une logique globale de management. Chaque individu doit comprendre à quel processus il appartient, quelle est sa finalité. Il doit comprendre également ce que son rôle suppose comme compétences et savoirs pour être performants. Il acceptera d'autant mieux le travail fait pour évaluer ses compétences acquises et celles qu'il convient d'apporter pour correspondre parfaitement aux compétences requises. La plupart des personnels craignent encore que cet état des lieux n'ait d'autres finalités que de les sanctionner ou de les congédier.»⁵⁴ Il s'agissait pour moi, de définir préalablement aux différents ateliers ce qui constituait des enjeux managériaux essentiels sur lesquels la communication devait être accentuée. J'assumai parfois en toute transparence une orientation qui relevait d'un choix de direction. En effet et paradoxalement, cet entretien que certains voient comme une obligation institutionnelle est un outil essentiel pour mieux gérer cette tension entre logique individuelle et institutionnelle.

⁵⁴ Ibid.

En outre, si la place de la formation est un enjeu des ressources humaines en permettant la réalisation des missions du foyer par l'adaptation des compétences nécessaire, l'enjeu managérial est aussi dans le respect des départs en formation à l'initiative individuelle. Dans le cadre d'un foyer d'accueil d'urgence, la formation est aussi un moyen pour les agents de prendre du recul par ce temps qu'il se donne hors du foyer et de leur service (au-delà même du recul donné par le thème choisi). Comme le rappelait un des cadres, membre du groupe de travail, « il est plus intéressant pour le foyer d'avoir des agents en formation que multipliant les arrêts maladie ». Par ailleurs, c'est l'une des politiques institutionnelles où le travail des représentants du personnel, notamment au sein de la commission formation, peut être valorisé. Dans le contexte bien particulier d'un foyer de l'enfance, l'aspect paix sociale et valorisation de la dynamique de l'établissement est important pour venir notamment contre balancer les difficultés quotidiennes de la prise en charge. Lors de ma présentation de la mise en œuvre de la réforme au CDEF à la commission de surveillance de juin 2009, la présidente a souligné la qualité du travail effectué au sein du CDEF et notamment dans la poursuite des projets de long terme malgré le contexte. La mise en œuvre de la réforme de la formation avec une démarche participative malgré les difficultés que l'établissement connaissait contribue donc à maintenir une dynamique interne de progrès et une image extérieure positive.

Ainsi, cette tension entre logique individuelle et institutionnelle est à relativiser car l'intérêt de l'établissement rejoint aussi celui des agents motivés pour partir en formation. Le recueil et l'analyse des besoins reste néanmoins une étape essentielle pour atténuer cette tension.

B) Du recueil et de l'analyse des besoins aux actions du plan de formation

Pour dépasser l'opposition apparente entre logique individuelle et logique institutionnelle, le recueil, l'analyse des besoins de formation et le classement des actions de formation constituent une étape essentielle dans l'élaboration des plans de formation. Or, le CDEF ayant construit « chemin faisant » sa politique de formation, la logique des plans de formation était de recenser d'une part les formations obligatoires et les formations collectives issues des services et, d'autre part, les formations individuelles demandées par les agents après consultation des différents catalogues à disposition. Pour éviter un changement trop important lors des groupes de travail, je n'ai abordé qu'indirectement l'idée que la demande de formation était issue d'un besoin de formation

identifié plutôt que du repérage d'une action de formation dans un catalogue. Ainsi, le fait de commencer à travailler les outils qui permettent de mieux définir sa demande de formation à savoir, le support de l'entretien de formation et la fiche de vœux (avec de nouvelles mentions au-delà de l'indication de l'organisme choisi) permettra progressivement de faire évoluer la culture de l'établissement. On donnera alors toute sa place à l'étape préalable du recueil et de l'analyse des besoins de formation c'est-à-dire des compétences à adapter ou à acquérir.

Extrait de la fiche de vœux 2009 :

Thème de la formation choisie :

Attentes du stagiaire (objectifs) :

Motivation de la demande (lien avec les fonctions exercées, projets personnels, etc.) :

Ces éléments à remplir par l'agent ont été ajoutés pour permettre d'aller au-delà d'un vœu concernant seulement le choix d'organisme de formation.

Extrait du support de l'entretien de formation

PROCHAINS AXES DE FORMATIONS EN LIEN AVEC LA FONCTION

- fonctions exercées au cours de la période écoulée, évolution éventuelle, etc.
- compétences à développer ou nouvelles compétences à acquérir

PROJET PROFESSIONNEL OU PERSONNEL DE L'AGENT

- en quoi consiste-t-il ?
- y-a-t-il une articulation possible avec les objectifs du service ?
- quelles compétences doivent être développées ?
- dans quel délai souhaite-t-il le réaliser ?

Le support travaillé pour l'entretien de formation comporte des éléments favorisant le dialogue autour de la formation en lien avec la fonction et les compétences.

Par le biais de ces différents outils et la mise en place d'une culture nouvelle de la formation au CDEF, on passera d'une « démarche ascendante »⁵⁵ (du catalogue au plan de formation) à une « démarche interactive » (allers-retours entre la demande de formation d'une part et les projets institutionnels et les besoins de compétences individuelles d'autre part) dans l'élaboration du plan de formation. L'investissement du personnel repose sur une « démarche volontaire et sur leur motivation au regard de projets individuels ou collectifs. Ceci renvoie à une gestion participative dans les services, à la concertation et à l'association dans toute réflexion sur l'organisation des structures et toute démarche de changement. En amont du processus de formation, le personnel sera donc associé à la détermination des compétences à faire évoluer dans sa pratique professionnelle. En aval du processus de formation, le personnel peut être considéré comme dépositaire de connaissances et de savoir-faire nouveaux dont il partagera avec son cadre la responsabilité de la mise en pratique. »⁵⁶

La logique interactive avec sa réflexion préalable de définition d'un besoin de formation nécessite un travail important autour de la notion de besoin de formation. Cela rejoint la notion de compétence et d'objectif d'amélioration (logique proche de la démarche projet mais assez nouvelle dans le secteur). En effet, le « besoin de formation n'existe pas en soi [...]. La connaissance du besoin de formation nécessite la prise en compte d'un objectif à atteindre et de niveau de compétences acquises par la ou les personnes à former. Le parcours de formation est donc destiné à combler cet écart, c'est-à-dire à atteindre l'objectif d'acquisition de compétences nouvelles.»⁵⁷ S'appuyer sur le besoin de formation pour construire sa demande suppose donc préalablement d'avoir identifié les compétences de l'agent mais aussi les compétences nécessaires pour le poste. Or, ce travail d'identification des compétences d'un agent est très récent dans nos établissements même si des orientations nouvelles par exemple, au niveau des entretiens d'évaluation, apparaissent.

⁵⁵ « 1- Démarche ascendante : le recensement est fait a niveau individuel et ensuite traité pour l'élaboration d'un projet global de formation. En général, le responsable de formation met à disposition des salariés des catalogues de formation ainsi que des propositions de la direction. Une fois le choix effectué, un lien est fait entre les compétences requises et les compétences acquises. 2- Démarche descendante : les projets sont définis au niveau central, toujours en lien avec la stratégie et les changements attendus. Des projets de formation sont élaborés et ensuite déclinés au sein des processus et en finalité auprès de chaque individu. Cette approche a l'inconvénient de demander un certain nombre d'aller-retour (questions et réponses entre la direction et les salariés) sans prise en compte réelle des attentes du salarié. De plus, les propositions ne font pas l'unanimité. 3- Démarche interactive : ici l'échange d'information et de demandes entre la direction et les salariés est plus efficace. A partir des attentes de tous, est établi un plan efficace. L'adhésion est totale. Le sens et la finalité sont compris de tous. » dans KREBS G., 2007, « *Ressources humaines : nouvelles pratiques selon l'ISO 9001* », AFNOR, p 136

⁵⁶ DESPLANCHES M-N, *ibid*

⁵⁷ DESPLANCHES M-N, 2003, « *La formation continue à l'hôpital, acteurs, méthodes et outils* », Les guides de l'AP-HP, éditions Lamarre, 95p.

Par ailleurs et pour mieux définir le besoin de formation, il s'agit de s'interroger sur les deux sources possibles d'objectifs de changement : « les objectifs issus de constats de dysfonctionnement aboutissant à la définition d'axes d'amélioration et les objectifs issus de la mise en œuvre de projets se traduisant par la définition d'orientations. » ⁵⁸ Le support de l'entretien de formation propose ainsi de s'interroger sur les compétences à développer et/ou sur les compétences nouvelles à acquérir. Recueillir les besoins de formation, c'est donc rechercher si le poste ou le service de l'agent a évolué et nécessite de nouvelles compétences ou encore si l'on constate que l'agent doit effectuer certaines de ses missions de manière différente. A partir de ces constats, il s'agit de travailler des objectifs de changement et à partir de là des demandes de formation pertinentes.

Après le recueil des besoins, le classement des actions de formation permet de construire le plan de formation réparti en enveloppes budgétaires. Dans l'atelier sur la nouvelle typologie des actions de formation, notre réflexion a été facilitée par le choix de distinguer les actions de type 1 (formation initiale) et 2a (formation d'adaptation au poste) d'une part et les actions de type 2b, 2c (développement des connaissances et des compétences liées à l'évolution prévisible des emplois ou à l'acquisition de nouvelles connaissances et compétences), type 3 (préparation aux examens et concours), 4 (études promotionnelles) et 5 (action de conversion) d'autre part. En effet, puisque le DIF concerne les actions 2b, 2c et 3, et que les études promotionnelles étaient déjà considérées au CDEF comme de l'initiative individuelle, les actions de formation du plan 2b, 2c, 3 et 4 pouvaient être considérées comme de l'initiative de l'agent. Cependant, cela n'exclut pas des formations collectives sur des actions de type 2b et 2c ni des formations groupées proposées par l'établissement et notamment par les groupes de travail (formation sur la contenance proposée par la commission violence en juin 2009) et la commission formation. De même, l'établissement pourra mettre en place certaines formations de ce type dans le cadre de la GPEC⁵⁹ : la classification des actions n'est donc pas le seul critère à prendre en compte car le principe de la réforme, c'est bien de permettre une meilleure cohérence du plan de formation avec des orientations visibles affichées par l'établissement avant l'élaboration du plan de formation. Cependant, la répartition selon les types d'actions de formation facilite la transparence dans l'équilibre des demandes individuelles ou institutionnelles.

