



HAL
open science

Le rapport au travail chez les jeunes non-diplômés

Ioana Boancă-Deicu

► **To cite this version:**

Ioana Boancă-Deicu. Le rapport au travail chez les jeunes non-diplômés. Education. Université de Strasbourg, 2013. Français. NNT : 2013STRAG032 . tel-01940064

HAL Id: tel-01940064

<https://theses.hal.science/tel-01940064>

Submitted on 30 Nov 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



UNIVERSITÉ DE STRASBOURG

Thèse présentée, en vue de l'obtention du grade de
DOCTEUR EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Ioana BOANCĂ-DEICU

Soutenue le : 28 novembre 2013

Le rapport au travail chez les jeunes non-diplômés

Thèse dirigée par M. Emmanuel TRIBY, Professeur des Universités,
Université de Strasbourg

Jury

M. Cédric FRÉTIGNÉ, Professeur des Universités, Université Paris Est Créteil, rapporteur

M. Mokhtar KADDOURI, Professeur des Universités, Université Lille 1, rapporteur

M. Patrick MAYEN, Professeur des Universités, Agrosup, Dijon, examinateur

M. Michel SONNTAG, Professeur des Universités émérite, INSA, Strasbourg,
président du jury

Remerciements

Cette recherche est avant tout le résultat d'un travail dirigé par M. Emmanuel Triby, dont la confiance, les encouragements et son entière disponibilité n'ont jamais failli, jusqu'au bout de tout ce long chemin effectué ensemble. Je lui suis particulièrement reconnaissante pour la pertinence de ses suggestions, de ses remarques et la grande qualité de l'accompagnement, dont j'ai bénéficié depuis la maîtrise.

Mes remerciements vont à M. Mokhtar Kaddouri, rapporteur externe, qui m'a fait l'honneur d'évaluer ce travail et je tiens à lui assurer l'expression de mon profond respect.

Je suis profondément reconnaissante à M. Cédric Fréigné, rapporteur externe, qui a su me faire partager la passion pour l'étude de l'usage des mots dans le champ de la formation des adultes, la préoccupation pour les questionnements éthiques et déontologiques en recherche. Sa présence dans le jury de thèse constitue pour moi une forme de reconnaissance.

Ma reconnaissance va aussi à M. Patrick Mayen, rapporteur externe, pour la richesse de ses écrits qui représentent, pour moi, une source d'inspiration et qui, à l'occasion de cette soutenance, réaffirme son intérêt à faire dialoguer les différentes approches d'analyse de l'activité.

Je remercie à M. Michel Sonntag, président du jury, pour ses talents de pédagogue : il est parvenu à m'insuffler le goût de la recherche et l'art du questionnement. Il m'a toujours soutenue et a suivi mon chemin jusqu'à aujourd'hui.

J'ai une dette particulière envers M. Louis Durrive, qui m'a ouvert à l'analyse de l'activité et qui m'a fait découvrir l'ergologie. Je tiens à lui témoigner ma profonde gratitude pour ses grandes qualités humaines, pour la vivacité des échanges ayant contribué à nourrir ma réflexion : ils vont jaloner ma carrière professionnelle.

Mes pensées vont particulièrement à M. Grégory Munoz, pour ses apports sur l'alternance et en didactique professionnelle; à mes chers amis doctorants Stéphanie Fischer, Francelise Erambert-Sabasch et Sébastien Paul pour les débats passionnants sur des questions théoriques et méthodologiques, et pour leurs encouragements toujours fortes m'ayant permis d'avancer. Je n'oublierais pas non plus, le soutien de François Vilpoux, professionnel expérimenté de

l'insertion, d'avoir contribué à tempérer mes doutes sur la justesse de certaines interprétations sur les pratiques formatives.

Ma gratitude va également à Mme. Corine Lessepessaille, du Centre de Documentation sur le Travail et la Formation, du CNAM, pour m'avoir aidé à retrouver des rapports d'études non publiés, et pourtant essentiels pour cette recherche.

Je remercie vivement tous les acteurs de mon champ de recherche ainsi que les deux directeurs des organismes de formation de m'avoir réservé un accueil chaleureux dans leurs établissements, aux jeunes stagiaires qui ont eu le courage de s'engager dans un récit d'activité et à tous les formateurs ayant consacré une partie de leur temps si précieux pour dévoiler leurs manières de faire, et que le souci déontologique d'anonymat ne me permet pas de citer nominativement.

J'adresse un grand merci à Michel Orivel qui a bien voulu relire avec une patience et une rigueur remarquable l'ensemble de ce travail. Céline, Lucie et Dorothée ont mis aussi leur amitié au service de la langue française. Leur tâche fut rude, mais mon affection, pour elles, est grande.

Enfin rien de tous cela n'aurait été possible sans le soutien, l'aide et l'encouragement sans relâche d'Ioana et de mes parents.

À mon fils,

Sommaire

Remerciements.....	I
Sommaire.....	V
Introduction générale	1
Chapitre I : Le contexte de l’insertion	14
1.1. L’insertion professionnelle chez les jeunes sans diplôme	16
1.2. Le concept d’insertion	29
Chapitre II. Le monde du travail et ses exigences	70
2.1. Qu’est-ce que travailler demande à l’individu ? L’activité	71
2.2. Le modèle « Serviciel »	78
Chapitre III : Les dispositifs d’insertion professionnelle.....	103
3.1. L’inégalité d’accès à la formation qualifiante	104
3.2. Les actions de formation-insertion	106
3.3. Le développement du métier de formateur.....	132
3.4. La démarche ergologique, une ressource pour la formation.....	154
3.5. Le rôle des formateurs dans l’efficacité des dispositifs de formation à l’insertion	160
Chapitre IV : Cadre méthodologique et conduite de la recherche	167
4.1. Des questions épistémologiques et méthodologiques	168
4.2. Terrain d’enquête	172
4.3. Le guide d’entretien stagiaire	174
4.4. Le guide d’entretien formateur	193
4.5. La transcription des entretiens.....	201
4.6. L’exploitation du matériel	204
Chapitre V : L’activité des stagiaires	212

5.1. Apprendre en lien direct avec le métier.....	212
5.2. Le rapport aux tâches.....	214
5.3. Le rapport au service	225
5.4. L'unité dialectique : la tâche et le service	250
Chapitre VI : Les pratiques professionnelles des formateurs	260
6.1. Le recrutement.....	260
6.2. La période de formation en centre : construire son projet professionnel	272
6.3. La période de stage en entreprise	301
6.4. La phase d'exploitation de la période en entreprise	326
6.5. La formation, une activité de service à part.....	341
Chapitre VII : Les apprentissages inexplorés des dispositifs de formation-insertion	348
7.1. L'expérience de stage en entreprise et ses apports pour la formation	350
7.2. Les pratiques liées à la formation à l'insertion.....	356
Conclusion	366
Références bibliographiques.....	376
Textes et règlements	409
Tableaux, figures et illustrations	410
Sigles	411
Annexes.....	413
Table des matières	416

Introduction générale

En France, les difficultés d'accès à l'emploi des jeunes préoccupent depuis trente-cinq ans les politiques publiques. Ces décennies ont accompagné l'évolution spectaculaire de création des dispositifs d'insertion et leurs remaniements consécutifs, réalisés au gré des enjeux politiques parfois contradictoires, de la conjoncture économique ou des avancées scientifiques. La problématique du passage de l'école à l'emploi a fait ainsi l'objet des nombreuses recherches qui, presque toutes, postulaient initialement que le marché du travail a une capacité d'accueil quasiment illimitée et que tous les jeunes arriveront à s'insérer s'ils sont suffisamment formés (Baby, 1993). C'est à partir de ce postulat que la course à la formation a démarré ; formation initiale et formation continue, formation à l'école et formation en entreprise, formation diplômante et formation à l'« employabilité », formation universitaire et apprentissage sont mobilisés pour résoudre les problèmes du chômage des jeunes, donc de leur insertion.

Les recherches menées dans les domaines de la formation professionnelle et de l'insertion ont participé à une meilleure compréhension des publics, du fonctionnement des systèmes de formation et des dispositifs d'insertion, et enfin des professionnels œuvrant au croisement entre trois univers à frontières poreuses : l'emploi, la formation, le travail social. Au niveau du public « jeunes en difficulté d'insertion », différents travaux, cités de façon non exhaustive, s'attachent à analyser la diversité de leurs profils (Blaya et Hayden, 2003), l'influence de l'environnement socio-économique de la famille sur leurs parcours scolaires (Caille, 2000 ; Esterle-Hedibel, 2003a); les rapports qu'ils entretiennent avec les savoirs (Charlot, 2005), les stratégies¹ face à l'échec scolaire (Tebbakh, 2005) et leur devenir sur le marché du travail (Gasquet, 2008). D'autres chercheurs sondent les représentations sociales du travail (Flament, 1996 ; Racault, 1999) ainsi que celles relatives aux professions et d'avenir (Guichard, 1993).

Les études portant sur les politiques d'insertion mettent en exergue la contradiction entre les finalités annoncées et les moyens d'action (Bonniel et Lahire, 1994 ; Castra, 2003 ; Karz, 2004), le problème de la conciliation entre différents principes de justice sociale et impératif d'efficacité (Lima, 2004 ; Gonthier, 2008 ; Wuhl, 2003), la question de la coordination entre différentes instances institutionnelles, par exemple dans le suivi des jeunes,

¹ J. Rosé (2005) interroge la pertinence du recours à la notion de stratégie puisque « les jeunes en difficulté se définissent justement par le fait qu'ils n'ont pas réellement de capacité stratégique » (p. 275).

dans la gestion de lignes budgétaires propres à chaque institution et de temporalités de négociation différentes (CERC, 2008). D'autres recherches révèlent les formes de stigmatisation qu'engendre la catégorisation et les effets pervers du ciblage (Blaya et Hayden, 2003 ; Ebersold, 2003 ; Castel, 2004 ; Frégné, 2011). L'évolution de ces politiques et leur impact sur la transformation du salariat, sur l'affaiblissement du contrat de droit commun et le développement des formes particulières d'emploi sur le marché du travail français, interpellent nombreux chercheurs (Kaiser, 2005). Certains auteurs montrent le processus de mise au travail des jeunes (Nicolle-Drancourt et Rouleau-Berger, 2001), et d'autres dénoncent l'institutionnalisation du travail gratuit à travers l'injonction du stage en entreprise comme « outil de professionnalisation nécessaire à l'insertion » (Paulin, 2011 : 110).

Un autre volet de la recherche s'intéresse aux professionnels impliqués dans le processus d'insertion et à leurs pratiques. Les études explorent alors les pratiques d'orientation et dévoilent les différences selon le champ d'intervention. Le personnel de l'Éducation nationale (professeurs, directeurs d'établissement, conseillers d'orientation, etc.) guide les élèves, vers la filière ou la spécialisation à suivre, principalement en fonction des performances scolaires de ceux derniers (Gadrey, 1993). Ainsi, la logique scolaire semble s'imposer sur la logique professionnelle, qui repose davantage sur les goûts, les aspirations et les aptitudes des intéressés. Les spécialistes de l'insertion, quant à eux, insistent sur l'état du marché de l'emploi et sa sélectivité qui réclame un travail de définition ou d'affinement du projet professionnel afin d'être en adéquation avec les emplois disponibles. Toutefois, ces professionnels ne forment pas un groupe homogène, ils agissent dans des contextes institutionnels assez différents – Pôle emploi, Mission locales, Maisons de l'emploi, organismes de formation, associations d'insertion par économie, services sociaux, entreprises de travail temporaire, etc. –, où ils sont pris dans des relations complexes, allant du partenariat jusqu'à la concurrence (Bureau et Nivolle, 2012). Si certains professionnels interviennent à une étape du parcours d'insertion (atelier recherche d'emploi, formation préqualifiante ou qualifiante, action économique sociale et solidaire, mission d'intérim, etc.) d'autres sont chargés du suivi du bénéficiaire sur l'ensemble de ce parcours. En conséquence, leurs activités sont diverses mais elles composent avec les grandes orientations qui ont reconfiguré le champ de l'insertion : l'individualisation des aides, l'activation des bénéficiaires, la rationalité gestionnaire (Issac, Lima, Rist et Trombert, 2012).

La production des savoirs scientifiques est donc abondante. Pourquoi alors entamer une nouvelle recherche sur un sujet largement étudié, la formation à l'insertion des jeunes ? Et quelle entrée privilégier ?

L'intérêt pour une nouvelle recherche sur la formation à l'insertion

Le problème de la persistance du chômage des jeunes n'est pas nouveau, ni spécifique à la France. Pourtant l'absence du diplôme s'avère aujourd'hui « un véritable drame » puisqu'elle entraîne le risque de s'installer dans un chômage durable qui résiste même aux reprises de l'emploi (CERC, 2008). En France, chaque année, plus de 100.000 jeunes continuent de quitter l'école sans aucun diplôme, environ 17% de chaque génération (MEN-DEPP, 2010). Ces non-diplômés, majoritairement issus des familles confrontées à une grande précarité économique, se dirigent vers le marché du travail en espérant commencer leur vie active, réaliser leur aspirations, accéder à une indépendance financière. Dans leur recherche d'emploi, ils mobilisent les relations personnelles et familiales, pour ensuite recourir à d'autres canaux de recrutement (candidatures spontanées, intermédiaires institutionnels de placement/du marché du travail) (Joseph, Lopez et Ryk, 2008). C'est principalement par le réseau de relations qu'ils parviennent à décrocher un emploi. Les candidatures spontanées représentent la source de recrutement privilégiée en France mais elles sont très peu utilisées, par ces jeunes, à cause d'une insuffisante maîtrise « des codes de présentation de soi par écrit » (Bessy, Marchal et Rieucou, 2007 : 2). Dans cette entreprise, ils peuvent compter sur les intermédiaires du marché du travail (Pôle emploi, Mission locale, agences d'intérim). Pourtant, une partie de jeunes dépourvus de tout diplôme semble échapper à l'offre d'intervention publique qui leur est pourtant destinée. À titre d'exemple, près d'un quart des sortants du système scolaire, faiblement diplômés, attendent plus d'un an avant de contacter le réseau des missions locales et des PAIO, qui demeure le principal interlocuteur de ces jeunes, et un autre quart s'attarde plus de trois ans (Bonnevialle, 2008). À l'absence d'un diplôme, qui d'ailleurs représente de moins en moins un rempart efficace contre le chômage, s'associent un manque d'expérience professionnelle et la méconnaissance des règles de recrutement. Confrontés à des difficultés financières, à des problèmes de logement et de transport, voire de garde d'enfants, les jeunes non-diplômés ont incontestablement besoin des aides financières pour assurer leur subsistance mais seulement l'exercice d'une activité de travail, y compris des stages, pense-t-on, leur permettrait de découvrir, de s'adapter aux exigences du système de production, de développer ou maintenir leur employabilité.

Suivant cette logique, les pouvoirs publics ont conçu un ensemble de mesures d'aide à l'insertion des jeunes où la formation continue constitue une piste de travail privilégiée. L'offre de formation régionale à destination des demandeurs d'emploi est assez variée, elle permet de se familiariser avec les us et coutumes d'un recrutement, de s'orienter ou se réorienter, mais aussi de se remettre à niveau, de préparer un diplôme ou une certification, voire se perfectionner dans son métier. Toutes ces formations, qu'elles soient diplômantes ou non, sont conçues sur le modèle de l'alternance. L'engouement pour la pédagogie de l'alternance dans la formation réside, selon É. Bourgeois et M. Durand (2012), dans le constat que « bon nombre de compétences, par nature, ne peuvent efficacement s'acquérir que *dans et par* l'exercice de l'activité de travail et non avant et/ou à côté ; en outre, certaines compétences acquises en formation ont besoin d'être mises durablement en pratique pour être réellement maîtrisées » (p. 10). À cela s'ajoutent d'autres raisons comme celles de nature économique, c'est-à-dire de minimiser les coûts financiers de la formation (Fernagu-Oudet, 2010) ; celles liées aux évolutions des métiers (par exemple, émergence de nouvelles figures professionnelles, de revalorisation de certains métiers délaissés) (Oudart et Verspieren, 2012); et celles relatives aux changements sociétaux, en concourant à la réduction de l'écart « entre les exigences de normes de travail du côté des entreprises et la formation de la normativité du côté des nouvelles générations de jeunes » (Triby, 2012 : 177).

Une autre constante de ces formations demeure inchangée : les demandeurs d'emploi non-diplômés suivent davantage des formations généralistes, non diplômantes (remise à niveau, recherche d'emploi) (Aguilhon, 2009 ; Aude et Buffard, 2011) que des formations qualifiantes. Malgré les progrès enregistrés dans les apprentissages fondamentaux, la cristallisation des projets professionnels, le développement de la confiance en soi (Lenoir, 2007 ; Roche, 2005), les efforts de ces stagiaires ne sont pas récompensés sur le marché du travail puisque l'espérance d'exercer une activité professionnelle rémunérée demeure relativement faible (Aude, 2013). L'explication avancée régulièrement est que ces formations généralistes, ne visent pas directement l'emploi mais qu'elles représentent l'étape initiale d'un parcours d'insertion (*ibid*). Le bilan de ces formations reste donc mitigé : d'une part elles participent incontestablement au développement de l'individu, à son épanouissement personnel et social. D'autre part, certains jeunes non-diplômés semblent pris dans un tourbillon qui les maintient à l'intérieur des dispositifs d'insertion (Levené, 2011 ; Brégeon, 2013). Ainsi plusieurs formations (pré-qualification, mobilisation sur projet, remise à niveau) peuvent se succéder dans les parcours de ces jeunes mais aucune ne débouche pas sur une qualification reconnue,

et encore moins sur un emploi durable. Cette situation a tendance à aggraver les problématiques initiales et creuser l'écart avec les diplômés.

Les pratiques de formation des organisations productives, marchandes ou non marchandes, ont également fait l'objet de nombreuses enquêtes qui montrent que, contrairement aux discours politiques et managériaux, les entreprises ne soutiennent pas toujours les processus d'apprentissage et de développement de nouvelles recrues. Incontestablement, le travail offre des situations potentielles d'apprentissage mais, comme le soulignent de nombreux auteurs, il ne suffit pas de mettre le débutant (stagiaire de la formation professionnelle, apprenti ou nouveau salarié) en situation de travail pour qu'il accède aux règles de fonctionnement partagées par le collectif professionnel (Caroly, 2002), qu'il constitue un répertoire de capacités durables pour agir (Mayen, 2007b), qu'il s'aventure à changer son regard sur les normes qui sont déjà là en les valorisant autrement (Durrive, 2006), que son engagement soit reconnu et récompensé au moins symboliquement, et finalement que l'expérience vécue soit formatrice.

Mais il y a une profonde dissociation entre le milieu de travail et le milieu de la formation. L'objectif principal de l'entreprise n'est pas d'accéder à une main-d'œuvre et de la former, comme peut être le cas du « système dual » allemand², mais de faire face à l'instabilité des systèmes de production et de survivre sur un marché soumis à une forte compétitivité. En conséquence, l'entreprise se révèle être un espace traversé par des tensions, des conflits et des rapports inégalitaires, voire d'exclusion où le développement personnel et la dynamique formative ne vont pas de soi.

Le développement des formes atypiques d'emploi (CDD, travail intérimaire, emplois à temps partiel contraint, contrats aidés, stages) qui a connu un véritable essor, les dernières décennies, et constitue désormais le principal mode de sélection de la main-d'œuvre, notamment juvénile (Paola, Louit-Martinod et Moullet, 2011), a eu un impact non négligeable sur l'accueil et la formation des jeunes en entreprise. Comme la conversion en emploi typique est liée plutôt aux variations des besoins de main-d'œuvre des entreprises qu'à la capacité d'intégration des individus, le désir des anciens de transmettre des savoir-faire, à partager les « ficelles » ou les règles implicites s'essouffle devant le grand *turn-over* des jeunes à encadrer dans les équipes

², Dans le cadre de ce système de formation professionnelle, spécifique aux pays de langue germanique, les entreprises assurent non seulement la plus grande partie de formation mais « elles assument également le coût financier de la formation pratique, au-delà de l'apport productif des apprentis ; elle interviennent dans la régulation des flux des entrants en décidant du nombre d'apprentis qu'elles souhaitent prendre annuellement (Romani, 2004 :8).

de travail (Savereux, 1999). Par ailleurs, lors des changements organisationnels et technologiques, les anciens salariés, notamment ceux à bas niveaux de qualification, sont souvent écartés des projets d'optimisation, par un souci de rentabilisation de l'investissement dans la formation, au profit des jeunes jugés plus capables de s'adapter à des postes qui requièrent une polyvalence accrue ou des connaissances en informatique (Roche, 1999). Ainsi, les rapports sociaux tendus, presque conflictuels entre anciens et débutants ne sont pas dus nécessairement à un écart culturel entre générations mais constituent, selon B. Delay (2008), « le symptôme de modèles gestionnaires et organisationnels incapables d'offrir aux salariés des mécanismes de reconnaissance adaptés à leurs besoins et leurs compétences, et des possibilités de se projeter positivement dans l'avenir » (p. 30).

La dévalorisation de l'expérience de salariés âgés, la nécessité de s'adapter aux changements successifs sans bénéficier d'une formation, la crainte d'être devancés par les nouveaux arrivés, mieux formés, dans l'accès à des postes à responsabilités, voire d'être remplacé, empêche donc le développement des formes de coopération intergénérationnelle. De même, l'accroissement des contraintes de production, l'injonction³ à la performance individuelle, laissent peu de temps aux salariés expérimentés pour transmettre les savoirs issus de l'expérience, d'étayer les processus de construction de connaissances professionnels chez les jeunes. En conséquence, le débutant est amené à tenir un poste de travail, à construire des compétences techniques, à repérer les normes inhérentes du milieu d'immersion, dans un contexte de perte des solidarités entre les membres du collectif de travail et de concurrence exacerbée entre les salariés. Le poids de cet effort déployé par le débutant devient, en partie, visible notamment lorsqu'on s'intéresse aux raisons de ruptures de contrat d'apprentissage. La cause principale de résiliation des contrats d'apprentissage, tous niveaux confondus, se révèle être « la mauvaise qualité de l'environnement de travail³ », pour 40% auxquels s'ajoutent 12% liées à la mésentente avec le tuteur (Cart, Toutin Trelcat et Henquelle, 2010). Nous sommes donc très loin des 17% dus à des erreurs dans le choix du métier, les plus souvent mises en avant dans la rhétorique de l'insertion et celle du projet. Ces recherches mettent en question le rôle « intégrateur » de l'entreprise et révèlent la place fragile assignée aux nouveaux venus dans une organisation productive.

³ L'indicateur « environnement de travail de mauvaise qualité » 40% recouvre les conditions de travail non formatrices, l'inadéquation avec la formation suivie, les exigences de productivité non supportées, le ressenti du non respect de la personne dans son travail, les horaires excessifs ou inadaptés et l'insatisfaction relative à la rémunération (Cart, Toutin Trelcat et Henquelle, 2010).

Mais que savons-nous de l'activité des stagiaires de la formation professionnelle ? À quelles contraintes se confrontent-ils quotidiennement et comment s'en saisissent-ils pour contribuer à l'œuvre collective ? Comment gèrent-ils l'affrontement entre différentes prescriptions, voire l'absence de consigne, et leurs propres normes d'un travail de qualité ? Quelles ressources mobilisent-ils en situation de travail et qu'apprennent-ils, finalement, lors d'une expérience professionnelle relativement brève ? Les études sur les formations en alternance, riches en enseignements, nous éclairent sur la difficulté à mettre en dialectique les savoirs théoriques, scientifiques et les savoirs professionnels, issus de l'exercice d'un métier (Astier, 2002 ; Charlot, 1993 ; Fernagu-Oudet, 2010) ; à construire des organisateurs de l'activité (schèmes et invariants opératoires, concepts pragmatiques) (Vergnaud, 1996 ; Pastré, 1999) ; à s'engager dans un processus de transformation identitaire (Chaix, 1994 ; Bourgeois, 1996 ; Kaddourri, 2006) et à retravailler les normes proposées par l'environnement afin « d'agir en conformité » (Durrive, 2006 ; Durrive et Mailliot, 2009). Mais finalement peu d'études, exceptés les travaux de L. Durrive, portent sur l'activité du stagiaire qui se trouve en posture de découverte du monde du travail. Contrairement aux apprentis et aux salariés en formation, les stagiaires s'immergent dans un milieu professionnel sur des périodes très courtes (1 à 2 semaines) où ils abordent les situations de production sans aucune formation théorique et technique. En entreprise, ils bénéficient rarement d'un encadrement de qualité où le tuteur ne se contenterait pas seulement de guider et d'orienter leurs actions mais les inciterait à une analyse réflexive et rétrospective de leur activité. Quel accompagnement mettent alors en place les formateurs en insertion pour faciliter l'acquisition des apprentissages professionnels chez ces stagiaires ? Prennent-ils en compte l'activité du stagiaire, son point de vue engagé dans l'action ou se contentent-ils de la rapporter à une norme extérieure ? Sont-ils suffisamment préparés pour faire émerger un retour réflexif sur l'expérience vécu en entreprise ? Les contraintes organisationnelles leur facilitent-ils la tâche ?

À la lumière des éléments présentés, cette thèse souhaite poser la question du bien-fondé des dispositifs d'insertion, et plus particulièrement de la manière dont l'expérience professionnelle du jeune, acquise lors de la période de stage en entreprise, est investie dans le cadre de la formation. Après avoir exposé le contexte général de la recherche et tenté de montrer l'intérêt de la question abordée il implique de présenter la genèse du questionnement recherche.

Premiers études et genèse d'un questionnement de recherche

L'arrêt des études secondaire avant d'avoir obtenu une qualification ou un diplôme est considéré aujourd'hui, en France, comme une « anomalie sociale » (Melin, 2010) et « *le "décrocheur" peut être perçu comme un adolescent étrange, hors norme, qui fait des choix qui ne relèvent que de lui, de son propre rapport au monde scolaire, ou au monde tout court* » (Glasman, 2008 : 77). Les facteurs de risques du décrochage scolaire sont multiples et nous rappelons rapidement les carences individuelles (déficits cognitifs, aspects émotionnels, problèmes de comportement), l'existence d'un milieu socio-familial défavorisé, l'appartenance à un groupe de pairs développant une culture « anti-scolaire ». Plusieurs recherches pointent également les pratiques institutionnelles et enseignantes, qui influencent les parcours des élèves et contribuent, à leur insu, à l'accumulation des difficultés d'apprentissage de certains élèves, voire les accroît (Bautier et co-auteurs, 2002 ; Brocclichi, 1996). Nous avons étudié alors les mesures mises en place par les politiques publiques afin de limiter les sorties prématurées, de préparer à la vie professionnelle et former les jeunes les plus défavorisés.

Une première enquête (Boancă, 2005) concernait un dispositif d'insertion demeurant sous la tutelle de l'Éducation nationale. Les actions de remobilisation (ARE) ont pour vocation d'accueillir des jeunes de plus de 16 ans en échec ou refus scolaire, sans projet professionnel précis et de leur offrir des solutions concrètes afin d'intégrer une formation qualifiante. Les témoignages recueillis, à travers des entretiens semi-directifs, auprès des jeunes suivant cette action, nous ont révélé le faible lien réalisé entre les séquences de formation en entreprise et celles de l'école. Les connaissances théoriques acquises à l'école étaient, selon les interviewés, très peu mobilisables en situation de production, tandis que les savoirs professionnels n'étaient nullement valorisés par les enseignants. Les ARE prônent une pédagogie innovante qui propose un parcours individualisé en fonction des acquis, des capacités et des intérêts des jeunes ; qui vise la construction d'un projet professionnel, le développement des qualités sociales et de l'autonomie. Et pourtant, les « cours »⁴ observées en ARE ressemblaient étrangement à ceux du collège. Ces observations nous ont permis de constater que malgré un programme allégé, une aide importante apportée pour combler les

⁴ La formation inclut deux volets : un volet enseignements de base qui vise à assurer une remise à niveau des connaissances générales des apprentissages fondamentaux pour la vie professionnelle ; et un volet remotivation et remédiation constitué des ateliers artistiques (arts plastiques, théâtre, danse, musique, etc.), d'un module de construction du projet professionnel et de modules de découverte de champs professionnels.

lacunes dans les apprentissages de base et une écoute attentive des problèmes personnelles, la manière d'enseigner demeurait classique : le professeur planifiait les étapes de la séquence, il préparait le matériel et il exposait son cours en essayant de faire participer les élèves. Le contenu et les objectifs de la séance d'enseignement étaient sélectionnés davantage selon le programme qu'en fonction des acquisitions et du rythme d'apprentissage des élèves.

D'autre part, les jeunes adoptaient une posture plutôt passive, ils venaient en cours pour recevoir un savoir proposé par l'institution scolaire. Certes, les jeunes pouvaient choisir de participer à certains ateliers ou modules mais l'offre de formation était conçue à l'avance, par le responsable de formation, selon les besoins présumés des jeunes. La problématique des comportements inadéquats (indiscipline, retards, manque de respects envers les enseignants, destruction des objets publics) est présente dans les discours des jeunes sur leur scolarité et paraît amarrée aux difficultés d'apprentissage. Le comportement inadéquat se révèle à la fois cause et conséquence de l'échec scolaire. Bien que le niveau d'exigence des enseignants soit moins élevé, les problèmes relationnels à l'adulte se poursuivent au cours de la formation puisque la nature de la relation pédagogique ne se modifie pas en profondeur. De même, la période de stage en entreprise, très valorisée par les jeunes, se révèle éprouvante à cause des conditions rudes de travail, des conflits avec les tuteurs, etc. Les jeunes avouent se confronter à un manque de soutien et de compréhension dans le milieu professionnel. Lorsque cette expérience est vécue comme négative, la plus fréquente réaction est de l'écourter, ce qui va retarder la construction du projet professionnel, l'accès à une formation qualifiante et au marché du travail. Finalement, le « cercle vertueux » de la réussite scolaire et professionnelle peine à se mettre en place, essentiellement du fait qu'il n'y a pas de changement au niveau de la construction des situations d'apprentissage.

La question qui nous anime lors de la seconde étude (Boancă, 2006) est l'adaptation de la formation aux besoins, exprimés ou non, de ces jeunes et aux exigences des employeurs potentiels, la préparation et l'accompagnement de la rencontre avec le monde du travail pour éviter que les jeunes se retrouvent de nouveau en situation d'échec. Nous nous tournons alors vers des dispositifs de formation révélant de l'initiative du Ministère du Travail et de la Solidarité, développées en collaboration avec des collectivités territoriales. Cette enquête s'attache à étudier les représentations du travail des jeunes sans qualification afin d'agir ensuite dans le cadre d'une formation, sur celles qui font obstacle à l'intégration du jeune dans un environnement professionnel. L'idée sous-jacente de l'étude est qu'une action centrée

sur les représentations de l'individu permettrait d'améliorer la conduite du jeune en entreprise. Le terrain d'enquête représente le dispositif « Parcours 2 », où des jeunes de 16 à 21 ans, sans solution à la fin de leur scolarité obligatoire, sont orientés par une mesure éducative (judiciaire ou administrative), pour suivre une formation d'aide à la construction d'un projet professionnel, leur facilitant l'accès aux dispositifs de formation professionnelle régionaux, qui leur sont normalement destinées.

Mobilisant les apports théoriques de la démarche ergologique initiée par Y. Schwartz, ce dispositif propose, comme le souligne S. Paul (2012), une approche innovante de l'accompagnement à la construction d'un rapport singulier à la norme, en s'appuyant sur l'expérience vécue en situation de travail. Ainsi, les entretiens de « retour d'activité », intégrés dans la pédagogie du centre de formation, offrent au jeune la possibilité de réfléchir aux problèmes surgis dans les situations de travail, à la manière dont elles ont été abordées : les hypothèses émises, les solutions envisagées, les ressources personnelles mobilisées, les procédures mises en œuvre. Le croisement de son point de vue avec celui du formateur permet au jeune de débattre, de mettre en question ou de défendre les normes auxquelles il s'est conformé et les valeurs auxquelles il a adhéré.

Le recours à l'approche ergologique s'avère incontestablement transformateur. Elle nous invite à étudier le travail en prenant en considération le point de vue de celui qui s'engage dans l'action, le rapport personnel que celui-ci entretient avec le « milieu ». À la lumière des apports de cette démarche, inspirée des travaux de G. Canguilhem (1947), nous retrouvons l'idée que les comportements des jeunes jugés, par des employeurs, y compris par certains formateurs, paradoxaux, irrationnels donc « a-normaux », ont leurs propres logiques et leur propre légitimité.

« De même qu'il n'y a pas une mais des rationalisations, de même il n'y a pas une mais des normes. La raison profonde de ce pluralisme des normes se trouve dans la pluralité des valeurs dont est justiciable toute organisation économique. La relativité du normal dépend de la multiplicité des valeurs » remarque G. Canguilhem (*ibid.*, p.132).

Pour pouvoir vivre en santé, donc en équilibre avec soi-même, l'être humain construit son milieu recentré autour des valeurs qu'il privilégie et de normes qu'il s'approprie. L'intention

initiale d'étudier les représentations du travail selon l'approche de la psychologie sociale cède alors la place à l'analyse de l'activité en adoptant le cadre théorique que propose la démarche ergologique et en mobilisant, comme outil d'investigation, l'entretien de « retour d'activité ». L'analyse des témoignages recueillis auprès des jeunes (sur l'expérience vécue en atelier technique, en entreprise d'insertion et en milieu de travail ordinaire) met en évidence que le comportement dans l'activité est influencé, certes par des représentations antécédentes à l'action mais également par des représentations qui se construisent dans l'action. Dans une situation de travail, les jeunes interprètent la tâche et ce que « autrui propose à travers la tâche ». Le jeune adopte telle ou telle conduite en fonction de la signification qu'il attribue à la tâche (la valeur, le degré d'urgence, le niveau de difficulté, etc.). Les interprétations que la personne fait de ce qui est demandé, attendu, exigé sont en lien avec toute son histoire personnelle, avec le contexte professionnel dans lequel elle évolue et ses valeurs de référence. Ces représentations se croisent avec celles que « l'autrui » (le collectif) se fait de la personne (du stagiaire), de son travail et de sa place dans le groupe. Lorsque le jeune ne comprend pas ce qu'on attend de lui en entreprise, outre de s'inscrire dans la dimension collective du travail, il ne réussit pas à gérer efficacement la situation de travail (combler l'écart entre la tâche et l'activité) ou à prendre des décisions responsables.

Mais qu'en est-il de l'expérience professionnelle du stagiaire, quel savoir sur le travail forge-t-il à partir de cette expérience ? Dans quelle mesure ces constructions sont étayées, encouragées, appuyées par les formateurs en insertion ?

