Articulation(s) Articulations

NumeRev

N° 2 | 2021
La formation aux métiers du travail social : entre aspirations et injonctions

Ouvrir l’accès à la citoyenneté aux adultes en situation de handicap

Évaluation du dispositif de formation pour les usagers des établissements et services sociaux et médico-sociaux

Lea GNÄDIG

Jean FRANÇOIS MARCEL

Édition électronique :
URL :
https://articulations.numerev.com/articles/revue-2/603-ouvrir-l-acces-a-la-citoyennete-aux-adultes-en-situation-de-handicap
DOI : numerev_1746
ISSN : 2728-834X
Date de publication : 17/12/2021

CertiScience© *Certifié évalué par les pairs*

Cette publication est sous licence **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : GNÄDIG, L., FRANÇOIS MARCEL, J. (2021) Ouvrir l’accès à la citoyenneté aux adultes en situation de handicap . *Articulations*, (2). https://doi.org/10.34745/numerev_1746

Résumé

L'évaluation d'un dispositif de formations non professionnalisantes à destination des usagers a été initiée en partenariat entre un pôle d'établissements médico-sociaux et l'UMR EFTS. Elle mobilise le modèle écologique de l'évaluation (Younes, 2010 ; Younes, Grémion et Sylvestre, 2020) et une démarche qualitative et participative. L'enquête par entretiens a été conduite auprès des porteurs de l'expérience mais surtout des usagers, sur un nombre restreint de formations. Au travers de l'analyse de leur sentiment d'appropriation et de leur vécu, elle a permis de mettre au jour des concepts importants (la citoyenneté, l'émancipation ou le statut des acteurs) mais aussi d'envisager des pistes d'amélioration du dispositif (par exemple le passage d'usagers ambassadeurs des formations à des usagers co-formateurs de leurs pairs). L'année prochaine, l'évaluation sera étendue à l'ensemble des formations, de manière systématique, afin d'alimenter un observatoire des formations des usagers.

Abstract

The evaluation of a non-professional training program for social users was proposed by both social and medico-social establishments and the UMR EFTS. It uses the ecological model of evaluation (Younes, 2010; Younes, Grémion and Sylvestre, 2020) and a qualitative and participatory approach based on interviews with social users. Through the analysis of their sense of ownership and their experiences, we highlighted important concepts like citizenship, emancipation etc. and we consider different ways to improve the training system, for example, the transition from user ambassadors of the training courses to users who are co-trainers of their peers. Next year, the evaluation will be extended to all training courses, in a systematic way, in order to supply an observatory of users' training

---

Mots-clés :
Travail social, Citoyenneté, Accès aux droits, Émancipation des usagers, Recherche-participative, Formation des usagers

---

Je veux apprendre en fait pour que je puisse savoir moi le faire (Résidente de l'ESAT, 2021)

Introduction

Historiquement, les évolutions du secteur médico-social tendent à toujours mieux considérer la personne en situation de handicap. Ainsi au début des années 2000, est formulée l'ambition de mettre l'usager au centre d'un dispositif à rénover[1]. Quelques années plus tard, le registre de l'assistance fait place à une loi en faveur de la personne handicapée, lui garantissant l'accès à la citoyenneté[2]. Malgré divers organismes qui édictent des « bonnes pratiques » pour aider les structures sociales ou médico-sociales et les professionnels de terrain, l'objectif de « placer l'usager au cœur du dispositif » comme partie prenante de son projet de citoyen reste encore assez incantatoire. Dès lors, la place et la considération de la personne en situation de handicap dans notre société nécessite, encore aujourd'hui, d'être questionnée. Partie prenante de cette société, ni trop visible, ni trop cachée, la personne en situation de handicap, dite aussi usager[3], tend à y être inclue dans le sens premier du terme. Petit à petit, les formations des travailleurs sociaux évoluent et les traductions opératoires des lois du secteur médico-social se configurent autour de la notion d'inclusion dans la société. Il ne s'agit plus alors de décider, de penser, ou même de faire pour, ni avec, mais bien d'accompagner l'usager dans le faire par. L'épigraphe proposé supra, mêle parfaitement la dimension du faire par et la notion de handicap. Se former pour apprendre et apprendre pour savoir faire constitue une idée force que défend la mise en place d'un dispositif de formation pour des usagers d'établissements sociaux et médico-sociaux auquel est consacré cet article. Il vise à proposer un cadre d'analyse, un accompagnement dans l'appréciation de l'articulation entre missions médico-sociales d'accompagnement et mise en œuvre effective des lois sur le terrain. Pour cela, il présente une recherche, réalisée avec un pôle d'établissements et services sociaux et médico-sociaux, portant sur un dispositif de formations non-professionnalisantes à destination des adultes en situation de handicap. Après avoir présenté les principaux changements du contexte socio-politique du handicap, il cible le cas particulier de l'Association Régionale pour la Sauvegarde de l'Enfant, de l'Adolescent et de l'Adulte (Arseaa). À partir du modèle écologique de l'évaluation, en nous appuyant sur des entretiens conduits auprès des usagers du pôle, nous proposons une évaluation qualitative du dispositif de formation. Elle poursuit deux visées, l'une heuristique de production de savoirs contextualisés sur ce dispositif de formation et une visée praxéologique d'accompagnement du changement sur la base des premiers apports.