⁵⁸ DESPLANCHES M-N, *ibid*

⁵⁹ Gestion Prévisionnelle des Emplois et des Compétences

Le repérage des besoins tant au niveau de l'établissement que de chaque agent est donc un aspect essentiel de la réforme et du management par les compétences ; il permet d'atténuer la tension possible entre logique individuelle et institutionnelle et donc de faciliter la gestion du changement que représente cette réforme. Par ailleurs et au-delà de cette gestion du changement, construire une politique institutionnelle de formation dans le cadre de cette réforme constitue des atouts pour une politique de management optimale par les compétences.

2.2 Les atouts de la politique institutionnelle de formation pour une politique de management optimale

Dans la mise en œuvre complète de cette réforme, de nouveaux outils sont à travailler pour permettre d'une part, l'identification des compétences individuelles et collectives (2.2.1) nécessaire au repérage des besoins de formation et, d'autre part, la mise en place de la GPEC (2.2.2). Or, la mise en place de ces outils de la formation continue représente pour le directeur des atouts pour une politique de management par les compétences.

2.2.1 L'identification et l'évaluation des compétences individuelles et collectives

La mise en œuvre complète de la réforme nécessite de travailler sur la difficile identification et évaluation des compétences individuelles et collectives (A). La fiche de poste et au-delà, l'entretien d'évaluation, représentent des outils fondamentaux à construire dans le cadre de la GPEC et d'un management par les compétences (B).

A) La difficulté du repérage des compétences individuelles et collectives

Tout d'abord, la difficulté du travail sur les compétences vient de la résistance des professionnels face à cette notion qu'ils opposent à celle de la qualification⁶⁰ (reconnaissance institutionnelle d'aptitudes et de savoirs via un diplôme) du fait d'une

⁶⁰ « On observe de manière générale dans le secteur sanitaire et social ces dernières années un débat récurrent portant sur le déplacement du modèle de la qualification. Ce débat s'appuie sur un glissement du modèle de la qualification, basé sur la formation et le diplôme, vers un modèle de la compétence, privilégiant la reconnaissance des aptitudes et les expériences individuelles, ainsi que la capacité personnelle à se mobiliser aux services des objectifs de l'organisation » souligne le Conseil économique et social dans son « *Le recrutement, la formation et la professionnalisation des salariés du secteur sanitaire et social* », rapport

culture encore récente et très défendue du professionnalisme du travail éducatif. De plus, la difficulté de faire des compétences une référence dans la détermination des actions de formation et lors des entretiens d'évaluation vient de la difficulté d'identifier ce que recouvrent les compétences individuelles et collectives⁶¹. Selon Jacques Le Goff, la VAE illustre « ce changement qui s'est produit d'une qualification, comme attachée à un poste de travail avec un descriptif très précis, à une compétence comme capacité d'exercer ses capacités, de les développer et de les révéler. »⁶²

Les compétences professionnelles se définissent comme « l'ensemble des savoirs et des comportements professionnels qui contribuent à la réalisation d'une tâche, d'une activité, d'une fonction ou d'une mission selon des critères quantitatifs et qualitatifs. Les compétences professionnelles correspondent à des savoirs en actes et aux réalisations qui s'y rattachent. Elles sont attachées à une personne même si elles se réfèrent communément à une activité professionnelle référente. Elles peuvent correspondre à des sous-ensembles qui constituent un emploi : missions et tâches. Elles se réfèrent au travail réel... »⁶³ Ainsi, les compétences sont moins un savoir-faire qu'un savoir-agir. En effet, la construction des compétences d'un professionnel comporte différents types de ressources : « des connaissances générales (concepts et savoirs disciplinaires), des connaissances de l'environnement professionnel, des connaissances procédurales, des savoir-faire issus de l'expérience ou des conseils des plus anciens dans le métier, des savoir-faire relationnels, des savoir-faire cognitifs (nécessaire dans l'analyse et la réalisation de projet, dans la prise de décision), des aptitudes et qualités... »⁶⁴

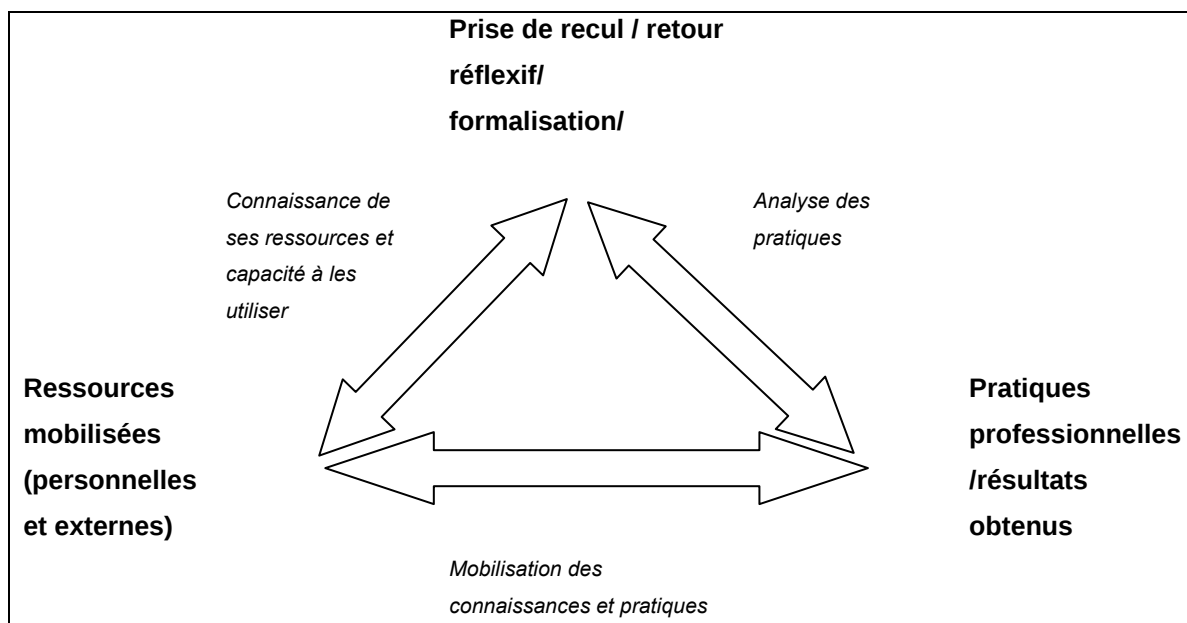
présenté par Michel Piand, CES, 2004.

⁶¹ « Des résistances au changement risquent de surgir, rendant le projet difficile à gérer ; Interroger les compétences des collectivités de travail peut en effet créer un mécanisme de défense. » JULIEN F., VINCENT D., juil-août 2006, « Ressources humaines... ». *Revue Hospitalière de France*, n°111, pp. 18-22

⁶² JULIEN F., VINCENT D., juil-août 2006, « Ressources humaines. Dossier Bilans de compétences, VAE : ... ». *Revue Hospitalière de France*, n°111, pp. 18-22

⁶³ SANTELMANN P., 2006 « *La formation professionnelle continue* », La documentation française, 175p.

⁶⁴ CAMEAU M., LECHAUX P., « Evaluation du personnel et management des compétences », formation ANDESI, du 18 au 20 mai et 29 et 30 juin 2009, Ivry-sur-Seine dans G.LE BOTERF, « construire les compétences individuelles », Eyrolles



Les trois dimensions de la compétence⁶⁵

Ainsi et à travers ce schéma, on voit qu'au-delà d'avoir des compétences c'est-à-dire des ressources, il s'agit d'être compétent, c'est-à-dire de savoir mettre en œuvre des pratiques professionnels et des ressources de façon pertinente dans un contexte donné. Les référentiels d'emplois et de métiers (confère le répertoire des métiers de la FPH ou les référentiels de diplômes) se déclinent en référentiels d'activités et de compétences. Ils peuvent cependant servir de base dans cette identification des compétences nécessaires pour un poste donné tout en tenant bien compte de la culture, du vocabulaire, de l'environnement spécifique de l'établissement ou du service de ce poste.

Les compétences collectives doivent aussi être prises en compte dans le management et dans l'identification d'un besoin de formation spécifique. Elles apparaissent à partir des compétences individuelles lorsque leur synergie permet de déterminer des représentation partagées, une communication efficace, une coopération efficace et un savoir apprendre collectif des expériences individuelles.⁶⁶ Certains services peuvent ainsi travailler un projet de formation qui concerne plus des compétences collectives qu'individuelles (confère la formation demandée au plan 2010 par l'équipe de la pouponnière sur « le travail en équipe »).