Voilà quelques éléments relatifs aux étapes et à la nature du cheminement nous ayant amené à vouloir poursuivre la compréhension l'activité des bénéficiaires des dispositifs de formation à l'insertion et des pratiques professionnels des formateurs, en prenant comme terrain d'étude les actions de préformation, centrés sur la mobilisation et la construction d'un projet professionnel.

Le plan de la thèse

Le *premier chapitre* de la thèse présente les difficultés d'accès à l'emploi pour les jeunes non-diplômés et pointe la diversité de stratégies d'insertion, à l'intérieur de cette population. Il soulève la problématique du recours à la formation continue, en vue de se protéger contre le chômage, et recense les entraves dans la poursuite des études chez les non-diplômés. La question relative à la genèse sociale de la notion d'insertion, ses reformulations successives,

ses usages sociaux, n'apparaît que dans un second temps. Elle est étudiée en lien avec les transformations du système scolaire, les mutations du monde du travail, les discours des politiques publiques, les pratiques expérimentales des professionnels de l'insertion et articulée à l'évolution historique du concept d'« employabilité ».

Le *deuxième chapitre* de la thèse approfondit les changements à l'œuvre dans le monde du travail, au cours des dernières décennies, et montre l'importance qu'occupe la « relation de service » dans la plupart des emplois. Il analyse notamment comment l'évolution des exigences et des attentes des organisations productives mais aussi des clients-usagers-patients, transforme les modalités et les pratiques du travail des salariés et interagit avec la formation des débutants. La présentation des spécificités de la relation de service et de ses différentes dimensions - technique, contractuelle et relationnelle - se poursuit avec l'exploration du « travail émotionnel », inhérent à toute situation de service. L'originalité de ce chapitre est de révéler que la gestion de la dimension relationnelle et émotionnelle ne relève pas uniquement de la personnalité du travailleur puisque, dans l'agir, les savoirs sociaux s'interconnectent avec les connaissances techniques. Les « savoir-faire relationnels », même s'ils sont constitutifs des relations humaines, sont constamment reconfigurés dans l'acte de production.

Après avoir exposé les enjeux généraux de la formation en alternance dans le champ de l'insertion, le *troisième chapitre* met en évidence les tensions existant entre des acteurs portés par des logiques différentes, et attire l'attention sur les dérives et obstacles qui entravent le processus d'apprentissage et de développement de compétences. Il aborde ainsi trois aspects de l'alternance : a) la pratique tutorale mise en œuvre par l'entreprise, b) l'engagement du stagiaire dans l'apprentissage en situation professionnelle, c) l'accompagnement déployé par les formateurs pour favoriser, chez les stagiaires, le processus de construction des connaissances en rapport à l'emploi. Le dernier aspect présenté propose une mise en perspective historique de l'émergence du métier de formateur d'adultes, de conceptions assignées à la formation continue, des méthodes pédagogiques mobilisées et des valeurs qui unissent cette profession malgré la diversité de ses pratiques professionnelles. Cette mise en perspective s'achève par la thématique de l'évaluation de l'efficacité des dispositifs de formation à l'insertion et interroge la pertinence des indicateurs retenus.

Le *quatrième chapitre* entame la partie empirique qui permet de tester les hypothèses auprès de deux populations principales qui fréquentent un dispositif de formation à l'insertion : les stagiaires de la formation professionnelle et les formateurs. Ainsi, ce chapitre expose d'abord

l'épistémologie de la recherche (démarche qualitative/interprétative), les choix de la méthode de travail (l'entretien), le terrain d'enquête, pour ensuite expliciter les éléments théoriques mobilisés lors de l'élaboration des guides d'entretien. L'entretien de « retour d'activité », développé par l'approche ergologique d'Y. Schwartz (2000), permet d'accéder au vécu de l'activité déployée par le stagiaire en entreprise, tandis que les pratiques professionnelles déclarées des formateurs sont appréhendées à partir d'entretiens semi-directifs, plus classiques. La présentation des caractéristiques des participants continue avec la phase de traitement et d'analyse des données.

Le *cinquième chapitre* de la thèse avance les résultats obtenus suite à l'analyse des récits d'activité des stagiaires de la formation professionnelle. Elle permet d'appréhender les premières constructions d'un savoir sur le travail réalisées lors de la période de formation en entreprise. Ce chapitre vise à rendre compte comment les stagiaires parviennent ou non à mobiliser, en situation de production, les savoirs théoriques appropriés et les connaissances en acte forgées auparavant, à réguler leurs émotions, à investir les enseignements puisés de leur histoire, à « retraiter » les valeurs portées par le milieu du travail, pour répondre aux exigences de la tâche et aux attendus du service à accomplir.

Les pratiques professionnelles de formateurs sont détaillées dans le cadre du *sixième chapitre*. Il nous renseigne sur ce qu'ils disent de leurs pratiques de formation à l'insertion, lors des cinq étapes clés de la formation : le recrutement, l'accompagnement à la construction du projet professionnel du stagiaire, le suivi du stagiaire en entreprise, l'exploitation de la période de stage en entreprise et la négociation d'un contrat avec l'entreprise. Ce chapitre présente les manières dont les formateurs abordent l'expérience professionnelle du stagiaire, lors des périodes de formation en centre, et tentent de révéler ses apprentissages « premiers ».

Une discussion des résultats est développée lors du dernier chapitre et présente de façon approfondie les apports de cette recherche. Quant aux limites, elles seront évoquées dans la conclusion ainsi que les pistes d'investigation complémentaires.

Chapitre I : Le contexte de l'insertion

L'utilisation de la notion d'*insertion*, dans le champ de l'emploi et de la formation, est relativement récente et remonte aux années 1970, lorsque l'accès des jeunes à l'emploi devint problématique. Depuis, il a donné lieu à un foisonnement de recherches qui ne cesse de s'accroître et de diversifier les démarches d'analyses selon les disciplines (sociologie, économie, psychologie, science de l'éducation et même des sciences politiques) ou selon les courants théoriques. Les premières études consacrées à la thématique de l'insertion visent à répondre à une demande des responsables de l'appareil éducatif, qui souhaitaient connaître le devenir des élèves formés, dans le but de mieux articuler les formations dispensées, notamment celles relevant de la filière technique, avec les besoins de l'activité économique du pays (Vernières, 1993, 1997). Cette préoccupation de l'adéquation entre la formation et l'emploi, est toujours poursuivie par les institutions même si sa pertinence a été largement discutée depuis le célèbre ouvrage coordonné par L. Taguy (1986), « *L'introuvable relation formation/emploi* ».

Suite à la détérioration de la situation de l'emploi, peu de temps après le premier choc pétrolier, les chercheurs sont invités par les pouvoirs publics à étudier le phénomène (de l'écart à l'emploi), à fournir des outils conceptuels permettant à ces derniers d'orienter leurs actions. L'approche initiale de l'insertion s'est donc construite autour des questions du travail, de l'emploi et de sa crise mais certaines recherches ont révélé que les problématiques qu'elles recouvrent ne sont pas amarrées uniquement à cette crise économique. La démocratisation de l'enseignement, les mutations relevant des modes de production, les bouleversements de la structure de la population (le passage d'une société agricole à une société industrielle), la prise de conscience d'une réalité sociale nouvelle, la remise en cause de l'État comme promoteur du social et acteur économique contribuent à la construction de son cadre social. Les travaux, centrés au départ sur le classement des populations en catégories, laissent progressivement la place à des analyses dynamiques, qui étudient les parcours individuels en début de carrière tout en intégrant « les dimensions scolaire, familiale et professionnelle ainsi que les expériences de chômage et de stage accomplis dans les dispositifs d'insertion » (Kieffer et Tanguy, 2001 : 98). C'est particulièrement une des missions du Céreq. D'autres recherches, ont essayé de mettre en évidence les stratégies des différents intervenants de l'insertion qu'ils soient décideurs politiques, agents économiques, intermédiaires du marché de l'emploi,

professionnels de la formation et de l'insertion ou simples usagers de ses dispositifs. Aujourd'hui les questionnements relatifs à l'entrée dans la vie active de la jeune génération dépassent les frontières nationales et évoluent vers des analyses comparatives internationales, notamment européennes (Kieffer et Tanguy, 2001). Pourtant, les significations auquel le terme d'insertion renvoie, sont étroitement liées à la spécificité nationale, elles évoluent en fonction des conjonctures et des jeux d'acteurs (politiques, économiques et sociaux). Faut-il rappeler que la France demeure le seul pays qui préfère l'usage de l'insertion tandis que les autres pays ont opté pour le terme transition. Il importe alors de s'intéresser à sa construction historique, de délimiter ses contours et rendre compte des métamorphoses qu'elle a connues au cours des dernières décennies.

Pour ce faire, la première partie de ce chapitre s'attache à explorer les difficultés de passage de l'école au marché du travail des jeunes ayant abandonné trop précocement la formation initiale pour être en mesure d'obtenir un diplôme. Plusieurs études nous montrent qu'il ne s'agit pas d'un groupe homogène et que les trajectoires postsecondaires ne sont pas entièrement prédéterminées par l'origine sociale et par l'absence de certification.

Dans la deuxième partie, nous proposons de réfléchir à la genèse sociale de la notion⁵ d'insertion. À partir d'une revue de la littérature, nous nous interrogeons sur sa relation avec d'autres concepts ou thèmes discursifs, en particulier celle d'intégration, d'assimilation et d'exclusion; sur les logiques sous-jacentes qu'elle mobilise et sur les effets générés par les différentes actions menées par les pouvoirs public en son nom. Par ailleurs, nous allons tenter de comprendre comment le concept « d'employabilité » et son contraire « l'inemployabilité » ont concouru à la redéfinition des modes d'intervention sociale, dont l'insertion fait partie.

⁵ Les sociologues parlent de prénotion au sens de Durkheim.

1.1. L'insertion professionnelle chez les jeunes sans diplôme

Le phénomène des sorties sans diplôme du système éducatif demeure toujours d'actualité même après plus de vingt années de politique éducative. La loi d'orientation sur l'éducation de juillet 1989 affirme le droit de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle pour chaque jeune, avec l'objectif de « conduire l'ensemble d'une classe d'âge au minimum au niveau du CAP⁶, ou de BEP⁷ » (Loi n° 89-486 du 10.07.1989). Pourtant, en 2007, 18% de jeunes ont achevé leur formation initiale sans diplôme du second cycle de l'enseignement secondaire (Céreq, 2012). Certes le nombre des sorties précoces du système scolaire, sans qualification ni diplôme, a nettement diminué après les années 1975, quand il représentait 25% des élèves mais il a tendance à stagner depuis le milieu des années 1990 (Léger, 2008).

Les travaux de différentes institutions (MEN-DEPP, Céreq, INSEE, Dares) qui s'attachent à étudier la population scolaire, et éventuellement les parcours à l'intérieur du système éducatif, l'insertion et les trajectoires professionnelles sur le marché du travail, utilisent deux notions bien distinctes qu'il est nécessaire d'éclairer (*tableau 1*). L'expression « sortie du système éducatif sans qualification », utilisé depuis 1969, désigne toute interruption d'études intervenue en premier cycle de l'enseignement secondaire ou avant l'année terminale de CAP ou de BEP (Léger, 2008 ; Dubois et Léger, 2010). Ainsi selon la nomenclature interministérielle des niveaux de formation, la classe fréquentée prévaut face au diplôme (*ibid.*). Un jeune peut donc être réputé « qualifié » lorsqu'il a entamé la classe terminale sans forcément avoir obtenu son diplôme de CAP ou de BEP. En revanche, l'échec à l'examen de fin d'études ne lui confère pas le diplôme et il est recensé dans la catégorie « sans diplôme » ou « non diplômé ». Cette catégorie attire une attention particulière depuis 2000, lorsque les travaux de l'Union européenne, à Lisbonne, ont jugé que le diplôme devait constituer le bagage scolaire minimum. La décision de la commission repose sur le constat que la qualification, non assortie avec un diplôme, ne permet pas d'enrayer les difficultés d'accès au marché du travail des jeunes. Seul le diplôme représente la meilleure protection contre le chômage avec lequel se confronte la société, et particulièrement les jeunes, depuis les années 1970 (Le Roux, 1995), y compris en situation de crise (Mazari et coll., 2011 ; Le Rhun et

⁶ Certificat d'aptitude professionnelle.

⁷ Brevets d'études professionnelles.

Pollet, 2011). Par ailleurs, selon ce nouvel indicateur, le nombre de sortants est plus élevé que celui de « non qualifiés », qui passe de 6% à 18% pour les « non-diplômés de Lisbonne » (Léger, 2008 ; Dubois et Léger, 2010 ; Céreq, 2012).

TABLEAU 1 : Définitions des sortants « sans qualification » et « sans diplôme »

Sortants du secondaire avec comme dernière classe atteinte:	Niveau IV	Terminale générale ou technique avec diplôme Terminale professionnelles avec diplôme		Sortants avec qualification et diplôme
	Niveau V	Première professionnelle non renouvelée* avec diplôme du BEP Année terminale du CAP et du BEP avec diplôme		
	Niveau IV	Terminale générale ou technologique sans diplôme Terminale professionnelle sans diplôme	Sortants sans qualification	Sortants sans diplôme
	Niveau V	Seconde générale ou technologique Première générale ou technologique Seconde professionnelle renouvelée Première professionnelle renouvelée sans diplôme du BEP Année terminale du CAP ou du BEP sans diplôme		
	Niveau V bis	Première année de CAP ou de BEP		
	Niveau VI	Collège Classe préprofessionnelle		

*La rénovation de la voie professionnelle permet d'accéder au baccalauréat professionnel en trois ans après la classe de troisième. Mis en place à titre expérimental à la rentrée 2003, ce parcours a été généralisé à la rentrée 2009.

Le changement de l'indicateur est doublé par le phénomène de l'élévation du niveau d'études de l'ensemble de la population scolaire. Ainsi, les sorties se produisent plus tardivement, moins au collège et plus au cours du second cycle. Cette situation représente l'aboutissement des politiques de lutte contre l'échec scolaire mises en place par le système éducatif : la limitation de la pratique du redoublement aussi bien à l'école élémentaire qu'au collège et en début de second cycle professionnel ; le report du palier d'orientation de la fin de cinquième à la troisième ; et la création des mesures d'aides aux élèves en difficultés (RASED⁸, classes-relais, etc.) (Léger, 2008 ; Dubois et Léger, 2010). Cependant, le nombre des jeunes non-diplômés ne descend pas sous la barre de 100.000 et, sur le marché du travail, ces jeunes subissent une exclusion de plus en plus systématique, avec un taux de chômage qui gagne 11 points, de 2001 à 2010 (Céreq, 2012).

⁸ Réseaux d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté.

1.1.1. Un accès à l'emploi particulièrement difficile ...

Les analyses statistiques réalisées par le Céreq (2008, 2012) ont mis en évidence que les non-diplômés sont, plus que les autres, affectés jeunes par le chômage, la précarisation des contacts de travail et les retournements de conjoncture. Les jeunes dépourvus de tout diplôme débutent généralement dans la vie active par un travail temporaire à 74%, contre 65% en moyenne, et ils passent plus de temps au chômage avant d'accéder à leur premier emploi. Un quart d'entre eux n'a occupé aucun emploi pendant les deux ans, voire plus, suivant la sortie du système scolaire. Cette situation est rencontrée seulement chez 8% des diplômés du secondaire. Au delà de la difficulté de franchir le pas vers l'emploi, ils ne semblent pas être pénalisés sur tous les plans (*tableau 2*). Par exemple, ils ne sont parmi les plus nombreux à travailler à temps partiel puisqu'ils sont devancés par les jeunes issus des filières tertiaires. La rémunération au premier emploi ne respecte pas, elle non plus, la hiérarchie des diplômes. Ainsi, les non-diplômés arrivent à percevoir le même salaire, environs 1.000 euros, que les titulaires d'un CAP tertiaire ou d'un BAC général.

TABLEAU 2 : Le premier emploi

	Principaux contrats lors de la première embauche					Temps partiel (en %)	Salaire mensuel net médian à l'embauche (en euros)
	Non salariés	EDI	EDD	dont intérim	dont contrats aidés		
Non diplômés	6	20	74	23	19	21	1080
CAP-BEP-mention complémentaire	4	29	67	20	16	18	1100
Tertiaire	4	24	72	19	16	27	1030
Industriel	4	33	63	21	16	10	1060
Baccalauréat	3	24	73	18	16	22	1080
Professionnel ou technologique tertiaire	3	20	77	15	19	28	1030
Professionnel ou technologique industriel	3	29	69	25	12	6	1200
Baccalauréat général	2	24	70	15	15	31	1010
Ensemble	4	31	65	16	12	17	1180

Source: Céreq, 2012

Si les conditions d'exercice professionnel ne les différencient pas significativement de tous leurs homologues diplômés, notamment ceux issus des formations tertiaires et générales, la

stabilisation en emploi va s'avérer au contraire plus difficile. Ces jeunes parviennent plus difficilement à obtenir un emploi stable et ils sont seulement 29% à connaître un accès rapide et durable à l'emploi. Les non-diplômés se confrontent plus souvent au chômage persistant ou récurrent où ils représentent 25 % de trajectoires contre 9% pour l'ensemble. Lorsqu'ils sont en emploi, ils ne bénéficient que très peu des évolutions salariales. Ainsi, la rémunération entre le premier et le dernier emploi, augmente seulement de 9 points, tandis que celle des docteurs gagne 21 points. Mais, comme le révèle l'étude de 2012, l'augmentation de salaire est liée aussi bien au temps passé en emploi qu'au changement d'emploi. Pour bénéficier d'une augmentation significative de salaire, il faut travailler plus d'un an et demi sur les trois ans observés et changer au moins trois fois d'employeur. Si la mobilité professionnelle forte semble conduire à une réelle plus-value salariale, notamment chez les jeunes non-diplômés, ils ne sont pourtant que 20% d'entre eux à profiter de cette tendance. En plus, le risque d'être au chômage, sur des périodes relativement longues (plus d'un an) est le plus grand pour cette catégorie de jeunes.

Les sortants du secondaire sans aucun diplôme sont donc les premières victimes de la crise économique et de la conjoncture défavorable sur l'évolution des salaires en début de vie active. En outre, s'ils ne parviennent pas à entrer sur le marché du travail, ceux-ci occupent principalement des emplois dits sans qualification : ouvriers non qualifiés, personnes aux services des particuliers, ouvriers de type artisanal, employés de la fonction publique, et parfois ouvriers agricoles, chauffeurs. Néanmoins, les catégories professionnelles dites non-qualifiées accueillent de plus en plus de diplômés. Ainsi, en 2007, 21 % des salariés non qualifiés ont au moins le baccalauréat (contre 2% en 1982) et seulement un quart d'entre eux ne détient aucun diplôme (contre 45%) (Jauneau, 2009).

De nombreux travaux ont mis en avant que les jeunes sont parmi les premiers à bénéficier des reprises économiques mais ils sont aussi les premiers exposés aux ralentissements de la production (Nicole-Drancourt et Roulleau-Berger, 1995). Malgré cela, même si la conjoncture économique devient favorable, la baisse du chômage reste plus limitée pour ceux qui ont quitté l'école avec un brevet ou sans diplôme (Poulet-Coulibando et Zamora, 2000). L'écart entre les diplômés et les non-diplômés s'étant accentué aux cours des années, le risque de chômage de longue durée reste plus élevé chez ces derniers.

1.1.2. ... mais des trajectoires différenciées

Les chercheurs s'accordent à dire que la catégorie des sortants sans aucun diplôme n'est pas homogène. C. Dubar et D. Demazière (1994) l'ont très tôt mis en évidence chez les jeunes de bas niveau scolaire, et depuis, de nombreuses études francophones se sont inspirées de cette typologie. Une équipe de chercheurs de Québec (Trottier, 2004), par exemple, distingue quatre catégories de jeunes⁹ :

- *Les jeunes stabilisés sur le marché du travail.* Il s'agit des jeunes ayant un emploi depuis au moins deux ans, qui leur permet de subvenir à leurs besoins, de maintenir leur autonomie financière. Ils n'envisagent pas de changement au niveau de l'emploi dans un avenir proche. Cependant, ils formulent des projets professionnels de type : démarrage d'une entreprise, perfectionnement ou retour aux études, qui sont des projets à long terme.
- *Les jeunes en voie de stabilisation* ont eu besoin de plus de temps pour trouver un emploi stable et ne le détiennent que depuis peu de temps. La plupart de ces jeunes ont dû reprendre des études afin d'obtenir les qualifications requises pour un emploi. Néanmoins, ils ne sont pas encore arrivés là où ils le souhaitent. De fait, ces jeunes forment des projets de vie réalisables qui impliquent du changement à court terme.
- *Les jeunes précaires* rencontrent des difficultés à subvenir à leurs besoins puisqu'ils alternent des périodes de chômage avec des contrats à durée déterminée ou des emplois aidés. Pour cela, ils sont financièrement dépendants de la famille ou des aides sociales, ce qui ne leur permet pas d'élaborer des projets professionnels ou personnels réalisables dans un futur immédiat. Toutefois, la plupart prévoient de reprendre un jour des études. D'autres sont engagés dans des projets artistiques et ils assument leur situation de précarité.
- *Les jeunes en marge du marché du travail* sont les plus démunis, certains ont exercé un emploi seulement pendant une période très courte, d'autres pas du tout. La source de leurs revenus provenant uniquement des aides sociales, rend difficile la possibilité d'envisager l'avenir. À tout cela s'ajoutent, chez certains, les problèmes liés à la consommation de psychotropes ou d'alcool.

⁹ L'échantillon de cette recherche est composé des jeunes québécoises et québécois ayant interrompu leurs études secondaires ou collégiales depuis cinq ans.

En France (métropolitaine), les travaux de MEN-DEPP constatent que parmi les 17% de jeunes non-diplômés 40% ont quitté l'école, très tôt, au collège et en première année de CAP ou de BEP ; 10 % ont étudié jusqu'en classe de seconde ou de première générale ou technologique et 60% ont atteint la dernière année de CAP ou de BEP, ou de terminale générale, technologique ou professionnelle, sans décrocher le diplôme de fin d'études (Le Rhun et Pollet, 2011). L'enquête « Génération » du Céreq (2012) distingue six types de trajectoires¹⁰ d'entrée dans la vie active et, comme nous l'avons déjà indiqué, les sortants sans diplôme de l'enseignement secondaire peuvent s'inscrire en chacune d'entre elles, y compris celle marquée par un accès rapide et durable à l'emploi. Bien entendu, de manière générale, ces sortants sont plus représentés dans les trajectoires de décrochage de l'emploi, de chômage et d'inactivité. Cependant, les débuts de parcours assez différenciés illustrent « que tous les jeunes non-diplômés ne sont pas "sur le bord du chemin" » (Gasquet, 2008 : 87). Les différences d'insertion sont déterminées aussi bien par la dernière classe fréquentée avant la sortie que par la spécialité de la formation (Arrighi, Gasquet et Joseph, 2009) et le diplôme préparé (Le Rhun et Pollet, 2011 ; Bouhia et co-auteurs, 2011). Ainsi, poursuivre sa scolarité même une seule année et même sans obtenir le diplôme, semble faciliter l'accès à l'emploi et la stabilisation en activité, particulièrement pour les jeunes sortis dès le collège. Au même niveau de formation et de diplôme, la spécialité de la formation joue un rôle important. La spécialité industrielle procure un avantage réel, non seulement en termes d'accès à l'emploi mais également de salaire, face aux formations tertiaires. Passer par l'apprentissage ou par la voie scolaire pour préparer le même diplôme, marque différemment les premières années de vie active. Les non-diplômés du CAP s'insèrent mieux sur le marché du travail que ceux ayant suivi une formation en BEP.

Selon R. Bouhia et son équipe (2011), ces différences de trajectoires scolaires et professionnelles sont fortement corrélées au milieu d'origine. Ainsi, les personnes sans diplôme issues des milieux sociaux les plus favorisés, en termes de capital économique et culturel, s'inscrivent dans un cursus scolaire plus « classique » en filière générale, avec peu de redoublements ou plus tardifs, et poursuivent leurs études jusqu'en à la fin mais ils échouent à l'examen. Ces jeunes ont le plus de chance pour occuper un emploi et le garder. Connaissent aussi la même situation, ceux appartenant à des familles socialement et économiquement

¹⁰ L'étude du Céreq (2010), sur la génération 2007 a identifié six trajectoires type d'insertion professionnelle : accès rapide et durable à l'emploi, accès différé à l'emploi après une période de chômage, accès différé à l'emploi après une période d'inactivité ou de formation, décrochage de l'emploi, chômage persistant ou récurrent, inactivité durable, formation ou reprise d'études après un passage sur le marché du travail.

vulnérables, se confrontant à des redoublements dès l'école primaire mais qui s'orientent vers l'apprentissage et quittent leur formation le plus tardivement possible. À l'opposé, les non-diplômés qui accèdent très tardivement à un emploi, voire pas du tout, proviennent soit des milieux défavorisés cumulant les difficultés, soit des familles où l'investissement scolaire est faible puisque les individus préfèrent arrêter leurs études que de redoubler après le collège. Ce groupe se caractérise par des trajectoires scolaires de très courte durée.

Les études mentionnées montrent de nouveau la diversité de la population « sans diplôme » et dont l'avenir professionnel n'est pas prédéterminé. D'ailleurs, M. Bordigoni (2001) ajoute « qu'un quart des jeunes les plus marginalisés dans le système éducatif sont autonomes cinq ans après l'avoir quitté. Ils sont porteurs d'autres "compétences" que celles qu'exige l'école, et savent les mettre en œuvre dans le monde social » (p. 4). Les autonomes comptent autant des jeunes ayant un emploi stable, un logement indépendant ou pas, que ceux qui occupent un emploi temporaire mais qui vivent chez eux, en dépit de la précarité de leurs contrats de travail. Ces jeunes détiennent donc des « compétences » de nature à contrecarrer l'absence initiale de diplôme sur le marché du travail. Ces études rejoignent l'idée selon laquelle, dans les parcours d'insertion, « on peut repérer des logiques socialement construites à travers l'expérience familiale, scolaire et relationnelle. Ces logiques dépendent certes des contextes économiques de l'insertion mais aussi elles sont aussi des croyances (plus ou moins partagées par des catégories d'acteurs éducatifs, professionnels mais aussi "intermédiaires" de l'insertion (formateurs, médiateurs, conseillers, correspondants, coordinateurs) » (Dubar, 2001 : 32-33).

1.1.3. La formation continue des non-diplômés

Comme nous l'avons remarqué, le diplôme demeure un facteur déterminant de la pérennité de l'emploi obtenu et de la qualité de l'insertion professionnelle, même s'il ne permet pas d'éviter les déclassements à l'embauche en début de vie active. L'avantage du diplôme se poursuit donc tout au long de la vie active et la formation continue représente un moyen de l'acquérir. Paradoxalement, les non-diplômés utilisent peu les dispositifs de formation post-initiale, mis en place par les pouvoirs publics (Bonaïti et co-auteurs, 2006 ; Lopez, 2007 ; Gasquet, 2008 ; Le Rhun et Pollet, 2011). En conséquence, uniquement 5 % d'entre eux¹¹ ont

¹¹ L'étude porte sur les jeunes non-diplômés de la « Génération 1998 » et interroge leur rapport à la formation post-initiale six ans après la sortie du système scolaire.

réussi à acquérir un titre ou un diplôme professionnel à travers la formation en alternance ou la formation continue en entreprise (Gasquet, 2008 : 88). En revanche, ils sont nettement plus nombreux (19%) à avoir suivi de stages de formation hors emploi (c'est-à-dire sans contrat de travail) mais seulement 41% de ces formations visaient l'apprentissage d'un métier (Lopez, 2007). Les autres formations relevaient davantage de la (re)orientation professionnelle et la remise à niveau. La question du faible recours à la formation qualifiante différée interroge les efforts consentis par les politiques. Les obstacles relèvent-ils plutôt des personnes, du fonctionnement des institutions ou de celui l'entreprise ? Une recherche canadienne (Lavoie et coll., 2008) ayant approfondi cette problématique identifie plusieurs catégories d'obstacles : liés aux situations de vie des individus, à leurs dispositions, à l'information et aux institutions ; auxquels nous ajoutons aussi celles attachées à l'entreprise.

1.1.3.1. Les obstacles liés aux dispositions de l'individu et aux situations de vie

Les conditions matérielles précaires, les charges et les responsabilités familiales associées parfois à l'absence du soutien de celle-ci, et l'éloignement géographique des lieux de formation constituent des freins non négligeables au retour en formation. Ces éléments poussent les individus à se concentrer, particulièrement, à subvenir à leur besoins essentiels, et éventuellement à ceux de leur famille. À cela peuvent s'additionner les obstacles relatifs à la disposition des personnes comme les expériences scolaires éprouvantes et la peur d'un nouvel échec ; une perception négative de ses capacités d'apprentissage ; et enfin les retombées incertaines de la formation. Ainsi, certains adultes peu scolarisés ne considèrent pas l'absence de formation comme un facteur limitant l'avancement social et économique. Autrement dit, l'acquisition d'un diplôme de niveau V ne permettrait pas d'améliorer leur situation professionnelle et d'échapper à la précarité. Cet aspect a été retrouvé aussi dans l'étude de Lopez (2007) ; dans celle de C. Gasquet (2008), les jeunes défavorables à une formation admettent « ne pas croire ni en son pouvoir, ni à son effet titre, ni à son effet compétence » (Gasquet, 2008 : 90). Nombreux sont ceux qu'ils font l'apologie de l'expérience, des compétences professionnelles acquises en travaillant (Lopez, 2007). Discours qui sont légitimés, en outre, par des exemples concrets : au même niveau d'études, les employeurs préfèrent les candidats ayant de l'expérience, certains jeunes diplômés occupent les mêmes emplois précaires que leurs homologues peu qualifiés. Les salariés faiblement diplômés témoignent aussi leur moindre intérêt à la formation continue, puisqu'ils

jugent que les opportunités de changement de qualification ou de poste sont relativement congrues (Bonaïti et co-auteurs., 2006).

1.1.3.2. Les obstacles liés à l'information

L'accès à l'information sur l'offre de formation, la nature de celle-ci mais aussi la connaissance de ses droits représentent des facteurs qui jouent un rôle charnière dans la prise de décision de poursuite des études. Plusieurs travaux ont mis en évidence qu'une partie des adultes faiblement qualifiés, salariés (Perez et Thomas, 2004 ; Bonaïti et coll., 2006) ou au contraire au chômage (Lopez, 2007), connaissent mal les possibilités d'accès et les formations effectivement disponibles sur le marché. Lavoie et co-auteurs (2008) ont constaté que les adultes peu scolarisés veulent savoir autant quels vont être les bénéfices professionnelles de la formation que « comment ils seront considérés et traités, comment travail le personnel [formateur], comment leurs besoins seront identifiés, comment sera pris en compte leur développement personnel et social autant que leur développement académique » (p. 170). Pour cela, le contenu et le vocabulaire utilisé dans la présentation de l'action de formation s'avère essentiel. Pointer les manques et les carences des personnes ne fait que renvoyer une image négative avec laquelle les concernés n'ont pas envie de s'identifier (*ibid.*).

1.1.3.3. Les obstacles liés aux institutions

Du côté de l'organisme de formation, plusieurs éléments peuvent freiner l'envie de participer à ou les inciter à abandonner en cours de route. La sélectivité du recrutement, la pédagogie peu appropriée ou les finalités trop limitées de la formation sont quelques uns des obstacles (Lavoie et coll., 2008). Ainsi, un salarié peu diplômé mais en CDI à temps partiel contraint, ne peut pas suivre une formation lui permettant d'obtenir une qualification et ensuite changer d'emploi seulement s'il la finance ou s'il démissionne. De même, plus le niveau d'études est faible, moins il existe de probabilité d'accéder aux dispositifs des formations¹² les plus qualifiantes, créés initialement, dans les années 1970, pour les jeunes sans qualification. De fait, les jeunes non-diplômés et notamment ceux sans qualification, se retrouvent plus nombreux dans des stages courts, à faible contenu de formation, non diplômants ou non homologués. C. Bonaïti et co-auteurs (2006) rappellent que l'ambition des pouvoirs publics à former une main-d'œuvre qualifiée a laissé, après 1990, de plus en plus la place à d'autres mesures visant à modifier le fonctionnement du marché du travail, en stimulant la création

¹² Nous allons développer ce point dans le chapitre III.

d'emploi ou en incitant l'embauche des publics « éloignés de l'emploi », par l'allègement des charges sur les bas salaires. Par ailleurs, lorsque l'individu est prêt à se qualifier, la complexité des démarches à entreprendre peut le décourager. Par exemple, un parcours professionnel complet peut s'étendre sur dix à douze mois et l'oblige à enchaîner plusieurs formations : remise à niveau, pré-qualification, qualification. Le chemin qui le conduit à une qualification reconnue ou au diplôme s'avère long et ardu ; et va au delà de la capacité à retrouver un rythme et à réorganiser sa vie personnelle. Alors, quand ils sont interrogés, les jeunes sans qualification reconnue, pointent clairement leurs exigences vers une formation.

C. Sauvageot (2005) et son équipe identifient quatre séries d'exigences :

- le lien avec le métier choisi, attendu, qu'ils ont réellement envie d'exercer ;
- l'usage des méthodes pédagogiques appropriées, moins centrées sur la « théorie » ou des contenus plutôt scolaires, mais qui, comme le mentionne aussi Lavoie et coll. (2008), tiennent compte de leurs connaissances antérieures, de leurs expériences et leurs capacités ;
- une relation avec le formateur facilitant l'échange et la convivialité ;
- l'accompagnement vers l'emploi. La formation se doit d'améliorer leur situation professionnelle – accéder à un emploi, changer de domaine professionnel ou échapper au « marché secondaire » – donc sa « responsabilité » se poursuit au delà de la fin des cours. Cette attente forte en terme d'insertion professionnelle ressort aussi d'autres études (Perez et Thomas, 2004; Levené et Dubus, 2010).
- l'existence d'une rémunération équivalente aux revenus actuels, susceptible d'assurer, au moins, leur niveau de vie : possibilité de conserver son logement ou participer aux charges quotidiennes de la famille.

D'autres attentes à l'égard de la formation sont exprimées par les personnes peu scolarisées, inscrites en formation, comme le besoin de gagner en autonomie, de se sentir utile, de tisser du lien social, mais elles sont rarement avancées par les jeunes (Levené et Dubus, 2010). Si des différences d'aspirations existent entre les jeunes et les adultes peu ou pas qualifiés, une constante les rassemble : la formation doit être vectrice de changement (*ibid.*, p. 236). Des pistes d'emploi, la réalisation de nouveaux projets et une meilleure maîtrise des savoirs de base représentent les ingrédients du changement, qui interrogent l'offre de formation à destination des publics non-diplômés.

L'absence de reconnaissance officielle d'une formation représente un autre écueil à l'entrée en formation (Lavoie et coll., 2008). Lorsque la formation ne débouche pas sur une certification reconnue par le marché du travail, même si elle contribue à améliorer les connaissances de base d'individus et est indispensable dans la démarche d'acquisition d'un diplôme, elle dévalorise et marginalise ceux qui ne sont pas dans la norme scolaire.