1. Éléments de problématisation

Notre problématisation en trois étapes ancre tout d'abord notre recherche au sein du secteur médico-social (dont l'analyse met au jour un changement de paradigme), puis au sein d'une association régionale (l'Arseaa) et en s'appuyant sur des pratiques « innovantes et inspirantes[4] », elle inscrit l'association au sein de ce nouveau paradigme. Elle cible, enfin, le dispositif de formations des adultes en situation de handicap, mis en place par l'Arseaa dans ce cadre, en répondant à une demande d'évaluation de ce dispositif.

1.1 Un changement de paradigme

Tout au long de l'histoire, la considération et la prise en charge de la personne en situation de handicap n'ont cessé d'évoluer au sein de notre société, considérant tantôt cette dernière comme exclue de la cité, tantôt comme relevant d'une responsabilité collective. Aujourd'hui, les changements dans l'accompagnement et la considération de la personne dite handicapée sont à mettre en lien avec les différentes lois du secteur social et médico-social (SMS). Nous situerons leur démarrage en juin 1975[5] avec la loi d'orientation en faveur des personnes handicapées et celle relative aux institutions sociales et médico-sociales qui marquent en France le début d'une politique publique du handicap. Elles défendent, pour les usagers, l'idée de sortir de l'exclusion et d'avoir des droits et des devoirs. Ainsi il ne s'agit plus d'adapter les individus à une norme, mais bien de changer l'environnement et la façon de penser pour prendre en compte chaque individualité. Pourtant, ce n'est qu'à partir de la loi du 2 janvier 2002[6] (dite loi 2002-2) rénovant l'action sociale et médico-sociale que seront fixées les nouvelles règles relatives aux droits des personnes en situation de handicap, replaçant ainsi l'usager au centre du dispositif. Bien que la notion de handicap soit apparue très tôt, il aura alors fallu attendre la loi du 11 février 2005[7] pour qu'apparaisse pour la première fois une définition de la notion de handicap dans le cadre législatif français. Ainsi, nous pouvons considérer que cette loi vient effectivement marquer le début de la mise en œuvre des politiques du handicap. Ces différentes étapes inscrivent progressivement dans la loi les notions de participation, d'engagement, d'usager au cœur du projet, d'inscription et d'inclusion dans la vie sociale et ouvrent la voie à un nouveau paradigme. Il s'agit de passer de démarches traditionnelles d'élaboration de savoirs sur le public à celles d'élaboration de savoir avec le public. Les enjeux de ce changement, dont la mise en œuvre est encore balbutiante, sont multiples, en particulier l'adaptation des accompagnements à l'évolution des besoins des publics accompagnés et aux divers contextes socio-politiques.

1.2 Les « pratiques innovantes et inspirantes » de l'Arseaa

C'est dans ce contexte socio-politique que l'Arseaa a initié, au travers de sa Commission Recherche et Formation (désormais CR&F), une réflexion et un travail d'articulation des lois, des accompagnements et des transmissions de savoirs. Dans une volonté de veille prospective sur les enjeux du secteur SMS, la CR&F propose des pratiques « innovantes et inspirantes » en encourageant l'élaboration et le partage de projets entre personnels de direction, professionnels de terrain et chercheurs, au sein des différents pôles et secteurs territoriaux de l'association. Les qualificatifs « innovantes et inspirantes » sont choisis pour caractériser les pratiques qui, au sein de l'Arseaa, assument la traduction des lois mais qui, surtout, attestent de ce changement de paradigme. Cet article est consacré à un des axes investis dans cette démarche de travail : la formation de la personne accueillie. Afin de mieux comprendre la genèse axiologique de la formation de la personne accueillie, en lien avec le nouveau paradigme, il convient d'interroger le lien étroit entre les termes "usager", "acteur" et "citoyen". Bien que trop souvent pensé comme des concepts différents, il semble aujourd'hui nécessaire de les entendre de

façon interdépendante.

- L'usager est l'individu qui utilise, qui fait usage des dispositifs organisés et définis par les lois du handicap (Humbert, 2000).

- L'acteur est la personne inscrite et impliquée dans les dispositifs, qui y contribue en y participant et en mobilisant, pour ce faire, un degré plus élevé d'intentionnalité (Ardoino, 2000).

- Le citoyen c'est celui qui participe de son plein gré à la vie de la cité (Debray, 1998). Il a des droits et des devoirs et est considéré à partir de son pouvoir à influer sur son devenir. La citoyenneté installe son statut social et juridique qui permet à tout citoyen d'être reconnu comme membre à part entière d'une société et de participer pleinement à la vie publique et politique.