⁶⁵ Ibid, dans G.LE BOTERF, « construire les compétences individuelles », Eyrolles

⁶⁶ CAMEAU M., LECHAUX P., « Evaluation du personnel et management des compétences », formation ANDESI, du 18 au 20 mai et 29 et 30 juin 2009, Ivry-sur-Seine

B) De la fiche de poste à l'entretien d'évaluation : des outils supports pour l'évaluation des compétences et l'identification des besoins de formation

Afin de permettre le repérage des compétences nécessaires au poste et donc le besoin de formation qui peut en découler pour l'agent, la fiche de poste représente un outil essentiel mais malheureusement encore insuffisamment généralisé dans le secteur médico-social (ou alors construit par l'équipe encadrante sans utilisation ni appropriation par les agents⁶⁷). Cependant, la diffusion de cet outil dans chaque service est incontournable dans la mise en œuvre de la réforme de la formation. En effet, « le répertoire des métiers est aussi un outil au service d'une stratégie plus large, qui consiste à réorienter progressivement la gestion, au quotidien d'abord, anticiper ensuite (GPEC) sur la démarche métier/compétence. La gestion prévisionnelle des compétences est davantage un point d'arrivée qu'un point de départ. Il est illusoire de développer ces démarches sans un minimum de pré requis dans la gestion quotidienne des ressources humaines : classement et rangement des effectifs par métiers et/ou fiches de poste, et sur cette base, entretiens d'évaluation, plan de formation recensant les besoins collectifs et individuels.»⁶⁸ Par ailleurs, la fiche de poste permet de servir de référence dans l'évaluation des compétences⁶⁹ et c'est un outil essentiel pour l'amélioration du processus de décision intervenant tout au long de la prise en charge. On trouve d'ailleurs dans le plan d'actions à court terme du projet d'établissement du CDEF cet objectif : « Clarifier les champs de responsabilité de chaque professionnel par les fiches de poste ; Formaliser les fiches de poste de chaque professionnel en y intégrant, entre autre, le rôle de chacun dans : l'accompagnement des familles des mineurs confiés, la qualité de l'accueil des usagers, la coordination entre les équipes de jour et les équipes de nuit, la mise en œuvre et le suivi du soin »⁷⁰.

La démarche « projet de service » a dégagé lors de la phase des constats des dysfonctionnements ou des difficultés issus du manque de clarté dans la répartition des rôles au niveau du service (par exemple, entre les EJE⁷¹ et les ES⁷² du centre maternel). La mise en œuvre de la démarche projet de service a montré aussi l'importance des

⁶⁷ Témoignages de cadres d'établissement du secteur associatif lors de la formation citée ci-dessus.

⁶⁸ JULIEN F., VINCENT D., juillet août 2006, « Ressources humaines. Dossier Bilans de compétences, VAE : ... ». *Revue Hospitalière de France*, n°111, pp. 18-22

⁶⁹ « L'évaluation des personnels, n'a ainsi de sens que si elle s'appuie sur une description des tâches réellement effectuées par la personne (fiche métier ou fiche de poste) » dans JULIEN F., *ibid*

⁷⁰ Extrait du ⁷⁰ JULIEN F., VINCENT D., juillet août 2006, « Ressources humaines. Dossier Bilans de compétences, VAE : ... ». *Revue Hospitalière de France*, n°111, pp. 18-22

Projet d'établissement 2008-2012 du CDEF validé en octobre 2007, p 120

⁷¹ Educateur de jeunes enfants

⁷² Educateur spécialisé

fiches de postes pour déterminer la place respective du chargé de mission et celle des cadres. Lors de la formation destinée aux cadres en mars 2009, la fiche de poste de la chargée de mission a servi de référence neutre et objective pour reprendre les rôles de chacun dans la démarche. En effet, « le positionnement de chaque professionnel doit permettre de préciser le rôle de chacun en distinguant ceux qui interviennent en position d'analyse ou de décideur. Dans le cadre de la démarche projet de services, les fiches de poste permettent de déterminer le rôle et le niveau de responsabilité de chacun (direction, cadre, professionnel, chargée de mission...) et de définir pour chaque phase de la démarche qui participe, qui anime, qui propose, qui valide, qui met en œuvre, qui contrôle... »⁷³

Outil essentiel dans l'identification et l'évaluation des compétences, la fiche de poste sert de support dans la mise en œuvre d'entretiens professionnels annuels plus pertinents. Au-delà de l'objectif de notation, l'entretien permet de faire progresser l'institution en faisant progresser les personnes. Il est l'occasion de faire le point c'est-à-dire de valoriser les points forts et de pointer les points de progrès. Il permet aussi de redonner du sens au travail quotidien et d'évaluer l'implication. On distingue cependant plusieurs types d'entretiens en partant de l'entretien ouvert jusqu'au 360°⁷⁴. Ainsi, l'entretien annuel ouvert a pour but de recadrer le travail de l'agent avec un dialogue où le rôle du supérieur hiérarchique est prédominant : nous ne sommes pas encore dans l'entretien dit « d'évaluation » (l'entretien de « notation » est une caractéristique de la fonction publique, il peut cependant donner lieu à un entretien d'évaluation). L'entretien structuré se caractérise par une préparation tant du côté du cadre que de l'agent : l'entretien devient un outil de management. C'est une première étape dans la mise en œuvre d'entretiens formalisés. Enfin, l'entretien véritablement « d'évaluation » est un entretien structuré sur la base d'une grille avec des critères techniques (compétences et/ou connaissances requises par le poste) et des critères relationnels/managériaux. Le CDEF a développé les entretiens structurés notamment pour les cadres dont la fiche de poste avait été élaborée avec ces derniers en 2007. Grâce à celles-ci, les entretiens annuels sont devenus de véritables entretiens d'évaluation.

⁷³.Extraits de BALAS Judith, « la démarche projet de service », journées de formation de la direction du CDEF, février 2009, CDEF

⁷⁴ CAMEAU M., LECHAUX P., « Evaluation du personnel et management des compétences », formation ANDESI, du 18 au 20 mai et 29 et 30 juin 2009, Ivry-sur-Seine ;
Le 360° est une évaluation sur la base d'une grille remplie par toutes les personnes en contact avec l'agent : supérieur hiérarchique, collègues, usagers et partenaires.

Cependant, il ne va pas de soi de considérer comme essentiel pour un manager ce temps de dialogue cadré et formalisé avec les agents. Certains cadres⁷⁵ relativisent l'importance qu'il faut accorder à ces entretiens à partir du moment où le cadre reste accessible dans l'année et rencontre régulièrement ses agents sur le terrain. Ainsi, les cadres sont les premiers à devoir être formés à l'importance de ce temps qui permet les interrogations professionnelles tant sur le positionnement de l'agent que sur les perspectives professionnelles. Quant aux agents dont certains restent méfiants, une communication doit être mise en place. Ainsi, il peut leur être présenté préalablement un guide d'entretien⁷⁶ qui comprendrait par exemple, un mot du directeur, un rappel des principes fondamentaux de ces entretiens (par exemple, la transparence, l'équité, l'impartialité, la confidentialité, la formation des cadres à la conduite de ces entretiens) et enfin une précision sur les modalités de déroulement de l'entretien. Par ailleurs, un questionnaire ou un support à l'entretien peut être préparé à remplir par le cadre comme par l'agent.

Lorsque le travail sur l'identification des compétences individuelles et collectives sera plus engagé dans le secteur, l'utilisation des fiches de poste dans les entretiens annuels d'évaluation deviendra plus systématique et légitime. C'est dans ce cadre là que pourra être mis en place une véritable politique de management par les compétences avec une gestion prévisionnelle des emplois et compétences.

2.2.2 La GPEC : un enjeu dépassant la seule politique de formation professionnelle

Parce que la réforme de la FPTLV vise à permettre une gestion prévisionnelle, préventive et prospective des compétences (A), son enjeu dépasse la seule question de la formation professionnelle et nécessite de s'interroger sur le rôle essentiel de l'encadrement dans ce management par les compétences (B).

⁷⁵ Propos des cadres présents à la formation ci-dessus mais aussi d'élève directeur en formation management à l'EHESP.

⁷⁶ CAMEAU M., LECHAUX P., *ibid*

A) Une gestion des compétences prévisionnelle, préventive et prospective

La gestion des compétences grâce notamment à la politique de formation permet au directeur d'adapter et de gérer ses ressources humaines en fonction des évolutions prévisibles des emplois et des compétences. Cette gestion représente l'aboutissement de la réforme de la formation qui vise à valoriser la formation. Cette valorisation de la formation doit permettre d'une part, des parcours professionnels individualisés qui maintiennent d'ailleurs l'employabilité de chaque agent et d'autre part, de faire évoluer les compétences de l'établissement en fonction des besoins institutionnels et de ses projets. Le terme de GPEC encore nouveau dans le secteur et notamment au CDEF apparaît néanmoins comme la suite de la mise en œuvre des dispositifs de la réforme. « La GPEC consiste à anticiper les changements prévisionnels et à s'y préparer en adaptant les compétences de chacun. La GPEC recouvre l'ensemble des démarches, procédures et méthodes ayant pour objectif de décrire et d'analyser les divers avenir possibles en vue d'éclairer les décisions concernant la gestion des ressources humaines.»⁷⁷ La GPEC recouvre quatre domaines de gestion des ressources humaines⁷⁸ : la gestion prévisionnelle des effectifs concerne les méthodes identifiant l'évolution de la population professionnelle (aspects démographiques, âge...) soit l'aspect collectif et quantitatif de l'offre de travail ; la gestion prévisionnelle des emplois correspond aux méthodes qui permettent d'identifier l'évolution ou les changements dans les contenus et la structure des métiers, des qualifications et des emplois ; la gestion prévisionnelle des compétences concerne les méthodes qui s'intéressent à l'évolution et au développement des capacités individuelles soit l'offre de travail dans son aspect qualitatif ; la gestion prévisionnelle des parcours et des carrières professionnels concerne les méthodes d'identification des parcours professionnels et des carrières accessibles aux agents.

Cette gestion des ressources humaines est prévisionnelle grâce aux éléments démographiques et aux projections de grandes tendances sur lesquels elle s'appuie. Ainsi, l'étude du bilan social de l'établissement permet de repérer des filières vieillissantes dans l'établissement et il est intéressant de regarder de plus près les départs à la retraite qui s'annoncent dans les cinq prochaines années. Cependant, c'est aussi une gestion préventive qui vise à préserver l'employabilité des agents au vu des évolutions prévisibles des emplois de l'environnement. Enfin, il s'agit d'une gestion prospective qui prend en compte les choix stratégiques de l'établissement (dans le cadre du projet d'établissement

⁷⁷ SEVE M.M, DAVEZIES J., *ibid*

⁷⁸ KERLAN F., 2007, « *Guide pour la GPEC* », Paris, Eyrolles, p.17

notamment) et les hypothèses d'évolution de son environnement (à l'aide par exemple, du schéma départemental de protection de l'enfance). Quatre grandes étapes permettent de mettre en œuvre progressivement la GPEC avec ces différentes dimensions. Tout d'abord, il est nécessaire d'analyser les postes de travail pour définir qui fait quoi : on se situe au niveau du travail réel (ou des fiches de poste). Ensuite et à l'aide du projet d'établissement, il s'agit de définir les orientations stratégiques de l'établissement des cinq années à venir en interrogeant les besoins en personnel (effectifs, compétences, métiers) qui en découlent. A partir de ces besoins, il s'agit mesurer les écarts entre la situation actuelle de l'établissement et les objectifs de celui-ci. Le bilan social constitue un document de référence grâce à ses différents indicateurs de personnel. Enfin, une politique de gestion des ressources humaines (objectifs de recrutement, de formation ou mobilité interne) doit être élaborée pour réduire ces écarts.