1.1.3.4. Les obstacles liés aux entreprises

L'entreprise avec son organisation, sa culture, sa gestion de ressources humaines, peut favoriser ou non l'accès à la formation de ses salariés moins diplômés. Le fait que les salariés les plus anciens et les plus diplômés (cadres et agents de maîtrise) se forment davantage, est un phénomène bien connu aujourd'hui. C. Bonaïti et co-auteurs (2006) expliquent que la formation d'un salarié sous contrat temporaire est sans doute « ressentie comme une perte sèche par [l'entreprise], soit directement, car l'absence momentanée est mesurée au regard de la faible durée du contrat, soit indirectement, parce que l'employeur n'aura pas le temps d'en tirer profit » (p. 4). Comme nous l'avons constaté, les jeunes non-diplômés accèdent plus difficilement que les autres aux emplois à durée indéterminée. S'ils parviennent à travailler en régime normal, ces jeunes sont automatiquement exclus de la formation continue à cause des caractéristiques de leur contrat. Ce qui débouche sur un paradoxe, les salariés exposés à l'instabilité, ayant le plus besoins de ces formations, susceptibles d'améliorer leur qualification, sont les moins nombreux à en bénéficier (Perez et Thomas, 2004). De même, les salariés sous contrat aidé ne bénéficient pas nécessairement d'une formation formelle : « la formation est facultative dans la plupart des contrats aidés de la politique d'emploi, notamment dans le contrat emploi solidarité qui est le plus souvent cité » (*ibid.*, p. 33).

Par ailleurs, lorsque les salariés suivent des formations en entreprise, elles sont généralement très courtes et rarement certifiantes. Les formations d'adaptation ponctuelle au poste de travail sont privilégiées par les employeurs, contrairement à celles qui débouchent sur un diplôme (Bonaïti et coll., 2006). Bien entendu, la taille de l'entreprise et son secteur d'activité influencent les pratiques de formation mais, en règle générale, ces variables n'agissent pas de façon significative sur la formation des salariés dépourvus de diplôme. La nature du travail accompli peut constituer, dans certaines conditions, une incitation à se former. Ainsi, une organisation décentralisée, laissant aux salariés une marge de manœuvre assez importante dans la gestion quotidienne du travail et particulièrement dans la résolution des incidents, a

comme effet la prise de conscience des limites de ses propres compétences professionnelles et l'envie de les améliorer (*ibid.*). En revanche, une organisation rigide des postes de travail, l'exercice d'un travail particulièrement pénible et fatigant, influent de manière négative non seulement le désir d'apprendre mais aussi les capacités à formuler une demande et à suivre une action de formation. L'entreprise maintient et creuse donc l'écart entre les diplômés et les non-diplômés.

Nous venons de constater que la formation continue semble être assujettie, principalement, aux intérêts des entreprises. Mais il y a plus. Comme l'illustre C. Frégné (2011), parfois elle va jusqu'à « minorer les savoirs d'expérience possédés par les salariés » (p. 177). Au lieu d'être un moyen de développement de connaissances, de compétences professionnelles et de mise en patrimoine par les salariés, il n'est pas rare, que la formation s'efforce d'imposer des nouvelles pratiques sans tenir compte du contexte réel d'exercice du travail. Alors, la question du transfert des acquis de la formation se pose avec acuité puisque les salariés se trouvent dans l'impossibilité de les mettre en œuvre. Dans d'autres cas, évoque l'auteur, la formation non seulement n'apporte rien de nouveau aux salariés mais elle minimise les contraintes – relatives à l'organisation, aux attentes des clients – auxquelles ils doivent quotidiennement se confronter. Lorsque l'expérience interroge le modèle théorique mobilisé dans la formation, celle-ci est fréquemment remise en cause, voire niée : « Impossibles à dupliquer en raison de leur irréalisme, déconnectées des pratiques effectives, les recommandations et autres injonctions formulées par les formateurs [...] sont perçues [par les stagiaires] comme un déni de leurs façons de faire, des accommodements opérés au jour le jour [...], avec les collaborateurs et les clients » (*ibid.*). Alors le recours au couple « appétence/inappétence » se révèle infondé pour expliquer le faible accès à la formation continue des personnes peu scolarisées.

À la lumière de ces travaux, nous pouvons remarquer que les causes qui entravent le retour en formation des adultes non-diplômés, sont multiples et ne réclament pas les mêmes solutions. C. Bonaïti et ses collègues (2001) différencient, parmi les moins qualifiés, deux types de profils – les salariés et les chômeurs – et soulignent que « les univers institutionnels qui gouvernent leurs chances d'accès à la formation sont pour chacun d'entre eux spécifiques » (p. 1). Ce constat rejoint les résultats obtenus par C. Sauvageot et co-auteurs (2005) : que l'inscription dans un univers (celui de l'entreprise ou celui des dispositifs d'insertion) plutôt

que dans l'autre n'aura pas le même effet sur le rapport à la formation continue, malgré le niveau d'étude initial.

L'étude évoquée relève quatre types d'attitudes favorables à la formation post scolaire, chez les jeunes non-diplômés, qui sont en étroite corrélation avec le degré d'insertion professionnelle. Ainsi, les personnes *ancrées dans un domaine professionnel* ne désirent pas suivre une formation sauf si cette formation ne remet pas en cause leurs acquis professionnels. Ceux *engagés dans une réorientation professionnelle* suivent déjà une formation. Il s'agit d'individus ayant renoué avec la formation suite aux expériences vécues sur le marché de travail ou tout simplement à des accidents de parcours, notamment de santé, qui les avaient empêchés d'obtenir leur diplôme. Les jeunes non inscrits dans la formation souhaitée soit économisent, soit entreprennent des démarches de recherche de financement. Dans ce cas, la formation choisie correspond fortement à leurs projets professionnels. Les personnes *confrontées au chômage récurrent ou occupant des postes de travail non satisfaisants*, « les *précaires* », n'ont pas finalisé leurs projets professionnels et oscillent entre plusieurs domaines. Pour eux, une formation doit permettre notamment d'acquérir des savoir-faire professionnels. Elle doit également assurer un accompagnement et une rémunération correcte. Finalement, il y a aussi les jeunes sans diplôme *en situation d'attente*, qui ne considèrent pas la formation comme une priorité ou une nécessité parce qu'ils bénéficient des revenus périphériques (revenus du conjoint, de la famille, allocations diverses...). À la suite de cette recherche, les auteurs soulignent que l'échec scolaire n'empêche donc pas une reprise ultérieure des études ; dans la « posture » défavorable à une formation post-initiale, ils ont repéré des ruptures, voire des conversions (Lopez et coll., 2007 ; Gasquet, 2008). Ainsi pour certains jeunes ayant quitté l'école sans aucun diplôme, la formation prend du sens, à partir du moment où ils éprouvent le sentiment d'avoir trouvé leur voie. Ce sentiment leur inspire une « motivation suffisante pour se former », la force pour dépasser les obstacles présentés. Les cheminements professionnels conditionnent donc, en partie, le recours à la formation continue.

La lecture de toutes ces études nous permet de penser que, malgré des difficultés incontestables d'insertion professionnelle, aggravées certes par la crise économique et financière de 2008, l'absence initiale de diplôme n'est pas une fatalité pour l'individu. L'univers, dans lequel évolue le jeune après la sortie du système éducatif, et les expériences ultérieures, façonnent son insertion et son parcours professionnel autant que le vécu scolaire.

De ce fait, nous souhaitons explorer plusieurs questions, qui nous semblent les plus pertinentes par rapport à la problématique étudiée. Dans un premier temps, nous chercherons à connaître comment le concept « insertion » s’est construit et quels liens il entretient avec la formation. Ensuite nous essayons de savoir quelles sont les actions menées par le pouvoir politique en son nom. Et enfin quelles sont les logiques qu’elles mobilisent.

1.2. Le concept d’insertion

Des nombreuses études, issues de différentes disciplines (économie, sociologie, sciences de l’éducation, psychologie, etc.) se sont penchées sur la notion d’insertion en essayant de la définir mais, comme l’écrit S. Ebersold (2005) « le langage de l’insertion est polysémique » (p. 105). La pluralité d’usages sociaux et institutionnels, soulignent S. Adjerad et J. Ballet (2004), rend le concept difficile à circonscrire. Il représente davantage une catégorie d’actions publiques qu’un concept théorique, relevant d’une discipline (Bonniel et Lahire, 1994; Loriol, 1999) et il est plus considéré, de point de vue sociologique, comme une prénotion (Adjerad et Ballet, 2004). Même si l’objet d’analyse demeure flou et peu théorisé, l’insertion est devenue un élément central des politiques sociales, comme des acteurs du terrain (Eme, 1994). Il convient donc de comprendre le contexte de son émergence mais aussi les déplacements de sens dont elle a été l’objet.

1.2.1. Le contexte d’émergence

Le mot insertion tire son origine du latin *inserere*, ce qui signifie introduire, greffer (Bernatet, 2005) et dans le langage commun contemporain, il couvre les significations suivantes : « le fait de trouver sa place, de se situer, s’intégrer, s’introduire, s’inscrire » (Bienaimé, 1995 : 91). Bien que le mot insertion existe depuis des siècles, son utilisation dans le champ du social apparaît peu avant les années 50, sous la forme de « réinsertion » dans le cadre de la loi du 2 août 1949. Cette loi vise à généraliser l’aide à la réinsertion à tous les grands infirmes, en leur allouant une prestation monétaire et leur offrant la possibilité d’avoir accès à une formation professionnelle. Ainsi, l’idée de réinsertion, et plus tard celle d’insertion, fait son entrée sur la scène publique en tissant un lien entre les politiques d’emploi et les politiques sociales. Le principe fondateur est de concourir au retour à l’emploi à des catégories considérées « invalides » : les victimes d’infirmités sensorielles, les accidentés du travail, les invalides de guerre ou les anciens tuberculeux (Loriol, 1999) ; et la

formation professionnelle n'est qu'un moyen parmi d'autres. Il s'agit donc des personnes ayant déjà une expérience de travail, plus ou moins longue, qui, suite à un accident, ont été écartées du marché de l'emploi mais qui pourront à nouveau faire partie de la population active, grâce à la rééducation professionnelle. Dans une période de plein essor économique, l'absence d'emploi salarial concerne particulièrement des cas extrêmes mais les années suivantes vont marquer les esprits et les pratiques.

En ce qui concerne les personnes présentant des déficiences (physiques et psychiques), la société va vers une reconnaissance de leurs problèmes spécifiques, notamment l'accès et le maintien dans l'emploi ordinaire, et le droit d'obtenir de la collectivité les moyens convenables d'existence. En 1957, le législateur utilise pour la première fois le terme de « handicap » et il définit le « travailleur handicapé » comme « toute personne dont les possibilités d'acquérir ou de conserver un emploi sont effectivement réduites par suite d'une insuffisance ou d'une diminution de ses capacités physiques ou mentales » (Loi n°57-1223 du 23 novembre 1957). Cette notion recouvre aussi bien les infirmités de naissance que celles survenues à la suite d'une maladie ou d'un accident.

Tandis que les personnes ne relevant pas du handicap mais qui, « pour des raisons diverses, plus ou moins graves, éprouvent des difficultés, plus ou moins marquantes, à être et à agir comme les autres » sont considérées par la société comme « inadaptées » et en risque de marginalisation (Bloch-Lainé 1968 : 1, cité par Doriguzzi, 1994 : 149). Si le handicap peut générer une inadaptation, en revanche, il ne représente pas la seule cause de l'inadaptation qui, d'ailleurs, revêt un caractère surtout social. Néanmoins, la frontière entre le handicap et l'inadaptation sociale est mince, et, ensemble, ils feront l'objet d'une même politique publique, notamment après les années 1975 (Stiker, 2003). Un double mouvement est alors à l'œuvre. La volonté d'éduquer, de rééduquer et de permettre à tous les membres de la société de contribuer à son développement, s'accompagne de pratiques de sélection de ceux qui n'y réussissent pas : les enfants en difficulté scolaire, les adultes qui ne répondent pas aux exigences de « productivité du travail standard » (Loriol, 1999). La généralisation de l'enseignement, la rationalisation des systèmes de production et la détérioration de la situation économique vont occasionner, comme nous allons le voir, de nouvelles formes sociales de l'inadaptation (de nouvelles contraintes qui deviendront, pour certaines personnes, des sources d'inadaptation).

1.2.1.1. L'évolution du système scolaire

À la fin d'années 50, l'école, notamment l'enseignement secondaire, ouvre ses portes à tous et à toutes. Le processus se poursuit avec la diversification des diplômes techniques et professionnels, la création du collège « unique » et la massification de l'université (Charlot et Glasman, 1999). L'entrée dans la vie active est dorénavant conditionnée par le passage dans le système scolaire et le diplôme s'impose peu à peu comme « passeport vers l'emploi, quelle que soit la nature de celui-ci » (*ibid.*, p. 18). L'institution scolaire, notamment l'enseignement technique, cherche à réaliser l'articulation entre ses filières de formation et les métiers requis par le système productif, afin de répondre aux besoins de l'économie. Mais, à partir du moment où des enfants, issus de toutes les couches sociales, commencent à fréquenter les mêmes établissements (école primaire, collège) et sont évalués selon les mêmes critères, le phénomène de « l'échec scolaire » prend de l'ampleur (Lahire, 2005). Une partie de ces enfants, notamment ceux appartenant aux fractions les plus démunies et les plus dominées des classes populaires, ne réussit pas à répondre aux nouvelles exigences scolaires. Ainsi, avec des performances faibles, ces élèves se retrouvent relégués vers les filières moins réputées, voire des classes spécialisées, « adaptées » à leur niveau. Orientés « malgré eux », ces jeunes s'accrochent difficilement et beaucoup d'entre eux finissent par « décrocher », c'est-à-dire abandonner leurs études avant la fin de la scolarité obligatoire (Blaya et Hayden, 2003). Bien entendu, le lien entre échec scolaire et nécessités économiques des familles n'est pas la seule variable qui permet d'expliquer le phénomène. Nous présentons quelques-uns des facteurs de risque soulevés par les rapports du programme interministériel de recherche sur le processus de déscolarisation.

Plusieurs études ont montré que les difficultés d'apprentissage ne sont pas l'apanage exclusif des familles d'origine populaire, faiblement diplômées, qu'une orientation par défaut n'entraînent pas forcément une sortie précoce du système scolaire (Blaya et Hayden, 2003 ; Millet et Thin, 2005). L'étude réalisée par C. Balya et C. Hayden (2003) met en évidence que le décrochage scolaire touche aussi les familles aisées, en revanche ces familles savent négocier des « arrangements » avec l'institution scolaire. La même recherche déconstruit un autre « évidence ». Les difficultés à l'école concernent non seulement les élèves « peu doués » mais également ceux intellectuellement précoces. De manière générale, les enseignants considèrent que les surdoués possèdent des capacités « extraordinaires » dans tous les domaines. Cet « effet de labelling » entre en conflit avec les besoins de ces élèves qui, comme

n'importe quel autre enfant, rencontre des difficultés d'apprentissage, des problèmes avec ses pairs ou les adultes (*ibid.*). Ce conflit peut générer parfois des comportements non tolérés par l'institution scolaire (replis sur soi, dépression, violence) et l'échec scolaire paradoxal.

D'autres travaux tentent d'établir le lien entre l'origine étrangère des familles et les moindres performances scolaires (Bouhia et Saint Pol, 2010). Mais comme le souligne M. Esterel-Hedibel (2006), « cette idée reçue, communément répandue, n'est pas confirmée en ce qui concerne les familles d'immigration ancienne » (p. 48). Autrement dit, si les élèves français d'origine étrangère sont exposés au risque d'abandon précoce des études, ce risque est réellement significatif dans les zones de résidence défavorisées, caractérisées par une surreprésentation d'immigrés et un fort taux de chômage. Pour cela, R. Bouhia et T. (de) Saint Pol (2010) admettent que le système de valeurs (du jeune et de sa famille) s'impose sur le lieu de résidence. Ainsi, lorsque l'estime pour l'école et pour les diplômes s'avère élevée, elle peut contrecarrer certains effets négatifs dus à l'exposition à un « milieu d'isolement social ».

Tandis que certaines recherches privilégient la variable explicative de l'échec scolaire du côté de l'élève (difficultés cognitives et psychologiques) et des caractéristiques socio-économiques des familles, d'autres analysent le fonctionnement du système scolaire et ses effets sur le processus de décrochage. Ainsi, au collège, les difficultés d'apprentissage ne sont plus considérées par les enseignants comme liées aux capacités des élèves mais attachées aux « problèmes de comportement » (Esterel-Hedibel, 2003b). Les enseignants influencent donc les destins scolaires des élèves. En stigmatisant ou en négligeant les élèves en difficulté scolaire, ils participent, à leur insu ou pas, à l'interruption précoce des études. En revanche, lorsqu'ils adaptent et actualisent les contenus des programmes aux capacités de compréhension de leurs élèves, les enseignants remplissent un rôle de protection et favorisent la poursuite des études par ceux-ci. S. Broccolichi (1998) pointe aussi que la sélection opérée par les professionnels de l'éducation est fondée davantage sur le comportement scolaire que sur les résultats aux évaluations et que des « passages fictifs » en classe supérieure des élèves perturbateurs, représentent une pratique courante. Afin de ne pas devoir supporter encore une année les élèves jugés « irrécupérables », certains enseignants vont les faire avancer dans la classe suivante. En conséquence, pour ces élèves, les retards s'accumulent et amènent inévitablement au décrochage scolaire. En même temps, le redoublement intervenu uniquement au collège semble avoir des effets positifs sur le parcours scolaire ultérieur (Bouhia et coll., 2011). Cependant, les enseignants et leurs pratiques pédagogiques ne sont

pas les seuls à contribuer au phénomène de décrochage. L'organisation du système scolaire, rappelle M. Esterel-Hedibel (2006), accélère, dans certains cas, le processus. Les chefs d'établissements peinent à accepter des élèves présentant des troubles de comportement ou des handicaps divers, voire ceux issus des classes spécialisées. Ces jeunes se caractérisent par « l'indétermination de leurs dites difficultés »¹³ ce qui amène les professionnels de l'éducation à s'interroger sur le fait que la prise en charge de ces élèves relèvent ou non de leur compétence (Sicot, 2002 : 120).

Par ailleurs, les effets négatifs de l'orientation subie, à l'issue du collège, sont largement reconnus aujourd'hui. Orientés sous contrainte, avec ou sans inspiration, peu assistés dans leur démarche (Lopez, 2007), les jeunes en échec scolaire se dirigent particulièrement vers l'enseignement professionnel ou les filières générales qui offrent peu de débouchés en terme d'emploi. Selon J.-P. Caille (2000), une orientation précoce dans l'enseignement professionnel ou en apprentissage peut constituer un facteur protecteur contre l'abandon d'études. Néanmoins, ce constat reste mitigé puisque l'absentéisme lourd est plus fréquent dans l'enseignement professionnel que dans le général (Cristofoli et Stefanou, 2005). Cela pourrait expliquer pourquoi l'orientation forcée hors du cycle général entraîne l'absentéisme qui ne cesse de se développer jusqu'à l'interruption totale des études avant la fin de l'année scolaire (Broccolichi et Larquèze, 1996).

À la lecture des travaux cités, nous pouvons constater que l'abandon précoce de la scolarité obligatoire « est le résultat d'un processus multifactoriels et c'est bien [le cumul] et la combinaison de plusieurs facteurs qui permettent de les comprendre » (Esterel-Hedibel, 2006 : 44). Finalement, si les transformations successives du système scolaire français ont eu comme ambition de gommer les inégalités sociales face au savoir et à la formation, de donner une chance à chacun, elles ont continué à créer et maintenir des formes spécifiques de différenciation et ont généré la catégorie des « inadaptés de l'école ». Nombreux sont encore les jeunes qui se présentent sur la marché du travail sans diplôme ou qualification, malgré les progrès de scolarisation enregistrés – la diversification de niveaux de qualification, l'augmentation du nombre de diplômes délivrés, l'ajustement des titres aux exigences des entreprises, la création des dispositifs innovants afin d'enrayer l'échec scolaire.

¹³ Ces jeunes sont souvent décrits, par les enseignants et les travailleurs sociaux, comme des gamins en errance, « en difficulté », au parcours chaotiques, circulant d'un établissement à un autre mais qui ne sont « ni tout à [fait] délinquantes, ni peut-être malades, ni handicapés... ou tout à la fois » (Sicot, *ibid.*).

1.2.1.2. La transformation des exigences des systèmes de production

La période qui a suivi la Seconde Guerre Mondiale est marquée par une forte croissance de la production pour répondre au besoin de reconstruction. Désormais, il faut produire vite et beaucoup. Dans certains secteurs économiques (l'artisanat, le bâtiment, l'industrie aéronautique) la production demeure inscrite dans le modèle du « produit unique » qui « consiste à fabriquer un ensemble « unique » en son genre, [...] en une unité de temps et de lieu donnés (Pillon et Vatin, 2003 : 198-199). Tandis que la production en « série » se déploie dans les ateliers de l'industrie automobile, textile, etc. Ici l'ouvrier n'est plus obligé de se déplacer sur le produit en genèse puisque la chaîne de montage lui apporte la pièce à assembler à des intervalles réguliers. De même, les usines modernes sont construites sur cette logique d'organisation linéaire où le produit se déplace d'un poste à l'autre. Il s'agissait bien souvent d'un produit de qualité moyenne, conçu ainsi notamment en fonction des commodités de l'organisation et de la fabrication, qui est ensuite rendu attractif par les services de marketing (Boyer et Durand, 1993). De fait, les grandes entreprises englobent une multitude de services périphériques (étude de marché, assurance, publicité, informatique, conseil, entretien, nettoyage, restauration) (Nicole-Drancourt et Roulleau-Berger, 2001), une diversité de métiers et une hiérarchie claire entre les spécialisations professionnelles. La conception et la préparation du travail est toujours confiée aux experts, la commercialisation relève des services de marketing, tandis que, pour les ouvriers, ne reste que l'exécution ou l'application des directives. Dans un souci d'efficacité maximale, l'expérience professionnelle de l'ouvrier, reconnue pourtant dans le modèle précédent, est ici minimisée, et elle doit laisser place à la compétence de l'expert afin de « trouver la seule solution véritable à toute question qui surgit dans le cadre de l'exécution du travail » (De Coster, 1993 : 65). Le travail à la chaîne d'assemblage ne permet pas à l'ouvrier de maîtriser le temps de production et la standardisation des produits le conduit à une discipline stricte dans l'exécution de tâches, ce qui entraîne une spécialisation accrue sur un poste du travail, parfois dans une seule opération. Dans ce contexte, la formation au poste de l'ouvrier spécialisé ne dépasse pas quelques jours, en revanche, « aisément interchangeable, il ne peut pas faire carrière dans l'entreprise » (Lallement, 2007 : 117).

Néanmoins, comme le relèvent C. Nicole-Drancourt et L. Roulleau-Berger (2001), pendant cette période, un changement s'opère au niveau de la mise au travail de jeunes. Si au cours des années 50, plus d'un quart des jeunes (de moins 25 ans) n'était ni scolarisé, ni employé

par les entreprises mais travaillait en dehors de la production salariale (aide familiale, services domestiques, travaux agricoles), dix ans plus tard, cette tranche de la population juvénile est acceptée sur le marché de l'emploi. Plusieurs éléments participent à ce phénomène. L'apparition de nouveaux droits sociaux (le droit à la retraite) et la mobilisation des « disponibles » du contingent pour la guerre d'Algérie renforcent la pénurie de travailleurs. Avec la démocratisation de l'enseignement, de plus en plus des jeunes qui, auparavant, pouvaient se retrouver sur le marché du travail, sont encouragés par leur famille à continuer leurs études. Dès lors, afin de compenser les déficits chroniques en main-d'œuvre, les entreprises font appel à des jeunes, y compris ceux dépourvus de toute qualification et sans expérience professionnelle, aux femmes, aux immigrés d'origine maghrébine. Ainsi, les jeunes qui ne souhaitent plus poursuivre leur scolarité, en raison de leurs médiocres résultats scolaires, peuvent exercer une activité professionnelle salariale. Certes, il s'agit en général d'emplois secondaires, peu rémunérés, mal protégés, mais le monde du travail semble tolérer leur présence, notamment dans des « espaces de travail réservé ». Les auteurs utilisent le terme de « réservé » pour illustrer que les débutants « restent à la marge du mode de production salarial » (*ibid.*, p. 66).

Vers la fin des années 1970, la production standardisée de masse commence à atteindre ses limites, face à un marché changeant en volume et composition. Le développement des petites et moyennes entreprises, qui, suite à la diffusion des nouvelles technologies, produisent des petites séries, plus adaptées aux attentes des consommateurs, entraîne, pour les grandes firmes, une perte de parts du marché. Le durcissement de la concurrence implique que l'insuffisante diversification des produits devient petit à petit contre productive. Il ne suffit plus de vendre ce qu'on a déjà produit mais de produire ce que l'on vend, grâce à une adaptation continue à la demande des consommateurs (Boyer et Durand, 1993). Néanmoins ce n'est pas la seule variable qu'il faut ajuster. L'ensemble des principes fordien est remis en question : l'organisation centralisée ralentit le processus de prises de décision ; l'existence importante des stocks abondants génère des forts investissements et des immobilisations financières assez élevées ; et l'insuffisante mobilisation des savoirs ouvriers fait obstacle à la maîtrise des processus informatisés modernes. Tous ces éléments rendent difficile le renouvellement rapide des modèles. Par ailleurs, les nouvelles générations de salariés, plus diplômés, n'acceptent plus l'ancien compromis salarial où la déqualification du travail ouvrier (travail peu stimulant) est compensée par l'augmentation de la rémunération et refusent la discipline fordienne (absentéisme, rotation de la main-d'œuvre).

Ce changement de paradigme exige une plus grande « flexibilité » de l'organisation, ce qui entraîne l'expansion du modèle de « processus continu ». Pour pouvoir innover en terme de produits et de procédés, passer d'une économie d'échelle à celle de variété, les entreprises investissent à la fois dans les équipements automatisés, dans la recherche (fondamentale et appliquée) et privilégient les productions juste-à-temps et sur commande. L'automatisation diminue la pénibilité et la dangerosité de certaines opérations, contribue à l'économie de temps mais transforme la nature du travail de l'ouvrier spécialisé. Celui-ci est désormais chargé de surveiller la fluidité du processus productif, qui est presque entièrement pris en charge par des machines intégrées. Les tâches manuelles se réduisent considérablement, éventuellement à alimenter ou décharger les machines plurispécialisées, au profit d'activités de prévention de pannes et d'arrêts, d'entretien des machines, de gestion des incidents critiques et de contrôle qualité. Dans les grandes industries de flux (la chimie, l'électronucléaire, le ciment, le verre, etc.), l'ordinateur se charge de la conduite des opérations tandis que l'opérateur hérite de fonctions autrefois dévolues à l'encadrement comme la programmation, le diagnostic, le contrôle (Lallement, 2007). Dès lors, les entreprises ont besoin d'une main-d'œuvre très qualifiée, capable de prévenir les erreurs, d'intervenir rapidement sur la chaîne automatisée mais aussi de s'adapter en permanence à des nouveaux modes de production. Avec la création d'équipes semi-autonomes, dans certaines entreprises, les méthodes de travail se modifient. Le travail est organisé autour d'objectifs collectifs à remplir, ce qui implique la participation des individus à la planification du travail, à la détermination du cycle des pauses, et au contrôle des résultats de production. La restructuration des tâches fait appel à la polyvalence, à l'autonomie et à la prise de responsabilité, ce qui entraîne une augmentation du niveau de qualification. L'ouvrier n'est plus réduit à l'état machinal mais est vu comme quelqu'un qui peut réfléchir à propos de son travail (De Coster, 1993). Le travail de l'ouvrier requiert dorénavant moins d'habileté manuelle ou routinière que des capacités à identifier et résoudre les problèmes concrets de production. La maîtrise d'un minimum de connaissances générales, notamment les savoirs de base (lire, compter, écrire), et techniques est indispensable mais elle s'avère insuffisante, y compris pour les emplois non qualifiés. L'initiative, la responsabilité, la mobilisation, la coopération, sont des qualités de plus en plus recherchées par les employeurs, notamment avec la tertiarisation de l'économie, mais elles ne sont pas nécessairement garanties par les diplômes ou les titres professionnels.

Dans un contexte de forte incertitude, la diminution des coûts de production, y compris salariaux et sociaux, s'accompagne non seulement par la modernisation technologique mais également par l'externalisation progressive des services périphériques, voire la sous-traitance « de pans entiers du processus de production (Nicole-Drancourt et Roulleau-Berger, 2001 : 93). De fait, le nombre d'emplois dans le secteur des services (marchands ou non marchands) aux entreprises et aux particuliers, augmente de façon significative dans les années 1980, tandis que l'industrie voit son poids décroître. Pourtant, il ne s'agit pas d'une simple délégation des tâches d'un espace vers un autre – de l'industrie vers le service, du familial vers le socialisé – mais de la création de nouvelles activités résultant de rapports sociaux nouveaux (Pillon et Vatin, 2003). Comme le souligne les deux sociologues, nous ne sommes pas face à un « simple redéploiement de l'activité économique d'un secteur à l'autre [mais surtout] d'une transformation structurelle, aussi bien sur le plan économique que sociologique » (*ibid.*, p. 227). Ainsi, si la « tertiarisation » s'ancre de plus en plus dans le travail industriel, *a contrario* la production de certains services, notamment ceux qui s'appuient sur des technologies de l'information, s'inscrit progressivement dans une logique industrielle. Ce double phénomène, entraîne, comme nous allons le montrer au chapitre suivant, une transformation des exigences au travail.

Finalement, même si les systèmes de production enregistrent une incontestable évolution, allant de la production unitaire vers la production « par processus », aucun des modèles cités ne disparaît complètement. Par exemple, la logique du produit unique continue d'être appliquée dans la fabrication de « prototypes », des séries très restreintes (l'industrie aéronautique) ou des petites quantités (l'industrie chimique) (Pillon et Vatin, 2003). Concomitamment, les entreprises tertiaires se multiplient et consolident leur poids sur le marché de l'emploi sans pour autant remplacer l'industrie traditionnelle. En revanche, ce qui change est la manière d'évaluer les salariés. La logique de la qualification « liant les capacités individuelles (objectivées par un titre, une ancienneté...) et un poste de travail (défini à partir de son contenu supposé, des tâches associées) » se substitue progressivement à celle de compétence (Lallement, 2007 : 115). Le débat sur la qualification resurgit au début des années 1970, lorsque les syndicats exigent des employeurs de distinguer les connaissances formelles acquises au cours de la formation (titre) et les savoirs d'usage issus de l'exercice de l'activité professionnelle (ancienneté), des savoirs et des qualités effectivement mobilisées en situation de travail (Osty, 2003). La revendication porte sur une meilleure adaptation des critères généraux du système de classification aux situations singulières de production (Lallement,

2007), en vue de reconnaître l'engagement de la subjectivité des travailleurs y compris dans les activités d'exécution, donc de la « compétence professionnelle au-delà de la seule qualification [au] poste » (Paradeise et Lichtenberger, 2001 : 41).

L'adoption du modèle de la compétence modifie fondamentalement les conditions d'embauche et celles de maintien dans l'emploi des anciens salariés. Pour ces derniers, « il s'agit moins de garder *un* emploi que de garder *son* emploi » (Pastré, 1983, cité par De Coster, 1993 : 114), autrement dit d'assurer sa mobilité professionnelle (interne ou externe) grâce au développement permanent de ses compétences professionnelles. Pourtant, comme le souligne S. Mailliot (2012), la question des mobilités n'implique pas uniquement les changements de poste, de métier, de fonction ou d'établissement mais aussi des « mobilités invisibles » ou « inapparentes », puisque le travailleur doit s'adapter aux contenus mouvants de son travail (p. 71). Et c'est justement à ce type de mobilité que se voit confrontée l'immense majorité de salariés. Parallèlement, la jeune génération doit à la fois apporter la preuve d'un niveau assez élevé en qualification technique mais aussi affronter « l'explosion des exigences à caractère social très sélectives » (Nicole-Drancourt et Roulleau-Berger, 2001 : 95). Une partie de la jeunesse parvient à répondre à cette double injonction, notamment les diplômés issus des filières longues, en revanche les jeunes faiblement qualifiés s'en sortent beaucoup moins bien. Autrement dit, si à la veille de la crise économique de 1970, les débutants de bas niveaux de qualification accèdent encore à certains secteurs d'activité économique, l'après crise se caractérise par « l'assignation de [ces] jeunes sur des zones d'emplois très spécifiques, [...] composées par l'intérim, le contrat à durée indéterminé, le travail à temps partiel, l'emploi aidé » (*ibid.*, p. 100-101). Dès lors que l'allongement progressif de la scolarité obligatoire transforme la norme d'entrée dans la vie active, que le contexte économique entraîne à la fois une modernisation technique et une réduction sur l'ensemble des emplois peu qualifiés dans le secteur industriel, les effets de l'inadaptation scolaire ne s'arrêtent plus aux portes de l'école mais se prolongent sur le marché du travail, sous la forme « d'incapacité professionnelle » également dénommée « inemployabilité ». Les diplômés arrivant sur le marché du travail seront obligés d'accepter, au moins provisoirement, les postes qui s'avèrent en dessous de leurs compétences professionnelles, tandis que les sortants de l'école sans aucun titre auront de plus en plus du mal à accéder aux emplois, qui, hier, les attendaient.

1.2.2. L'invention de l'insertion

Dans un arrêté de 1972, les clubs et équipes de prévention sont sollicités pour initier des actions éducatives afin de répondre au phénomène d'inadaptation sociale des jeunes et de faciliter leur insertion sociale (JO, 1972). Ainsi, il apparaît pour la première fois dans un texte officiel, le terme d'« insertion » où il est relié à la problématique de la jeunesse, notamment la jeunesse inadaptée. Initialement il ne s'agit pas encore d'une difficulté d'ordre économique mais « d'inventer des nouveaux modes d'intervention pour faire face à crise idéologique du travail social » (Adjerad et Ballet, 2004 : 52). Ainsi, bien avant la crise économique, les valeurs et les pratiques des acteurs de l'aide et de l'action sociale se trouvaient remises en question à côté des modes de formation, jugées elles aussi insuffisantes pour garantir la production du lien social et le développement d'un « homme de qualité » qui se révélerait « producteur du sens, de l'ordre légitime, des droits réciproques dans une interaction autour des situations structurées par du " faire " dans l'économie » (Eme, 1994 : 174). Cependant, depuis le début des années 70, le passage de l'école à l'emploi ne se déroule plus automatiquement et les expériences d'insertion sont vouées à se multiplier. Les jeunes sont les premiers touchés par la crise économique, particulièrement ceux faiblement qualifiés. Les mesures proposées s'inspirent alors des dispositifs mis en place auparavant. G. Mauger (2001) distingue deux âges de « l'insertion » : le premier âge court des années 70 jusqu'à la veille des années 90, quand est institutionnalisé le deuxième âge.