Dans le prolongement de la loi du 2 janvier 2002, la loi du 11 février 2005 nous invite à envisager ces trois termes comme complémentaires. Elle réaffirme la nécessité pour les personnes en situation de handicap d'avoir accès aux droits fondamentaux reconnus à tout citoyen ainsi que le plein exercice de leur citoyenneté (Article L114-1 du Code de l'Action Sociale et des Familles). L'Arseaa inscrit donc l'accès simultané à la connaissance et à la compréhension des droits et devoirs de la personne en situation de handicap, tant au sein de notre société qu'au sein de ses déclinaisons opérationnelles (telles que les établissements et services médico-sociaux) comme une première étape de la construction de cette citoyenneté. Depuis mars 2002, il existe un outil destiné à garantir les droits, la participation et l'association des usagers au bon fonctionnement des établissements SMS dans lesquels ils sont accueillis : le Conseil de la Vie Sociale, lieu d'échange, d'écoute et d'expression pour chaque usager accueilli. Il se pose comme un espace privilégié où chacun peut exercer son rôle de citoyen en représentant les autres usagers et en relayant leur parole. L'Arseaa défend l'idée que ce statut électif nécessite une formation appropriée et adaptée.

1.3 Un dispositif de formation au sein d'un pôle d'établissements

C'est dans ce cadre qu'un pôle d'établissements et service, le Pôle Adultes Henri Cros (désormais PAHC), a proposé des journées de formations aux nouveaux élus des CVS. Au départ, il s'agissait principalement d'une information destinée à mieux connaître et préciser le rôle de cette instance et des résidents élus. Sur la base du constat que la situation de handicap des usagers du secteur social et médico-social est permanente, le PAHC va choisir de diversifier son offre de formation et d'insister plus largement sur l'accompagnement de l'usager dans le rôle d'acteur de son projet de vie et dans celui de citoyen. De plus, pour positionner ce choix comme une déclinaison opératoire des lois du secteur SMS, l'Arseaa l'inscrit à la fois dans les orientations du projet de Pôle et dans celle du rapport Plan Stratégique Politiques Transversales[8]. Nous pourrions les

résumer ainsi : l'accès à la formation pour les personnes accueillies contribue et renforce l'effectivité de leur participation citoyenne et permet d'assurer, à travers un parcours de formation, la reconnaissance et le développement de compétences sociales et citoyennes de chacune d'entre elles. Cette orientation reconfigure et agrandit l'empan de la formation de la personne accueillie en dépassant une simple visée professionnalisante et en l'ouvrant, dès 2015, à une formation de la personne : une formation à l'ensemble des apprentissages nécessaires au vivre ensemble et à l'accès à ses droits communs, une formation à l'autonomie et à la citoyenneté. De multiples thématiques sont alors retenues, allant de l'initiation aux gestes de premiers secours, à la découverte des ordinateurs et de l'outil internet, en passant par les gestes éco-citoyens, le code de la route piéton etc. Ces thématiques sont proposées et choisies avec et par les usagers afin de répondre à des besoins exprimés et/ou identifiés. Dans le cadre de notre recherche, en réponse à une demande du PAHC, nous étudions la façon dont ce dispositif de formation pour les usagers contribue à opérationnaliser les grandes lois du secteur SMS, au sein de l'Arseaa. Il s'agit, plus précisément d'appréhender :

1. la façon dont ce dispositif est vécu tout au long de sa mise en œuvre jusqu'au bilan des formations, au travers des modalités d'engagement et d'appropriation,

2. les apports de ce dispositif, tant en termes d'apprentissages que de socialisation.

Sur la base des résultats obtenus, nous esquissons quelques pistes d'évolution de ce dispositif de formation.

2. Méthodologie de la recherche

Pour mettre en œuvre cette évaluation, nous mobilisons une démarche de recherche qualitative, compréhensive et participative qui poursuit, en les articulant, une visée heuristique (qui est présentée dans cet article) et une visée praxéologique qui est développée en conclusion. Le cadre théorique est le modèle écologique de l'évaluation qui met en synergie une approche par les valeurs et une approche par la gestion (convoquées ici) avec une approche de la mesure (qui sera mobilisée dans la suite de ce projet). L'enquête par entretiens (selon des conditions particulières) a été conduite auprès de 7 adultes en situation de handicap ayant participé à ses formations.

2.1 Une recherche participative

Afin de rester cohérents avec les fondements axiologiques du dispositif de formation, nous avons déployé une démarche de recherche participative. Elle articule un volet recherche et un volet intervention au service de deux visées principales (Marcel, 2020 ; Gnädig, 2021) : l'une heuristique, par la production de savoirs et l'autre praxéologique, par la transformation des pratiques et des dispositifs. Elle a été initiée par une demande

du PAHC adressée aux chercheurs de l'UMR EFTS via la CR&F. Cette demande, portée par le directeur de pôle, cible l'évaluation du dispositif de formation pour et par les usagers. Ainsi, notre démarche revendique les deux visées de la recherche participative :

1. L'une, heuristique et compréhensive, de production de savoirs sur le dispositif de formation, en nous appuyant sur les expériences des usagers du pôle, leur vécu de la formation, les transformations produites, du point de vue de l'acquisition de connaissance, de savoir-être et savoir-faire, et du point de vue de l'émancipation sur le plan social.