« La GPEC est un processus d'ensemble qui ne peut être déconnecté de la politique globale de l'association ou de l'établissement. Il s'agit pour les dirigeants intéressés d'être capables de s'adapter aux changements prévisibles dans un horizon de trois à cinq ans...Et comme on ne met pas en place une GPEC à marche forcée, la direction devra veiller à impliquer fortement ses cadres, à expliquer, convaincre, impulser... »⁷⁹ En effet, il y a une « dimension politique »⁸⁰ de la fonction GRH qui entraîne, par la volonté de la direction, de nouvelles relations entre l'établissement et les agents. L'objectif est aussi de développer une responsabilité de chacun dans la réalisation des missions de l'établissement en même temps qu'un sentiment d'appartenance. Parce que la GPEC comporte une démarche prospective, elle permet d'avoir une attitude « pro-active »⁸¹ dans la gestion de l'action dans l'établissement. Or, dans un foyer de l'enfance, où ce qui domine est toujours l'urgence, il est important de pouvoir apporter des réponses en fonction des missions et des objectifs de l'établissement plutôt qu'une réaction au quotidien voir au contexte de crise récurrent. P.Leclerc et B.Gentric définissent ainsi les atouts de la démarche prospective : « toute réflexion stratégique se doit d'éviter une attitude réactionnelle qui se défend contre le présent en justifiant le passé, au lieu d'inventer l'avenir »⁸².

Pour mettre en œuvre cette GPEC et permettre une évolution dans le management des établissements, le rôle des cadres est essentiel et incontournable.

⁷⁹ SEVE M.M, DAVEZIES J., *ibid*

⁸⁰ KERLAN F., 2007, « *Guide pour la GPEC* », Paris, Eyrolles, p.29

⁸¹ KERLAN F., 2007, « *Guide pour la GPEC* », Paris, Eyrolles, p.56

⁸² KERLAN F., *ibid*

B) Le rôle de l'encadrement dans le passage d'un management hiérarchique à un management par les compétences

La mise en oeuvre complète de la réforme entraîne une évolution dans la culture professionnelle et managériale. On passe d'un management hiérarchique basé sur une gestion des postes et des métiers à un management par les compétences dans une relation de coopération où le cadre manager donne sens à l'action. En conséquence, les cadres intermédiaires doivent être les piliers de la mise en oeuvre d'une politique institutionnelle de valorisation de la formation comme outil de GRH. En effet, ils par leur ont connaissance des besoins de formation liés aux fonctionnements de leur service. Ils permettent, dans le cadre d'un dialogue avec leurs agents, de faire ce lien indispensable entre les évolutions de l'environnement et l'adaptation possible des compétences grâce à la formation. « La fonction formation est une composante majeure de la fonction managériale. Elle contribue à l'évolution des organisations et des situations professionnelles et permet d'accompagner les projets collectifs et individuels. Le rôle du cadre et donc particulièrement actif en amont et en aval du processus de formation. »⁸³

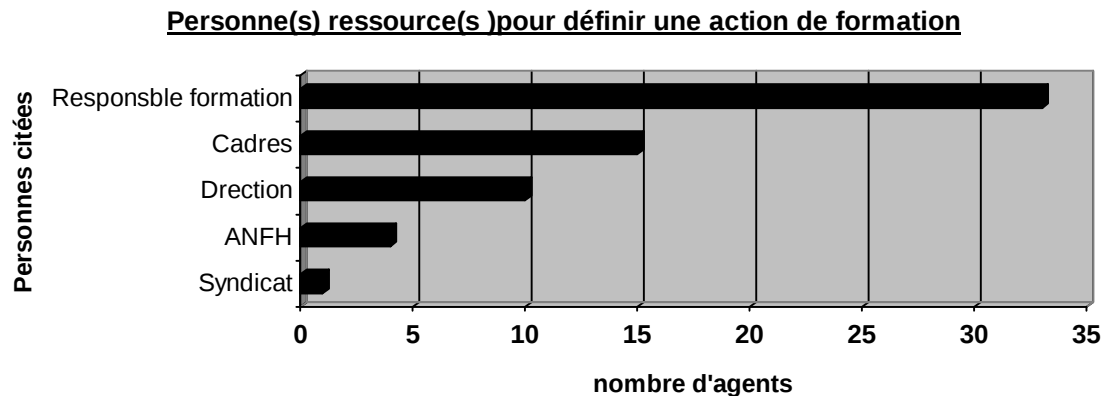
Cependant, cela nécessite aussi d'avoir des projets de service et individuels bien formalisés et appropriés par les cadres. Or l'élaboration d'un projet de service comme référence pour le fonctionnement du service et fédérant une équipe autour d'objectifs communs n'est pas encore un outil managérial bien maîtrisé par les cadres dont certains découvrent cette culture et ce rôle de manager du cadre (formation sur le cadre comme manager au CDEF en mars 2009). En outre, le cadre doit être attentif à favoriser et à constater les situations de développement des compétences au quotidien pour maintenir cette dynamique : « responsabilisation et valorisation des initiatives individuelles, prise en compte des progrès réalisés et de l'amélioration des pratiques, analyse collective des dysfonctionnements pour définir des actions correctrices, formalisation des procédures pour mémoriser et transférer les connaissances et les savoir-faire en disposant de documents de référence et en améliorant l'efficacité collective »⁸⁴. Enfin, les formations effectuées doivent pouvoir être valorisées sur le terrain, à la fois pour reconnaître les nouvelles connaissances et savoir-faire des personnes formées et pour permettre leur diffusion dans l'équipe.

⁸³ DESPLANCHES M-N, 2003, « *La formation continue à l'hôpital, acteurs, méthodes et outils* », Les guides de l'AP-HP, éditions Lamarre, 95p.

⁸⁴ DESPLANCHES M-N, *ibid.*

Dans la gestion quotidienne d'un service, les cadres sont cependant en difficulté pour accorder un minimum de place et d'attention sur ce retour de formation. Lors de la réunion de cadre où j'ai présenté les derniers éléments de la réforme, cette difficulté a été soulevée et rares sont les cadres qui demandent aux agents de retour de formation de faire un compte-rendu de quelque forme que ce soit pour le service. Cependant, on constate que si certains cadres sont bien convaincus de la perte de compétences entraînée par cette difficulté, d'autres considèrent simplement que les actions de formation effectuées par un agent ne sont bénéfiques que pour cet agent. Ainsi, malgré ce rôle essentiel du cadre, on constate en pratique des difficultés à prendre suffisamment en compte le potentiel des actions de formation et à intégrer cet outil dans le fonctionnement quotidien du service. D'ailleurs, les difficultés de gestion de planning amènent certains cadres à préférer clairement des agents qui partent peu ou pas en formation. Il est vrai que les départs en formation sur demande individuelle ont été fortement encouragés dans le cadre du plan de formation dans un contexte d'insuffisance des départs. L'analyse de la pertinence des départs n'étaient pas une priorité ce qui limitait le rôle du cadre dont l'avis était simplement au niveau de l'organisation du service (ce que revendique toujours les représentants du personnel qui souhaitent limiter l'influence du cadre sur les demandes individuelles de formation). Effectivement, on constate que pour les agents du CDEF, ce n'est pas le cadre qui est la première personne ressource dans leur choix d'action de formation mais la responsable formation qui gère la documentation des formations et assure la gestion des dossiers de départs en formation (confère graphique 1 ci-dessous). Conseillère des agents, elle les renvoie cependant à leur cadre lorsqu'ils s'interrogent sur les domaines d'actions de formation qui leur sont le plus nécessaires.

Graphique 1 : (réponse ouverte)⁸⁵



Cependant, la mise en place des entretiens de formation annuels à partir de septembre 2009 devrait permettre d'impulser une nouvelle dynamique en rendant toute sa place au cadre. Par ailleurs et dans le cadre des objectifs du CDEF et de la mise en place de la réforme, la valorisation de la formation dans l'établissement passe aussi par une meilleure prise en compte de celle-ci dans l'évaluation des cadres et au-delà par une meilleure prise en compte des investissements individuels des agents en formation.

⁸⁵ Extrait de l'analyse des 51 questionnaires retournés par les agents du CDEF en avril 2009 (confère annexe I)

Conclusion

Face aux exigences issues de l'évolution du secteur pour garantir une qualité de la prise en charge adaptée aux besoins et aux droits des usagers, le directeur d'un foyer de l'enfance doit savoir mobiliser les différents outils managériaux dont la formation professionnelle continue ; celle-ci ne peut en effet être réduite à une obligation réglementaire à appliquer. Si la formation représente bien une opportunité pour le directeur dans l'adaptation des compétences aux mutations du secteur et de son établissement, la mise en œuvre de la réforme de la FPTLV doit conduire à la mise en place d'une politique de management par les compétences. « Le directeur doit veiller en permanence à ce que les personnels soient compétents et impliqués : la réussite de la conduite du changement y est étroitement liée. Elle implique de se préoccuper de cette double question en mesurant à la fois : ce qu'il en est des compétences et performances actuelles, ce qu'il en est des apprentissages envisageables permettant de conduire à bien les projets et d'assurer l'atteinte des objectifs institutionnels. »⁸⁶ Cependant, la difficile identification des compétences nécessite de construire des outils tels que la fiche de poste, support par ailleurs essentiel des entretiens d'évaluation. Il est aussi nécessaire de travailler sur l'implication des cadres dont le rôle est incontournable tant pour faire de la formation un véritable outil de GRH que pour introduire un management par les compétences.