1.2.2.1. Le premier âge de l'insertion

Après 1976, les pouvoirs politiques lancent les Pactes Nationaux pour l'emploi des jeunes, au nombre de trois, dans le but de lutter contre le chômage (*cf. Tableau 3*). Ces pactes reposaient sur l'incitation à la formation des jeunes de 16-25 ans, en accordant à l'employeur une aide financière et l'exonération de cotisations sociales. Ainsi, jusqu'en 1982, chaque année à peu près 40.000 stages (stage Granet, Pacte national pour l'emploi, stage de mise à niveau) accueillent les demandeurs d'emplois, dont 60% sont des jeunes (Fleuret et Zamora, 2004/2005).

Le terme « insertion » est institutionnalisé avec la publication du rapport « *L'insertion professionnelle et sociale et des jeunes* » que B. Schwartz remet au Premier Ministre en 1981, sans théoriser véritablement ce concept. Dans son rapport, l'auteur propose une politique

d'ensemble concernant la qualification des jeunes, le développement de l'alternance et du tutorat en entreprise, et la mobilisation de toutes les ressources pour offrir des réponses adaptées à ceux qui sortent chaque année du système scolaire sans qualification. Les solutions à imaginer doivent concerner non seulement l'emploi mais s'étendre aussi à d'autres domaines liés à celui-ci : la formation, la santé, la culture, le logement. Le gouvernement s'empare de cette idée novatrice et met en place ainsi les premières « Missions Locales » (ML) pour l'emploi des jeunes afin de mener une action globale avec l'ensemble des acteurs et partenaires locaux, y compris les entreprises. À ce moment particulier de l'histoire, l'insertion devait concerner tous les jeunes, puisqu'« il y a continuité entre un jeune qui semble n'avoir pas de problèmes et celui qui en a le plus. Un problème est vite arrivé et tous les jeunes passent plus ou moins vite d'un état apparemment tranquille à un état de désespérance » (Schwartz, 1985, cité par Bonniel et Lahire, 1994 : 28). Cependant, les dispositifs d'insertion ont été conçus essentiellement pour prendre en charge des catégories de jeunes considérés comme des publics à problèmes sociaux. Ainsi, ces mesures ne s'adressent pas à tous les jeunes mais surtout à ceux soumis à la plus grande probabilité d'être au chômage et d'y rester longtemps, et présentant les caractéristiques suivantes : faible qualification, origine ouvrière, issu de famille immigrée ou défavorisée. Dans la conception initiale, le dispositif d'insertion est imaginé autant comme une intervention sur les structures que sur les individus. Pourtant, l'évolution des politiques va se focaliser principalement sur les individus (Castrà, 2006 ; Loriol, 1999), plutôt qu'agir sur les conditions d'insertion sur le marché du travail (Barthe, 1997).

Selon S. Wuhl (1994), trois pistes ont été explorées, dans la genèse de l'insertion, entre 1975 et 1990 :

- Amélioration de la qualification de la main-d'œuvre juvénile, dans l'attente d'une reprise économique ;
- Création des emplois dans le secteur non marchand, répondant à des besoins émergents et non satisfaits ;
- Détection des gisements d'emplois inexploités au sein même de l'entreprise.

Les subventions à l'emploi, reposant sur des primes à l'emploi et des exonérations totales ou partielles de charges sociales patronales, les interventions socio-éducatives centrées sur le demandeur d'emploi en vue d'améliorer son employabilité et le développement des

formations en alternance sous contrat de travail représentent des instruments mobilisés inégalement dans la mise en place de différentes mesures.

TABLEAU 3 : Les principaux dispositifs d'insertion de 1974 à 2006

Date de la création	Intitulé du dispositif d'insertion
1975	Contrat emploi-formation Stage Granet
1976	Stages de mise à niveau
1977	1 ^{er} Pacte national pour l'emploi des jeunes
1978	2 ^{ème} Pacte national pour l'emploi des jeunes
1979	3 ^{ème} Pacte national pour l'emploi des jeunes
1980	Reconduction du 3 ^{ème} Pacte national pour l'emploi des jeunes
1981	Plan Avenir Jeunes
1982	Dispositif 16 –18 ans : – stage d'orientation approfondie ; – stage de formation alternée. Dispositif 18-21 ans – stage de préparation à la vie professionnelle ; – stage jeunes volontaires ; – contrat emploi-adaptation ; – contrat emploi-orientation.
1983	Formation en alternance : – Contrat de qualification et contrat d'adaptation ; – Stage d'initiation à la vie professionnelle (SIVP). Dispositif 16-25 ans : – Stage d'orientation approfondie ; – Stage de formation alternée. Travaux d'intérêt collectif (TUC)
1985	Incitation au développement de l'apprentissage
1986	1 ^{er} plan d'urgence pour l'emploi des jeunes
1987	2 nd plan d'urgence pour l'emploi des jeunes
1989	Crédit formation individualisée (CFI) Contrat emploi solidarité (CES) Moralisation des SIVP
1991	Exo-jeunes Contrat d'orientation Contrat local d'orientation
1992	Préparation active à la qualification et à l'emploi (PAQUE)
1993	Prime d'État et crédit d'impôt pour l'embauche de jeunes en formation en alternance Contrat d'insertion professionnelle (CIP)
1994	Aide au premier emploi des jeunes
1996	Contrat emploi de ville Contrat emploi consolidé à l'issu d'un contrat emploi-solidarité

1997	Ouverture du contrat initiative emploi (CIE)* aux jeunes de niveau V Programme « Nouveaux service-Emploi jeunes » (NS-EJ) Programme « Trajet d'accès à l'emploi » (TRACE)
2002	Contrat jeune en entreprise* (CJE)
2004	Contrat de professionnalisation*
2005	Contrat d'insertion dans la vie sociale (CIVIS)* Contrat d'accompagnement dans l'emploi* Contrat nouvelle embauche (CNE)* Contrat d'avenir* Parcours d'accès aux carrières territoriales, hospitalières et de l'Etat (PACTE)*

* Mesures toujours en vigueur en 2006

Source¹⁴ : Nicole-Drancourt et Roulleau-Berger (2002).

1.2.2.2. Le deuxième âge de l'insertion

Les débats parlementaires de l'été 1988 sur le Revenu Minimum d'Insertion (RMI) ne définissent pas non plus l'insertion : « elle reste un notion relativement vide, apte à recevoir les produits issus de pratiques opposées » (Autès, 1992 : 100). Beaucoup de certitudes se dissipent, écrit R. Lafore (1992), et les rapports de l'intervention publique – au temps, aux faits et à l'espace – doivent changer.

- a) Au niveau du temps, la période de chômage s'allonge sans pouvoir prédire sa fin et en conséquence, l'aide ponctuelle n'est plus suffisante. L'insertion relève d'un processus, où « le droit de la responsabilité et de la réparation immédiate sont invalidés » (Lafore, 1992 : 78). Ainsi, le droit à la subsistance de toute personne démunie d'un minimum de ressource est inscrit dans la loi.
- b) L'absence d'emploi et les effets générés ne sont pas la résultante « d'un fait ou d'une série de faits précisément identifiables, comme le sont les accidents, événements ou aléas du système prestataire » (*ibid.*). De ce fait, isoler et agir séparément sur chaque élément constituant le phénomène de la nouvelle pauvreté n'est pas pertinent, il devient nécessaire de saisir toute la complexité des interactions, d'interdépendances entre les différents éléments, entre les éléments et le système.
- c) La résolution des problèmes sociaux requiert alors « la mobilisation d'une pluralité d'acteurs et d'institutions », ce qui implique la construction de ponts entre des espaces, antérieurement cloisonnés (*ibid.*). Les différents partenaires publics (services sociaux,

¹⁴ Remise à jour par nous.

ANPE, conseillers généraux, élus municipaux), qui répondaient jusque-là de façon plus ou moins ponctuelle aux sollicitations des intéressés, doivent désormais coordonner leur actions pour garantir l'engagement de l'État à produire une véritable offre d'insertion.

La réponse des décideurs politiques se veut ambitieuse : assurer aux intéressés un minimum de ressources d'existence tout en leur fournissant les moyens pour l'insertion. En retour, on réclame une contrepartie, un effort d'insertion. La solution proposée s'avère innovante : elle rompt avec les anciens systèmes d'aide qui divisaient économiquement les pauvres dans des petites catégories (adultes handicapés, invalides, parents isolés, retraités, chômeurs de longue durée) pour lesquelles existaient autant de mesures ; elle prend en charge tous les « sans droit » des régimes de protection (assurance, assistance) ; elle annule la vieille coupure entre les aptes ne pouvant pas travailler en raison de la situation de l'économie ou l'emploi, et les inaptes au travail pour cause de handicap (Castel et Laé, 1992 : 19-20).

Pourtant, selon R. Lafore (1992), l'existence d'une allocation révèle l'impuissance du système à résoudre seul le problème et à traiter seulement une de ses conséquences, de ses symptômes : le niveau de revenu étique ou inexistant. Si l'idée d'une contrepartie permet d'espérer la création d'un échange d'utilité sociale entre la société et ses membres, son inscription dans la loi, sous forme de contrat, n'infléchit guère les rapports de pouvoir. Le contrat avec ses clauses – les conditions d'accès à la prestation, de son maintien et de sa suspension – ne représente pas le produit d'une négociation des volontés libres (Duvoux, 2009) puisqu'il s'inscrit dans un cadre unilatéral. L'offre, par les pouvoirs publics, à travers ses représentants, d'un contrat d'insertion, ne signifie pas que l'individu en soit le demandeur, ni qu'il peut formuler un recours ou défendre sa position.

Une double crainte « hantait » les décideurs lors de ce débat parlementaire: celle d'assister, impuissants, à l'enfoncement/retour d'une catégorie des travailleurs, notamment les ouvriers, dans la grande pauvreté et celle d'inciter ces « valides invalidés par la conjoncture » à s'installer dans l'assistanat (Castel et Laé, 1992; Castel, 1995). D'ailleurs, pour cette dernière raison, les jeunes de moins de 26 ans sont exclus du RMI.

L'ensemble de ces éléments, amène M. Lorient (1994) à affirmer que « l'insertion est pensée comme un dispositif s'adressant à des personnes à normaliser en vue d'une inadaptation à la vie professionnelle et sociale » (p. 11). Dans le même esprit, selon J. Bonniel et B. Lahire

(1994), le discours de l'insertion porte un jugement sur ceux qui n'atteignent pas les objectifs fixés par la société, en termes d'autonomie, de citoyenneté, de responsabilité de soi, de maîtrise de sa vie et de son destin professionnel. En dénonçant les inégalités, il ne va pas forcément à leur rencontre, au contraire il stigmatise certaines catégories de la population. Le remplacement des formes d'autorité directe par des méthodes plus douces ne signifie pas que les techniques de contrôle ont disparu, mais simplement qu'elles « tentent de faire appel au consentement de ceux qui en subissent les effets » (*ibid.* p. 30).

Même si, au départ, les jeunes ne sont pas concernés par le RMI, les débats parlementaires et les décisions prises vont infléchir inévitablement la conception de l'insertion, y compris celle des jeunes. Les pouvoirs publics continuent d'affirmer leur volonté d'allègement du coût du travail au niveau des bas salaires et à favoriser l'émergence de nouvelles activités professionnelles. Des métiers « logés dans les interstices des emplois existants (allègement du travail professionnel), logés dans les angles morts de l'organisation (déplacement en dehors des espaces de travail habituel), logés dans les trous des services rendus (extension des horaires d'intervention) » (Demazière et Pélage, 2001) vont apparaître avec le programme « Nouveaux services–Emploi jeunes » (NS-EJ), engagé en 1997. Leur pérennisation se heurte aux problématiques du secteur associatif, composées surtout par des petits organismes. Avec ce nouveau dispositif, les décideurs ont affiché leur volonté de rompre avec les logiques de stage ou d'occupation mais en réalité ils repoussent sur les demandeurs d'emploi et sur les structures (les collectivités locales, les associations et l'administration publique) la responsabilité de créer des nouveaux métiers, de nouveaux emplois. L'absence d'obligation de formation vient renforcer l'hypothèse de B. Pagnani (2006) selon laquelle un autre modèle d'accès à la qualification est promu par l'État. Bien entendu, d'autres mesures se déroulant parallèlement à ce programme ou l'ayant suivi, prévoyaient la possibilité que le bénéficiaire puisse être accompagné par un référent, tout au long du parcours d'insertion (contrat d'avenir, contrat d'insertion dans la vie sociale), de suivre une formation en alternance (contrat d'apprentissage, contrat de professionnalisation) ou éventuellement d'entamer une validation d'acquis de l'expérience (contrat d'accompagnement dans l'emploi). Pourtant, plus les catégories à insérer se sont multipliées (les femmes isolées, les chômeurs de longue durée, les bénéficiaires du RMI, les handicapés, etc.), plus les dispositifs se sont diversifiés (stages de formation, emplois aidés, etc.), plus les pratiques se sont affinées, en recourant à « la négociation, l'appel à la raison, les

structures de dialogue, la responsabilisation, les contrats », voire en essayant d'imposer des nouvelles normes de conduite, un certain « éthos ou hexis corporel » (Bonniel et Lahire, 1994 : 30) sans pour autant remettre en question les causes structurelles du chômage. Parallèlement, la décentralisation de la formation professionnelle semble accentuer ce phénomène.

1.2.2.3. La décentralisation : une réponse régionale pour un problème national

De manière générale, la décentralisation est liée à la volonté de l'État d'améliorer l'action publique. Elle serait la résultante de nombreuses critiques apportées par rapport à l'incapacité de l'État central et bureaucratique à s'adapter à la diversité des réalités régionales, à permettre aux citoyens de participer à l'élaboration des réponses pertinentes aux problèmes locaux. Depuis la loi quinquennale relative au travail, à l'emploi et à la formation professionnelle, du 20 décembre 1993, les Conseils régionaux se voient attribuer la responsabilité « de mise en cohérence de l'offre de formation professionnelle ». De fait, la politique de proximité est censée mieux appréhender les besoins des bénéficiaires de la formation, en rapprochant l'offre de formation des exigences des milieux économiques, en surmontant les cloisonnements entre différentes institutions, en raccourcissant donc les chaînes de décision. Mais, en termes de formation, la décentralisation soulève plus de questions qu'elle en résout. La région en tant qu'acteur politique peut-elle solutionner un problème qui dépasse largement les frontières régionales, voire nationales ? Peut-elle réduire les inégalités des trajectoires des jeunes ? De quels moyens institutionnels et méthodologiques dispose-t-elle ?

Les stages destinés aux jeunes de moins de 26 ans, jusque là gérés par l'État, sont pris en charge, peu à peu, par les régions. Les statistiques révèlent à la fois que le nombre des jeunes ayant suivi ces stages a fortement baissé, après le transfert des compétences aux régions, pour se stabiliser, en 1988, autour de 200.000 jeunes chaque année et que le volume horaire a été également réduit, en passant de 550 à 400 heures (Fleuret et Zamora, 2004/2005 ; Frégné, 2008a). Comment expliquer ce phénomène puisque le nombre de jeunes chômeurs sans diplôme ni qualification n'a pas diminué ? La décentralisation remet-elle en cause la pertinence de ces actions de formation ? Le développement des emplois aidés (contrat emploi solidarité, contrat initiative emploi, etc.), la progression des contrats en alternance (contrat d'orientation, de qualification et d'adaptation) et la reprise économique enregistrée entre 1997

et 2000, peuvent expliquer en partie cette évolution (Fleuret et Zamora, 2004/2005 ; Agulhon, 2005). Mais il existe certainement d'autres raisons. Selon L. Mallet (2008), les relations qu'entretiennent la formation et l'emploi sont trop complexes pour être régulées par l'acteur régional. « C'est au fond un sujet nécessitant des investissements lourds et de diverses natures pour un profit escompté plutôt modeste » souligne l'auteur (*ibid.*, p. 108). S'agit-il seulement d'une question d'absence de moyens, la région a-t-elle vraiment les « compétences » qui lui ont été transférées ? L'analyse menée par C. Agulhon (2005) souligne la diversité des politiques conduites par les Conseils généraux et qu'en dépit de logiques auxquelles elles souscrivent (politique, gestionnaire, économique et démocratique), « elles ne régulent pas mieux que les institutions déconcentrées (le rectorat et la direction régionale du travail) les problèmes de formation et de chômage. En définitive, ils ne favorisent pas l'équité ou l'égalisation des chances, ce qui semblait *a priori* attendu de la décentralisation de la formation professionnelle » (*ibid.*, p. 291). Globalement, leurs effets paraissent avoir peu d'impact sur l'accès à l'emploi des jeunes, mais dans certaines régions, ils ont fragilisé davantage la situation de ceux faiblement qualifiés. Considérant que la qualification relève de la formation initiale et que les formations d'orientation, de pré-qualification et de qualification représentent un surcoût, plusieurs Conseils généraux ont investi dans des mesures moins onéreuses, en laissant pour compte les plus démunis (*ibid.*). Bien entendu, l'histoire de la décentralisation reste à écrire mais force est de constater que c'est principalement le citoyen, en l'occurrence celui sans emploi, qui paye les tâtonnements des élus et des fonctionnaires régionaux, la recherche de compromis entre différentes institutions, sans exercer réellement son pouvoir démocratique. Faut-il rappeler la situation précaire de la grande majorité des demandeurs d'emploi, l'absence d'une organisation collective au niveau régional pour défendre leurs intérêts dans le domaine de la formation ?

Pour clore ce développement, précisons qu'actuellement, quatre types de formation sont toujours à l'œuvre, en direction des chômeurs, y compris des jeunes, avec un financement complexe relevant, pour les trois premières d'entre eux, de l'État et des conseils régionaux, et pour le dernier, uniquement des Assedic (Fleuret et Zamora, 2005 : 159-160) :

- les formations d'aide à la définition du projet professionnel et d'amélioration de la recherche d'emploi. Il s'agit des formations de courte durée (3-4 mois), non diplômantes ;

- les formations de remise à niveau dans les savoirs de base et dans les disciplines générales ;
- les formations aux métiers en vue de l’acquisition d’une qualification ;
- les formations d’adaptation aux besoins des entreprises œuvrant dans des secteurs confrontés à une pénurie de main-d’œuvre.

1.2.3. Quels liens entre insertion, intégration, exclusion ?

À travers les parties précédentes, nous pouvons remarquer que, depuis « l’invention » de l’insertion, les politiques ont fait l’économie de tout ancrage théorique sans que cela freine la multiplication des mesures à un rythme accéléré (Maclouf, 1992). Concomitamment, dans le monde scientifique, des positions divergentes divisent les chercheurs (Adjerad et Ballet, 2004). Dans la tentative de circonscrire le vocable « insertion », certains auteurs vont l’aborder à partir d’un concept, cher à la sociologie, celui d’*intégration*. D’une part, nous retrouvons des chercheurs, notamment des sociologues, pour qui la notion d’insertion se substitue à celle d’intégration. Ils traitent donc ce concept en analysant celui d’intégration (Jaminon, 2001 ; Nicole-Drancourt et Roulleau-Berger, 1995 ; Dubar, 1996).

D’autre part, certains auteurs opposent clairement les deux termes. En référence aux travaux de Durkheim, M Lorient (1999) écrit : « un groupe ou une société sont intégrés quand leurs membres se sentent liés les uns aux autres par des croyances, des valeurs, des objectifs communs, le sentiment de participer à un même ensemble sans cesse renforcé par des interactions régulières » (p. 7). L’intégration présente donc quelques caractéristiques propres : un caractère collectif et l’adhésion forte à des valeurs qui sont construites par l’ensemble. Les règles et les coutumes régissant les relations entre les membres d’un groupe (social ou professionnel) peuvent être définies sans l’apport de chaque individu ; en revanche, pour être portées et défendues, il est indispensable que chacun d’entre eux les intériorise (Cam, 1998). L’insertion, à la différence de l’intégration, ne suppose pas nécessairement cette adhésion aux valeurs qui animent le groupe dans lequel l’individu souhaite s’insérer. P. Cam réduit l’insertion à « une simple relation contractuelle avec l’employeur et à des interactions de travail » (*ibid.*, p. 565). De même, O. Joseph et J.F. Lochet (1999) centrent la problématique de l’insertion au niveau de la construction de l’expérience professionnelle en entreprise et de la production de sa qualification. Ainsi, ils considèrent que l’insertion est un processus individuel, composé d’une « succession d’événements dont les passages sont les variables à

expliquer », tandis que l'intégration implique une « construction progressive des engagements » entre l'individu et l'environnement professionnel (*idem.*, p. 6). Cette vision est illustrée par l'exemple des jeunes ayant acquis une expérience professionnelle qualifiante sans être intégrés dans une entreprise.

Entre ces deux positions, la distinction n'est pas si marquée puisque l'insertion est saisie soit comme une étape du processus d'intégration (Laflamme, 1993) ou, au contraire, comme un processus de coproduction d'une première qualification, où l'intégration est une des phases de l'insertion. Dans la première vision, l'insertion représente le dernier volet de l'intégration professionnelle quand l'individu accède à un emploi stable et devient conscient des étapes de sa carrière (*ibid.*). Nous retrouvons ici une image assez linéaire où le processus de construction d'une carrière peut commencer seulement si la période d'insertion est achevée. Lorsque T. Guy (2002) présente la seconde conception, il recourt à l'apprentissage comme terrain d'enquête. Il définit l'insertion comme le « processus individuel d'acquisition d'une qualification et d'une identité professionnelle » (p. 33). Dans le contexte spécifique de l'apprentissage, l'intégration représente la période entre l'entrée en apprentissage et la fin de la professionnalisation. Dès son entrée en entreprise, l'apprenti est confronté aux règles et normes de l'entreprise, immergé dans une culture professionnelle, qu'il lui faut s'approprier, afin d'accéder à une qualification de base. Mais l'intégration n'est effective que si la professionnalisation s'opère, autrement dit que si l'apprenti cherche à s'identifier à un groupe professionnel, à assumer le rôle social ; qu'il parvient à gérer le décalage entre l'image profane du métier et la réalité de ce métier (*ibid.*). Ainsi l'intégration vient parfaire l'insertion qui est un processus plus long, démarrant bien avant l'apprentissage, avec la sortie du système éducatif.

Dans cette modélisation de l'insertion, l'auteur prend appui sur les travaux de M. Vernières (1993, 1997) et ceux de J. Vincens (1997). Chez ces auteurs, l'insertion est abordée, d'un point de vue économique, au sens « d'entrée dans la vie active » ou d'accès à « une position stabilisée dans le système d'emploi » (Vernières, 1997 : 11). Pour M. Vernières, l'insertion est liée à l'acquisition d'un début d'expérience professionnelle indispensable pour pouvoir valoriser la formation initiale sur le marché de travail. La période d'insertion ne se conclue pas avec l'obtention d'un emploi, même si celui-ci est jugé

définitif¹⁵ par le nouveau salarié, puisque la formation initiale doit, parfois, être complétée par un minimum d'expérience au travail, un supplément de qualification ou un complément de formation. Dans ce paradigme, la qualification n'est pas délivrée par la formation. C'est l'expérience professionnelle qui va transformer les acquis issus de la formation en qualification. La logique sous-jacente est toujours celle de l'inadéquation entre la formation et le « niveau moyen de productivité » correspondant aux emplois disponibles sur le marché, que l'expérience obtenue dans le système scolaire est trop générale, insuffisante, voire obsolète et elle doit être complétée, enrichie, contextualisée. Dans la définition, le terme « stabilisée » est préféré à celui de stable parce qu'il permet de rappeler « qu'un individu peut très bien occuper durablement des positions instables (intérim, CDD...) tout en ayant acquis une expérience suffisante et donc terminer sa période d'insertion» (*ibid.*, 1993 : 97). L'insertion s'achève ainsi par une « position stabilisée », même lorsqu'elle est précaire. Mais, comme le relève J. Vincens (1997) il est difficile d'identifier le moment où un individu est stabilisé dans l'instabilité. Quelle variable doit primer : l'absence d'expérience requise, même si elle ne constitue pas un obstacle à l'accès à un emploi stable, ou la continuité, y compris, dans l'instabilité ? Ce dilemme amène le chercheur à conclure que l'insertion professionnelle exprime plusieurs idées :

- « celle de continuité de l'activité, de capacité à travailler et à obtenir un revenu quels que soient les aléas du marché du travail ;
- celle d'une relation entre les attentes et la position acquise ;
- celle de la situation telle que l'individu concerné ne voit pas comment il pourrait améliorer son sort » (*ibid.*, p. 32).

Introduire un individu ou un groupe dans un milieu social plus vaste, sans lui permettre d'apporter aucune modification à cet ensemble (Maclouf, 1992), renvoie à l'idée d'*assimilation* : « c'est-à-dire à la volonté de rendre semblable un antérieurement dissemblable pour en faire une partie d'un tout qui lui préexiste et auquel il était extérieur » (Lafore, 1922 : 77). De même, si nous considérons que l'insertion consiste à faire entrer un élément nouveau, extérieur dans un ensemble, elle peut être interprétée comme le contraire de l'*exclusion*. Le concept d'exclusion permet-il de mieux la comprendre ?

¹⁵ J. Vincens (1997) distingue l'emploi « définitif » de celui « d'attente ». L'emploi définitif correspond à celui que les salariés estiment pouvoir conserver et qui répondait, au moins partiellement, à leurs aspirations professionnelles. En contrepartie, l'emploi d'attente « était celui qui était frappé par la précarité ou trop en dessous de ce que le marché de travail semblait permettre d'obtenir » (p. 27).

Pourtant l'exclusion, au lieu d'être une notion analytique qui apporte un éclairage dans la tentative de définir l'insertion, se révèle un « concept à géométrie variable » (Châtel et Soulet, 2001), « une notion molle » (Castel, 1995). Nous rappelons ici rapidement quelques-unes des critiques dont elle a fait l'objet.

- La notion d'exclusion sociale est utilisée pour désigner les phénomènes sociaux de nature différente dont il est parfois difficile de saisir ce qu'elles ont en commun. L'œuvre collective coordonnée par S. Paugam (1996), *L'exclusion : état des savoirs*, est un exemple parlant de cette hétérogénéité de situations (exclusion scolaire, professionnelle, du pouvoir, des soins, amoureuse, etc.) et de populations (enfants en échec scolaire, jeunes sans qualification, femmes, salariés âgés, handicapés, chômeurs de longue durée, immigrés, etc.). La liste s'allonge et chacun peut se retrouver, à un moment de sa vie, exclu de quelque chose. Pourtant nous ne sommes pas tous considérés, par la société, comme des exclus. Ce qui nous amène au deuxième registre de critiques.
- La référence à l'exclusion renvoie dans le sens commun à la distinction faite par A. Touraine (1991) entre les « *in* » et les « *out* ». Cet auteur défend l'hypothèse que la société actuelle est une société « centrifuge » où les relations hiérarchiques sont réparties entre ceux qui se trouvent à l'intérieur (*insiders*) et ceux qui sont en dehors (*outsiders*). La coupure horizontale viendrait se substituer à l'opposition verticale (dominants/dominés) de la société traditionnelle. Mais pour rebondir sur les propos de R. Castel, « il n'y a jamais à proprement parler, dans une société, de situation "hors social". Sans doute, y a-t-il aujourd'hui des "*in*" et des "*out*", mais ils ne peuplent pas des univers séparés (1995 : 15). Comme le remarque aussi S. Karz (2004), les « exclus » ne sont pas à l'extérieur de cet ensemble mais ils en font partie puisqu'ils relèvent toujours de certains circuits, de certaines pratiques, et de certaines institutions. Paradoxalement, la mise à la marge de la société de certains individus, induit leur prise en charge par les dispositifs d'aide sociale, ce qui prouve justement qu'ils sont intégrés dans la société (Châtel et Soulet, 2001). Par exemple, les personnes sans revenus sont exclues non pas *de* l'économie mais *dans* l'économie. Dans l'absence de ressources suffisantes, ils n'ont pas accès à un certain genre de consommation de biens et de services mais ils continuent d'exister. Par ailleurs, désigner des exclus et décrire leurs caractéristiques n'éclaire pas les processus qui les

a amenés à leur situation actuelle. À ce sujet, R. Castel (2004) écrit : « parler d'exclusion conduit à automatiser des situations limites qui ne prennent sens que lorsqu'elles sont restituées dans des processus. Les "exclus" sont à l'aboutissement de trajectoires, et de trajectoires différentes. On ne naît pas exclu, on le devient » (p. 37). Le mauvais usage de ce vocable a comme principal défaut celui de stigmatiser certaines catégories de la population et de naturaliser des situations « de non-être social ». La question pertinente n'est pas combien se trouvent sur les bords de la société et comment les nommer mais quels rapports entretient le centre avec la périphérie, comment les « *in* » produisent les « *out* ».

- Le troisième registre de critique se réfère à son caractère normatif. Les « exclus » sont toujours décrits, pour citer C. Frégné (2011), « sous le signe du manque » – manque d'emploi, absence de revenus suffisants, inappétence pour la formation, rupture du lien social, défaut de logement, non accès aux soins, déficit de droit, etc. (p. 17). Dès lors, le discours de l'exclusion véhicule implicitement un seul point de vue, celui des inclus et vise à montrer l'écart par rapport à « la norme sociale dominante ou statistique » (*ibid.*, p. 50). Tributaires du raisonnement par soustraction, les catégorisations des publics considérés en marge de la société évitent de poser des questions pourtant cruciales sur « la validité de certains modes de vie, la pertinence de certains idéaux, le caractère incontestable de certains principes » (Karz, 2004 : 133). En conséquence, la non-reconnaissance, par les représentants de la société, des normes et des valeurs portées par lesdits exclus appelle une intervention normalisatrice.

Enfin, nous pouvons retenir, avec C. Frégné (2011) que les approches privatives¹⁶ empêchent de savoir « *ce que sont et ce que font* » les personnes, donc de définir avec précision l'exclusion, ou son contraire, l'insertion. À la fin de cette partie, plusieurs questions émergent auxquelles nous essayerons de trouver des réponses, pas obligatoirement dans l'ordre suivant : pourquoi continue-t-on de parler d'insertion pour des personnes qui le sont déjà ? À quel prix et avec quels moyens les personnes présumées en marge de la société peuvent-elles changer leur situation précaire ? La société est-elle vraiment prête à leur faciliter

¹⁶ Dans l'ouvrage « *Exclusion, insertion et formation en question* », C. Frégné (2011) interroge la pertinence, pour la compréhension des phénomènes sociaux, des approches qui abordent l'étude des « populations problématiques » uniquement sous le signe du manque, du défaut, donc de la privation.

cette lourde tâche? Est-il pertinent de distinguer l'insertion professionnelle de l'insertion sociale et de privilégier uniquement une des deux dimensions lors de l'intervention?

1.2.4. L'insertion est-elle sociale ou professionnelle ?

Le titre du rapport B. Schwartz indique clairement que l'insertion couvre deux aspects : un économique et l'autre social. Conçue au départ comme une approche unificatrice, la question de la primauté s'est imposée dans le débat politique¹⁷ et scientifique. Tant que l'accès à un emploi déterminerait une intégration économique et sociale, cette question n'était pas fondée et quelques années après le début de la crise, lorsqu'on attendait toujours le retour de la reprise économique, la réponse semblait être évidente. Un extrait du rapport nous éclaire à ce sujet : « la première condition de l'autonomie est d'avoir de quoi vivre, donc un emploi et une qualification professionnelle adaptée aux exigences d'une économie moderne. Le problème de l'autonomie économique rend compte pour l'essentiel de la situation actuelle des jeunes. Mais il n'est pas le seul, et la société tout entière est impliquée dans cet objectif : les jeunes ne seront autonomes, que s'ils deviennent responsables. D'où notre idée d'*introduire dans la formation qualifiante une dimension sociale* » (Schwartz, 1981, cité par Wuhl, 1996 : 43). L'accès à un emploi permet donc de conduire à l'autonomie, l'exercice de la responsabilité et de la citoyenneté est un moyen d'enrichir la formation professionnelle. Autrement dit, l'aspect professionnel n'est qu'une modalité parmi d'autres permettant à l'individu d'achever son insertion sociale (Bonniel et Lahire, 1994), et, en retour, l'insertion sociale va couronner l'insertion professionnelle. Une vision idyllique de l'insertion, diront plus tard S. Wuhl (1996), R. Castel (1995) et beaucoup d'autres, puisque la crise économique est encore perçue comme temporaire, un moment passager dans la vie de la société moderne. Mais la difficulté croissante pour certaines populations d'accéder à une activité professionnelle ou d'en reprendre une, va diviser les spécialistes. D'une part, les mesures mises en place en direction des jeunes sans emploi, par exemple le dispositif « nouvelles qualifications », semble être « inopérantes » pour une partie d'entre eux, par exemple ceux relevant de l'aide sociale, de l'éducation surveillée ou certains prévenus et des toxicomanes (Adjerad et Ballet, 2004). D'autre part, les conséquences sociales qui accompagnent le chômage, notamment celui de longue durée – la déchéance morale, le sentiment d'inutilité, l'isolement social – commencent à être reconnus (*ibid.*). La maîtrise des

¹⁷ Lors de l'élaboration de la loi du 1 décembre 1988 relative au revenu minimum d'insertion.

savoirs et des savoir-faire ne serait plus suffisante à la qualification professionnelle. Il devient nécessaire de faire preuve « d'une capacité globale à comprendre son environnement et à s'intégrer dans des relations de travail » (Adjerad et Ballet, 2004 : 14). Des termes comme « qualification sociale » (Benoit-Guilbot, 1990 ; Perret, 1992), « employabilité » (Gazier, 1990 ; Périlleux, 2005) commencent à apparaître dans le champ de l'insertion et justifient une intervention sociale en amont de l'insertion professionnelle. L'insertion sociale devient alors une condition indispensable avant d'envisager l'entrée ou le retour à la vie active.