2. L'autre, praxéologique[9], accompagne les évolutions du dispositif et, plus précisément, contribue à stabiliser un dispositif d'évaluation participative mobilisable à une échelle plus importante au sein du PAHC et de l'Arseaa.

2.2 Une évaluation écologique

Le cadre théorique de notre recherche mobilise l'évaluation dite écologique (Younes, 2010 ; Younes, Grémion et Sylvestre, 2020) qui se caractérise par la mise en synergie de trois modèles (Bonniol & Vial, 1997, p.16) :

- le modèle de la valeur, qui privilégie le vécu et le sens des acteurs

- le modèle de la gestion, qui cible les transformations, tant au niveau des acteurs (apprentissages, développement, émancipation, socialisation) qu'au niveau organisationnel (nouvelles pratiques, nouveaux dispositifs),

- le modèle de la mesure, qui, à l'aide d'approches plutôt quantitatives, met l'accent sur les résultats plutôt que sur le processus. Ce 3ème modèle n'a pas été mobilisé dans cette partie de notre recherche.

2.3 L'enquête

L'objectif de notre recherche est l'évaluation d'un dispositif, à travers une visée heuristique et une visée praxéologique. Elle mobilise une démarche participative et compréhensive à partir d'une campagne d'entretiens semi-directifs, préparée en collaboration avec le directeur du PAHC à travers l'utilisation de l'outil de l'entretien. L'élaboration de la trame d'entretien a requis la construction d'indicateurs opérationnalisant les composantes du cadre théorique que nous ne développerons pas ici. Précisons juste que nous avons investi l'appropriation de la formation par les usagers formés, la manière dont ils ont vécu la formation, les transformations produites

sur ces usagers et celles envisageables pour faire évoluer les formations proposées. Nous avons établi un échantillon de sept usagers formés afin de couvrir l'ensemble des établissements et services du PAHC. Il s'agit de formés résidant dans les différents établissements du pôle et ayant participé aux différentes formations. Les entretiens étaient organisés par les chercheurs de l'UMR EFTS et regroupés sur deux après-midis proches dans le temps. Les entretiens d'une durée moyenne de 30 minutes ont été enregistrés avec l'accord des participants. Les éléments recueillis ont donné lieu à une analyse thématique de contenu, traduite en dendrogrammes et les résultats ont été présentés aux représentants du PAHC et de la CRF de l'Arseaa.

3. Les résultats de l'évaluation du dispositif de formation

La présentation des résultats développera les apports rendus possibles grâce à la mobilisation du modèle de la valeur (vécu et appropriation de la formation) et du modèle de la gestion (transformations constatées et envisagées), avant d'ouvrir sur une discussion qui interroge en particulier, en lien avec le nouveau paradigme, le statut social de la personne handicapée dans et par ce dispositif de formation.

3.1 Les apports du modèle de la valeur

Le modèle de la valeur a généré deux catégories d'analyse a priori : le vécu de la formation et le sentiment d'appropriation de la formation. Dans ces différentes catégories, nous nous sommes respectivement intéressés au sens que les formés donnaient au dispositif de formation et à la manière dont ils se le sont approprié, c'est-à-dire comment ils se sont familiarisés avec le dispositif de formation, comment ils y ont pris part.

L'analyse du vécu de la formation permet de mettre au jour l'intérêt appuyé pour les formations dont ont fait part les formés, en les qualifiant d'intéressantes [10] malgré un rythme de journée différent de leur rythme habituel. Celui-ci leur demande une forte concentration sur la durée, les temps de formations étaient un peu long et parfois ils ont pu avoir le sentiment que la formatrice disait tout le temps les mêmes phrases. Pour beaucoup, leur durée était trop importante eu égard à leurs capacités attentionnelles : "*c'était dur d'enregistrer les informations, de bien les enregistrer*" . En revanche, certains ont trouvé les temps de formations trop courts et un peu rapides au regard de l'intérêt de ce qui leur était proposé. Malgré une tonalité générale largement positive, l'analyse des extraits de verbatims nous autorise à penser que les formations les plus pratiques sont celles qui ont le moins mis en difficulté les formés. Le vécu de la formation se repère également au travers de l'engagement des formés tout au long du dispositif. C'est une participation voulue et défendue par les formés : ce n'était pas une obligation mais la possibilité de suivre son envie, une curiosité de découvrir, de voir ce que c'était. Participer à ces temps de formation était pour eux le moyen d'apprendre, en évoquant leur engagement par l'expression de leur volonté : "*c'est moi qui ai demandé aussi parce que c'est pour m'apprendre ; c'est mon choix, je*