L'analyse et la mise en place de cette réforme au CDEF ont donc été l'occasion de maîtriser une question technique et d'actualité de gestion des ressources humaines tout en étudiant la place particulière de la formation dans un foyer de l'enfance. Le choix de ce sujet de mémoire traduisait déjà mon intérêt pour les questions de gestion des ressources humaines ; le contexte de crise de l'établissement a accru pour moi la nécessité de travailler sur les compétences des professionnels pour répondre aux mieux aux difficultés rencontrées dans la prise en charge difficile assurée dans les foyers de l'enfance. Ainsi, travailler à la mise en œuvre de cette réforme au CDEF a accentué cette conviction de l'importance que le directeur doit accorder au management des compétences pour garantir un cadre repérant, sécurisant et de qualité aux jeunes et familles pris en charge.

⁸⁶ CHAUVIERE M., BATIFOULIER F., GROSSIN W., VAILLANCOURT (Raymond), CORDEBAR (Marie-Christine), DICQUEMARE (Daniel), FLORIS (Bernard), TRICOIRE (Bruno), JOUAN (M.A.X.), AMELINE (Annick), FABLET (Dominique), PEYRE (Pierre) 2000, « Les travailleurs sociaux ont-ils peur du changement ? Are social workers afraid of change ? » *Les cahiers de l'actif*, p 135-136

Ce mode de management par les compétences conduit à mieux répondre aux missions de l'établissement mais seulement s'il prend sens pour les agents et maintient ainsi une dynamique et une motivation des agents au sein des services. « L'implication des directeurs dans la fonction formation relève donc avant tout de leur capacités à conduire les changements organisationnels en intégrant la gestion des compétences comme l'un des facteurs indissociables du progrès et de la qualité des prestations. »⁸⁷

Par ailleurs, la mise en oeuvre de cette réforme aux enjeux importants m'a demandé de la rigueur dans la méthodologie de conduite du changement et dans la politique de communication à élaborer. Le contexte difficile de mon stage explique certaines limites dans ma gestion du changement notamment dans l'implication insuffisante des cadres. Cependant, les outils nécessaires au plan de formation 2010 ont pu être élaborés en intégrant des aspects essentiels pour une évolution progressive de la culture de l'établissement vers un management par les compétences grâce notamment à la formation. Le travail d'appropriation de la réforme, de ses objectifs et de ses enjeux est à poursuivre dans l'établissement afin que la politique de formation du CDEF puisse être véritablement portée par tous ses cadres.

⁸⁷ DESPLANCHES M-N, 2003, « *La formation continue à l'hôpital, acteurs, méthodes et outils* », Les guides de l'AP-HP, éditions Lamarre, 95p.

Bibliographie

Textes officiels

Lois :

- Loi n°71-575 du 16 juillet 1971, portant organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente
- Loi n° 86-33 du 9 janvier 1983 modifiée portant dispositions statutaires dans la fonction publique hospitalière
- Loi n°90-579 du 4 juillet 1990 fixant le seuil minimal des dépenses du plan de formation
- Loi n°92-678 du 20 juillet 1992 relative à la validation des acquis professionnels pour la délivrance de diplômes et portant diverses dispositions relatives à l'éducation nationale.
- Loi n°2002-73 du 17 janvier 2002 de modernisation sociale
- Loi n°2004-391 du 4 mai 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social
- Loi n°2007-148 du 2 février 2007 relative à la modernisation de la fonction publique

Décrets :

- Décret n°90-319 du 5 avril 1990 relatif à la formation professionnelle des agents de la FPH modifié par le Décret n°2001-164 du 20 février 2001 et le décret n°2003-759 du 1^{er} août 2003
- Décret n° 2006-1685 du 22 décembre 2006 sur les OPCA (organismes paritaires collecteurs agréés)
- Décret n°2007-526 du 5 avril 2007 sur le Fond mutualisé des Etudes Promotionnelles (FMEP)
- Décret n° 2008-824 du 21 août 2008 relatif à la formation professionnelle tout au long de la vie des agents de la fonction publique hospitalière

Circulaires :

- Circulaire DH/8A/n°346 du 2 août 1990 relative au congé de formation professionnelle
- Circulaire DH/8A/n°24 du 26 avril 1991 relative au plan de formation
- Circulaire N°DHOS/RH2/RH4/2009/173 du 22 juin 2009 relative à l'application du décret n°2008-824 du 21 août 2008 relatif à la formation professionnelle tout au long de la vie des agents de la fonction publique hospitalière.

Protocoles d'accord :

- Accord national interprofessionnel (ANI) du 20 septembre 2003 relatif à la formation tout au long de la vie
- Protocole d'accord du 25 janvier 2006 relatif à l'amélioration des carrières dans la fonction publique
- Protocole d'accord du 21 novembre 2006 relatif à la formation professionnelle tout au long de la vie ; dans la FPH, le protocole d'accord du 19 octobre 2006, prévoyant des dispositions sur la formation professionnelle des agents de la fonction publique hospitalière

Rapport :

- Ministère du Budget des Comptes Publics et de la Fonction Publique. 2008, *Rapport annuel sur l'état de la fonction publique. Faits et chiffres 2007-2008. Volume 1*. Paris : La Documentation française, 647p

Ouvrages et Notes juridiques

Relatifs à la formation:

- BESNARD P., LIETARD B., 2001, *La formation continue*. Presses Universitaires de France, Que Sais-Je encyclopédique n° 1655, 127p.
- DENNERY M., 2004, *Réforme de la formation professionnelle, les clés pour réussir sa mise en œuvre*, Paris, ESF éditeur, 232p.
- DESPLANCHES M-N, 2003, « *La formation continue à l'hôpital, acteurs, méthodes et outils* », Les guides de l'AP-HP, éditions Lamarre, 95p.
- NEYRAT F., AGULHON C., AURAS E., 2007, *La validation des acquis de l'expérience. La reconnaissance d'un nouveau droit*, édition du croquant, 477p
- MIAS C., LAC M., 2007, *Travail social et formation : voies pour la professionnalisation*, Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, 111p
- PARMENTIER C., ROSSIGNOL P., 2004, *Formation professionnelle, le guide de la réforme*, éditions d'organisation, 264p.
- SANTELMANN P., 2006 « *La formation professionnelle continue* », La documentation française, 175p.

Relatifs au management et à la gestion des ressources humaines :

- CADIN L., GUERIN F., PIGEYRE F., 2007, *Gestion des Ressources Humaines. Pratiques et éléments de théories*. Paris : Dunod, 622p.
- CAMPOY E., MACLOUF E., MAZOULI K., NEVEU V., 2008, *Gestion des ressources humaines*. Paris : Pearson Education, 184p.

- CHARLEUX F., 2007, *Gérer les ressources humaines en action sociale*, ESF éditeur, 247p.
- KERLAN F., 2007, « *Guide pour la GPEC* », Paris, Eyrolles, 303 p.
- KREBS G., 2007, « *Ressources humaines : nouvelles pratiques selon l'ISO 9001* », AFNOR, 164p.
- VALLEMONT S., 1996, « *La gestion prévisionnelle des effectifs, des emplois et des compétences* », Paris, Berger-Levrault, 223p.
- WINICKI P., 2007, *Management public, réussir une réforme publique, surmonter ces peurs et croyances qui bloquent le changement*, Paris, Dunod, 187p

Relatifs au secteur social notamment la protection de l'enfance :

- BATIFOULIER F., ouvrage collectif, 2008, *La protection de l'enfance*, Paris, Dunod, 1227p.
- CORNIERE H., GUAQUERE D., 2005, *Etre directeur en action sociale aujourd'hui : quels enjeux ?* Paris : ESF

Articles

- AUDOIRE M., mars-avril 2008, « Ressources humaines. Formation professionnelle tout au long de la vie : quelles répercussions ? » *Revue Hospitalière de France*, n°521, pp. 63-65.
- CASANOVAS G., LHERMITTE E., novembre 2008, « Présentation du décret n°2008-824 du 21 août 2008, relatif à la formation professionnelle tout au long de la vie des agents de la fonction publique hospitalière ». *Actualités jurissantes* (CNEH), pp. 47-49.
- CLAVEL-FAUQUENOT M.F., MARIGNIER N., BEAUTE E., 25/07/2008, « Formation professionnelle. Participation financière des employeurs. Point spécial : les représentants du personnel et la formation » *Liaisons sociales – Numéros spéciaux*, n°15166, 114p.
- CHAUVIERE M., BATIFOULIER F., GROSSIN W., VAILLANCOURT (Raymond), CORDEBAR (Marie-Christine), DICQUEMARE (Daniel), FLORIS (Bernard), TRICOIRE (Bruno), JOUAN (M.A.X.), AMELINE (Annick), FABLET (Dominique), PEYRE (Pierre) 2000, « Les travailleurs sociaux ont-ils peur du changement ? Are social workers afraid of change ? » *Les cahiers de l'actif*, pp. 3-172
- DREVET G., janvier 2004, « Formation professionnelle continue : un levier de développement des compétences ». *Objectifs soins*, n°122, pp. 15-18.
- HERIAUD A., novembre-décembre 1999, « La formation, levier d'une stratégie de changement et d'amélioration de la qualité ». *Revue Hospitalière de France*, n°6.
- JAEGER M., TRONCHE D., 2002, « Le personnel aidant. Formation "continue" des personnels sociaux, médico-sociaux et médicaux des établissements et services existants

; formation "première" à de nouveaux métiers spécifiques au secteur "personnes handicapées âgées" ». *Réadaptation*, n°490, pp 16-27.

- MAGGI-GERMAIN N., juillet-août 1999, « A propos de l'individualisation de la formation professionnelle continue ». *Droit social*, n°7-8, pp. 692-699.