1.2.4.1. L'Employabilité

Selon O. Benoit-Guilbot (1990), la « qualification sociale » permet d'expliquer la différence entre le chômage transitoire et le chômage récurrent, indépendamment du niveau de la qualification professionnelle des concernés. À côté des variables objectives (âge, sexe, niveau de formation, etc.) l'analyse doit introduire aussi des variables subjectives liées aux histoires et expériences sociales individuelles. L'auteur définit ainsi ce terme comme l'ensemble de « tous les signes de socialisation et d'intégration sociale qui relèvent de l'histoire personnelle et qui sont susceptibles de différencier les individus de même compétence professionnelle » (*ibid.*, p. 493). En étudiant les stratégies de recherche d'emploi, la chercheuse identifie quelques-uns des indicateurs, qui reflètent l'apprentissage de normes et des valeurs régissant le fonctionnement du marché du travail : la capacité à se projeter dans l'avenir et dans la consommation, l'appel à une éthique du travail, la gestion efficace des avantages de l'ANPE, une certaine anticipation des exigences des employeurs, la capacité à maintenir des réseaux sociaux et à obtenir des recommandations. Cette étude montre que le jeu des stratégies individuelles peut, à certaines conditions, l'emporter sur les variations de la demande du marché du travail. Cette étude s'inscrit dans la ligne des travaux qui montrent que l'utilisation des catégories macrosociales, notamment socioprofessionnelles, est insuffisante pour expliquer les phénomènes de retour à l'emploi et d'exclusion. Selon les promoteurs de la microsociologie (« l'individualisation du social »), l'étude des parcours individuels représente la clé de la compréhension des problèmes sociaux (Gautié, 2002). Mais pour comprendre l'engouement pour les qualités sociales ou les capacités relationnelles dans les discours

politiques, il importe de souligner rapidement¹⁸ les principaux usages du concept « d'employabilité ».

B. Gazier (1990, 1997, 2003) s'est attaché à analyser les différents contenus que l'employabilité a pu recevoir au cours du temps, non sans lien avec les fluctuations économiques. Trois catégories majeures émergent : le courant sociomédical, le courant socioéconomique et le courant « entrepreneurial ».

1.2.4.1.1. La courant sociomédical

La première version trouve ses origines dans les travaux issus du domaine médical et médico-social où l'employabilité désigne « l'aptitude à travailler d'un individu » (Gazier, 1990 : 579). Cette conception s'installe dans les années 1950, aux États-Unis, et est destinée au départ aux personnes frappées par un handicap. Elle vise à apporter des informations complémentaires au diagnostic médical afin d'établir le lien entre la pathologie, les métiers à exercer et éventuellement la thérapie à suivre. Elle perpétue la vieille distinction « valide/invalides », des années 1930, qui sépare les personnes en situation de pauvreté en deux catégories : les employables, « les travailleurs valides temporairement dépourvu d'emploi » qui doivent être affectés à des travaux publics pour ensuite être renvoyés sur le marché, lorsque la conjoncture économique s'améliore (Gautié, 2002 : 62) ; et les inemployables, dont la productivité est jugée trop faible et relèvent de l'aide sociale d'urgence (Gazier, 1997 : 528). Mais cette version va plus loin puisqu'elle introduit d'emblée l'idée de gradation : chacun peut être plus ou moins employable (Gazier, 2003). Inscrit dans une logique médicale, il s'agit d'identifier les déficiences physiques ou mentales pour ensuite construire, à partir des échelles d'employabilité, des itinéraires d'adaptation ou de réadaptation. L'essentiel du raisonnement est que cette aptitude à l'emploi peut s'améliorer.

Ce concept est récupéré par les travailleurs sociaux américains, à partir d'années 1960, qui tentent d'élargir son application à des catégories sociales défavorisées. Ainsi, à côté des indicateurs d'aptitude physique (visuelles, auditives, cardiaques, motrices, etc.) et de capacité intellectuelle (capacité d'abstraction, de raisonnement, d'initiative, etc.), on tente d'introduire

¹⁸ Dans le cadre de ses travaux B. Gazier (2003) distingue sept versions de l'employabilité que nous avons regroupées dans trois grands courants. Le courant sociomédical inclue « l'employabilité dichotomique », « l'employabilité médico-sociale » et « l'employabilité politique de main-d'œuvre ». Le courant socioéconomique correspond à l'employabilité-« flux ». Et le courant « entrepreneurial » est composé par « l'employabilité initiative » et « l'employabilité interactive ». « L'employabilité –performance sur le marché du travail » ne fait partie d'aucun courant puisque cette version sert seulement à l'évaluation rétrospective des programmes issus des politiques de l'emploi et de la formation.

les facteurs d'intégrabilité professionnelle. La déficience ne se situe plus qu'au niveau physique et mental mais aussi au niveau social, et se traduit en termes de mobilité, de présentation de soi, de motivation, d'expérience professionnelle. Les qualités individuelles deviennent déterminantes à la capacité d'accéder à un emploi.

Comme le souligne l'auteur, la question de la cohérence ou d'articulation entre ces différentes dimensions et celle d'évolution du marché de l'emploi ne se pose guère pour les praticiens interventionnistes (des médecins-rééducateurs, et des sociologues, éducateurs et travailleurs sociaux) (*idem*, 1997, 2003). Développée dans une période de pénurie de main-d'œuvre, cette version de l'employabilité s'intéresse exclusivement aux caractéristiques individuelles en acceptant l'état du marché du travail et les éventuels préjugés des employeurs comme des données objectives et stable. La flexibilisation du marché du travail américain et le lien ténu, entre les résultats obtenus aux tests et les performances en emploi, font que ce modèle commence à entrer en crise dans les années 1970 (Gazier, 1990). Pourtant, une dizaine d'années plus tôt, une nouvelle version de l'employabilité émergeait dans l'hexagone.

1.2.4.1.2. Le courant socioéconomique

La version française de l'employabilité aborde le problème du chômage sous l'angle de la dimension collective, prenant appui sur des analyses statistiques et macrosociologiques. Dans cette perspective, l'employabilité est définie comme « l'espérance objective ou la probabilité plus ou moins élevée que peut avoir une personne à la recherche d'un emploi d'en trouver un (Ledrut, 1996, cité par Gazier, 1997 : 529). L'apport de la contribution de R. Ledrut, évoqué par B. Gazier, est de montrer que la probabilité d'entrer au chômage (la vulnérabilité) ou d'en sortir (l'employabilité) est fortement liée aux conditions générales de l'économie et de la société (1990 : 576 ; 1997 : 529). Ainsi, il distingue « l'employabilité moyenne » déterminé par la capacité d'absorption de l'économie de celle « différentielle » fondée sur les inégalités économiques et sociales des individus ou des groupes. T. Peilleux (2005) explique que cette version n'exclut pas la dimension individuelle puisqu'elle contribue à la formation de « l'employabilité différentielle ». En revanche, elle met davantage l'accent sur le rôle de la situation du marché du travail dans les difficultés à trouver un emploi.

Cette conception a connu sa période de gloire pendant près de vingt ans, avant d'être remise en cause par la montée du chômage durable, dans les années 1980. Les statistiques portant sur les flux du marché du travail ne pouvaient que constater une dégradation accentuée de

l'employabilité moyenne due au ralentissement de la croissance. En plus, si cette version n'accordait que très peu de place à l'initiative individuelle dans la recherche d'emploi, elle faisait de même pour les autres intervenants sur le marché du travail : les recruteurs, les régulateurs. L'étude approfondie des stratégies d'usage de leur main-d'œuvre par les entreprises représente « le point d'aveugle principal et permanent de l'objectivation » des deux facettes de l'employabilité (Gazier, 1990 : 582).

Pour résumer, la version sociomédicale de l'employabilité plaçait au centre les aptitudes et comportements d'individus confrontés à différentes formes de handicaps : identification de barrières à l'emploi régulier, programmes de réhabilitation en vue d'une adaptation aux exigences du marché. La version socioéconomique adopte une orientation complètement différente où les dépendances collectives sont si prégnantes qu'elles vont jusqu'à exonérer les individus de leur responsabilité dans l'amélioration de leur situation : la recherche des causalités collectives du chômage, mise en évidence des processus de discrimination, et critique de la catégorisation sociale opérée à travers la désignation institutionnelle. Mais comme le souligne T. Périlleux (2005) tous les deux présentent un ensemble de caractéristiques communes : « identification de *populations-cibles*, substantiellement définies par leur manque relatif à la pleine condition salariale ; *travail curatif* de " thérapie sociale " ou pesée sur les leviers macroéconomiques en vue de l'intégration de ces populations par le centre, appui des politiques sociales sur l'expertise des travailleurs sociaux, économistes et statisticiens, hauts fonctionnaires réformistes, tous investis du pouvoir d'agir par leur expertise même » (p. 4).

1.2.4.1.3. Le courant « entrepreneurial/ préventif/ dynamique »

Dans la dernière version, au début des années 1990, l'employabilité apparaît comme la responsabilité conjointe des individus, des entreprises et de l'État. Il ne suffit plus que l'individu suive un programme d'action établi par d'autres mais il lui revient l'obligation d'élaborer ses propres projets (professionnels, de carrière et de vie), de continuer à développer ses connaissances et aptitudes professionnelles ainsi que ses capacités d'apprentissage (capital humain), de construire et maintenir son réseau social (capital social) afin de pouvoir le mobiliser facilement lors d'une éventuelle réinsertion (Gazier, 2003). Le modèle entrepreneurial s'impose à chaque citoyen qui doit veiller à l'augmentation de son « patrimoine » de capitaux (les ressources financières, la santé, l'éducation, le réseau

relationnel, les aptitudes cognitives et comportementales, voire les ressources affectives et émotionnelles) (Périlleux, 2005). Il s'agit, pour s'en tenir aux propos de T. Périlleux, « de se constituer soi-même en entreprise à développer, à faire croître et fructifier » (*ibid.*, p. 7).

Le souci de l'employabilité concerne désormais tout individu, et non seulement les chômeurs actuels ; dans cette perspective, les pouvoirs publics investissent dans la promotion de la formation tout au long de la vie, l'amélioration de l'information sur le marché du travail et la flexibilisation de son organisation (Gazier, 2003). La sécurité de l'activité professionnelle n'est plus garantie par le statut ou la position hiérarchique mais par la faculté « de “rebondir” de projet en projet, [de les articuler], en accumulant un capital des compétences transférables et valorisables sur le marché du travail » (Périlleux, 2005 : 10). Les politiques contemporaines d'activation du marché du travail ne s'inscrivent plus dans une logique de réparation mais dans une de prévention. On enregistre donc un changement de paradigme qui s'avère, dans une analyse approfondie, être déconnecté des problématiques auxquelles se confrontent une partie des chômeurs, notamment ceux faiblement qualifiés (Gazier, 2003).

Cependant, la responsabilité de la prévention n'incombe pas seulement à l'individu, elle relève aussi de la gestion des ressources humaines des entreprises (Gazier, 1990, 2003). Les études sur des trajectoires professionnelles montrent que l'employabilité « se structure selon une temporalité longue, en amont et en aval du changement d'emploi au cours duquel elle se pose de façon explicite » (Outin, 1990 : 489), que les entreprises jouent donc un rôle important dans sa construction sociale des individus. Travailler dans une organisation qui empêche l'actualisation permanente de ses compétences professionnelles engendre le risque de les rendre, en plus ou moins grande partie, obsolètes. Ainsi, le processus de marginalisation professionnelle qui amène à l'éviction de l'entreprise est entamé bien avant le licenciement, partiellement indépendant de son motif. En revanche, l'élargissement considérable des tâches à accomplir permet l'acquisition de nouvelles connaissances et l'amorçage d'un processus de reconversion fondé sur la promotion interne ou sur la qualification implicite (*ibid.*). Les stratégies de reconversion, résultant de la perte de son emploi, sont donc liées aux carrières professionnelles antérieures. De fait, les employeurs sont de plus en plus sollicités, par les partenaires sociaux et les pouvoirs publics nationaux ou européens, à participer à la mise en place des dispositifs de formation, non seulement pour l'adaptation des salariés aux besoins spécifiques des firmes mais aussi d'assurer le

développement ou simplement l'actualisation des connaissances de la main-d'œuvre (Gazier, 2003).

Pour conclure, dans son développement le plus récent (sa version contemporaine), l'employabilité est dynamique et interactive, puisqu'elle prend en compte l'exigence d'adaptation de caractéristiques individuelles à l'évolution constante du marché du travail. Il tente, également, d'articuler les initiatives individuelles et les responsabilités collectives dans la gestion prévisionnelle des compétences et la sécurisation des transitions professionnelles (Perilleux, 2005). Pourtant, il n'empêche pas que l'une de ses dimensions demeure plus prononcée que l'autre, que la construction et l'entretien de l'employabilité relèvent plus de responsabilité de l'intéressé que celle du collectif. L'employabilité désigne, dans sa dernière formule, « la capacité relative d'un individu à obtenir un emploi compte tenu de l'interaction entre ses caractéristiques individuelles et le marché du travail. » (Gazier, 2003 : 421). C'est donc toujours l'individu qui, plus ou moins soutenu par les institutions et les organisations, a la charge de la construction, du développement de son employabilité. Dans le même esprit T. Périlleux (2005) note que « c'est la personne elle-même qui doit "[se rendre] désirable" pour être mobilisée dans de nouveaux projets, [particulièrement ceux valorisés et valorisants]. Aucun "espace de retrait" ne permet de se soustraire à la mise en projets, aux impératifs de la mobilisation de soi et pire encore, à l'exigence de susciter le désir des leaders de projets » (p. 16).

L'employabilité signifie aussi bien la capacité à obtenir un premier emploi que celle de se maintenir dans l'emploi ou d'en trouver un autre. Alors comment contribuer au développement de cette employabilité qui couvre au moins trois circonstances bien distinctes ? Nous avons remarqué que les jeunes non-diplômés peuvent se retrouver dans n'importe quelle situation mais les dispositifs d'insertion s'attachent à les accompagner notamment dans la recherche d'un emploi et, selon les propos de G. Mauger (2001), par « l'inculcation d'un habitus flexible, responsable, autonome et docile » (p. 13).

1.2.4.2. Travailler l'employabilité : quelle pertinence ? Quelles conséquences ?

Les actions de formation et de remotivation¹⁹, que nous allons développer plus loin, ainsi que les entreprises d'insertion par l'économique, représentent des formules privilégiées par les politiques d'activation. Les entreprises d'insertion par l'économique²⁰, expérimentées en 1985 et généralisées en 1988, œuvrent à développer les capacités d'adaptation à un milieu social et à ses normes, à travers la participation à l'activité de production dans le cadre d'un environnement particulier. Accompagnée par un suivi technique et social, la situation de travail permet, indéniablement, de restaurer un sentiment d'utilité, de s'adapter ou se réadapter progressivement à des contraintes qui régissent les emplois ordinaires. Certes, l'entreprise d'insertion offre le statut de salarié mais cet emploi repose sur des contrats aidés, limités dans le temps et à temps partiel. Le travail dans le cadre de ces entreprises n'est pas une fin en soi, il représente, selon M. Lorriol (1999), un moyen éducatif et thérapeutique. Ainsi, le demandeur d'emploi, se voit endosser, à son insu, les habits du malade et se voit infliger une intervention correctrice.

Par ailleurs, en exemptant l'entreprise ordinaire de la gestion de l'insertion des publics moins formés, ce type de structure produit d'autres effets indésirables sur le marché. Avant tout, elle permet aux entreprises de légitimer le maintien du standard de « productivité du travail », voire l'augmenter. Ensuite, le travail d'insertion a tendance à s'atomiser, puisqu'il institutionnalise « une nouvelle antichambre à l'emploi ordinaire, qui finit par peu à peu s'imposer comme un préalable obligé des trajectoires d'insertion des publics en difficulté » (Barthe, 1997 : 163). Enfin, il rend possible l'expérimentation des nouvelles formes de contrat de travail, qui contribuent à fragiliser le modèle du salariat (Mauger, 2001). Tous ces éléments vont à l'encontre des objectifs initiaux. Au lieu de devenir un espace autonome de socialisation et d'apprentissages professionnels qui « réarticule des logiques économiques le plus souvent séparées (marchande, non marchande et non monétaires) » (Eme, 1994 : 178), il relève plus de structures de crise devant s'imposer sur les marchés. Bien entendu, beaucoup de voix dénoncent l'instrumentalisation, par les pouvoirs publics, des fondements de l'économie solidaire et l'absence des moyens logistiques. Néanmoins, la logique éducative et

¹⁹ Voir le troisième chapitre, notamment la section 3.2.

²⁰ Elles s'inspirent des ateliers d'adaptation « à la vie active », créés par les Centres d'hébergement et de réadaptation sociale et institutionnalisés en 1979 (J.-C. Barbier, 2001).

sa préoccupation d'élever le niveau de qualification est remplacé par un logique de « mise au travail » qui devient le nouveau pivot de l'insertion. Selon G. Mauger (2001), les agents d'insertion n'ignorent pas cette évolution ni la construction du portrait de « l'inemployable ». À ce sujet, l'auteur écrit :

« [...] les logiques sociales peuvent conduire, à l'inverse, à rechercher le problème correspondant aux solutions dont on dispose. Dans le cas présent, tout se passe comme si, disposant d'une solution – l'insertion, mobilisant les compétences psychologiques et sociales disponibles – il s'agissait de découvrir le problème correspondant : des habitus inadaptés à combler. L'insertion apparaît alors comme un service dont la vente suppose la production de la croyance en la valeur (politique, morale, philosophiques) du service offert » (p. 10).

En liant la modeste probabilité d'occuper un emploi aux dispositions du chômeur, outre sa vulnérabilité relationnelle, les professionnels de l'insertion légitiment leur action et lui confèrent du sens. Cela ne signifie surtout pas que les publics « en difficulté » ont été inventés pour assurer le travail des « relégués du système universitaire » (*ibid.*), que l'insertion est créatrice d'emploi principalement pour les derniers, mais que les intervenants, à côté des institutions, sont partie prenante, actives et agissantes, de la « complexité des problèmes théoriques et pratiques posés par [l'insertion], dans la caractérisation de ces problèmes, dans leurs agencement, dans leur résolution, également dans leurs impasses et dans leurs blocages » (Karz, 2004 : 130). De fait, l'économie de la problématisation, ne risque-t-elle pas alors, de figer l'intervention des « inséreurs » dans un espace qui, à long terme, peut se relever sans perspective ?

Pour tenter de répondre à la question initiale « l'insertion est-elle sociale ou professionnelle ? », nous rappellerons que le choix opéré par B. Schwartz n'est pas dû au hasard. R. Castel (1995) s'était déjà interrogé sur les effets d'une insertion sociale qui ne déboucherait pas sur une insertion professionnelle. La réponse est, pour lui, sans équivoque : condamner certaines catégories de la population à « l'insertion perpétuelle ». La société animée par l'idéal démocratique, où chacun aura une place digne, mais rongée par les remords de ne pas pouvoir l'offrir à tous, se refuse à abandonner complètement ses sujets les plus démunis en leur proposant des activités sensées les rapprocher de l'emploi. « Mais ces tentatives ont quelque chose de pathétique. Elles évoquent le travail de Sisyphe poussant son rocher qui, toujours, dévale la pente au moment d'atteindre le sommet car il est impossible de

le caler à une place stable » écrit le R. Castel (1995 : 432). N'insérer que les plus insérables, reproduire les mécanismes de tri et d'exclusion semble être un des effets de dispositifs d'insertion (Barthe, 1997). Alors mettre l'insertion en perspective avec le fonctionnement du marché du travail signifierait d'agir, au niveau local, sur les règles de gestion et d'embauche des entreprises.

Convaincre l'employeur de changer sa manière de recruter est le pari de la méthode dite « Intervention sur l'Offre et la Demande » (IOD), défendue par D. Castra (2006, 2007). Le dispositif d'insertion est conçu sur les deux piliers de l'insertion : l'employeur et le demandeur d'emploi. La focale est déplacée des « carences » individuelles aux exigences du poste, à ses contraintes et compétences à mobiliser, autrement dit, aux interactions qui ont lieu pendant le processus de recrutement. Au lieu de recevoir plusieurs candidats en entretien pour le poste à pouvoir, l'employeur accepte de rencontrer une seule personne accompagnée par son agent d'insertion. La rencontre doit se dérouler « sur le lieu même du poste du travail » ce qui permet des échanges avec les autres salariés. Le recrutement n'est plus réalisé par une seule personne ou externalisé à un cabinet, il devient la préoccupation de l'équipe entière ayant comme effet de rendre le recrutement plus collectif, de favoriser la signature d'un contrat, par des individus à « déficits de productivité » (Barthe, 1997) et diminuer les risques de rupture. Selon cette approche, toute personne est employable, y compris celle faiblement qualifiée, étant donné que le marché du travail contient, depuis plus de trente ans, une part constante d'emplois non qualifiés.

Il s'agit alors de renverser le paradigme classique de l'insertion et d'infléchir les pratiques de recrutement autrement que par des subventions à l'embauche et l'imposition de quotas. Toutefois une des limites de la méthode réside, selon C. Bureau, P. Nivolle et E. Marchal (2005) à la fois dans la piètre qualité des emplois offerts et dans la capacité réduite d'accompagner le développement des compétences et des qualifications des bénéficiaires après la période d'essai. Ainsi, la moitié des demandeurs d'emplois accompagnés n'obtiennent pas « d'emplois durables » (Castra et Valls, 2007 : 93). La perspective qualifiante est reléguée, en quelque sorte, au second plan puisque l'objectif principal est d'insérer pour ensuite former. La question de la formation se pose alors uniquement lorsqu'elle apparaît pertinente pour le professionnel de l'insertion. C'est celui-ci qui devra « inciter l'employeur à penser à des plans de carrière et le salarié à construire un projet – qu'il soit réalisable ici ou ailleurs » (Castra, 2006 : 221). Mais la possibilité d'intervenir auprès du

bénéficiaire, après son embauche, n'est pas garantie dans toutes les situations, d'autant que – rappelons-nous – les entreprises préfèrent investir dans la formation continue des salariés stables, les plus qualifiés ou diplômés. En conséquence, les demandeurs d'emploi peu scolarisés, même s'ils parviennent à être acceptés par l'entreprise, ne vont pas nécessairement tenter d'améliorer leur formation professionnelle et se protéger contre l'éventuel chômage par l'obtention d'un titre reconnu. Interférer avec les recrutements sur le marché représente incontestablement une méthode innovante. Cependant un point reste, selon nous à développer, celui de favoriser, à partir de la confrontation à la pratique, à la situation de travail, l'émergence d'un réel projet de formation qualifiante, afin de permettre au bénéficiaire de se maintenir dans l'emploi.

Même si cette méthode IOD présente ses propres limites, nous en retenons un des principes fondamentaux : que les difficultés d'intégration dans une organisation productive, lorsqu'elles existent réellement, « sont sans doute moins liées aux faibles qualifications qu'à une lisibilité insuffisante des tâches et du "rapport au travail" tel qu'il est attendu dans cette entreprise particulière avec sa culture et ses normes internes » (Castra, 2006 : 203). C'est ainsi que nous pouvons expliquer, en partie, le phénomène d'abandon des périodes de formation en entreprise, dans le cadre des formations en alternance (qualifiantes ou non). Relier la question de l'insertion uniquement à la recherche d'un emploi n'a donc guère de sens. Ce qui pose parfois problème à certains jeunes non-diplômés²¹ n'est pas forcément l'accès à la formation qualifiante mais leur maintien en entreprise sur des périodes plus ou moins longues. En conséquence, l'insertion ne devrait pas faire, rappellent S. Adjerad et J. Ballet, l'économie de sa dimension sociale, notamment dans un contexte de pénurie d'emplois (2004 : 18) et de tertiarisation de l'industrie. Mais comment intervenir sans pour autant produire les effets dénoncés plus haut ? Les deux catégories sont intimement liées, entretiennent des relations complexes et changeantes, mais, comme le souligne M. Autès (1992), il ne s'agit pas tant d'opposer ou d'ordonner que de maintenir en tension les deux finalités de l'insertion. L'analyse menée par S. Ebersold (2005), à partir des circulaires, émises entre les années 1982 et 1993, dévoile qu'il n'y a pas deux mais quatre visions de l'insertion : éducative, economiciste, catégorielle et territoriale.

²¹ Environ, 30% des apprentis quittent chaque année leurs employeurs au cours des trois premiers mois.

1.2.5. Les logiques sous-jacentes de l'insertion

S. Ebersold (2005) retrace l'histoire de l'insertion en relevant qu'à ses débuts, elle est perçue comme *vectrice de justice sociale et modernité*. La logique éducative représente le pilier sur lequel l'insertion peut se reposer. Une des causes du chômage de jeunes est reliée à un manque de qualification et la formation, particulièrement celle professionnelle, est susceptible de réduire les inégalités. B. Schwartz (1996, 1999) estimait que le meilleur moyen pour former de jeunes de faible niveau de qualification est l'analyse collective des dysfonctionnements dans une entreprise avec l'apport des savoirs à chaque instant autour de ces dysfonctionnements. Dans cette vision, l'entreprise est perçue comme un espace de changement et d'innovation auquel l'école doit préparer. Comme l'action du système scolaire est considérée comme insuffisante pour transmettre les valeurs et les modèles de comportement attendus par la société, notamment par le monde de l'entreprise, l'accent est mis sur le développement de l'alternance. Le modèle de la compétence est privilégié face à un modèle plus ancien, celui de la qualification.

Une autre cause du non-emploi est identifiée dans l'absence de projet professionnel. Ainsi l'insertion se réorganise autour du concept «d'employabilité», c'est-à-dire sur la capacité d'obtenir et de garder un emploi. Les jeunes sont incités à se mettre en projet, à adapter leurs comportements aux attentes des employeurs. « Cette stratégie se refuse de voir dans l'absence d'emploi des jeunes une période de non-travail synonyme au chômage. [...] Elle associe l'absence d'emploi à une "inemployabilité" due à un décalage séparant les jeunes des nécessités économiques et des exigences des entreprises, à un déficit qu'atteste l'absence de qualification, la difficulté à formuler un projet professionnel, des difficultés scolaires et /ou sociales » (*ibid.*, p. 112). Ainsi, le demandeur d'emploi n'ayant pas pu trouver un travail ou n'ayant pas voulu accepter les conditions de travail, souvent précaires, est considéré comme « incapable » de s'adapter aux évolutions socioéconomiques. Une nouvelle figure du sans emploi émerge, celle de « l'inemployable ».

L'insertion, une assurance employabilité. Avec l'extension du chômage à d'autres catégories de population rendues vulnérables (les seniors, travailleurs handicapés, etc.), « le non-emploi est désormais présenté comme la contrepartie d'une nécessaire modernisation, comme un risque inévitable, voire "naturel", à concevoir et à accepter en vertu d'une situation apparaissant de moins en moins accidentelle et de plus en plus durable » (*ibid.*, p.113). La

formation professionnelle se voit attribuer la gestion de demandeurs d'emploi et est tenue d'être la garante de leur employabilité. Les individus physiquement aptes à travailler mais exclus au moins temporairement du marché du travail doivent continuer à entretenir ou restaurer leurs capacités. Le travail représente maintenant un outil privilégié de l'insertion. Ainsi, les formations sous contrat de travail (contrat d'adaptation, de qualification, les SIVP, TUC) augmentent sensiblement et un nouveau type d'entreprise, celui d'insertion par l'économie, est créé et développé. Les pratiques d'orientation professionnelle se diversifient avec le suivi du bénéficiaire en entreprise. De la qualité de ce suivi dépendrait la pertinence et l'efficacité de la mesure mise en place. L'idée sous-jacente est que la situation de travail ne suffit pas en elle-même à favoriser l'insertion, c'est le suivi qui permettrait au projet professionnel d'émerger, d'identifier les compétences professionnelles en cours de construction, de valider certains acquis de l'expérience, d'intégrer les codes sociaux qui régissent l'accès à l'emploi.

Cette vision de l'insertion, rappelle S. Ebersold (2005), « n'est pas sans "naturaliser" les pratiques et les normes entrepreneuriales et leur confère un caractère normatif » (p. 115). Conjointement, un clivage s'opère aussi dans la perception des chômeurs. Pour certains chômeurs, la situation d'inactivité professionnelle serait seulement un moment transitoire lié à la dégradation du marché de l'emploi. Tandis que pour d'autres, cette situation s'avère plus durable en raison de leurs difficultés individuelles. L'accès à la formation qualifiante, comme n'importe quel emploi, exige « une capacité à inscrire ses savoir-faire dans les jeux sociaux et organisationnels, cela nécessite une aptitude à "habiter" son domaine de compétence, à faire "corps" avec sa fonction et lui "donner vie" » (*ibid.*, p. 116). Cette catégorie de demandeurs d'emploi est donc jugée plus vulnérable et moins employable lors d'une reprise d'activité. Alors des espaces alternatifs à l'emploi et à la qualification lui sont proposés puisque le volet professionnel de l'insertion semble trop difficile à envisager. L'action thérapeutique est considérée plus adaptée à ce type de population en risque d'exclusion et le profil du chômeur de longue durée ressemble étrangement à celui du malade, notamment le « malade mental » (Loriol, 1999). Cette conception ouvre une voie périlleuse puisqu'elle concède une place importante, voire trop importante selon S. Ebersold (2005), « aux normes et aux valeurs éminemment subjectives, des modes d'organisation retenus par les entreprises », selon lesquelles le travail d'insertion est désormais jugé (p. 127). Le travail d'insertion, ajoute l'auteur, rentre dans un rapport de dépendance avec le milieu économique, ce que lui retire toute compétence particulière.

L'autoproduction. À partir du moment où la société (les politiques, les travailleurs sociaux, les conseillers d'emploi, les formateurs, etc.) distingue plusieurs catégories de demandeurs d'emploi, une individualisation des traitements va s'installer. Les « employables » auront seulement besoin d'un « coup de pouce » pour retrouver le chemin du travail ; les « personnes durablement éloignées de l'emploi » nécessitent des parcours plus longs, combinant formation, stage, emplois aidés ; tandis que les « inemployables » représentent le « noyau dur » du chômage (Autès, 1992). De fait, l'objectif initial de protéger les plus démunis se retrouve détourné et engendre des effets pervers comme la ségrégation et la marginalisation professionnelle. Parallèlement une autre idée gagne du terrain, les professionnels de l'insertion doivent refuser la « passivité » des demandeurs d'emploi et les inciter à devenir des acteurs. Le contrat va déplacer la focale des droits des intéressés à leurs obligations. Mais les professionnels ne sont pas épargnés par cette nouvelle idéologie « d'autoproduction » puisque l'efficacité du travail d'insertion repose sur leur propre capacité à innover, à répondre aux besoins individuels des chômeurs et aux particularités territoriales, donc à individualiser leurs pratiques et à travailler en réseau. « L'absence d'emploi se retrouve rapporté à la rigidité des pratiques, aux difficultés des professionnels à travailler en " partenariat ", à l'incohérence des parcours, etc. mais aussi, et peut-être surtout, à la prédisposition des populations à reformuler un projet couplant les droits et les devoirs qui les lient à la collectivité » conclut le sociologue (Ebersold, 2005 : 121).

Gestion de « l'inemployabilité ». Cette logique se construit sur le constat que la formation, fût-elle qualifiante, ne produit pas d'emploi. En outre, l'insertion s'avère être une espace non seulement de disqualification professionnelle mais aussi sociale. Alors il incombe au chômeur d'innover, de créer de l'activité économique, y compris celle d'utilité sociale. De même les organismes de formation et les structures d'insertion ne doivent plus se limiter à la recherche d'adéquation entre les caractéristiques des chômeurs et les postes de travail de plus en plus rares sur le marché de l'emploi, mais « d'être des instances de développement local investissant les domaines économiques délaissés par le secteur marchand pour développer des formes de travail appropriées aux profils des populations qui leurs sont destinées » (*ibid.*, p. 123). L'obligation de résultat s'impose aussi bien au demandeur d'emploi qu'à la structure qui est responsable de son accompagnement. Dans cette conjoncture, le travail d'insertion est entrevu « comme une "marchandise" dont la valeur dépend de l'usage socialement exprimé par une demande, un objet produit destiné à être "vendu" sur un marché [...]. Les professionnels, quant à eux, s'en trouvent ramenés à des prestataires de service dont la

légitimité réside dans la reconnaissance que leur allouent les milieux économiques » (*ibid.*, p. 125).

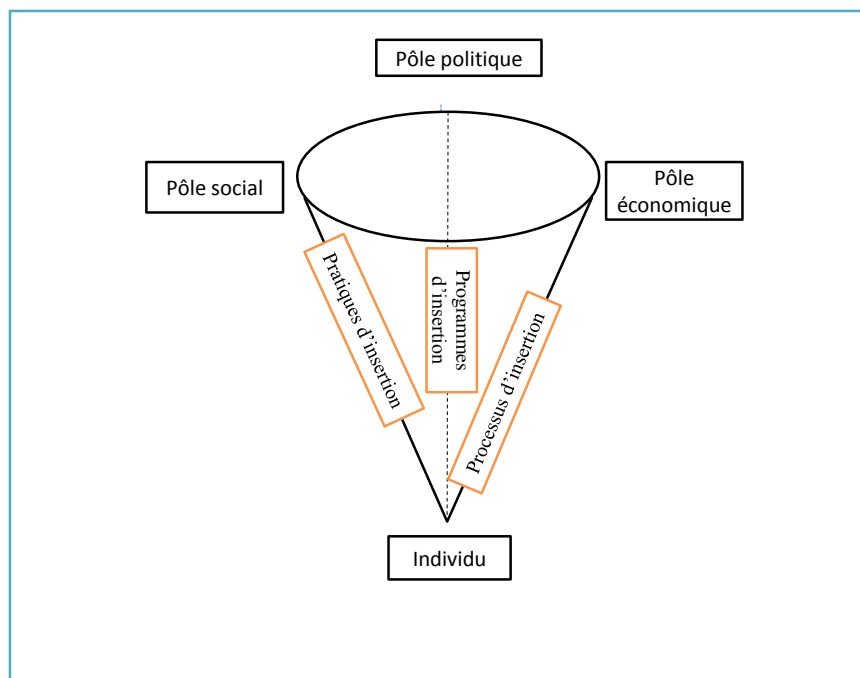
La prise en charge de personnes présumées « inemployables » se poursuit et les différentes mesures déjà en place (action de préformation, formation pré-qualifiante et qualifiante, action d'insertion par l'économique, etc.) continuent à être offertes aux intéressés par les professionnels de l'insertion. De même, une « carrière » semble leur être réservée, celle de transiter d'un dispositif à un autre, et d'accéder, certes dans des conditions particulières, aux mêmes biens sociaux que les autres membres de la société. Une société à vitesse multiple, conclut S. Ebersold (2005), « où coexistent désormais, au sein des espaces plus ou moins autonomes et cloisonnés, des populations relevant de la sphère salariale, des publics relevant de la sphère de l'insertion et enfin, des populations trop fragilisées et trop fragiles pour pouvoir prétendre accéder à l'une ou à l'autre » (p.126).