voulais faire cette formation". Il semblerait que tous aient pu accéder à un nouveau statut, un statut dans lequel ils ont la parole, la possibilité et l'espace pour affirmer et mettre en œuvre leurs choix : "*on a demandé à nos collègues, qu'est-ce que vous voulez faire comme formation, on a pris des notes et on l'a dit ; c'est moi qui ai choisi le thème*". Que ce soit en amont de la formation, lors des formations ou bien après, tous se sont sentis acteurs et décideurs du dispositif. Ils ont pris part à la réflexion et ont su identifier les instances et les personnes légitimant leur parole. Ces instances ont permis aux formés de prendre la parole : "*voilà on aimerait bien avoir cette formation et de redemander à faire des formations qui ont été appréciées ou pas assez approfondies*".

Le sentiment d'appropriation a été appréhendé à partir du repérage, par les usagers, du dispositif et des acteurs concernés. De manière générale, les formés ont identifié les formations comme leur permettant d'apprendre des choses qui servent dans la vie et qui peuvent aider les personnes: "*je trouve que les formations c'est très important pour nous, pour nous apprendre des trucs qu'on ne sait pas*". Ils ont aussi pu identifier globalement les acteurs à différents niveaux, bien que certains usagers ne soient pas aptes à effectuer des descriptions précises des formateurs. Néanmoins, ils ont pu dire qui était présent et le rôle de chacune de ces personnes. Généralement, ce sont les éducateurs, le directeur ou encore la cadre qui ont pour rôle de s'occuper, renseigner, guider et voir quand ils peuvent faire des formations. Notons un point intéressant dans ce processus d'identification : nous avons relevé une forme de cloisonnement, d'abord entre les résidents des différents établissements, puis au niveau des différentes formations. Par exemple, les formés disent ne se rappeler que des formations qu'ils ont suivies ou qui ont été proposées à leur établissement : "*je connais que celles de mon établissement*". Ils semblent avoir du mal à identifier le dispositif de formation dans sa globalité, particulièrement lorsqu'il ne les concerne pas directement *: moi je ne connais que les formations que j'ai suivies*". Les formés ont, de manière efficace, repéré et retenu les modalités organisationnelles du dispositif et elles ont été rapportées de façon fidèle au déroulé effectif : "*Il y a tout le monde qui s'installe*". *Après y'a toute la formation qui se déroule. Voilà, on mange ensemble. Et puis après, c'est la fin de formation*". Par ailleurs, ils ont, en majorité, participé à la mise en œuvre des formations. Ils se sont saisis des instances de la commission formation où ils ont été écoutés par les collègues, de façon à faire le point sur les thèmes et le nombre de personnes qu'il y avait. Cet indicateur est important, car il permet aux formés de prendre conscience que leur statut passe de celui d'agent[11]à celui d'acteur, au travers de leur engagement et de leur participation dans les prises de décision. Ils se sentent différents et sont regardés différemment. Ainsi les usagers non-formés leur font plus confiance qu'en d'autres personnes, car ils ont pu évoluer sur des choses. Ils ont appris, ils savent et sont capables. Ils sont repérés comme compétents dans le domaine de la formation et repèrent eux-mêmes les savoirs acquis par les autres. Ce glissement de position et considération témoignent de la capabilité et des transformations produites par le dispositif de formation. Enfin, nous avons identifié le sentiment d'appropriation à partir de la capacité à comprendre et mobiliser les apports transmis. Ils peuvent échanger avec leurs pairs, donner des informations apprises en formation : "*j'ai transmis à des collègues qui ont été élus au CVS. Je leur ai appris comment il fallait*

préparer la réunion et tout, les aider mais, en revanche, ils ne se sentent pas en mesure de former leurs collègues qui n'ont pas suivi la formation". Les formés, ayant suivi une formation en deux temps où il fallait à la fois retenir, à la fois pratiquer, soulignent la difficulté d'attention que requiert l'alternance entre théorie et pratique, jugée parfois trop lourde, trop compliquée. Certains regrettent l'absence de support de formation qu'ils identifient comme un appui à la formation : "*Les supports en papier ça m'aide à comprendre, des fois c'était plus dur, elle n'utilisait pas tout le temps les images*" .

3.2 Les apports du modèle de la gestion

Les transformations constatées sur le plan personnel ont révélé que les formés se sentaient mieux, différents et capables de grâce aux apprentissages construits en formation. Elles permettent donc une évolution très positive dans leur rapport au quotidien â¯: "*maintenant je fais mieux mes repas le soir*". En d'autres termes, nos entretiens ont permis aux formés d'expliciter la façon dont ils se perçoivent grâce aux différents contenus: "*je me sens mieux parce qu'on apprend plus; on fait attention aux choses qu'on a apprises*". Ainsi, ils se sont sentis capables de réagir plus efficacement et de manière mieux appropriée face à des difficultés des situations quotidiennes. D'autant que ces transformations sont relayées et renforcées par le regard des pairs et des autres en général. Les formés se sentent différents, les autres les perçoivent aussi différemment et ils les perçoivent différemment à leur tour : "*depuis que je suis formé, ils me demandent de les aider, depuis qu'ils ont été formés, je leur demande de l'aide*".