- JULIEN F., VINCENT D., juillet-août 2006, « Ressources humaines. Dossier Bilans de compétences, VAE : des dispositifs renforcés par la réforme de la formation tout au long de la vie ». *Revue Hospitalière de France*, n°111, pp. 18-22.

- LENOIR H., août 2008, « Validation des acquis de l'expérience, réflexions et perspectives ». *Revue Soins. Cadres*, n°59, pp. 30-34.

- PONTE C., octobre 2008, « Mise en oeuvre de la réforme de la formation professionnelle dans la fonction publique hospitalière ». *Revue Soins. Cadres*, n°67, pp. 19-21.

- SANTELMANN P., 2006, « La formation professionnelle continue ». *Etudes de la documentation française*, 175 p.

- SANTELMANN P., novembre 2004, « Ages et travail. Formation continue et âge ». *Gérontologie et société*, n°111.

- SEVE M.M, DAVEZIES J., novembre 2004, « Le puzzle de la formation professionnelle ». *Directions*, n°13, pp 22-32.

Mémoires

- SENELLART-PACCOT S., 2001, *Manager la formation continue, un défi d'excellence pour l'établissement. Action-Recherche au Centre Hospitalier de Tonnerre*. Mémoire ENSP de Directeur d'Etablissement Social et Médico Social Publique. Ecole nationale de la santé publique. (E.N.S.P.). Rennes, 54p.

- Ecole Nationale de la Santé Publique. (E.N.S.P.), 2003, *La formation continue : levier du changement au service de la Santé Publique*. Memoire ENSP de Module Interprofessionnel (MIP), Rennes, 30p.

Sites Internet

- http://www.sante.gouv.fr/htm/dossiers/fonction_publ_hosp/formation/formation_fph.pdf
- www.observatoiredelareforme.org
- www.centre-info.fr
- www.promofaf.fr
- www.cereq.fr

Conférences / Formations

- BALAS Judith, « la démarche projet de service », journées de formation de la direction du CDEF, février 2009, CDEF
- BERQUE J., « Les enjeux propres de la Fonction Publique Hospitalière », journée de formation ANFH, 18 novembre 2008, Arcachon.
- CAMEAU M., LECHAUX P., « Evaluation du personnel et management des compétences », formation ANDESI, du 18 au 20 mai et 29 et 30 juin 2009, Ivry-sur-Seine.
- DARDEL A., « La réforme de la FPTLV, outils de la GPEC : une opportunité pour engager la démarche métiers » journée de formation ANFH, 18 novembre 2008, Arcachon.
- DAVEZIES J., « Les orientations de la réforme », « de nouveaux dispositifs pour l'environnement hospitalier », journée de formation ANFH, 18 novembre 2008, Arcachon.

Documents spécifiques au CDEF

- Projet d'établissement 2008-2012 du CDEF validé en octobre 2007
- Plans de formation de 2001 à 2009
- Bilans sociaux 2006 et 2007
- Texte sur les modalités de départs en formation validé en 2004

Liste des annexes

Annexe I : Résultats du questionnaire proposé aux agents du CDEF

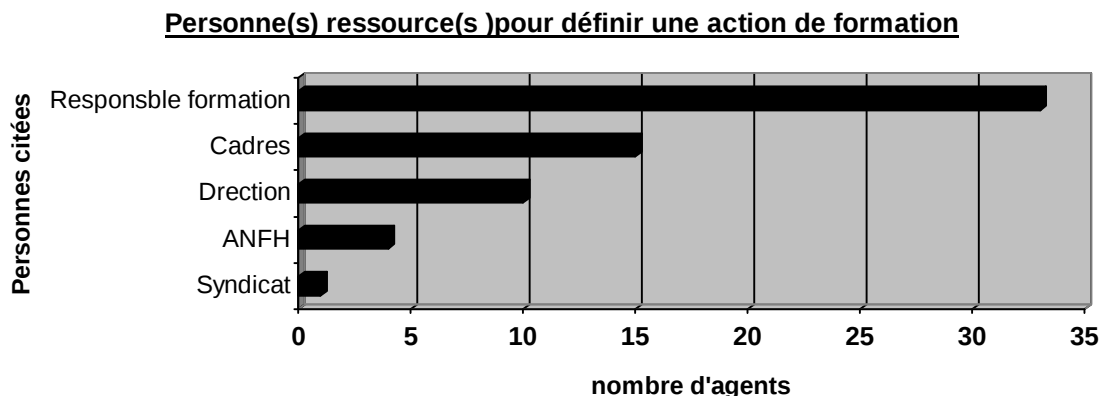
Annexe II : Mise en œuvre de la réforme de la FPTLV au CDEF

Annexe III : Sommaire du guide pratique de la FPTLV à l'intention des agents (2009)

Annexe I : Résultats du questionnaire proposé aux agents du CDEF
(51 questionnaires retournés en mai 2009)

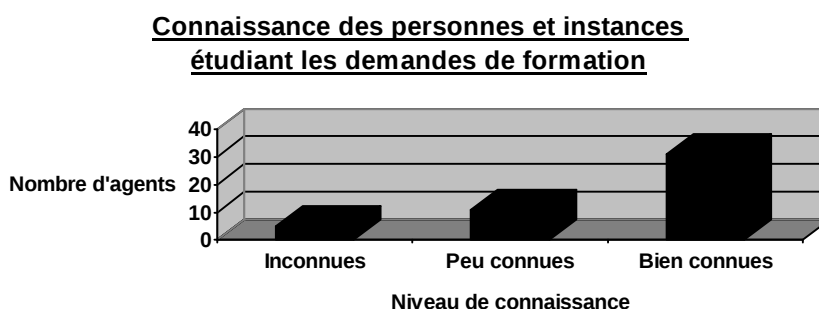
1. Connaissance et évaluation du service formation du CDEF

Graphique 1 : (réponse ouverte)



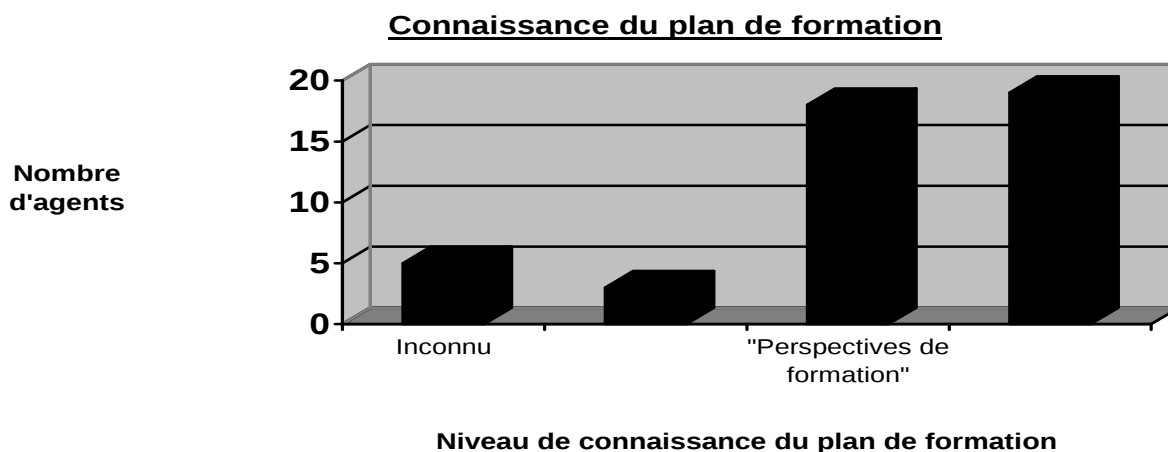
On constate que *la responsable de la formation* est de loin la personne ressource la plus souvent citée par les agents pour les aider à définir leur action de formation.

Graphique 2 : (réponse ouverte)



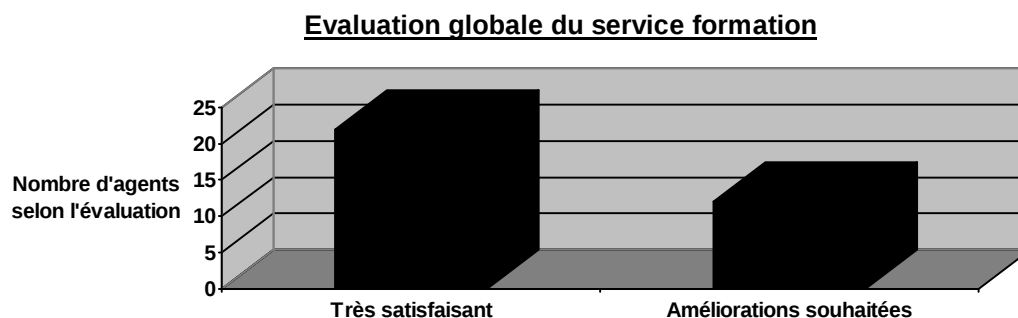
La majorité des agents connaît relativement bien les personnes et instances qui interviendront dans l'étude de leur demande ; ils citent ainsi la responsable formation, la direction et la commission formation (parfois le cadre et le CTE sont ajoutés).

Graphique 3 (réponses ouvertes) :



La majorité des agents connaît l'existence du plan de formation dans lequel s'insère leur demande ; cependant, ils le définissent soit comme outil d'aide pour prévoir les formations et améliorer les pratiques soit comme outils de classement des demandes par rapport au budget mais très rares sont les agents qui citent les deux aspects.