Aujourd'hui, les quatre logiques habitent le champ de l'insertion et façonnent les pratiques des intervenants à tous les niveaux (nationaux, régionaux et associatifs). Sans doute, R. Castel (1995) avait raison quand il affirmait que les politiques d'insertion « ont pour l'instant contribué à éviter le pire » (p. 434). Pourtant, l'engouement pour l'employabilité, même si nous avons pu remarquer que son développement relève de la responsabilité de plusieurs acteurs, n'a fait que renforcer l'action sur le demandeur d'emploi, sans régler le problème du chômage. Le rôle de la formation continue, particulièrement celle dispensée dans les dispositifs d'insertion, semble avoir été trop souvent instrumentalisé sans permettre véritablement ni l'acquisition des connaissances et des compétences requises pour l'exercice d'une activité professionnelle, ni la promotion professionnelle et individuelle pour les moins qualifiés, ce qui contribue à maintenir les inégalités sociales, déjà accentuées paradoxalement par l'appareil scolaire. La formation ne produira jamais, à elle seule, de l'emploi, peut-être faudra-t-il un jour l'accepter. Alors quel rôle joue-t-elle en réalité ? Selon J-M. Barbier (2009) il semble qu'elle accompagne davantage les changements sociaux qu'elle les induit. Et l'insertion, justement, cristallise les transformations que notre société subit au cours de ces dernières quatre décennies.

En guise de conclusion

En définitive, l'insertion désigne des phénomènes moins visibles sur la scène publique mais redécouverts bien avant la crise économique, légitime des pratiques déjà en œuvre dans le domaine du social, transforme le mode d'intervention des politiques de l'emploi, et finalement favorise l'expérimentation et la diffusion des pédagogies visant à produire non seulement « des savoirs et des capacités, mais également et dans le même temps, des compétences professionnelles et/ou sociales » (Barbier, 2009 : 1140). Notion éminemment politique, l'insertion possède une souplesse à nul autre pareil : elle représente à la fois un processus et un état, relève d'un traitement individuel et traitement collectif, et, peut être appréhendé aussi bien comme une approche unitaire que fractionné entre deux parties : professionnelle et sociale. S'appliquant à des domaines tellement vastes (insertion par le logement, insertion par l'économique, insertion sociale, insertion par la santé, insertion par l'éducation), elle risque de perdre sa consistance. D'où la difficulté à la définir. Cependant, avec J.C. Barbier (2001), retenons que l'insertion couvre trois grands objets : « *les pratiques d'insertion* des travailleurs sociaux, des associations et actions de programmes ; *les processus d'insertion* suivis par les personnes (combinant socialisation et intégration dans l'emploi); *l'ensemble des programmes d'insertion* financés et conçus par les différents niveaux de collectivités publiques » (p. 7). L'insertion se situe, de notre point de vue, au carrefour de l'économique, du politique, et du social ; et elle détient autant d'axes qui relie l'individu à chacun des ces pôles.

FIGURE 1 : Le champ de l'insertion



Inspiré de J.C. Barbier (2002).

- *L'individu* représente cette entité qui possède ses caractéristiques propres à tous les êtres humains (capacités, attitudes, aptitudes, etc.), lesquelles se combinent d'une manière unique, agissent sur le monde poursuivant ses intérêts, orienté par ses valeurs, ses affinités culturelles, et s'inscrivent dans une trajectoire subjective/biographique.
- *Le pôle économique* regroupe l'ensemble des agents économiques qui définissent les emplois et leurs contenus, les modes de gestion de la main-d'œuvre, les normes de recrutement, etc.
- *Le pôle d'action sociale* est composé d'institutions, d'acteurs sociaux (conseillers, formateurs, éducateurs, etc.) qui déploient leur activité auprès des populations (enfants, jeunes, femmes, travailleurs âgés, handicapés) confrontés à l'inadaptation, la précarité, la pauvreté.
- *Le pôle politique* englobe tous les actions menées par le législateur, les décideurs politiques indépendamment du niveau auquel il agit (national, régional et local).

Mais les frontières entre ces espaces sont poreuses et le développement de chaque pôle dépend, dans une certaine mesure, de l'évolution des décisions et des actions entreprises par les autres pôles. À titre d'exemple, les effets d'une politique régionale de formation

professionnelle sont influencés non seulement par la capacité des organismes concernés à identifier les besoins de formation des demandeurs d'emploi et des entreprises, mais aussi par le contexte économique local, le choix des entreprises de s'investir dans les programmes de formation, la qualité des formations délivrées, la nature de la relation insaturée entre formateurs et tuteurs, l'implication du formé dans la formation, etc. De même certains acteurs ou agents peuvent se retrouver dans plusieurs pôles. En conséquence, lorsque l'entreprise de travail temporaire qui appartient *a priori* au pôle économique s'engage dans le placement des publics éloignés de l'emploi, voire dans leur formation (Guégnard, Rebeuh et Tribby, 2008), elle joue aussi un rôle social.

Chapitre II. Le monde du travail et ses exigences

Le premier chapitre a mis en exergue que l'insertion est un phénomène complexe qui ne résume à l'inadéquation entre la formation et l'emploi. Même si la perspective « adéquationniste » s'avère inopérante et reconnue comme telle, que les fondements et les enjeux du concept « inemployabilité » sont largement discutés par les chercheurs ; l'ensemble des dispositifs d'insertion conçus pour les jeunes chômeurs, faiblement qualifiés, privilégient la « mise au travail » ou en activité, comme moyen de formation et de développement de l'employabilité. En conséquence, il nous importe d'appréhender qu'est-ce que c'est le travail? Nous souhaitons aborder cette question en mobilisant différentes approches de l'analyse du travail. En ce sens, comprendre le travail exige de discerner ce que font effectivement les personnes « pour » et « avec » les autres, en situation de production de biens et de services.

Le précédent chapitre, a rapidement esquissé, les principales transformations à l'œuvre dans le monde du travail, au cours des dernières décennies. La déstabilisation des modèles organisationnels existants et l'émergence d'un nouveau mode de production (« serviciel ») ont nécessairement reconfiguré et complexifié les contenus du travail et l'activité des salariés. Le travail, semble-t-il, a changé. Mais qu'est-ce qu'il a changé réellement ? Incontestablement, un nombre croissant de salariés exercent aujourd'hui leur activité au contact avec le public (client-usager-patient) et plus de 70% d'emplois se concentrent dans l'univers des services (Bobillier Chaumon, Dubois et Retour, 2010). Ces activités ne sont pas nouvelles et elles recouvrent des contextes bien plus divers que le monde industriel. En première approximation, les problématiques relevant du champ social, économique et technique, paraissent différents, dans la production de services, que dans celle des biens « tangibles » (Coninck, 2005). À ce stade de notre réflexion, il nous semble nécessaire à comprendre ce que travailler requiert actuellement, notamment dans un contexte où « l'économie de service » est en plein déploiement. Travailler en interaction avec l'autre, « pour » et « sur » l'autre engage-t-il une activité spécifique, mobilise-t-il des compétences particulières, implique-t-il l'adhésion à certaines valeurs ? Voilà quelques questions que nous allons explorer, dans la seconde partie de ce chapitre.

2.1. Qu'est-ce que travailler demande à l'individu ?

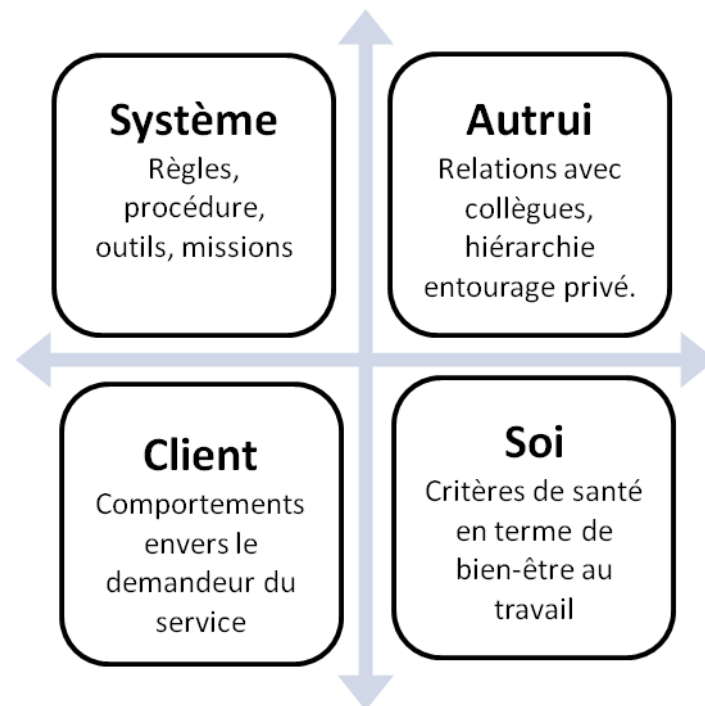
L'activité

La différence entre travail prescrit et travail réel (l'activité) a été mise en lumière par les ergonomes depuis de nombreuses années. C'est à A. Ombredane et J.M. Faverge (1955) que nous devons la distinction « tâche » (ce que doivent faire les individus) et « activité » (ce qu'ils font réellement). Selon cette perspective, entre la tâche prescrite par l'organisation et l'activité réelle effectuée par le salarié, subsiste toujours un écart car les procédures ne sont jamais entièrement explicitées. J. Leplat (1997) a démontré que la tâche prescrite est formalisée en fonction de la tâche attendue et de la représentation que se fait le concepteur, des individus présumés réaliser le travail, de leurs connaissances et de leurs compétences. La nature de la tâche joue également dans ce processus. Ainsi, plus la tâche est complexe moins elle pourra être décrite, moins son contenu sera précis.

L'auteur définit la tâche, comme « but à atteindre dans des conditions déterminées » (*ibid.*, p. 17). Selon lui, la tâche contient plusieurs buts, qui coexistent mais qui peuvent être contradictoires. Il ne s'agit pas d'un univers pacifié car la contradiction des logiques sous-tendues, engendre des situations critiques²² pour le travailleur. Ainsi, aux buts de production à obtenir (en quantité et qualité, notamment), clairement affirmés, s'ajoutent des buts, souvent moins explicites, « concernant la sécurité (ne pas provoquer d'accidents pour soi ni pour les autres), des buts liés à l'activité collective (faciliter le travail des membres de l'équipe) » (*ibid.*, p. 18). Les études menées dans le secteur tertiaire ou sur des métiers en relation avec le public, ont permis de circonscrire l'existence d'une autre dimension du but, celui de la « relation client-usager-bénéficiaire » (Caroly et Weill-Fassina, 2004). Ainsi, en tenant compte des conditions de mise en œuvre, plus ou moins explicites, le travailleur privilégie certains buts plus que d'autres, il procède à des choix, prend des risques. La gestion de situations critiques nécessite des compromis entre des logiques contradictoires (commerciale, contractuelle et relationnelle) imbriquées dans la même tâche, et un équilibre entre quatre pôles qui peuvent être représentés ainsi :

²² Les situations critiques sont définies par S. Caroly et A. Weill-Fassina (2004) comme « des "situations épineuses" dans lesquelles les agents doivent résoudre ces conflits (conflits de buts) aux prix de différents risques : mécontentement du client, désaveux de la hiérarchie (ou sanction) » (p. 307).

FIGURE 2 : Les quatre pôles de l'activité dans les relations de service



Source : S. Caroly et A. Weill-Fassina (2004).

Pour Y. Clot (1995), la tâche prescrite n'est rien d'autre que le « modèle refroidi » des activités de concepteurs. L'auteur souligne son paradoxe : « la tâche prescrite, officiellement codifiée, "réalise", dans la logique propre le compromis toujours instable d'une constellation d'activités diverses [...]. Elle fixe et gèle des paramètres cristallisés à l'issue des négociations entre acteurs de la conception » (p. 212). Il reproche à certaines analyses cognitives du travail de ne pas inscrire les prescriptions « dans la trame des activités sociales échangées à l'occasion de leur formation initiale et reconçues sans cesse par ceux qui travaillent avec. La tâche est une épreuve sociale [...]. Elle a une histoire et un avenir » (p. 213). En retour, il nous propose de regarder la tâche effective comme « coactivité sociale de constitution de la tâche ». C'est ce qui a amené J. Bazile (2002) à affirmer qu'il n'existe pas une prescription unique et à montrer les formes variées qu'elle épouse, en fonction du point de vue du prescripteur. L'étude conduite auprès des professionnels du secteur agro-alimentaire, lui a permis de pointer les différentes catégories de prescripteurs auxquels se confronte l'éleveur de vaches laitières : des prescripteurs issus du monde de la recherche ; des techniciens chargés de la diffusion de ces connaissances, souvent par centres d'intérêt différents ; des prescripteurs officieux et encore des associations de professionnels.

Comme le relève L. Durrive (1999), « le travail ressemble à une course poursuite : l'homme essaie d'imaginer la tâche pour devancer l'histoire qu'il va vivre ; mais cette histoire lui réserve toujours des surprises et l'interpelle ». La tâche prescrite englobe la sédimentation des connaissances (savoirs scientifiques et techniques), des expériences vécues par des générations entières de travailleurs. Elle incorpore toute l'histoire des hommes et des femmes au travail, incarnant une sorte de mémoire vivante (construite par des humains pour l'usage d'autres humains, elle évolue dans le temps et dans l'espace), une *norme antécédente* comme l'appelle Y. Schwartz (2009). Dans son effort de synthèse, elle ne prend en considération ni la singularité de la situation de travail, ni « la singularité des personnes qui vont être en charge de l'agir et s'installeront au poste de travail » (p. 258).

2.1.1. L'activité et le *retravail* de la tâche

En entreprise, l'activité, en train de s'accomplir, ici et maintenant, est réalisée par quelqu'un qui a sa propre histoire, qui fait appel à tels savoirs, qui mobilise telles compétences, qui agit en fonction de telles valeurs, donc par quelqu'un d'unique. Ancrée dans le présent, l'activité est guidée par la norme, donc par la tâche, mais elle ne se résume jamais à la simple application. Tout d'abord, parce que, au-delà des « fausses » représentations de la tâche ou du travailleur qui va la réaliser, il y a la vie. La vie, donc aussi la vie au travail, est traversée par d'incessants changements, impossibles à anticiper entièrement. Ensuite, le comportement humain n'est jamais une réaction mécanique à une contrainte. G. Canguilhem (1947) a écrit que « le propre du vivant est de se composer son milieu » (p. 128). Et, il ajoute plus loin que « tout homme veut être sujet de ses normes » (p. 135). Cette exigence signifie que toute demande de l'organisation, concrétisée par la tâche, est retravaillée individuellement et collectivement par les personnes engagées dans le processus de production des biens et des services.

En situation de production, l'individu va interpréter la prescription aussi bien en fonction des contraintes présentes de la situation, ce que J. Leplat (1997) appelle des « éléments externes », qu'en fonction de ses propres finalités : construire son identité, se faire reconnaître par les autres, exprimer certaines valeurs, développer ses compétences, s'accomplir à travers son travail, préserver sa santé²³ (éviter un accident de travail, s'économiser, diminuer ses

²³ À ce sujet l'exemple de M. Thévenet (2010), concernant certains « agents en contact [qui] font tout leur possible pour quitter le terrain et rejoindre des travaux de coordination, management ou étude », où ces professionnels ne devront plus intervenir directement auprès de leur public, nous semble éloquent (p. 23).

angoisses, se mettre à distance d'autrui et de sa souffrance). Ce travail, dans lequel s'engage l'individu, relève à la fois du processus de redéfinition de la tâche (Leplat, 1997), de celui de renormalisation (Schwartz, 2000), et de récréation du but (Clot, 1995).

2.1.2. Travailler est-ce penser ?

Les travaux menés par C. Dejours (1993) sur la prévention des incidents ont montré que face aux résistances du réel, le travailleur est amené à faire appel à son « intelligence pratique ». Cette intelligence, ancrée dans le corps, se révèle lors des changements produits dans le fonctionnement d'un processus. Les sens, alertés par l'apparition d'un événement inhabituel ou déplaisant, sollicitent le travailleur, d'abord dans son corps, vers la recherche d'une explication, voire d'une « solution apaisante ». Bien sûr, cette sollicitation n'est pas possible sans l'accumulation des expériences vécues par le corps tout entier dans les situations de travail courantes. Par ailleurs, l'intelligence de l'action n'est pas seulement l'apanage du travail manuel, elle se dévoile aussi dans tout travail intellectuel car elle s'intéresse plus « aux résultats de l'action qu'au cheminement emprunté pour atteindre les objectifs » (*ibid.*, p. 53). De ce fait, l'intelligence du corps intervient non seulement pour restaurer le fonctionnement d'une machine ou d'une ligne de production, mais aussi pour innover. Ainsi, les travailleurs conçoivent leurs propres « outils » de travail : « ficelles », « trucs », toujours dans une « quête de confort et d'efficacité technique ». Partagés ou élaborés avec les pairs, ces outils peuvent devenir propres au collectif de travail, comme c'est le cas d'une équipe d'opérateurs de conduite travaillant dans une entreprise de l'industrie pétrochimique (Dejours, 1993). Responsables de la surveillance des installations dans la salle de contrôle, les opérateurs avaient introduit, sur le lieu de travail, l'utilisation du jeu du scrabble. Cette pratique leur permettait de rester vigilants aux bruits produits par les installations, donc d'intervenir instantanément et de ne pas se laisser envahir par l'ennui et l'angoisse. Ces outils, témoins du « milieu intérieur » de travail, comme les appelle Y. Clot (1995), remplissent deux fonctions. Ils favorisent d'une part une meilleure gestion des variables, de s'économiser afin de se rendre disponible pour d'autres buts. D'autre part, ils représentent les traces de l'efficacité qui, avec le temps, se transforment en pratiques et font évoluer le métier.

M. Jouanneaux (2001) soutient la même idée en illustrant la synergie entre l'engagement corporel et la pensée. « Faire corps avec son appareil », pour les pilotes de lignes, implique la coordination « spontanée » (c'est-à-dire : « libre, naturelle, sans intervention de la volonté ») des mouvements corporels, acquis auparavant à travers la formation initiale et des expériences

professionnelles analysées. La compétence gestuelle se maintient et se développe, tout au long de la carrière, selon la méthode de préparation mentale, action et réajustement permanent, réflexion après coup. « La pensée dans le travail est souvent intuitive²⁴ » reconnaît-il, « mais cela ne signifie pas que le travail procède d'une sorte d'improvisation situationniste » (p. 59). Rappelant que les activités contemporaines sont de plus en plus complexes, il ajoute qu'elles « ne peuvent être pratiques que dans une réelle discipline intellectuelle et comportementale » (*ibid.*). La pensée verbale est essentielle afin de pouvoir bénéficier de cette expérience, de la capitaliser. S'inscrivant dans la ligne des travaux de Vygotski, l'auteur affirme que cette pensée discursive intervient dans un deuxième temps, « hors opération », pour être ensuite réutilisée à d'autres moments, dans d'autres circonstances.

G. Jobert (2001a) rejoint son point de vue sur l'existence de deux sortes d'intelligence, en ajoutant que l'intelligence de l'action, en soi, n'est pas suffisante pour être considérée comme un acte de pensée. Sans prise de conscience, sans effort de formalisation adressé à des pairs et « arrimé à des savoirs antécédents », elle reste une intelligence asservie à la rationalité instrumentale, captive des situations particulières, n'ayant autre but que l'efficacité immédiate « malgré tout »²⁵. Selon lui, entre les trois éléments « l'activité, la conscience et la pensée », il existe une dynamique en spirale : « il ne s'agit pas de processus disjoints, ni dans le déroulement temporel, ni dans leur essence, chacun procédant nécessairement de l'autre et le nourrissant en retour » (p. 151). Pour qu'il y ait pensée au travail, il faut qu'il y ait rencontre entre l'agir et la conscience, que les actes accomplis soient décrits, grâce à la capacité de l'individu à « revenir sur lui-même ». Cette rencontre, médiatisée par un discours adressé, devient pensée à condition d'être éclairée par les savoirs scientifiques.

2.1.3. Autonomie – discrétion

L'erreur de l'organisation scientifique du travail était de croire qu'elle peut, à travers la prescription, la rationalisation, neutraliser totalement l'imprévu dans le processus de production. Les organisations du travail ont pris conscience que la réalité échappe en partie à la description. Elles prescrivent donc aux salariés de se mobiliser face aux situations mouvantes pour atteindre les objectifs fixés, de qualité, de diversité des produits, de stock zéro. Dans le nouveau contexte, les qualités requises des salariés, afin de répondre à

²⁴ En faisant référence à la philosophie, M. Jouanneaux (2001) définit l'intuition comme « une forme de connaissance immédiate qui ne recourt pas au raisonnement » (p. 58).

²⁵ Expression utilisée par Y. Clot (1995) dans son livre « *Le travail sans homme ?* ».

l'incertitude à laquelle se confronte le monde économique, sont la prise d'initiative et l'autonomie. En réalité, il s'agit plus de gérer des tâches discrétionnaires, dans le sens consacré par B. Maggi (1996), c'est-à-dire, qu'on prescrit « de décider et de choisir », d'élaborer des solutions pertinentes aux problèmes qui surgissent continuellement. L'initiative et les responsabilités ne sont plus le fruit de la volonté, individuelle ou collective, mais elles sont imposées d'en haut. Une des limites de ce type de management, évoquée par G. Jobert (2003), est que « demander aux personnes d'improviser dans des situations inédites ou atypiques revient souvent à les abandonner à elles-mêmes et à leur renvoyer les contradictions de l'organisation du travail » (p. 37). L'attribution aux travailleurs, de responsabilités « sans moyens de les exercer, et sans prise réciproque sur des décisions néanmoins stratégiques pour eux » est pour Y. Clot (1997) une source nouvelle de tension psychologique (p. 125).

Aujourd'hui, dans les entreprises du secteur marchand ou non marchand, la tâche taylorienne côtoie la tâche discrétionnaire. L'exemple des guichetiers, à La Poste, présenté par S. Caroly et A. Weill-Fassina (2004), est très évocateur. Leur travail doit répondre à la fois à une forte prescription de l'accueil du client, selon la méthode « BRASMA » (Bonjour-Regard-Attention-Merci-Au revoir) et à « une absence de règles concernant la gestion de la relation au cours de la transaction » (p. 309). Ainsi les guichetiers, livrés à eux-mêmes, sont appelés à gérer le conflit entre la logique commerciale – vendre au plus cher au client pour réaliser son chiffre d'affaire – et la logique relationnelle – répondre aux *desiderata* de l'utilisateur. Rien de l'ordre du prescrit, ne prépare non plus les novices à s'exposer à l'anxiété des bénéficiaires du RMI en attente du versement de l'allocation, au mécontentement des clients en attente d'être servis. Alors il ne leur reste plus qu'à apprendre par eux-mêmes, à réguler les situations problématiques, en se frottant à des nouvelles épreuves ou se retourner vers le collectif de travail.

2.1.4. La dimension collective du travail

Le travail n'est pas un acte singulier car l'individu évolue au sein d'un collectif de travail. Mais travailler dans la même pièce avec d'autres signifie-t-il pour autant travailler ensemble ? Et effectuer un travail collectif indique-t-il qu'on fait partie d'un collectif de travail ? B. Barthe et Y. Quéinnec (1999) retracent l'histoire des concepts utilisés pour décrire l'activité collective et ils concluent qu'elle existe lorsqu'il y a « partage de buts ou inférence entre plusieurs buts ». Pour les autres situations de travail, où les opérateurs partagent le lieu, les outils, « sans préjuger de leurs activités », ils préfèrent parler de « coprésence ». Plus loin, ils

ajoutent que la coordination et la coopération sont des ingrédients indispensables de l'activité collective. La coopération renvoie à une répartition des tâches entre les membres de l'équipe de travail, à l'élaboration d'un référentiel commun à travers des échanges mutuels. C. De la Garza et A. Weill-Fassina (2000) définissent la concertation comme l'élément essentiel de la coopération puisqu'il permet « de confronter et d'ajuster les points de vue entre différents acteurs, concernant des perspectives, des choix techniques et temporelles ou autres » (p. 229). La concertation, même construite parfois dans l'implicite, n'est pas un processus lisse, elle peut être traversée par des situations de désaccord avant d'aboutir à un arrangement.

Mais, pour que la coopération soit efficace, c'est-à-dire par l'atteinte du résultat escompté, elle requiert de l'ordre, de *co-ordonner* les actions. Ainsi, les travailleurs doivent saisir dans son ensemble l'opération qui sera entreprise, échanger leurs représentations sur la situation et sur les difficultés qui pourraient surgir (Chabaud, 1990). La psychologie a démontré depuis longtemps que les individus perçoivent différemment la même situation, il s'agit donc de représentations partielles mais complémentaires. Leur mise en commun est indispensable pour la compréhension de la réalité, pour la construction d'une représentation de l'ensemble des opérations en cours de réalisation. La coordination nécessite également de connaître l'activité de l'autre pour pouvoir anticiper, d'agir selon des règles établies ensemble. B. Maggi (1996) distingue la coordination décidée d'avance, par les travailleurs ou par la direction, de celle contextuelle à l'action. La coordination préalable à l'action, la « pré-ordination », signifie de « choisir des règles avant l'action, pour essayer de lui donner un ordre » (p. 651). Pré-ordination n'est pas synonyme de prédétermination, « ces règles ainsi que le déroulement de l'action sont modifiables au cours même de l'action » (*ibid.*). Il s'agit donc des règles qui sont négociées, qui évoluent mais, en même temps, elles se caractérisent par une certaine stabilité.

Une des études portant sur la conduite des trains a démontré que, même en situation de travail solitaire, les agents de conduite se réfèrent à des repères collectifs, à un patrimoine construit collectivement et transmis de génération en génération (Efros, Duc, et Faïta, 1997). C'est ce que Y. Clot (1999) appelle le « genre professionnel » : « ce sont des règles de vie et de métier pour réussir ce qui est à faire, des façons de faire avec les autres, de sentir et de dire, des gestes possibles et impossibles à la fois vers les autres et sur l'objet » (p. 44). Il s'agit de règles non écrites qui viennent compléter la prescription. Ainsi, même lorsque le collectif est « inapparent », le travailleur peut se référer à lui-même et à ses valeurs. Dans ce dernier cas de figure, même si l'activité répond à un collectif de travail, celle-ci demeure toujours individuelle.

Dans la plupart des situations, le salarié ne participe pas seulement à un travail collectif, en recourant à la coordination et la coopération, il fait aussi partie d'un collectif de travail. Pour S. Caroly (2002), la construction d'un collectif de travail repose, en revanche, sur trois conditions supplémentaires : les règles du métier, la reconnaissance des compétences et la confiance. C. Dejours (1993), s'intéressant à la reconnaissance de la compétence de l'individu par ses pairs, révèle deux types de jugements : celui d'utilité et celui de beauté. Le jugement d'utilité est porté sur l'efficacité de la contribution de l'agent au travail collectif. Le jugement de beauté se manifeste lorsque l'opérateur exécute son travail en conformité avec les règles de l'art, les valeurs du métier, tout en se distinguant des autres dans la manière d'accomplir la tâche, puisqu'il procède d'une façon originale, inédite. La reconnaissance suppose donc un savoir sur l'autre, une visibilité sur sa pratique du travail, ce qui permet, par ailleurs, à la confiance de s'installer. La recherche menée par S. Caroly (2002), dans le cadre de sa thèse, a mis en évidence que le travail collectif dans un collectif de travail favorise la transmission des ficelles et des astuces de métier aux débutants. Le collectif devient une ressource dans l'apprentissage de la gestion des perturbations, dans le développement des compétences professionnelles. À l'inverse, l'absence d'un collectif de travail « peut se retourner en contrainte délétère » pour le travailleur : le règlement est contourné dans l'ombre et l'inquiétude, l'expérience se construit dans la souffrance.

2.2. Le modèle « Serviciel »

Dans un contexte de libération des marchés, la quête et la fidélisation du client s'étendent à tous les niveaux et le « service » a pris une place de plus en plus conséquente. Dans l'industrie, on a assisté à « l'irruption » du client sur les lieux de production, au sein même du processus du travail (Tertre, 2005). Le souci du client, réservé au service commercial ou au marketing, s'est étendu à tous ceux qui, à un moment ou à un autre, se trouvent en contact avec le client (Thévenet, 1998). Suivant le même mouvement, les professionnels des métiers de service se voient conviés à assurer une fonction commerciale (Mayen et Négroni, 2005). Ainsi, l'évaluation du travail des guichetiers à la Poste, à la SNCF ou dans les banques, en fonction de la capacité à vendre les produits ou les prestations de l'entreprise, est devenue une pratique courante. Cette conception managériale se base sur l'idée que les transactions commerciales sont plus facilement tolérées par le public si elles s'exercent dans le cadre des métiers identifiés comme des activités de service. Parallèlement, les métiers de la vente vont s'approprier les contraintes de « service », l'objectif n'est plus seulement de susciter l'achat

mais aussi de satisfaire le client pour le conserver. Le vendeur doit donc répondre aux attentes du client, en lui proposant le ou les produits qui lui correspondent au mieux, il doit l'aider dans ses choix. Le conseil devient une compétence clé du métier de vendeur.

Du côté de l'administration, la volonté de « modernisation de l'État » a introduit des exigences nouvelles, souvent contradictoires avec la mission du service public. Le respect des principes d'égalité de traitement a laissé la place à l'individualisation du service public. Ce changement de stratégie ne s'est pas réalisé sans soulever des questions éthiques chez les salariés. Comment respecter la neutralité et l'universalisme lorsqu'on doit contribuer à la redistribution verticale des revenus et procéder à la discrimination positive ? La quête d'ajuster l'offre au plus près de la demande, d'augmenter la qualité du service, de réduire les coûts de l'agence, a donc conduit l'administration à adopter une politique de proximité. Par exemple, dans le cas de la Caisse d'Allocations Familiales (CAF), les nouvelles stratégies adoptées prévoient une gestion plus rigoureuse des dossiers. Ainsi, chaque salarié se voit attribuer la gestion d'un portefeuille de clients, ce qui efface l'anonymat des agents et influe directement sur l'identité professionnelle, produisant un changement des pratiques. La gestion globale des dossiers exige le développement d'une « grande polyvalence, et réclame des capacités de mémorisation, de classement, d'organisation nouvelles » (Aballéa, 1998b : 62). Certes, le travail devient plus intéressant et prend tout son sens lorsque les agents perçoivent immédiatement les effets de leurs actions. L'application routinière de règles standard est remplacée par une activité qui « mobilise davantage l'intelligence des individus, leur faculté d'appréciation, leur capacité d'évaluation, et par là leur autonomie de jugement » (*ibid.*, p. 65). En même temps, le salarié se confronte à la complexité du cas particulier où les règles bureaucratiques, très générales, se révèlent peu adaptées aux sollicitations du public. Ils sont également exposés aux changements courants de la situation (familiale, professionnelle) de l'utilisateur, donc de ses besoins et ses désirs. Le suivi personnalisé augmente la peur de l'erreur car l'utilisateur peut à tout moment lui reprocher de l'avoir privé de ses droits, ce qui responsabilise encore plus l'agent. Cependant, l'évaluation de son travail n'intègre pas les aspects relationnels de l'activité (l'investissement en temps et en énergie pour éclaircir un cas complexe, la charge mentale pour forger des solutions acceptables pour l'utilisateur) mais des indicateurs quantitatifs comme l'indicateur stock, qui, à son tour, introduit la compétition entre les agents (Boussard, 1998).

La différence entre le secteur marchand et non marchand tend à s'effacer au regard de « l'évolution de la taille des structures, des attentes des bénéficiaires, du cadre juridique, fiscal

et comptable » (Anact, 2006 : 2), de la standardisation des procédures, des modes d'évaluation des salariés, de la forte prescription temporelle : les salariés disposent de 3 minutes 30 pour traiter un appel dans une entreprise de téléphonie mobile, de 20 minutes pour un entretien dans les Missions Locales. La tendance à rationaliser le service rapproche les deux secteurs. Parallèlement, l'augmentation des situations très pénibles à gérer émotionnellement par les salariés, brise les frontières privé-public. La précarité des usagers touche non seulement les travailleurs sociaux mais aussi d'autres prestataires de service, tous secteurs confondus. La diversité des situations les oblige à sortir du cadre imposé par leur hiérarchie et agir au nom des valeurs communes, de la solidarité. Le banquier va accepter quelques concessions pour les délais de remboursement du prêt, face à un père de famille qui s'effondre en larmes dans son bureau, car il ne sait pas comment il va nourrir sa famille ; le technicien d'installation EDF va accepter un rendez-vous en marge de ses horaires de travail, pour un client dans l'impossibilité de quitter plus tôt son lieu de travail. Selon P. Zarifian (2002), le service possède de la valeur, lorsque les effets qu'il produit « sont jugés valables et positifs par le destinataire et/ou par la collectivité » (p. 99). Il distingue quatre registres de jugement de cette valeur : le jugement d'utilité, le jugement de justice, le jugement de solidarité et le jugement esthétique. Toutefois, nous considérons que ce jugement est porté, non seulement, par le destinataire mais aussi bien par le prestataire de service, c'est-à-dire que le salarié considère qu'il rend un service quand :

- son action est utile pour le destinataire et/ou pour la collectivité ;
- le principe d'égalité d'accès à la prestation est respecté (qualité, délai) ;
- un minimum de respect réciproque est observé entre le prestataire et le destinataire ;
- la production du service engendre, même de manière limitée, des « réarrangements émotionnels et éthiques » (*ibid.*, p. 112).

Comme nous pouvons le remarquer, le service acquiert du « poids » lorsqu'il renvoie aux valeurs éthiques et morales de notre société. Paradoxalement, la logique financière prédomine dans les organisations de production et exerce une telle pression que ces valeurs passent au second plan. Confronté à cette tension, le salarié se positionne parfois essentiellement du côté des valeurs d'universalité (de justice, de solidarité, de beauté), qu'Y. Schwartz (2000) appelle des valeurs non dimensionnées, pour pouvoir (re)donner du sens à son activité et servir l'intérêt de l'utilisateur. Fournir un service déborde l'ordre marchand, notamment à cause de la

dimension morale qu'engage toute relation humaine. Assurément, le service réclame donc un travail particulier.

2.2.1. Le service, c'est quoi ?

Le modèle proposé par E. Goffman (1968), dans le dernier chapitre de l'ouvrage « *Asiles* », représente une référence incontournable lorsqu'on s'intéresse à la question de la relation de service. Selon lui, toute relation avec le client n'implique pas automatiquement une relation de service. À travers l'exemple des cabinets de recrutement, le sociologue américain souligne qu'on ne peut pas parler d'activité de service, car le service est rendu aux entreprises partenaires et non aux demandeurs d'emploi auprès desquels le cabinet exerce son activité. Il définit le service comme une relation entre un professionnel et un non-professionnel qui cherche à faire réparer un objet, un système matériel aussi bien qu'un être vivant. Il s'agit donc à la fois de résoudre un aléa technique, c'est-à-dire « réparer, construire ou rafistoler » un objet défectueux et d'entretenir une relation. Celle-ci repose non seulement sur la confiance du client dans la compétence technique du professionnel mais surtout dans l'usage moral de cette compétence. Et, en échange de la confiance témoignée par les clients, le professionnel fera preuve de gestes de gratuité ou de désintéressement. Pour cette raison, E. Goffman considère plus approprié le concept d'honoraire que celui du prix. Selon lui, le professionnel du service serait donc animé par les valeurs d'humanité, par l'engagement d'offrir des réponses personnalisées au cas par cas, de faire profiter au maximum ses clients de ses compétences, de se placer de leur point de vue et d'agir au mieux de leurs intérêts (p. 382).