Examinons la question de l'émancipation des formés, émancipation entendue comme gain d'autonomie et de reconnaissance. Si nous revenons quelques instants sur la notion d'autonomie, nous pouvons distinguer, au-delà d'une indépendance corporelle, l'autonomie comme la capacité à décider soi-même. De manière forte, les formations sont perçues comme le moyen d'apprendre et de se sortir seul des situations, y compris difficiles, du quotidien. Elles permettent de résoudre les problèmes, en mobilisant de nouvelles ressources, par exemple, en se servant des supports de formations dans le contexte de leur foyer d'accueil, ce qui est significatif de la façon dont le dispositif résonne en eux. Cette stratégie contribue, de plus, à un surcroît de reconnaissance : les formés sont entendus et considérés pleinement en tant qu'usagers du foyer mais aussi en tant qu'acteurs du dispositif de formation et, plus largement, en tant que citoyens dans la cité et c'est important. Finalement, bien que le sujet ne soit pas approfondi ici, il convient de se demander comment cette valorisation de l'émancipation participe à l'autonomie mais aussi à l'expression de l'identité ? Il reste important de rappeler que bien que le PAHC entende et considère la parole de l'usager comme une parole citoyenne, elle reste la parole d'un individu soumis à une forte influençabilité dont le besoin d'accompagnement tout au long de sa vie sera parfois nécessaire. L'autonomie par la possibilité d'exister en tant qu'individu se déterminant lui-même, s'inscrit paradoxalement dans ensemble où l'affirmation de soi reste parfois encadrée dans un cadre sociétal qu'il peut parfois être difficile à dépasser. Ajoutons également, comme indicateur de l'émancipation entendue comme un déplacement vers une place plus

conforme à ses aspirations (Marcel, 2019), la prise de conscience d'un nouveau champ des possibles avec la possibilité, toute nouvelle, de partager les questions de formation avec des formés d'autres formations et d'autres établissements du pôle. Ainsi, les formés ont réalisé l'évolution de leur rôle et de leur statut aux yeux des autres résidents, des autres formés mais aussi des éducateurs: "*les collègues savent que je vais aux formations donc s'il faut que je dise un truc ou bien que je demande je sais le faire*". Il génère un sentiment de confiance avec la modification du regard des autres : "*maintenant, ils savent ce qu'il faut faire et/ou dire*", "*les autres ont plus confiance en moi qu'en d'autres personnes*". Ils se sentent autorisés. En revanche l'analyse des entretiens menés révèle que bien qu'ils soient reconnus aux yeux de leurs pairs, ce n'est pas leurs connaissances qui sont mises en avant mais leur statut de formés. En effet, les formés manifestent une absence de partage entre les différentes formations, pensant que ça ne les regardait pas parce qu'ils ne font pas les mêmes formations. Les transformations constatées se traduisent aussi à travers des effets pratiques des formations. Savoir éteindre un feu, couper l'eau du robinet, choisir ses légumes, regarder la route avant de traverser etc. sont autant d'apports précis et spécifiques qui regroupent des compétences opérationnelles transmises.

Les transformations envisagées ciblent la manière dont les formés pensent les évolutions et prolongements de la formation. Elles passent par une amélioration de leur vécu de la formation qui joue un rôle essentiel dans l'évaluation du dispositif et par une plus grande maîtrise des étapes de sa mise en œuvre. L'analyse des entretiens permet de mettre en avant les points clés d'une évolution du dispositif. Ils sont alors repérés par les qualificatifs utilisés pour décrire les formations un peu courtes, vouloir qu'elles soient plus longues. Les formés ont bien conscience de l'important de leur participation dans les instances et du poids de leur parole permettant l'évolution du dispositif de formation : "*j'espère qu'il y aura plus de personnes qui vont décider des formations [...] parce que comme ça il y aura plus de monde et on pourra parler avec eux des formations et choisir ensemble , les commissions formation c'est important pour qu'on nous écoute, nos choix de formation qu'on souhaite faire et après*". Rappelons que les formations, en plus des apports thématiques principaux, des savoir-être transversaux au vivre-ensemble, ont largement réinvest la vie quotidienne des formés. La dimension citoyenne est particulièrement plébiscitée, puisqu'à travers la traduction de thématiques sociétales en thématiques de formation, les formés ont le sentiment de prendre une part effective aux préoccupations de la société : apprendre le tri sélectif, comment trier parce que c'est important de trier, pour la planète, pour le recyclageâ¯.