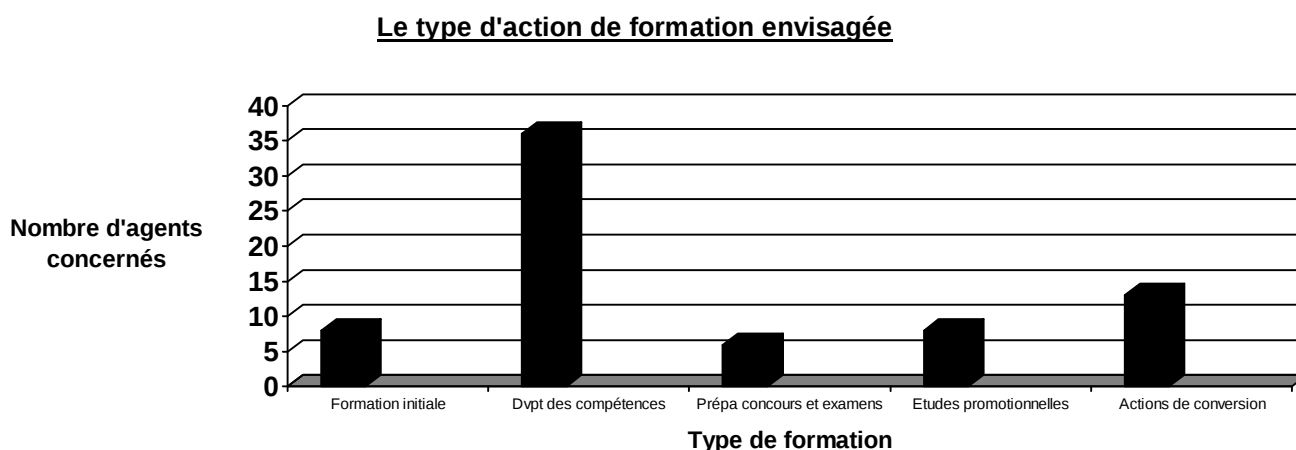
Graphique 4 : (réponses ouvertes par thèmes : qualité documentation et information, recueil des demandes, plan de formation, gestion des dossiers, formation proposée)



La grande qualité de la gestion des dossiers, de la documentation et la disponibilité de la responsable formation sont citées par la majorité des agents. Des améliorations sont citées par une partie des agents concernant principalement la disponibilité de la documentation (au-delà des horaires de présence de la responsable formation, au-delà du service formation) et le recueil peu pratique des demandes à la fin de l'été. Certains agents reprennent : la question des retours de formation, du manque de lien avec le cadre, de l'absence d'un rendez-vous en amont pour faire le point sur la formation effectuée, la difficulté de maintenir la cohérence dans un service où certains agents ne sont pas partis en formation depuis des années et l'opacité du plan de formation.

2. Type d'action de formation et thème envisagés

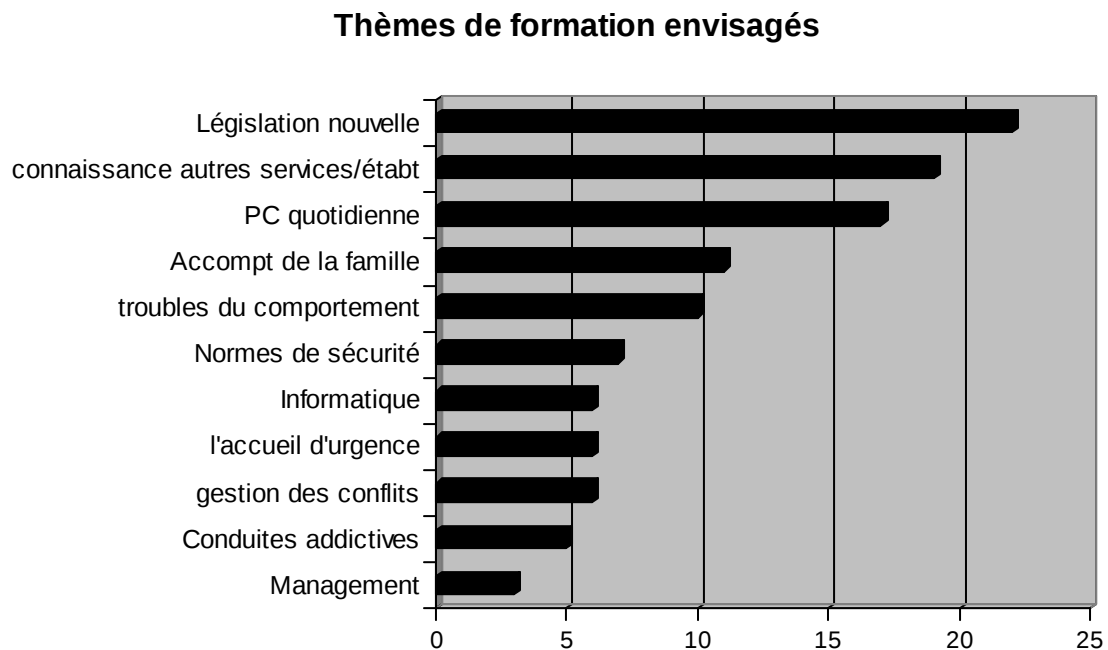
Graphique 4 : (réponses à classer par préférence)



On constate que la majorité des agents envisage une action de formation de type développement des compétences et des connaissances, type d'action sur lequel le DIF est utilisable sauf lorsqu'il s'agit d'une action de formation de type 2a c'est-à-dire pour obtenir l'adaptation immédiate au poste de travail. Cela correspond à une enveloppe spécifique du plan de formation et pour laquelle des critères permettent de prioriser les demandes et une rotation pluriannuelle des départs ; le

compteur DIF aidera cette régulation lorsqu'il aura commencer à être utilisé (pour l'instant la majorité des agents dispose de 50h DIF pour le plan 2010). On peut noter que *le deuxième type d'action envisagé concerne les actions de conversion*. A titre d'exemple, une réunion d'information à la crèche avait montré l'intérêt des auxiliaires de puériculture pour ce type d'action.

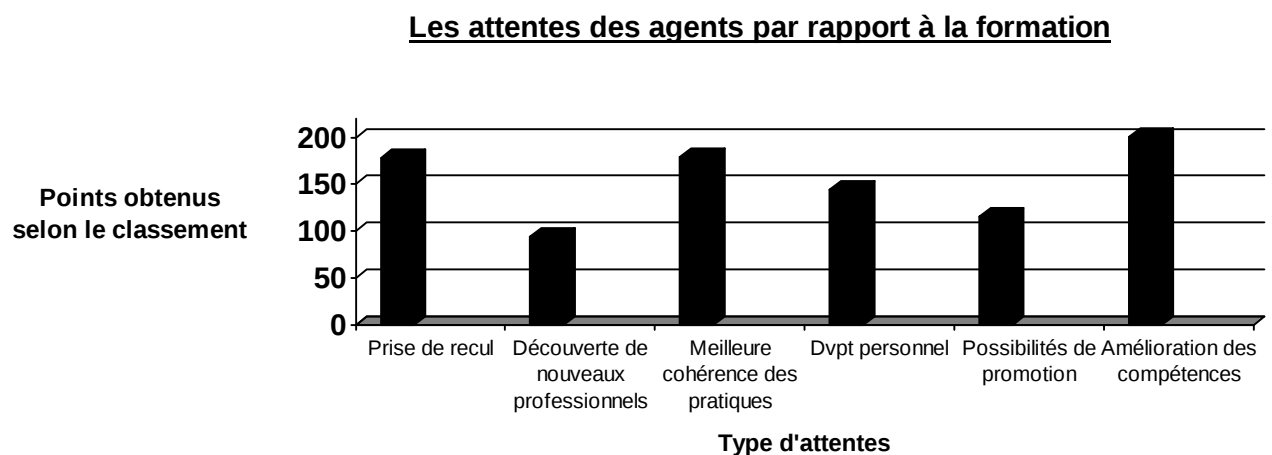
Graphique 5 : (réponses ouvertes par thèmes : théorie, relation usagers, environnement professionnel, nouveaux besoins repérés)



Autres thèmes cités (une ou deux fois) : prise de distance du professionnel, interculturel, secret professionnel, fratrie, plus de formations collectives, Placement familial/adoption/parrainage, mineurs étrangers isolés, technique d'entretien, éducation à la santé, rédaction des rapports

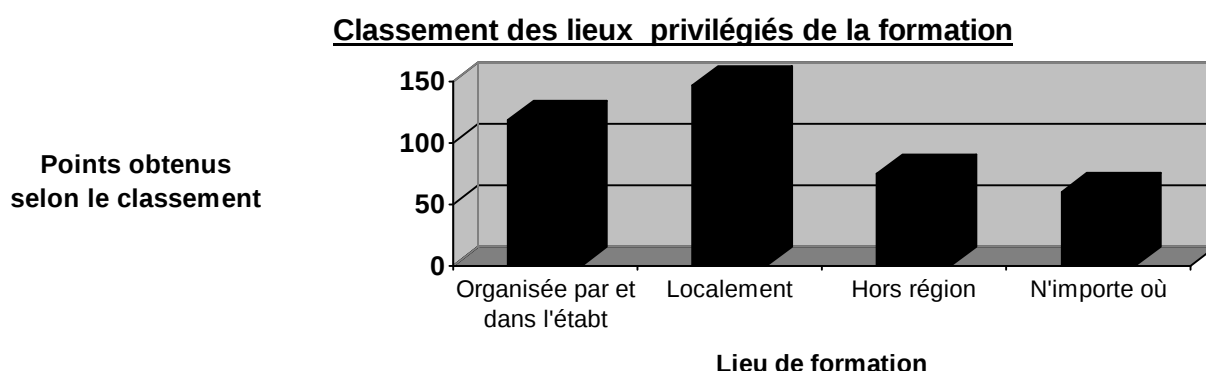
3. Attente des agents p/r à la formation

Graphique 6 : (réponses à classer par préférence)