La transposition des nouveaux outils de gestion, par la mise en œuvre de procédures de qualité et d'indicateurs de satisfaction de la clientèle, a contribué à faire des espaces publics des lieux de production. Mais s'agit-il du même processus de production que dans l'industrie ? Non, nous répond M. Thèvenet (1998), « dans le cas où toute relation humaine ne peut jamais être effacée et recommencée [...] la relation de service est différente de la production d'un objet qui peut être retravaillé, jeté ou remplacé, s'il est défectueux » (p. 122). Une des caractéristiques principales du « service » est qu'il ne peut pas être stocké, le plus souvent, il est produit en présence du client et utilisé simultanément (Tertre, 2002). Par exemple, le professionnel de santé, réalise la prestation de soin (toilette, aide à la prise des repas, aide à la mobilité) et le patient s'approprie concomitamment ses effets.

La place du client a également changé (Weller, 1998). Ainsi, en fonction de la théorie mobilisée pour étudier l'activité de service, on attribue différents rôles au bénéficiaire : consommateur, producteur, acteur et citoyen. À partir de l'exemple de l'industrie automobile, J.C. Sandras (2002) nous montre que la « relation fournisseur/client » a évolué vers une « relation de partenariat ». Dans les logiques contractuelles traditionnelles, le client jouait un rôle marginal dans le processus de production du service. Une fois la démarche formulée en termes de quantité, de qualité et de délai, le prestataire s'engageait à fournir le produit ou le service, en échange du prix convenu. Le contrat qui les liait était « fermé et complet », en explicitant, en détail, les devoirs et les obligations de chaque partie ; il ne subissait aucun changement après la signature. Aucune renégociation en cours d'exécution n'était permise, chacun des protagonistes devait assumer tout seul, de son côté, les risques pris. Face aux aléas de production ou à une définition incomplète de la demande les partenaires faisaient individuellement l'apprentissage de leurs erreurs. On considérait que les connaissances et les compétences de chacun étaient suffisantes, et que depuis le début de la transaction, le client savait précisément ce qu'il voulait et le fournisseur savait comment le réaliser.

Le fondement de la relation partenariale se situe dans une requête du client évolutive, elle se transforme au cours même de l'interaction. Des éventuelles modifications sont prévues mais le client ne peut pas les définir à l'avance et le fournisseur ne sait pas s'il détient les connaissances ou les compétences techniques dont il aura besoin. J.-C. Sandras (2002) écrit : « d'un côté le fournisseur accepte que le client ne sait pas bien ce qu'il veut, de l'autre le client accepte que le fournisseur ne sache pas bien s'il saura faire » (p. 211). Dans ce modèle, il s'agit d'un contrat « ouvert » qui repose sur l'acceptation des limites de chacun, sur la transparence des difficultés rencontrées et sur une obligation morale d'aide. La relation partenariale se caractérise par une mise en commun des connaissances, des compétences autant pour la construction de la demande que pour l'exploration des solutions et la prise de risques. Le produit ou le service est l'aboutissement d'un travail mené conjointement et d'un apprentissage mutuel. Avec la « relation partenariale », on change de paradigme et, comme le résume bien F. Falzon et M. Cerf (2005), « le service ne vise plus la résolution d'un problème bien défini mais la résolution d'un problème à construire », qui implique de « construire simultanément le problème et sa solution, les pistes de solution contribuant à définir le problème lui-même » (p. 46). Toutefois, si la participation du bénéficiaire à la formulation est entrée dans les mœurs, la reformulation de sa demande est devenue une condition indispensable au bon déroulement de l'activité de service. En outre, l'implication

dans la production, dans la conception de la prestation, demeure assez rare sur le terrain (Anact, 2006).

La relation de service est une interaction entre deux entités : un prestataire de service (salarié ou collectif de salariés) et un bénéficiaire (client d'une entreprise privée, usager d'un service administratif, patient d'un établissement de soin). P. Falzon et S. Lapeyrière (1998) retiennent quatre caractéristiques de l'activité de service :

- « un objet de travail commun (ce qui ne signifie pas l'identité des projets) ;
- une inégalité des moyens²⁶ (psychiques ou cognitifs);
- l'existence des moyens – complémentaires – de part et d'autre ;
- une relation d'aide instituée socialement, exigeant à la fois la disponibilité du spécialiste, la sincérité de la demande de l'utilisateur, et, de part et d'autre, le devoir de mise en œuvre des moyens disponibles pour satisfaire la demande » (p. 78).

Le support de travail peut être un objet matériel, une personne comme l'avait indiqué E. Goffman, mais aussi un compte/portefeuille financier ou une organisation, rajoute C. du Tertre (2002). G. Valléry et J-M. Sassier (1998) considèrent la relation de service comme un lieu unique d'échange : aucun des protagonistes de l'interaction, autant le client que le prestataire, n'est substituable à l'autre. La situation de service se différencie de toute situation sociale courante. Tout d'abord, c'est une interaction « cadrée et orientée par des éléments stabilisés et préorganisés » (Lacoste, 1998) : comme l'aménagement de l'espace de la rencontre (guichet de vente ou d'accueil), le respect des scripts de conduite, l'utilisation des outils multimédia (logiciels professionnels, bornes interactives, minitel, centres d'appels, etc.). Ensuite chaque interagissant a une représentation de l'autre, de la façon dont la rencontre doit se dérouler, de ce qu'il peut ou doit attendre de l'autre. Enfin, même si le client est « mis au travail », l'agent n'est pas déchargé de sa charge de travail. Au contraire il faut équiper le client, partager les moyens avec lui tout en gardant à l'esprit que le client n'est pas un collègue de travail (Hubault et Bourgeois, 2002). L'activité de service sollicite donc de la part du professionnel la mobilisation de compétences particulières. Mais de quel type de compétence parle-t-on ?

²⁶ Les sociologues préfèrent parler plutôt d'une asymétrie de ressources.

2.2.2. Les compétences de l'activité de service

Selon E. Goffman (1968), le service exige « une compétence rationnelle et reconnue, pouvant s'exercer comme une fin en soi et que ne peut raisonnablement pas acquérir le bénéficiaire » (p. 379). Nous avons vu qu'il s'agit d'une compétence technique accompagnée d'une compétence relationnelle. Ces deux compétences coexistent dans la relation de service mais elles se disputent la place selon les logiques de gestion mises en place par les entreprises marchandes et non marchandes et selon les valeurs investies par des agents. Par exemple, dans les années fastes, la compétence des agents du secteur bancaire était ancrée dans le territoire local d'intervention de l'agence, et reposait sur la connaissance sociale des clients (particuliers, chefs d'entreprise, artisans), de leurs projets (Courpassons, 1995). Elle était fondée sur la construction des liens sociaux durables afin de préserver la confiance de la clientèle. Lorsque les banques décident, dans les années 90, de passer d'une logique de volume, centrée sur le nombre des clients à une logique de profit, la dimension technique de la compétence prend de l'ampleur. La connaissance très fine des produits et de la clientèle devient le cœur du métier. Cependant les agents constatent que les compétences liées à la relation demeurent indispensables pour le bon déroulement de la transaction. Ainsi la compétence technique ne peut pas être mise en valeur sans considérer que « le client lui-même agit comme un stimulateur des qualités relationnelles du banquier, en l'évaluant tout autant sur la finesse des ses conseils personnalisés, que sur la connaissance de la fiscalité des produits » (Courpassons, 1995 : 13) Pour les activités de services, qui se caractérisent par une faible technicité (aide-soignante, aide aux personnes âgées, employés d'accueil), la question du type de compétences mobilisées introduit un véritable malentendu. La ressemblance avec les activités domestiques infère une perception peu, voire *non qualifiée* de ces emplois.

Cependant, les travaux réalisés sur l'emploi non qualifié (Gadrey, Jany-Catrice et Pernod-Lemattre, 2004) ont montré que le contenu des postes de travail exige la mise en œuvre de compétences qui caractérisent les emplois qualifiés. Les conventions collectives des divers secteurs (le commerce en détail, l'hôtellerie-restauration, les services aux personnes âgées) définissent l'emploi non qualifié par le défaut d'autonomie, d'initiative, de responsabilité et de polyvalence. En revanche, les employeurs souhaitent recruter des personnes capables d'interpréter des situations moins standardisées et de prendre les initiatives appropriées. De leur côté, les salariés déclarent qu'ils sont souvent amenés à gérer dans l'urgence des situations imprévues. De plus, ils doivent assurer et concilier une grande diversité de tâches

qui fait appel à la capacité d'organisation de la personne. Pour conclure, on rencontre les mêmes compétences dans les emplois des cadres mais, dans ces cas là, elles sont reconnues par les employeurs tant au niveau professionnel qu'au niveau salarial. Par ailleurs, les salariés revendiquent la reconnaissance de cette compétence relationnelle. À titre d'exemple, les aides à domicile placent au cœur du métier les activités sociales – d'aide, d'accompagnement et de soutien moral – développées en direction des personnes (handicapées, en fin de vie, en cas de maternité ou maladie) sans pour autant nier l'importance du travail ménager pour lequel elles sont mandatées. Sommes-nous ici face à un phénomène « de recherche d'un vecteur d'identité, et de compensation, dans des activités qui n'offrent pratiquement aucune perspective de carrière ou d'évolution » comme le propose K. Vasselin (2002 : 97) ? Il y a sans doute de cela mais pas exclusivement. L'étude de G. Valléry et S. Leduc (2010) révèle la diversité de « compétences sociales » mobilisées par ces agents dans l'exercice de leur activité professionnelle : instaurer un climat de confiance, réconforter la personne aidée, adapter couramment et patiemment les sujets de conversation en fonction des centres d'intérêt identifiés ou encore recevoir des confidences tout en faisant preuve de discrétion. Ces mêmes compétences sont entièrement reconnues chez des professionnels du champ médical, social et du conseil. En revanche, pour les usagers du service interrogés dans le cadre de cette recherche, des personnes âgées en occurrence, la dimension socio-relationnelle occupe une seconde place puisque la réalisation des tâches ménagères demeure primordiale (*ibid.*). Dans le même esprit, les employeurs rechignent à admettre que ces « qualités personnelles » sont des compétences professionnelles.

On assiste alors à la tendance à *industrialiser le service* par la mise en place de la standardisation des procédures (3 minutes 30 pour traiter un appel, 10,80 appels par heure dans une entreprise de téléphonie mobile), des objectifs de productivité, par la démultiplication d'indicateurs visant une mesure quantitative de l'activité réalisé. Certaines entreprises vont jusqu'à institutionnaliser des scripts de comportement. Les uns sont plus simples comme le SBAM des caissières (Sourire, Bonjour, Au revoir, Merci), tandis que d'autres sont plus élaborés – sourire, saluer le client, enregistrer la commande, la trier ensuite dans un ordre bien défini, servir le client et lui dire au revoir – dans le cas des employés McDonald's (David, 1998). Pourtant comme n'importe quelle prescription, elle n'englobe pas toute la complexité de la situation. En citant l'exemple des agents assureurs, A. David (1998) met en lumière les conflits intrapsychiques générés par des « scripts de service » trop rigides. Les scripts s'avèrent insuffisants face à des clients bien informés mais aussi très exigeants,

face au risque de fraude avéré, face au besoin d'aide psychologique du sinistré ou face à des *desiderata*, qui selon eux, sortent de leur champ de compétence. Confrontés à des situations littéralement imprévisibles, les agents doivent prendre sur eux, varier les rôles et imaginer les réponses appropriées.

Afin d'illustrer la complexité du travail de service nous avons transposé les différents rôles identifiés par M. Lacoste (1998) au métier d'assureur :

- lorsqu'il est porte-parole du règlement, il informe, rappelle des termes du contrat, les droits et les devoirs de chaque partie autant à la signature du contrat que lors de la déclaration du sinistre ;
- comme aide, il peut être amené à apprendre au client comment remplir une déclaration, lire une facture ;
- en tant que confident de l'usager, il écoute les lamentations du client, s'indigne avec lui face à l'attitude incompréhensible d'autres partenaires (la banque, par exemple, qui suspend le transfert d'argent vers l'assureur sans prévenir le client) ;
- conseiller bienveillant, il propose des gestes préventives comme celui d'installer un détecteur antifumée ou un système antivol ;
- figure d'autorité et de contrôle, il refuse de dialoguer en cas de fraude avérée ;
- expert revendiquant un savoir, il est en mesure d'intervenir sur l'ensemble des étapes d'un dossier (ouverture et suivi du dossier, envoi d'un expert, négociation et règlement du sinistre²⁷) ;
- ou conscient des limites de ses connaissances, de ses attributions, il mandate un expert pour évaluer les dégâts et le montant de l'indemnisation.

Dans d'autres entreprises du secteur du service, un centre d'appel par exemple, les salariés sont soumis à un contrôle permanent de la part de la direction (responsable d'équipe, chef de département) par l'écoute dissimulée d'échanges téléphoniques avec les usagers ou par des « appels mystères » : lorsqu'un agent vérificateur se « déguise » en utilisateur et pose une série de questions pièges (Anact, 2006). Cette stratégie ne fait qu'augmenter le stress, la peur de l'évaluation et empêche le déploiement de l'efficacité. Donc, la situation de service ne se résume pas au respect des scripts de service, elle nécessite la mise en œuvre de la compétence relationnelle. Et pour garantir la qualité du service, mieux vaut laisser aux salariés des marges

²⁷ « Un sinistre est un événement (incendie, dégât des eaux, accident de voiture, vol, décès...) faisant jouer les garanties du contrat : indemnité, capital ou rente » (Beauquier et Coninck, 2005 : 71).

de manœuvre qui privilégient le développement de ces compétences et l'élargissement de leurs missions.

2.2.3. La compétence relationnelle : innée ou acquise ?

E. Goffman (1968) différencie trois volets de la compétence relationnelle : le volet technique, le volet contractuel et le volet « civilité ». Le volet technique se définit comme la capacité d'écoute et de compréhension de la demande du client, qui inclut implicitement le savoir-questionner afin d'obtenir des informations pertinentes relatives au problème à résoudre. Le volet contractuel suppose la mise en œuvre des capacités de reformulation de la demande – des conditions, des délais et du coût de sa réalisation – et des capacités de négociation si le client ne partage pas le modèle de contrat exposé. Enfin, le volet « civilité » renvoie à l'ajustement des règles sociales en usage aux caractéristiques du client (statut social, âge) ou à la situation. Les volets sont emboîtés, comme le souligne P. Falzon et M. Cerf (2005) car il suffit de ne pas être d'accord sur une règle « pour engendrer des difficultés au niveau relationnel » (p. 54). Par exemple, de nombreuses plaintes sont déposées contre des médecins par des patients qui considèrent n'avoir pas été suffisamment informés sur les risques encourus lors d'une intervention médicale.

La relation de service est le territoire où se côtoient et se confrontent deux mondes : celui du prestataire (organisme ou employé) et celui du client. Le « monde » du prestataire « est normé par des règles internes à l'institution, étayé sur des connaissances spécialisées » écrit M. Lacoste (1998) tandis que le monde du client « repose sur le sens commun, sur une connaissance approximative de l'institution, souvent ancrée dans une expérience biographique et personnelle forte et une émotivité directe » (p. 25). Pour pouvoir se coordonner, le prestataire doit faire preuve d'une capacité à comprendre le système de référence du client. Parallèlement, il va procéder à un travail de traduction d'un langage technique au langage courant. On sait très bien à quel point les mots changent de sens en fonction du contexte dans lequel ils sont utilisés. L'analyse lexicographique réalisée par M.-A. Bonnefoy et G. Valléry, (1997) sur les échanges entre les agents CAF et les usagers, révèle que l'ajustement s'effectue seulement sur une partie des termes utilisés par l'agent. Donc l'agent va tenter tout au long de l'échange d'attirer le client dans son monde, dans son univers de règles et de formalisation.

L'agent confronté à un public « multiple » et à une diversité des doléances, essaye de structurer son environnement en instaurant un processus de *catégorisation*. La recherche en

cognition sociale a démontré que la catégorisation est une faculté d'adaptation indispensable de l'individu à son environnement social (Pendry, Macrae et Hewstone, 1994). En simplifiant et classant les traits des personnes avec lesquelles nous rentrons en contact, nous transformons « le monde dans un lieu plus ordonné, davantage prévisible et mieux contrôlable » (p. 183). Les études en psychologie sociale ont largement mis en lumière les effets néfastes de ce processus qui, en certaines circonstances, s'active automatiquement. Un très bel exemple est cité dans l'article de M.-A. Bonnefoy et G. Valléry (1997), où ils nous présentent le cas d'un technicien de la CAF qui, suite à une erreur d'interprétation, va classer la bénéficiaire dans la catégorie « parent ayant en charge un enfant illégitime ». Toutes les questions ultérieures sont posées en fonction de cette donnée incorrecte. Les informations complémentaires apportées par la bénéficiaire vont amener le technicien à comprendre, petit à petit, qu'il s'agit en effet d'un « parent divorcé ayant en charge un enfant légitime » et d'ajuster la procédure à la situation réelle de l'utilisateur. Effectivement, la bénéficiaire avait mentionné que son enfant était non reconnu par son ancien mari, car celui-ci n'avait jamais investi sa place de père. La bénéficiaire se réfère donc à la dimension affective et non à la dimension législative. Du point de vue de la loi, tout enfant né durant le mariage est considéré légitime. L'activité de travail regorge de ce type de situation où les salariés vont procéder à des raccourcis pour traiter rapidement et efficacement les dossiers. Cependant les réponses basées sur les catégories peuvent être remplacées par des réponses individualisées si la contrainte temporelle diminue, l'intérêt pour la personne et sa situation s'accroît. Le salarié va explorer les informations pertinentes à la compréhension de l'autre, il va mobiliser davantage ses ressources cognitives, voire activer le processus d'inhibition contrôlée. Dans le sens commun, l'inhibition désigne un mécanisme fondamental de suppression ou de ralentissement de toute possibilité de réaction, de l'activité de quelqu'un. Certains auteurs, dont P. André (2004), distinguent deux types de processus : un processus intentionnel ou contrôlé et un processus automatique ou involontaire. L'inhibition contrôlée ou intentionnelle requiert l'aptitude à inhiber délibérément des réponses prépondérantes ou spontanées lorsque celles-ci sont considérées comme inadaptées à la situation. Tandis que les tâches d'inhibition automatique supposent l'activation de mécanismes survenant hors de la conscience du sujet. Puisque des réactions involontaires du traitement de l'information entrent en jeu, ce type d'inhibition est aussi appelé « inhibition réactionnelle ».

Dans l'exemple précédent, la catégorisation est « formelle », prescrite par l'organisation, mais nous souhaitons aborder aussi la question de la catégorisation « informelle », celle qui découle

des pratiques. Par exemple, les aides-soignantes procèdent à une catégorisation des patients en fonction des spécificités de chacun (âge, sexe, pathologie, poids, statut social) à l'accomplissement de leurs tâches (Arborio, 2001). Les agents du service public distinguent l'allocataire « agressif » du « démuni » (Bonnefoy et Valléry, 1997), l'utilisateur qui témoigne d'une « faible autonomie administrative » ou celui qui profite des failles du système qu'on peut nommer « spéculateur ». Trois finalités majeures des catégorisations ont été identifiées par G. Valléry et J.-M. Sassier, (1998) lors d'une étude sur le travail d'agents commerciaux dans un aéroport international :

- l'adaptation de l'information et du discours aux clients ;
- la gestion des positions interlocutives dans l'interaction : la prise en compte de la dimension culturelle²⁸ du client permet à l'agent d'anticiper « sur l'interaction et de se préparer à recevoir l'utilisateur avec ses caractéristiques singulières » (p. 54) ;
- la modulation des procédures, en fonction de la complexité, de l'urgence de la requête, de la connaissance par le client des effets d'application des procédures, des risques encourus par l'agent en cas de transgression des règles.

L'objectif principal de ce processus de catégorisation est donc de mieux répondre aux besoins des clients. Cependant, A.-M. Arborio (2001) relève une autre finalité, moins visible, de la catégorisation, celle de répondre aussi aux exigences du personnel. À travers la catégorisation sociale, les aides-soignantes cherchent à identifier les malades de plus bas statut social ou provenant d'un milieu culturel peu élevé, auprès desquels elles vont tenter de s'imposer, en mettant en avant soit leurs propres intérêts, soit leur représentation du bon fonctionnement de l'hôpital. Ainsi, elles exercent leur pouvoir pour esquiver les prétentions des patients (chambre individuelle, changement de chambre à cause d'une cohabitation houleuse avec son voisin) en invoquant des contraintes organisationnelles (chambre non disponible, lit disponible dans une chambre double occupé par un malade de sida). Elles mènent, également, des « actions de formation » qui visent à transmettre les « bonnes pratiques » en matière d'hygiène, le respect des règles de politesse, c'est-à-dire de produire des patients conformes à leur propres attentes. De l'autre côté du « guichet », on remarque que les clients aussi observent et jugent les prestataires de service. Nos concitoyens chargent parfois certains agents du service public d'incompétence ou de compétence, de racisme, de malhonnêteté, etc.

²⁸ La culture renvoie ici au sens donné par le sociologue G. Rocher (1968), comme « un ensemble lié de manières de penser, de sentir et d'agir plus ou moins formalisées, qui étant apprises et partagées par une pluralité de personnes, servent, d'une manière à la fois objective et symbolique à constituer ces personnes en une collectivité particulière et distincte » (p. 111).

Les agents, aussi bien que les usagers, structurent donc la relation de service, à travers un processus de catégorisation qui porte, selon M. Lacoste (1998), sur les compétences, les appartenances sociales et les jugements de personnalité.

Pour I. Joseph (1998), la diversité et la complexité des situations de service « font appel plutôt aux compétences de l'expert équipé. Les métiers du public sont aussi des métiers techniques où les acquis de la proximité et de l'expérience locale sont de plus en plus improbables » (p. 40). Jusqu'ici, nous avons plutôt privilégié des exemples où la relation de service relevait le plus souvent du face-à-face. Mais, lorsqu'elle est médiatisée par la technique (plateformes téléphoniques, SAMU²⁹, etc.), elle exige la construction des « compétences et capacités inédites : capacité communicationnelle et didactique pour se faire comprendre sans le support de l'écrit ou l'accompagnement du geste et du regard, capacité à synthétiser sa pensée, à être concis tout en étant concret et explicite » note F. Aballéa (1998b : 62). L'introduction des *nouvelles technologies de communication* bouleverse souvent le fonctionnement habituel d'un service. Ainsi les compétences du prestataire peuvent être mises en cause alors qu'il s'agit d'un traitement technique inapproprié des dossiers. L'agent ne parvient pas à récupérer les données dont il a besoin pour traiter le dossier ou les informations obtenues sur le support numérique entrent en contradiction avec celles délivrées par le client. Sans pouvoir consulter directement les pièces et les documents apportés éventuellement par le client, comme il le ferait dans une rencontre face à face, l'agent se lance dans une « quête de la vérité » (Weller, 1995), qui relève de l'art de l'interrogation. Par ailleurs, ces outils ne sont pas toujours compatibles avec les exigences particulières, n'intégrant que les cas courants. D'où l'émergence de tensions avec les usagers et l'augmentation de la charge de travail chez les salariés. C'est notamment le cas des employés des centres de gestion des sinistres (Anact, 2002). Si la mise en place de la déclaration du sinistre par téléphone a nettement facilité l'accès du client au service, à l'inverse, les salariés ont vu leur rythme de travail s'intensifier significativement. Le temps de réflexion, voire de consultation avec un collègue, a été supprimé parce que la réponse au client doit être fournie immédiatement, au cours de la conversation téléphonique. Les décisions sont donc prises et assumées individuellement. La collecte des informations complémentaires s'effectue avec le client au bout du fil, tout en sachant le faire patienter. Le traitement des dossiers est exécuté le plus rapidement possible puisque le client peut rappeler à tout moment et son dossier doit être mis à jour afin que n'importe quel collègue puisse le consulter. Mais ce traitement est entrecoupé par d'autres

²⁹ Service d'Aide Médical d'Urgence.

appels sans savoir à l'avance la gravité du sinistre à enregistrer. S'il s'agit d'un dossier traité récemment, le gestionnaire doit mobiliser « la capacité de comprendre rapidement le contenu des dossiers ouverts par d'autres » (*ibid.*, p. 12). L'expansion des nouvelles technologies de communication dans le secteur du service avait, comme visée, la rapidité de la réponse. Pourtant l'utilisation des interfaces a eu, comme effet, la dépersonnalisation de la relation, relève F. Rabasse (1998) dans une étude sur la gestion des personnels dans les centres d'appel. Le téléopérateur ne peut plus « prendre le temps » d'expliquer car les contraintes de production pèsent fortement sur lui. Rapidité ne signifie pas forcément qualité de la relation et encore moins expertise. La réponse est effectivement rapide mais aussi très courte, ce « qui peut provoquer un sentiment d'insatisfaction et d'amoindrissement de la qualité de la relation client/fournisseur » (p. 89).

2.2.4. Travail émotionnel, un travail invisible

Dans les métiers de service, il est fortement recommandé de s'impliquer dans la relation avec le bénéficiaire. Le discours des salariés est parsemé de références au rôle social, d'aide, d'accompagnement, de conseil. Mais « entre le dire et le faire de l'agent », il existe un écart, soulignent M.-A. Bonnefoy et G. Valléry (1997). Les pratiques des agents de la CAF, par exemple, semblent privilégier plutôt la distanciation, des attitudes de retrait afin de se protéger des situations envahissantes des usagers en très grande précarité. L'agent essaie d'évacuer toute donnée « qui risquerait, à ses yeux, de perturber son jugement et son analyse "objective" et vérifiable des faits » (*ibid.*, p. 23). Dit autrement, l'agent tente de supprimer toute émotion qui serait contraire à l'image de son rôle. « Nous ne sommes pas le bon Dieu » disent des assureurs rencontrés par A. David (1998), « *Je ne suis pas une assistante sociale* » nous confie une formatrice. Les guichetiers de la Poste, eux aussi, mettent en garde les collègues débutants contre les « pièges de la compassion », contre les risques encourus si la proximité avec le client est trop prégnante (Jeantet, 2000). Selon A. Jeantet, perdure une tradition chez les sociologues à mettre en avant la non-implication relationnelle des salariés dans leur travail en évoquant différents concepts comme : « l'évitement (Weber, Halbwachs), la neutralité affective (Parsons), la routine et l'impersonnalité (Merton), le détachement moral (l'École de Chicago), la protection (Crozier), le retrait (Sansaulieu) » (*ibid.*, p. 103).

En revanche, l'étude des métiers de service en voie d'émergence, comme celle d'aide et soins à domicile, nous oblige à poser différemment la question de l'implication. L'intervention du prestataire s'effectue au domicile du bénéficiaire, lieu d'intimité, et s'étale sur des périodes

assez longues, voire des années, ce qui rend difficile la distanciation. La famille du bénéficiaire exerce aussi une pression, plus ou moins appuyée, à travers ses attentes et ses besoins, pas toujours compatibles avec ceux de la personne âgée ou ceux définis par la structure prestataire de service. Au contexte de l'entourage, s'ajoute la formalisation parcellaire des tâches et le souci permanent de prendre soin de la personne, qui brouillent la frontière entre le personnel et le professionnel : « la confusion est facile et fréquente entre soins formels et informels, ainsi qu'entre les soins à composante affective et les relations affectives personnelles et choisies » (Teiger, Cloutier et David, 2005 : 191). Tous ces facteurs peuvent produire du stress, de la souffrance au travail et conduire à des situations « d'usure professionnelle » (Anact, 2002). Imposer des limites à la relation, savoir contrôler ses émotions et refouler ses sentiments réels, évaluer et garder la bonne distance, ne pas se laisser submerger par la charge psychoaffective très pesante sont des qualités sur lesquelles repose le professionnalisme du prestataire de service. Mais comment gérer ses émotions et celles des autres ?

La sociologue américaine A. R. Hochschild (2002), a ouvert la voie de l'étude sur la gestion des émotions. À travers le concept de « travail émotionnel », elle désigne l'effort déployé par l'individu, pour essayer de susciter ou de réprimer une émotion ou un sentiment. Cet effort est mis en œuvre quand les sentiments ressentis ne sont pas conformes aux conventions sociales, n'étant pas légitimes à la situation. A. R. Hochschild reprend le concept de dissonance cognitive de Festinger pour le transposer au champ émotionnel et elle explique que l'individu est conscient de la divergence entre les émotions réelles ressenties et celles attendues par les autres. Pour retrouver une consonance émotive, l'individu fait appel soit au « jeu superficiel », comme c'est le cas des vendeuses de commerce en détail, d'un centre commercial norvégien, présenté par U. Forseth et C. Dahl-Jørgensen (2002), qui sont obligées de sourire, d'être aimables, d'adopter la look de la clientèle, jeune et jolie, même si elles se sentent vieilles et fatiguées ; soit au « jeu en profondeur ». La sociologue J. L. Pierce (2002) nous présente un exemple très parlant de ce dernier type de jeu. En étudiant le travail des assistantes juridiques dans les cabinets d'avocats, elle constate que les assistantes sont assignées à incarner le « fantasme masculin de la mère parfaite ». Femmes ayant habituellement bénéficié d'une formation supérieure, exerçant des tâches semblables à celles des avocats, elles sont recrutées non pas selon leurs connaissances des procédures judiciaires, des compétences organisationnelles mais sur leurs qualités relationnelles. C'est-à-dire leur capacité à gérer la colère, le doute des avocats, à prendre soin d'eux en les réconfortant, en écoutant les

afflictions qui débordent la sphère professionnelle, voire à « jouer à la thérapeute », en un mot les materniser. Celles qui remplissent leur obligations de travail convenablement, comme les hommes, mais ne s'engagent pas affectivement dans le sens attendu par les avocats, sont sanctionnées financièrement ou remerciées. Ainsi les assistantes se « conditionnent mentalement » pour offrir des soins attentionnés aux autres, clients ou avocats.

Dans le premier cas de figure, il s'agit d'afficher les émotions adéquates à la situation sans véritablement changer ses émotions initiales et dans le deuxième de ressentir réellement les émotions sollicitées. Néanmoins, le jeu superficiel ne résiste pas à l'épreuve de la durée : on ne peut pas dissimuler longtemps ce qu'on ressent réellement, sans perdre son équilibre affectif. La dissonance émotionnelle peut être réduite en dévoilant les sentiments réels ou en façonnant nos sentiments afin qu'ils soient compatibles avec le cadre conventionnel, c'est-à-dire accomplir un travail émotionnel sur soi-même. Tout emploi qui suppose le contact avec les clients, requiert la capacité de gérer ses émotions, de maîtriser son comportement. En revanche, si pour les dirigeants et les cadres, cet effort est largement récompensé et reconnu, il en va différemment pour les travailleurs en bas de l'échelle ou sur « la ligne du feu », comme les nomment U. Forseth et C. Dahl-Jørgensen (2002). Car ces salariés se confrontent quotidiennement à des situations critiques, obligés de supporter régulièrement les humeurs changeantes des clients ou des supérieurs, leurs insultes, leurs propos grossiers et désagréables, sans pouvoir riposter, tout en gardant le sourire. Dans ce cas, le jeu profond est vécu comme une partie de l'emploi et non comme une partie de soi. Alors « nul ne sort indemne du "jeu" sur ses émotions » suggère A. Jeantet (2002). Si l'inauthenticité des émotions manifestées peut provoquer des sentiments d'éloignement de soi-même, les dégâts psychologiques sont plus conséquents pour le jeu en profondeur. Lorsque le salarié cumule sollicitation des sentiments authentiques de la sphère professionnelle avec celles de la sphère familiale, comme nous avons vu pour les métiers d'aides à domicile, le risque d'épuisement émotionnel (*burn-out*) est réel. Mais est-il pertinent de distinguer les deux types de jeu, s'interroge A. Jeantet ? Selon elle, la spécificité des activités de service, l'accomplissement du travail en présence – presque toujours – du client, ne permettent pas au jeu superficiel, d'exister à lui tout seul. « Les deux types de jeu sont liés et apparaissent même indissociables lorsque le travail émotionnel engage le sujet et se déploie dans la durée, comme c'est le cas lorsqu'il est une part essentielle de son métier » rajoute-elle plus loin (*ibid.*, p. 106).

L'exercice des activités de service requiert des qualités relationnelles comme l'écoute, la patience, l'amabilité, l'empathie. Ces qualités sont perçues par les employeurs, et non

seulement par eux, comme naturelles et elles sont regroupées sous le terme de « savoir-être », en renvoyant à la subjectivité de l'individu, au « moi relationnel ». En s'intéressant au travail du personnel de santé, P. Molinier (2008) a constaté qu'en général, les qualités d'humanité (la gentillesse, l'humeur égale, la compassion) étaient peu présentes chez les infirmières débutantes. Confronté à la nudité des patientes, aux déchets corporels, aux pourritures, à la souffrance d'autrui, à la dégradation mentale, le personnel débutant met principalement en place des stratégies d'évitement. La compassion serait alors un processus psychique qui se construit dans le temps, avec l'aide des collègues, dans le cadre des discussions informelles autour d'une tasse de café où les professionnels peuvent confesser leur vulnérabilité et se tourner en dérision. Pour reprendre les propos de P. Molinier, la sensibilité à la souffrance d'autrui n'est pas la vertu naturelle de certaines personnes, mais le résultat « de l'élaboration collective de la souffrance générée par le travail de soin » (*op. cit.*, p. 251). Cependant, l'invisibilité du travail émotionnel est une condition *sine qua non*, pour le rendre efficace. Ainsi s'explique comment les professionnels deviennent eux-mêmes aveugles, car « une fois stabilisée, la compassion s'éprouve spontanément, comme une souffrance précisément, elle devient un rapport au monde, une posture vécue comme naturelle » (*id.*, p. 255). Si le travail émotionnel est invisible, en revanche le résultat de ce travail est visible.

Ces considérations prouvent que les qualités relationnelles ne sont pas innées mais façonnées par les individus, au cours de l'expérience de travail, afin de se plier aux attentes des autres, aux règles sociales implicites. Mais comme il s'agit des « savoir-faire discrets » (Molinier, 2008), elles sont difficilement mesurables. Si les compétences liées aux activités de service sont sujet à débat, c'est en partie dû au fait que la relation de service s'inscrit dans une « économie immatérielle », comme le souligne Ch. du Tertre (1999, 2002), les « produits » seraient plutôt intangibles, pas directement observables. Selon l'auteur, trois postures sont adoptées par les organisations pour évaluer la performance des salariés : *le contournement*, *la complexification* et *le « construit social »*. V. Boussard (1998) s'est penché sur la question de l'évaluation dans les organismes prestataires de service ; elle nous apporte un exemple très éloquent des limites des deux premières stratégies utilisées par les entreprises. Dans le premier cas de figure, celui du *contournement*, figurent les entreprises qui font le choix de mesurer la performance de leurs employés, surtout à travers les résultats visibles, quantifiables comme l'indicateur de stock. L'auteur explique que le choix de ce type d'indicateur offre, d'une part, la possibilité à la direction de contrôler facilement et efficacement le travail de ses agents et d'autre part, il légitime le travail d'une catégorie de

salariés (les techniciens liquidateurs) qui se forgent une identité collective de producteurs. Ainsi, l'activité des autres services (compatibilité, services généraux, service social) est dévalorisée car ils ne « produisent » pas. En même temps, l'indicateur joue un rôle de protection contre les agents vérificateurs chargés de contrôler le travail de techniciens. Tout jugement potentiel de la part des agents vérificateurs est annihilé par l'indicateur de stock. La dimension relationnelle de l'activité de service est évacuée au profit de l'esprit de production.