3.3 Discussion : vers un nouveau statut de l'adulte en situation de handicap

En ce qui concerne la dimension émancipatrice du dispositif, un point est important. Lorsque les formés affirment ne pas discuter avec les formés d'autres formations et/ou établissements, nous pouvons nous demander ce que cela traduit. Pourquoi dans une démarche de socialisation, d'inscription dans la vie de l'établissement et de la formation, les usagers se cantonnent à leur environnement proche ? Une première

hypothèse de réponse est sans doute liée aux pathologies. Se restreindre à son environnement, à son foyer, et à ses collègues peut venir rassurer et contenir l'usager. Une seconde hypothèse demanderait d'interroger plus avant la notion d'autorisation. À travers nos entretiens, nous avons pu relever des éléments nous permettant de répondre à la capabilité, à la légitimité et au pouvoir d'agir. En revanche l'autorisation à dire, à faire, à intervenir, à penser (Marcel, 2020) méritera d'être approfondie. Nous souhaitons revenir ensuite sur l'utilisation à long terme des apports de la formation. D'une façon générale, les formés ont pu dire ne pas se resservir des apports et même les oublier, s'ils ne pouvaient être utilisés au quotidien. Nous nous demandons alors pourquoi ils ne peuvent être utilisés au quotidien ? Faut-il questionner le choix des thématiques de formations ou bien se demander s'il s'agit d'un apport trop complexe à comprendre et à s'approprier dans le temps imparti de la formation. Naturellement, nous revenons à l'hypothèse des supports de formation qui permettraient un rappel des notions mais aussi un guide d'utilisation de ces notions (comme pour les formations informatiques).

Nous terminons avec la question de l'évolution du statut des formés qu'a permis d'esquisser cette recherche et qui fait écho à l'émergence du nouveau paradigme du SMS déjà évoqué. Nous avons pu repérer un statut d'usager « participant à la formation » (avec un engagement important tant pour proposer des thèmes, que pour choisir avant ou pour être mobilisé pendant), un statut d'usager « apprenant de la formation » (en mesure de mobiliser dans son travail et dans sa vie quotidienne les apports de la formation et de les intégrer à des routines), un statut d'usager « représentant de la formation » (capable d'en rendre compte et d'en discuter dans un cercle proche) et nous pouvons aisément en envisager deux supplémentaires qui constituerait un prolongement logique et conforme aux valeurs de l'Arseaa :

- un statut d'usager « ambassadeur de la formation », qui dépasse « le représentant » en s'émancipant de sa communication au sein d'un cercle proche pour accéder à une communication plus ouverte tant au niveau géographique (le régional, le national, voire l'international) qu'institutionnel (l'ensemble de l'Arseaa, des institutions du SMS, d'autres institutions)

- un statut d'usager « co-formateur » qui ne limiterait pas l'usager à proposer des thèmes et à suivre des séances préparées pour lui mais qui l'associerait à la conception et à la réalisation des séances de formation pour ses pairs.

Conclusion et perspectives de recherche

Dans cet article, nous avons interrogé à la fois la façon dont le dispositif de formation est vécu par les usagers, la manière dont ils se l'approprient (modèle de la valeur) et les transformations, principalement au niveau des formés, qu'il permet (modèle de la gestion). Cette évaluation nous donne à voir une évolution marquée de la considération

de l'usager, tant la considération qu'il se porte que celle que lui accorde les autres. Elle contribue nettement au développement du pouvoir d'agir (notamment dans la vie quotidienne et sociale) mais surtout au développement de l'autorisation à agir. Nous retrouvons les visées émancipatrices du dispositif qui a permis (et permet encore) de rendre visible les connaissances et la capacité de prise de conscience de l'usager, bien trop souvent masquée par le handicap. En ce sens, le PAHC prétend non seulement être un lieu d'habitation de ces personnes mais aussi devenir un lieu d'être (Belkis et al., 2019). Malgré cela, il convient de mentionner que les résultats obtenus ne peuvent satisfaire une méthodologie scientifique stricte. Les limites d'un petit effectif, volontairement choisi, et l'intérêt porté à seulement deux paradigmes de l'évaluation sur trois, nous autorise à ne nous satisfaire que ponctuellement des résultats obtenus. Afin de répondre aux exigences de la recherche, ces derniers seront complétés et renforcés par un regard plus large et une analyse plus attentive à la mise en synergie des trois paradigmes de l'évaluation. Cet article développe principalement les avancées de la visée heuristique de notre recherche, celle de la production de savoirs contextualisés sur le dispositif. En ce qui concerne la visée praxéologique pour le dispositif de formation, indiquons que cette recherche se poursuit cette année, d'une part en accentuant l'articulation entre méthodologie qualitative et quantitative (au travers du modèle de la mesure) et, d'autre part, en diversifiant et renforçant la dimension participative. Ainsi, l'évaluation sera étendue à l'ensemble des formations, de manière systématique. Dès lors, le système d'indicateurs d'évaluation sera renforcé et diversifié pour alimenter un tableau de bord des dispositifs qui sera intégré à un dispositif plus global et plus ambitieux : un observatoire de la formation des usagers. La co-élaboration et la mise en place de cet observatoire au sein et avec le PAHC (direction, professionnels de terrain, usagers, formateurs etc.) mobilisera une démarche participative, plus précisément une recherche-intervention (Marcel, 2020). Les informations produites s'appuieront sur des éléments empiriques précis, couvriront un empan important (grâce au modèle écologique de l'évaluation), en assumant les exigences de systématicité, de fiabilité et de validité qui caractérisent les démarches scientifiques, y compris de recherches participatives (grâce à une vigilance méthodologique et épistémologique, Marcel, 2020). Il semble important de rappeler que, dans une période où les questionnements liés à l'accompagnement des personnes en situation de handicap sont de plus en plus pressants, cet outil permettra de capitaliser des informations et de les rendre disponibles pour les instances de gouvernance de l'Arseaa (Commission formation du PAHC, CR&F). Il constituera un outil stratégique précieux d'aide à la décision et à l'accompagnement au changement de la formation.