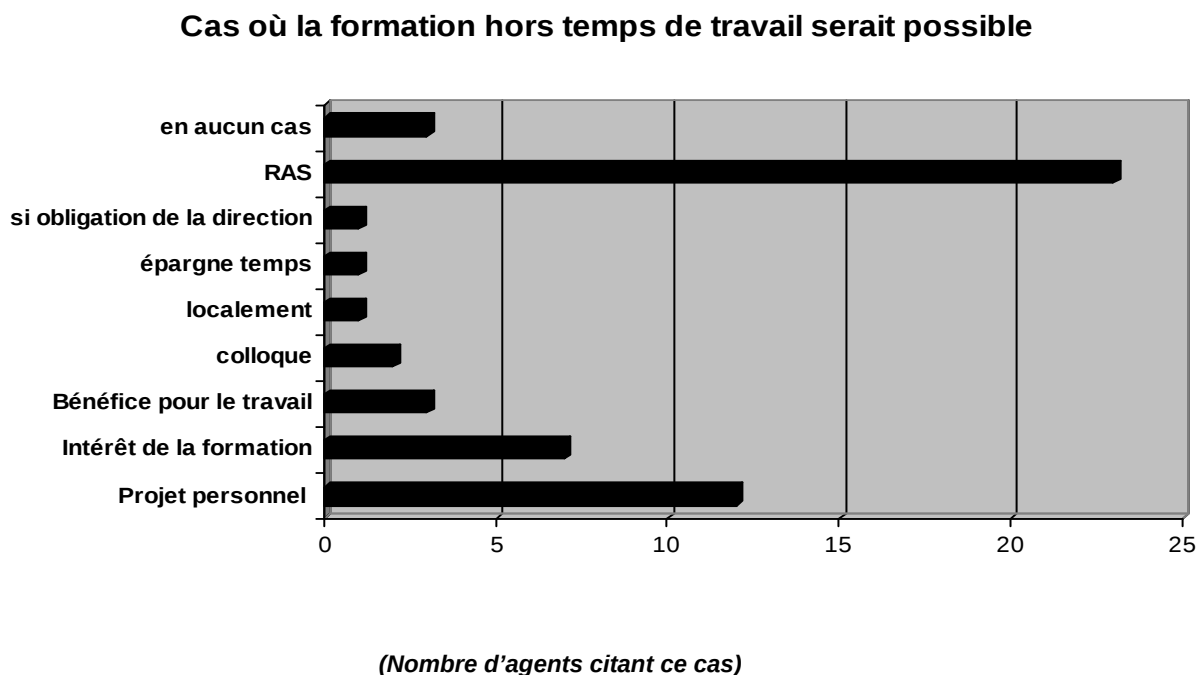
La première attente des agents *est l'amélioration des compétences* (ce qui correspond au résultat du graphique précédent où l'action de formation la plus envisagée est celle du développement des connaissances et des compétences). *La deuxième attente est celle de la meilleure cohérence des pratiques peu avant la prise de recul.* Ainsi, cet item (que certains représentants du personnel ne souhaitaient pas voir proposé dans le questionnaire) est un objectif de la formation perçu comme prioritaire par de la majorité des agents. Cette compétence collective reflète la spécificité du travail de prise en charge quotidien et pluridisciplinaire dans un foyer de l'enfance. *La découverte de nouveaux professionnels*, objectif mis en avant parfois pour justifier de l'importance de maintenir les formations hors de l'établissement, *apparaît en dernière attente.*

Graphique 7 : (réponses à classer par préférence)



Ce graphique montre l'importance de pouvoir faire des actions de formation localement. On constate que la formation organisée par et dans l'établissement intéresse aussi les agents

Graphique 8: (réponses ouvertes)



Si une partie des agents (23) n'a pas répondu sur cet item et n'ont donc pas cité de cas particulier où ils pourraient envisager une action de formation hors temps de travail, l'autre partie des agents semblent prêts à l'envisager (23) surtout lorsqu'il s'agit d'un projet personnel ou qu'ils sont particulièrement intéressés par la formation ou encore que celle-ci bénéficierait à leur travail.

Annexe II : Mise en œuvre de la réforme de la FPTLV au CDEF

Etapes	Contenu	Personnes concernées	Dates/modalités
1. S'informer, se former sur la réforme	Etude globale du Décret et de ses dispositifs ; colloque ANFH ; perspectives de travail dans l'établissement	- Direction -Responsable formation - membres des instances	Nov-février ANFH+réunions direction Février (réunion de présentation du Décret) ; Mars (transmission de doc/fiches ANFH) ; Avril (forum ANFH)
2. Travail d'adaptation des procédures dans l'établissement avec les instances (ateliers 1 et 2 du groupe de travail FPTLV)	2 ateliers avec chacun deux rencontres : - <i>classification des actions et répartition dans le plan de formation (de l'ancien plan au nouveau)</i> - <i>mise en œuvre concrète du DIF</i> Objectifs : - Comprendre l'esprit de la réforme et l'adapter aux pratiques de l'établissement - proposer des outils pour le travail de la commission formation/du sce formation	- Direction - Service formation - Membres du CTE et de la commission formation - Service du personnel - Représentants des cadres	- premières rencontres des ateliers début avril et réunion de restitution entre les deux ateliers mi-avril - deuxièmes rencontres début Mai : réflexion sur les outils du service formation pour les adapter à la réforme (critères et composition du plan, fiche sur le DIF..)
3. Organiser la collecte des attentes individuelles et l'analyse des besoins des services	- Questionnaire pour recueillir les attentes des agents p/r à leurs besoins de formation - Recueil des besoins des services - Etude des besoins de l'établissement	-Commission formation proposant le questionnaire -Sce formation/CSE -commission formation et autres groupes de travail	- Avril/mai : distribution et retour des questionnaires - 2^{ème} semestre 2009 - commission formation 2009/2010
4. Gérer les compteurs DIF /	- Mettre en place une note d'info sur le DIF (note basée sur le travail de l'atelier 2) - travailler la mise en place des compteurs	- Direction, Instances, service formation, Sce du personnel - Sce formation et Sce du personnel	- atelier 2 en avril et mai , puis note explicative aux agents en juin - mai /juin , information sur les compteurs

Identifier les publics éligibles à la période de professionnalisation	DIF individuel de chaque agent, évaluer l'impact financier du hors temps de travail - repérer les agents potentiellement concernés par ce dispositif, travailler l'intégration de ce dernier dans le plan de formation	- Direction, Instance, Sce formation, Sce du personnel	individuels en janvier 2010 - atelier 4 du 15 mai
5. Informer et former les cadres	- Information sur la réforme en générale (nouveaux dispositifs d'accès à la formation) et enjeu du rôle des cadres intermédiaires	- Encadrement	- Début juin : thème de la réunion de cadres - Fin 2009 ou début 2010 : formation ANFH
6. Information individuelle et collective sur les modalités de mise en œuvre de la réforme dans l'établissement et pour le plan de formation 2010	- Communication sur la mise en place dans l'établissement de la réforme : dispositifs, délais... - Rédaction d'un guide sur la formation : dispositifs et types d'actions, circuit et procédures dans l'établissement pour la demande, modalités de départ et de remboursement...	- Sce formation, Direction, encadrement, commission formation pour communication à tous les agents	- en mai questionnaire - en juin, note d'info explicative avec la fiche de vœux pour le plan de formation 2010, fin juin : guide dans les services - juin-août permanence du Sce formation - juin/juillet, passage dans les services par la com. formation avec le livret formation ?
7. Organiser les entretiens de formation Et élaborer le passeport formation	- Déterminer le contenu, support, enjeu, planification - Planification - Déterminer la forme, le contenu, les modalités d'élaboration pour chaque agent	- groupe de travail FPTLV – membres des instances - Direction, cadres - groupe de travail FPTLV - Instances -Sce formation et du personnel	- Atelier 3 en mai, avis commission formation et CTE - Juin : déterminer la période des entretiens 2009/2010. - atelier 3 en mai - thème d'une commission formation de la rentrée 2009 et mise en place fin 2009

(Introduction)

La politique de formation professionnelle suivie au Centre Départemental de l'Enfance et de la Famille est fondée sur la volonté d'encourager et de valoriser les demandes individuelles visant à améliorer les connaissances professionnelles et à obtenir de nouvelles qualifications. Elle s'attache à prendre en compte les besoins de l'Etablissement comme le désir de promotion personnelle.

Ces orientations, impulsées et organisées au C.D.E.F. au travers de notre « Commission de Formation », sont confortées par un nouveau décret paru en 2008, portant sur « la Formation Professionnelle Tout au Long de la Vie ». Ce texte apporte, en outre, de nouveaux outils.

- *Les actions de formation sont désormais classées en 8 catégories types, allant de la formation initiale aux dispositifs individuels de formation, en passant par les actions de formation continue ou de conversion ;*
- *Ce décret apporte des innovations :*
 - ☐ *Un nouveau dispositif : la période de professionnalisation*
 - ☐ *Une nouvelle modalité d'accès : le Droit Individuel à la Formation*
 - ☐ *La possibilité d'une Allocation de Formation pour les actions réalisées hors temps de travail dans le cadre du Droit Individuel à la Formation*
 - ☐ *La création d'un « Passeport Formation » dont disposera chaque agent tout au long de sa carrière*
 - ☐ *La mise en place d'un « entretien annuel de formation »*
 - ☐ *L'attribution de congés pour réaliser un « bilan de compétences » ou une « validation des acquis de l'expérience ».*

Ce guide prend en compte les apports du décret de 2008, pour permettre à chacun des agents du CDEF d'élaborer son propre « parcours de formation » durant sa carrière dans l'Etablissement, et de connaître le processus de réalisation de la politique de formation développée au CDEF.

1. Les actions de formation

1.1 Les actions de formation inscriptibles au plan de formation

1.1.1 Les diverses actions au plan de formation

1.1.2 Les périodes de professionnalisation

1.1.3 Les obligations des agents

1.2 Les actions de formation hors plan de formation

1.2.1 La mise en disponibilité

1.2.2 Le bilan de compétences

1.2.3 Le congé de formation professionnelle

1.3 Le passeport formation

2. L'accès à la formation

2.1 Le Droit Individuel à la Formation

2.1.1 Principes de ce dispositif

2.1.2 La mise en œuvre du Droit Individuel à la Formation

2.2 La formation hors temps de travail

2.2.1 Principes

2.2.2 L'allocation de formation

2.3 L'autorisation de départ

2.4 Situation des agents en congé parental

2.5 Le compte-rendu de stage

3. Le départ en formation

3.1 L'entretien avec le chef de service

3.2 Le circuit de la demande individuelle

3.3 La prise en charge des frais

Textes de référence

Annexes