Bibliographie

Ardoino, J. (1993). L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. *Pratiques de formation*, **26**, 16–34.

Aussel, L. (2013). *Évaluer les dispositifs : Le cas d'un dispositif de formation de l'enseignement supérieur agricole* (Thèse de doctorat, Université Toulouse Jean-Jaurès).

Bedin, V., & Aussel, L. (2020). Le rapport final de recherche-intervention à l'épreuve des visées heuristique, praxéologique et critique : Vers l'élaboration d'une grille d'analyse textuelle. *Questions Vives. Recherches en éducation*, **33**. https://doi.org/10.4000/questionsvives.4834

Belkis, D., Haeringer, A.-S., Pecqueux, A., & Peroni, M. (2019). Habiter : La part de l'être. *Rhizome*, **71**(1), 11–21. https://doi.org/10.3917/rhiz.071.0011

Bonniol, J.-J., & Vial, M. (1997). *Les modèles de l'évaluation*. De Boeck.

Dumez, H. (2021). *Méthodologie de la recherche qualitative : Toutes les questions clés de la démarche*. Vuibert.

Gnädig, L. (2021). *Ouvrir l'accès à la citoyenneté aux usagers des établissements et services sociaux et médico-sociaux* (Mémoire de master, Université Toulouse Jean-Jaurès).

Humbert, C. (Dir.). (2000). *Les usagers de l'action sociale, sujets, clients ou bénéficiaires*. L'Harmattan.

Lhotellier, A., & St-Arnaud, Y. (1994). Pour une démarche praxéologique. *Nouvelles pratiques sociales*, **7**(2), 93–109.

Marcel, J.-F. (2017). La recherche-intervention comme acte politique et émancipateur. In J.-F. Marcel & D. Broussal (Éds.), *Émancipation et recherche en éducation* (pp. 397–422). Éditions du Croquant.

Marcel, J.-F. (2020). Fonctions de la recherche et participation : Une épistémo-compatibilité dans le cas de la recherche-intervention. *Questions Vives. Recherches en éducation*, **33**.

Debray, R. (1998). *La République expliquée à ma fille*. Broché.

Weber, M. (1971). *Économie et société* (Éd. 1995). Plon.

Younes, N. (2010). *L'évaluation « écologique » des dispositifs éducatifs et de formation comme perspective* (Note de synthèse, Habilitation à diriger des recherches, Université de Nancy).

Younes, N., Grémion, C., & Sylvestre, E. (2020). *Évaluations, sources de synergies*. Presses de l'ADMEE.

---

[1] Titre issu du Plan santé mentale, élaboré sous l'égide de B. Kouchner, Novembre 2001

[2] Loi n° 2005-102 du 11février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, Journal officiel du 12 février 2005, article 2.

[3] Ce vocable sera préféré à celui de personne accompagnée/accueillie/en situation de handicap.

[4] Terme utilisé dans le rapport moral de l'Assemblée Générale de l'Arseaa (2018).

[5] Loi n° 75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées, Journal officiel du 1er juillet 1975 & loi n° 75-535 du 30 juin 1975 relative aux institutions sociales et médico-sociales, Journal officiel du 1er juillet 1975.

[6] Loi n° 2002-2 du 2 janvier 2002, rénovant l'action sociale et médico-sociale, Journal Officiel du 3 janvier 2002.

[7] Loi n° 2005-102 du 11 février 2005, op. cit.

[8] Plan Stratégique Politiques Transversales, 2018-2022 et Rapport Projet de Pôle Adultes, 2015-2020.

[9] Une « démarche construite d'autonomisation et de conscientisation de l'agir » (Lhotellier et St-Arnaud,1994).

[10] Les extraits de verbatims sont issus des entretiens menés auprès des usagers formés du pôle.

[11] Le terme agent traduit ici la posture d'un sujet qui est assujetti et ne s'implique pas dans le projet. Il est issu de la trilogie de postures : agent-acteur-auteur, développé par Ardoino (1993).