Néanmoins, d'autres entreprises privilégient une analyse multicritère qui distingue le tangible du non tangible et s'inscrivent dans le deuxième mouvement, celui de la *complexification*. Ainsi elles tentent de formaliser aussi des indicateurs qualitatifs, comme la satisfaction du client, sans pour autant les relier aux indicateurs quantitatifs. Elles font alors peser sur les épaules des salariés des injonctions paradoxales : vente et fidélisation, vitesse et confort. L'étude de V. Boussard (1998) soulève un autre critère important, l'avis des utilisateurs demeure partagé. En fonction de leur position dans l'organisation commanditaire, les clients n'attribuent pas la même importance aux différents critères du service. Si certains privilégient plus la qualité, les performances du produit, pour d'autres le respect des budgets ou celui des délais reste primordial. Ce qui amène les agents en contact direct avec la clientèle « à négocier en permanence cette satisfaction : il faut connaître les utilisateurs pour anticiper leurs demandes ou leurs reproches, et réparer " au fil de l'eau " les éventuelles insatisfactions » (p. 101). Dès lors, l'indicateur reste informel car le jugement des clients « évolue en permanence, il ne peut être figé dans une mesure qui arrêterait alors toute négociation » (*ibid.*). De nouveau, l'indicateur choisi par l'organisation ne permet pas de juger réellement l'efficacité de l'activité de service. Par ailleurs, A. David (1998) nous rappelle les résultats inattendus d'une enquête menée auprès d'une compagnie de transport et de ses usagers. Les résultats ont mis en évidence que les voyageurs apprécient surtout les « petites faveurs », consistant dans le non-respect des règles établies par la compagnie de transport comme : « s'arrêter ou dévier de son chemin traditionnel à la demande d'un client pour le rapprocher, laisser monter un client habituel sans titre de transport parce que celui-ci l'a oublié » (p. 75).

Nous pouvons donc nous interroger : Jusqu'où aller dans la satisfaction du client ? Comme nous invite F.M. Beyer (2002) à l'imaginer, si on parvenait à combler, une fois pour toute, à 100% les attentes du bénéficiaire, celui-ci aurait-il encore l'envie de revenir dans le service ? Ou faut-il plutôt entretenir le désir, jusqu'à créer une dépendance psychologique ? Les études réalisées sur le travail émotionnel attirent notre attention sur le danger de prendre seulement en compte, dans l'évaluation, le critère de satisfaction du client. Selon P. Molinier (2005), on

assiste aujourd'hui à une érotisation de la relation de service. Ainsi, certains employeurs du secteur de service, pousseraient leurs salariés, principalement des femmes, à instrumentaliser leur corps ou une partie, dans la relation avec la clientèle. A. Soares (2000) dénomme cette démarche « travail sexuel » (*sexual work*), c'est-à-dire, un travail qui fait appel à la sexualité, à distinguer du « travail du sexe » (*sex work*), exercé par les travailleurs et les travailleuses du sexe. Le travail sexuel se révèle lorsque les salariés sont obligés, au prix de leur emploi, de répondre aux critères de beauté émis par la direction (comme pour les vendeuses de produits cosmétiques, les employés dans le secteur du tourisme), de supporter les avances à tendance sexuelle prodiguées par les clients (dans le cas des serveuses), ou d'aller au contact corporel direct avec le client. Par exemple, les vendeuses d'une boutique de prêt à porter sont tenues de regarder les clients bien en face et dans les yeux, leur sourire et leur toucher la main lors du paiement (Forseth et Dahl-Jørgensen, 2002). Les employeurs s'approprient le corps de leurs salariées, elles deviennent ainsi les « ambassadrices » de l'enseigne : les vendeuses étant obligées de porter les vêtements de la chaîne ; les agents de guichet de banque étant récompensés pour leur travail, par des objets (pull-overs, blousons, tenue de sport, verres) ornés du logo de la compagnie.

Comment évaluer autrement la relation de service ? Pour sortir de l'impasse de l'évaluation et de la souffrance au travail, les chercheurs proposent la prise en compte du travail réel des salariés. Le mode de production du service ne peut pas être calqué sur le modèle de production industriel des biens pour plusieurs raisons :

- Le temps du service ne se résume pas aux « temps de production directe », de face à face, comme le souligne Ch. du Tertre (2005), car il englobe également des « temps connexes » : « les temps de régularisation » et « les temps consacrés aux investissements immatériels » comme la conception, la recherche des solutions, la formation, le développement des compétences, les échanges entre pairs pour la construction des règles d'action collective qui envahissent de plus en plus la vie privée.
- L'impossibilité de revenir sur le « produit » une fois la relation de service « consommée », d'améliorer sa qualité, de corriger ses défauts même si des dédommagements peuvent être proposés.
- La qualité de la prestation ne dépend pas seulement des compétences des salariés mais aussi de celles du client, de ses capacités d'apprentissage, comme nous allons le voir

plus loin. Alors évalue-t-on – et si oui, comment ? – les contributions du bénéficiaire car elles ont une incidence non négligeable sur la qualité du service ?

- L’engagement du prestataire à répondre à une demande de plus en plus personnalisée, fait que la qualité du service rendu ne peut pas être la même pour tous, elle varie selon le bénéficiaire, selon la filiale, selon le contexte d’intervention.
- Le matériel à travailler n’est pas stabilisé : le client, déborde la relation de service et échappe à toute standardisation prescrite par l’organisation. Comme le remarquent F. Hubault et F. Bourgeois, (2002) « souvent, le "client" résiste aux assignations qu’on lui fait, il ne se reconnaît pas dans ce mot qu’il juge trop restrictif par rapport aux droits qu’il s’estime avoir dans la relation où on lui a tout promis » (p. 10).
- L’activité de service génère deux types d’impacts : des impacts immédiats sur le bénéficiaire et des impacts « médiats » qui peuvent être décalés dans le temps (quelques mois plus tard) ou en « réseaux », en faisant aussi profiter des effets de la prestation aussi d’autres acteurs non directement ciblés au départ (Tertre, 2005).

Par ailleurs, V. Boussard (1998) remarque que les indicateurs utilisés généralement « sont plus des révélateurs de l’ordre social que des instruments de mesure » (p. 103). Alors, la chercheuse suggère qu’au lieu de juger le travail d’une catégorie de salariés par la position qu’ils occupent dans l’organisation, et par le rapport qu’ils entretiennent avec d’autres catégories, il faudra les aider à redéfinir leur rôle et leur mission, « à reconstruire une identité collective de prestataire de service, valorisée par son activité même » (*ibid.*). Ch. du Tertre (1999) rejoint cette idée de concevoir le service comme « *construit social* », fondé sur les procédures d’arbitrages et des dispositifs d’évaluation. Il relève d’un processus de professionnalisation, qui dépasse les enjeux de la formation, pour intégrer, des retours et des échanges d’expérience entre pairs, l’évaluation des effets du service par les bénéficiaires, des connaissances scientifiques nouvelles, utiles à la compréhension de l’activité déployée. Les critères d’évaluation sont donc élaborés collectivement entre la hiérarchie, les collectifs de salariés, des représentants des bénéficiaires et les scientifiques. Mieux encore, il préconise de dépasser le paradigme actuel, centré principalement sur les résultats de l’activité, pour intégrer dans l’évaluation « le processus engagé pour les obtenir, c’est-à-dire, sur le travail réel, les ressources dont il a besoin pour opérer et la façon dont ces ressources sont affectées (ou développées) par l’activité » (Tertre, 2005 : 47).

2.2.5. Les conflits et leurs causes

L'économiste insiste sur un autre point : la gestion efficace des conflits avec la clientèle est totalement occultée du processus d'évaluation de la performance, alors qu'elle serait au cœur de la relation de service. Pour soutenir cette idée, il distingue activité de service et relation de service. D'après lui, les deux notions ne couvrent pas les mêmes significations car il existe des activités de service sans « relation de service ». Il illustre ce concept avec l'exemple du voyageur qui, depuis l'achat de son billet dans un distributeur automatique jusqu'à son arrivée à destination, ne nécessite pas la mise en place d'une relation de service même si un service lui est rendu. Au contraire, « dès qu'un incident ou un dysfonctionnement surgit, "la relation de service" réapparaît afin de réguler l'activité » (Tertre, 2002 : 230). Comme l'avait montré d'ailleurs Goffman, le client sollicite « le réparateur » surtout lorsqu'il rencontre un problème à régler ici et maintenant. La relation de service est donc activée pour dépasser des situations problématiques qui peuvent rapidement dégénérer en situation conflictuelle si un désaccord est enregistré sur un des volets (technique, contractuel ou civique).

Au sujet des centres d'appel, nous avons également observé que, parfois les choix exercés par l'organisation pour répondre aux besoins des clients, ne correspondent pas nécessairement aux réalités du terrain, elles sont alors vécues par les clients comme une restriction à la liberté de choix et par les salariés comme de la « mauvaise qualité ». Lorsque, consciemment ou non, les besoins réels sont ignorés par la hiérarchie, les situations conflictuelles, à gérer par les salariés, sont très fréquentes. Méconnaissance des besoins réels ou politique mensongère, les organismes imposent une image désincarnée du client, en utilisant les nouvelles formes de communication, les campagnes publicitaires, pour la rendre légitime.

L'analyse de l'activité réelle des salariés du secteur de service met en exergue l'existence des deux causes majeures génératrices de tensions, de conflits : une connaissance insuffisante des besoins réels des clients et l'inadaptation de l'offre prescrite par l'organisation (David et Huguet, 1998). Dans la première catégorie, deux types des besoins, non pris en compte par les études de marché, ont été identifiés par les chercheurs : les besoins cachés et les besoins d'apprentissage du processus de production. Des nombreuses études s'intéressant à la relation de service, ont relevé que les sollicitations des clients sont souvent « complexes, ambiguës, chargées d'implicites » voire inappropriées. Cela ne signifie pas que le client ne sait pas ce qu'il veut mais surtout qu'il se conforme à sa logique propre chargée d'émotion, une « logique de besoin » (Bonney et Valléry, 1997). Face à des doléances imprécises, les

agents utilisent une panoplie de conduites qui vont de la réponse laconique jusqu'à, selon M. Lacoste (1998), l'accomplissement d'un « véritable "travail informationnel", par des conduites de clarification, d'explication et même d'anticipation des besoins. L' "information" peut alors se doubler de conseil » (p. 27). Lorsque l'utilisateur se présente chez le prestataire de service, il a déjà toute une histoire derrière lui (« Je suis venu pour mon logement. J'étais là la semaine dernière aussi et c'est votre collègue qui m'avait reçue... », « Les douleurs dans le dos ont commencé quand... »). Lors de la « formulation de la demande », il évoque sa vie personnelle et familiale, son vécu immédiat, son appréciation propre de la situation et il s'appesantit souvent sur la nécessité de sa requête. Pour la décrypter, l'agent guide l'échange par des questions bien précises afin d'obtenir des informations pertinentes. Mais ce questionnement, moyen de cadrage de la relation avec l'utilisateur, ne parvient pas toujours à saisir la complexité de la situation de ce dernier. La consultation de l'outil informatique, du dossier « papier », l'échange avec des collègues, sont des réelles ressources, si le client n'en est pas à sa première requête envers le prestataire, et diminuent les risques d'erreur et les égarements.

C. David et P. Huguet (1998) vont plus loin et montrent qu'afin de mieux répondre à la demande, le professionnel entraîne le client dans un travail d'explicitation de ses besoins réels, ce qui n'est pas sans conséquences. Pour le client, ce travail de « reformulation de la demande » suppose de s'exposer au jugement du professionnel ou à des tiers présents sur les lieux (clients, personnel), source supplémentaire de stress et de mécontentement. Pour le professionnel, l'expression publique de l'insatisfaction du client réduit ses marges de manœuvre, de réparation et peut entraîner des réactions de groupe. En outre, elle porte préjudice à l'image de l'entreprise. Ce travail d'aide à la reformulation du besoin qui se réalise *in situ* et requiert du temps, n'est guère prévu par l'organisation. Ce point est confirmé par les résultats obtenus par V. Boussard (1998). En analysant le système d'outils d'évaluation de la performance des CAF, la chercheuse constate que « le temps nécessaire pour s'ajuster à la demande de l'allocataire, la recherche de solutions acceptables » est occulté du processus, étant considéré incompatible avec le respect de la productivité (p. 97).

Une autre source de conflit, ignorée par l'organisation, est la méconnaissance du processus de production par le client. De son côté, le client accomplit un travail d'apprentissage plus ou moins approfondi. Le vocabulaire, les applications des outils à sa disposition, les modalités de fonctionnement de la prestation, l'action attendue de sa part dans la réalisation de la prestation, le comportement social souhaité au regard des situations et des circonstances sont autant d'apprentissages que le client va s'approprier au cours de l'interaction (David et

Huguet, 1998). Le plus souvent, dans cet apprentissage, le client n'est pas livré à lui-même, il est accompagné par le salarié même si, de nouveau, l'organisation ne prévoit pas un temps bien spécifique. Et « l'insuffisance de gestion de cet apprentissage peut engendrer des surcoûts, aboutir à des situations conflictuelles où chacun rejette sur l'autre la responsabilité du dysfonctionnement » (*ibid.*, p. 151).

La dernière catégorie regroupe les insuffisances des entreprises prestataires de service, dans la prise en compte des marges de manœuvre nécessaires pour ajuster l'offre à la demande et la construction des cadres de références communes. L'activité de service s'effectue au croisement de logiques différentes, parfois antinomiques : celle de l'entreprise, celle de l'agent et celle du client. Les salariés remplissent une fonction « d'interface », entre le public et le reste de l'organisation, ou les partenaires de l'entreprise de service et ils supportent souvent des contradictions sur lesquels ils n'ont pas de prise (Lacoste, 1998). L'inadaptation de l'offre proposée par l'organisation aux clients, se traduit en tensions au niveau des salariés en *front-office*. Les offres trop standardisées, même si elles sont de plus en plus diversifiées, ne laissent aucune marge de manœuvre aux salariés pour répondre à des exigences particulières. Ainsi, les agents doivent choisir entre les intérêts de l'entreprise ou l'intérêt du client, être rentable ou servir. L'impossibilité de concilier les deux logiques (sans d'une part, mécontenter le client et d'autre part, transgresser les règles) ne fait qu'augmenter les situations conflictuelles soit avec le client, soit avec l'encadrement.

Par ailleurs, l'absence des points de repère collectifs et partagés, génère aussi des tensions car dans ce cas de figure, la conception du service à rendre et de la performance à obtenir, repose uniquement sur l'approche personnelle du salarié. Nourrie de son histoire personnelle et professionnelle, cette réponse individuelle à la situation n'est pas toujours pertinente, car « le face à face au cas par cas requiert une délibération collective » (Hubault et Bourgeois, 2002 : 12). D'où la nécessité de construire des références communes partagées (entre direction, encadrement de proximité, salariés, clients) et la diffusion auprès des plus exposés aux conflits des logiques (les nouveaux et les intérimaires).

La résolution des conflits nécessite des conduites verbales complexes mobilisant plusieurs dimensions, comme l'écrit M. Lacoste (1998) :

« Dimension cognitive : élaborer des hypothèses, reconstituer des causalités, évaluer les risques et les dommages, proposer des réponses appropriées. Les raisonnements révèlent les représentations réciproques, les efforts pour parvenir à une

représentation commune, ou à l'inverse, les irréductibles différences. Dimension affective : pour l'agent, il s'agit souvent de calmer le jeu, d'apaiser les revendications, de produire une réaction à bonne distance à travers des mots de la sympathie et de la raison pour l'usager. Selon la manière dont il est affecté, ce peuvent être des plaintes, des accusations, jusqu'à des comportements de crise. Dimension dramaturgique : de part et d'autre, la mise en scène des émotions est largement utilisée pour arriver à ses fins. Dimension normative : il s'agit souvent de faire valoir des principes d'action, d'affirmer ses valeurs, de faire valoir ses droits, de rappeler des devoirs » (p. 28).

Pour conclure, nous retenons l'idée que les compétences relationnelles nécessaires à la gestion quotidienne du conflit sont construites sur des savoirs techniques et procéduraux – le niveau de traitement attendu, le système de production, l'environnement et la stratégie de l'entreprise – et sur la connaissance des clients (David et Huguet, 1998). Ces savoirs sont mobilisés par le salarié pour répondre aux exigences des situations, aux demandes des clients, et le choix de privilégier un savoir, plutôt qu'un autre, est toujours en lien avec ses propres valeurs du service à produire.

En guise de conclusion.

À la lumière des travaux cités nous pouvons affirmer que certaines caractéristiques des activités de service étaient bien présentes dans la production des biens. L'exécution de tâches industrielles a toujours requis l'engagement personnel du salarié, l'initiative, voire une certaine créativité. Ces exigences se trouvent maintenant exacerbées à cause de la variabilité et de la complexité des situations auxquelles doivent quotidiennement faire face les professionnels, dans tous les secteurs d'activité. Les logiques contradictoires, la non-standardisation des procédures, la fragilisation des liens hiérarchiques nous indiquent que la personne est plus que jamais au cœur du travail. Et travailler, comme le souligne Y. Schwartz (2000), implique quelque part, à tous les niveaux, « encadrer, concevoir, coordonner, [éduquer]... », donc gérer (p. 287).

En revanche, les études portant sur le secteur tertiaire nous dévoilent que la relation de service est fortement chargée émotionnellement. La gestion efficace de la dimension relationnelle et émotionnelle, à l'œuvre dans la relation à autrui, est-elle l'affaire de tout le monde ? Les recherches invoquées nous montrent que cette gestion ne relève pas uniquement de la

personnalité de l'individu, de ses qualités, de ses dispositions personnelles. Dans des activités, considérées à la portée de tout le monde ou relevant de capacités « non professionnelles », les savoirs sociaux s'interconnectent avec les connaissances techniques. Et ces « savoir-faire relationnels » (Valléry et Leduc, 2010), même s'ils sont constitutifs des relations humaines, sont reconfigurés constamment dans l'acte de production. Cependant, la construction de ces compétences relationnelles ou sociales demande, selon M. Thévenet (2010), « un cheminement personnel d'être dans une situation de servir l'autre avec le souci de la prestation qui lui est rendue avec la distance nécessaire pour ne pas se sentir diminué parce que l'on apporte de la prestation à l'autre » (p. 36).

Nos interrogations se tournent alors vers ceux qui débutent sur le marché du travail. Notre système de formation est-il adapté à répondre aux nouvelles tensions qui traversent d'une manière assez robuste les activités de travail ? Les efforts cognitifs associés au travail émotionnel qu'engendre toute relation de travail – non seulement celle avec les clients mais aussi avec les collègues et avec la hiérarchie – aux conflits entre les objectifs de rentabilité et les objectifs de qualité du produit, ne sont pas faciles à prendre en compte et à mesurer. De même, certaines attitudes sont difficilement modélisables. Quels parcours de formation imaginer pour faciliter l'apprentissage ou le développement, de ce que Y. Schwartz (2000) appelle, « les gestions intersubjectives (équipe) et subjectives (gérer ses contradictions, ses rapports avec autrui) » (p. 297). Les collectifs de travail susceptibles d'accueillir les débutants, lors de la formation, les soutiennent-ils à dépasser les difficultés inhérentes relatives à la situation de travail ? En quelle mesure le partage d'expérience entre pairs est-il formateur ? Et enfin, comment ces questions interfèrent avec la problématique de l'insertion des jeunes non diplômés.

Chapitre III : Les dispositifs d'insertion professionnelle

Depuis le milieu des années 70, face à la dégradation progressive de l'emploi, les pouvoirs publics ont institué des mesures destinées au public le plus touché, les jeunes. Ces mesures regroupent des aides en direction des entreprises et la création d'emplois atypiques (statut spécifique des personnes en insertion), souvent accompagnées par des actions de formation. Ainsi les contrats de type particulier se multiplient et dispositifs de formation-insertion incarnent une seconde chance pour ceux qui ont raté leur scolarité, en permettant d'obtenir une expérience professionnelle ou mieux, une qualification.

Au début du lancement de cette politique, les jeunes ont facilement adhéré et ils se sont déclarés satisfaits des formations suivies. Mais la complexification des politiques de formation et de l'emploi n'a pas réussi à réduire le chômage et les jeunes ont commencé à adopter des stratégies d'évitement à l'égard de ces dispositifs (Nicole-Drancourt et Roulleau-Berger, 2001). L'efficacité des dispositifs commence à être remise en cause par les usagers autant que par les financeurs. Placés entre l'école et le monde professionnel, ces dispositifs représentent, pour les jeunes, un espace de transition visant une multiplicité d'objectifs « de l'accès à l'emploi à la remédiation cognitive en passant par la socialisation » (Santelmann, 2007a). Finalement, la formation post-scolaire est appelée à la fois à corriger les lacunes de l'école, à résoudre le chômage, à réduire les inégalités. Les objectifs assignés ne seraient-ils pas trop ambitieux ? Les chercheurs, comme les professionnels de la formation continue, l'admettent volontiers.

La principale critique formulée est que les jeunes les moins formés accèdent difficilement aux mesures les plus qualifiantes. Les études ont montré qu'ils sont plus nombreux à bénéficier d'une formation qui n'est sanctionnée ni par un titre, ni par un diplôme³⁰ (Bonaïti et co-auteurs, 2006 ; Castra, 1996 ; Léné, 2000). Par ailleurs, les jeunes sortis du système scolaire sans diplôme, déclarent avoir intégré plus souvent des formations en dehors de l'emploi (c'est-à-dire sans la signature d'un contrat de travail) que les autres jeunes de la même génération (Bonaïti et co-auteurs, 2006). Ces résultats rejoignent les conclusions de ceux qui étudient les entrées en apprentissage, où seulement quatre jeunes sur dix débutent avec un

³⁰ En 2004, les jeunes sans qualification ont signés seulement 6,6% des contrats d'adaptation et 8,6% des contrats de qualification contre 50,3% de contrats d'orientation. (Bonaïti et co-auteurs, 2006).

niveau de formation inférieur. Ce qui signifie que les entreprises recrutent également pour une formation de niveau V des jeunes ayant déjà obtenu une qualification professionnelle et que les jeunes parfois « préparent un diplôme de même niveau dans une spécialité connexe » (Moreau, 2005). Comment s'explique ce phénomène ?

3.1. L'inégalité d'accès à la formation qualifiante

Pour cerner les inégalités d'accès à la formation qualifiante, il est nécessaire d'examiner de plus près le processus de recrutement des stagiaires. Mais, avant tout, il faut préciser que pour les jeunes qui ont échoué à l'école, deux stratégies sont envisageables pour se qualifier :

- Signer un contrat de travail : le contrat d'apprentissage³¹ ou le contrat de professionnalisation³² ;
- Intégrer une formation qualifiante proposée par l'AFPA³³ ou par les programmes jeunes des conseils régionaux.

Les recrutements sont réalisés par deux catégories d'acteurs – les employeurs et les formateurs – sur la base du niveau de formation initiale et de l'éventuelle expérience professionnelle. Néanmoins tous ces dispositifs de formations recourent au principe pédagogique de l'alternance et une partie de la formation se réalise en milieu professionnel. L'avis des employeurs est devenu incontournable pour l'entrée dans ces formations et leur poursuite.

En étudiant les modalités de recrutement des apprentis dans les grandes entreprises, P. Kergoat (2006) a relevé que la sélection des candidats est fondée sur les notions de personnalité, motivation, expérience. Les employeurs essaient de classer les jeunes se présentant à des formations destinées à des emplois d'exécution, en fonction de leur capacité à mobiliser leur force de travail dans des situations variables et de l'acceptation de difficiles conditions de travail : endurance physique, disponibilité temporelle. Ils tentent de déceler « le rapport des candidats à un système de moralité (ponctualité, probité, rapport au travail) et à un ordre social établi (capacité à tenir sa place vis-à-vis de la hiérarchie ou dans une équipe de travail) » (*ibid.*, p. 2). Les petites entreprises ne disposent pas de moyens aussi élaborés. Dès

³¹ Le contrat d'apprentissage vise à acquérir une qualification sanctionnée par un diplôme de l'enseignement professionnel ou technologique.

³² Le contrat de professionnalisation vise à acquérir une qualification enregistrée dans le répertoire national de certifications professionnelles.

³³ Association pour la Formation Professionnelle des Adultes.

lors, la présence des parents, lors de la première rencontre avec le patron, est un atout et cette présence représente une garantie de l'engagement du jeune dans le travail en entreprise. Les employeurs optent également pour des périodes d'essai de quelques semaines, durant lesquelles les encadrants testent la conduite, l'adhésion aux règles et aux principes du travail qui leur est confié. La procédure de recrutement des apprentis est moins centrée sur les compétences techniques applicables mais plutôt sur ce qui les entoure, c'est-à-dire sur les compétences sociales et comportementales. Paradoxalement, « les établissements de l'Éducation nationale, pourtant chargés d'une partie de la formation des apprentis, n'interviennent d'aucune façon » dans le processus de recrutement (Kergoat, 2002 : 155).

L'entrée dans les formations pour adultes, financées par les conseils régionaux, sont conditionnées par un test de niveau pour vérifier le degré de maîtrise des acquis en lecture, écriture et calcul et un entretien avec le formateur référant, voire un psychologue. Lors de l'entretien, les jeunes doivent prouver que la formation qu'ils souhaitent suivre, correspond bien à un « projet professionnel réaliste et réalisable », soit à travers le récit des stages effectués dans le domaine visé, soit en établissant le lien entre les expériences extérieures au champ professionnel et le métier envisagé. Un critère prépondérant est la motivation, qui est mise en relief par des « réinterprétations positives des épreuves traversées » : quêtes de contrat en alternance inaboutis, rupture du contrat d'apprentissage (Demazière et co-auteurs, 2004).

La motivation est aussi testée à travers la capacité de la personne à retourner dans un contexte institutionnel. Finalement, les organismes de formation opèrent une sélection des futurs stagiaires en gardant les jeunes présumés employables. I. Nicaise (2000) a recensé les arguments justificatifs des organismes de formation : les barrières psychologiques (l'image négative de soi, la crainte de l'échec), la durée de la formation incompatible avec les importantes lacunes au niveau des savoirs fondamentaux ; ce sont aussi les attitudes au travail qui sont montrées du doigt. Ce comportement sélectif est cohérent pour D. Demazière et ses collaborateurs (2004) avec la double contrainte à laquelle sont soumis les centres de formation : la contrainte de recruter leurs stagiaires parmi les catégories déclarées les moins employables afin de les former pour l'emploi et la contrainte d'obtenir des taux de placement satisfaisants à l'issue de la formation.

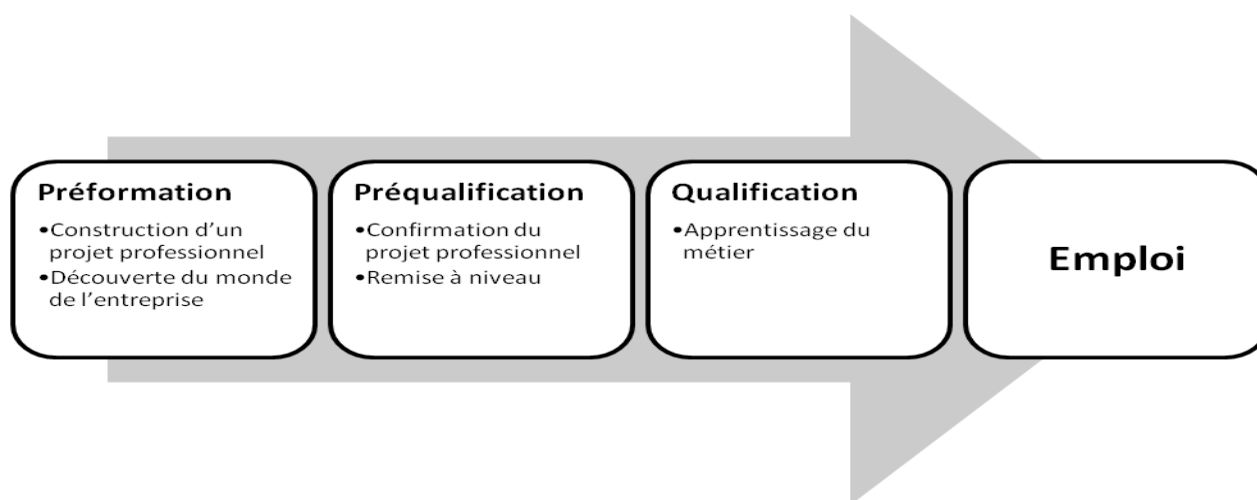
Les associations de formation affirment qu'aujourd'hui, la préoccupation de l'efficacité pédagogique (acquisition de savoirs, développement des compétences professionnelles,

respect du rythme d'apprentissage) s'efface au profit des préoccupations économiques et certains organismes constatent que les actions ne sont plus reconduites, faute de résultats en termes d'insertion. Pour ces associations, les sources de financement, pour plus de la moitié, sont d'ordre public (Aballéa, 1998a) et les prix de l'intervention sont restés inchangés depuis bien longtemps. La survie des organismes est fragilisée « face aux changements assez brutaux d'orientation des décideurs politiques et à l'imprévisibilité croissante en matière de financements publics » (Frétygné, 2007 : 38). En conséquence, ils se positionnent « comme un espace d'adaptation d'une main-d'œuvre potentielle et comme chambre de pré-recrutement pour les entreprises partenaires » (Demazière et coll., 2004 : 66). Alors, les jeunes qui ne correspondent pas aux critères de la formation qualifiante, sont renvoyés vers leurs conseillers (Missions locale ou Pôle Emploi) pour retravailler leur projet professionnel. Certains conseils généraux proposent, dans le cadre des plans jeunes, des actions de formation-insertion.

3.2. Les actions de formation-insertion

Les dispositifs de formation pour les personnes sans qualification ont été conçus de manière linéaire et logique, remarque L. Durrive, avec une architecture qui repose sur trois niveaux : une étape de mobilisation sur projet, qui se décline à son tour en deux périodes – une de préparation (construction de projet, bilan de compétences, bilan jeune, valorisation des capacités) et l'autre de préqualification ; une étape de qualification et enfin le placement en emploi (Durrive et Mailliot, 2009). On peut schématiser le parcours de formation de cette manière :

FIGURE 3 : Parcours de formation-insertion



L'accès à un niveau est conditionné par le passage dans les niveaux précédents. Sans un projet professionnel validé, la personne ne peut pas accéder à la phase de préqualification même si on admet que le projet professionnel fait partie d'un projet de vie et qu'il est en perpétuelle évolution. La non-maîtrise des savoirs de base est pénalisante, pour celui qui souhaite intégrer une formation qualifiante, après avoir bien réfléchi à la question du projet d'emploi. Le passage par une action de remise à niveau est légitime pour les professionnels de la formation-insertion, en obligeant la personne à repousser à plus tard le souhait d'apprendre un métier. Donc, nous avons ici une vision éclatée de l'être humain et de son insertion professionnelle. Selon cette logique, on pourrait le diviser en plusieurs parties (projet de vie, cognition, relationnel, métier, etc.) et à chaque partie, proposer une formation. Mais l'être humain et son activité représentent un tout qui échappe à tout découpage conceptuel. Nous souhaitons appréhender comment se construit le rapport au travail dans le cadre des dispositifs d'insertion professionnelle.

Dans le cadre de cette recherche, nous allons retenir comme objet d'étude le premier niveau de ces dispositifs, celui de préformation. Il s'agit de formations qui ne conduisent à aucune certification, avec l'objectif de mobiliser l'individu sur un projet professionnel réaliste adapté à ses aptitudes, à ses potentialités et aux réalités du marché de l'emploi. Les prérequis de la formation incluent la maîtrise des savoirs de base, le souhait d'accéder à un emploi ou à une formation qualifiante à la fin de son parcours, la capacité de vivre en groupe et, pour certains centres de formation, l'élimination des « freins d'ordre social et psychologique » (Direction de l'orientation et de la formation professionnelle, 2008). Comme presque toutes les actions de formations destinées à des adultes, elles sont construites sur le modèle de l'alternance.

3.2.1. La pédagogie de l'alternance

L'alternance œuvre au croisement de deux mondes, ancrés dans des territoires et des temporalités bien distincts, avec des logiques propres et des rapports au savoir différents. Selon A. Geay (2007), le système de travail et le système de formation « ont développé des logiques tellement différentes et opposées qu'elles sont devenues contradictoires, au sens où elles se nient l'une et l'autre » (p. 29-31). Dans le système du travail, le savoir n'a de la valeur que pour ce qu'il permet de faire (Charlot, 1993), en s'inscrivant dans une logique de création et consommation du savoir assujettie aux fins de la production des biens et des services. Les apprentissages professionnels s'acquièrent par l'accumulation de l'expérience, dans des activités contextualisées. Le système de formation, quant à lui, privilégie une logique

curriculaire et disciplinaire (Fernagu-Oudet, 2007) où le savoir est transmis et appris en dehors des situations de production, sans rapport opératoire direct avec la pratique. Puisque les savoirs ont du sens et de la valeur en tant que tels, ils sont classés en disciplines et enseignés de façon parcellisée, à travers des programmes.

Dans cette perspective, le savoir n'a pas le même statut, la même valeur, selon l'endroit où il est mobilisé ou acquis. La littérature abonde des différenciations entre les deux types de savoir : savoir et savoir-faire, savoirs théoriques et savoirs d'action (Barbier, 1996), savoirs épistémiques et savoirs pragmatiques (Savoyant, 2006a), savoirs curriculaire et savoirs construits sur le terrain (Fernagu-Oudet, 2010). On les oppose souvent, même si la société est, plus que jamais, consciente de leur complémentarité. G. Malglaive et A. Weber (1982) expliquent que la survie des savoirs savants dépend de leur engagement dans la pratique. C'est-à-dire qu'ils sont à la fois élaborés à partir de la pratique, des problèmes auxquels l'humanité a dû se confronter, et validés par la pratique, par la réussite de leur application en action. En retour, la pratique mobilise des savoirs formels mais aussi d'autres informations pertinentes pour la situation, des connaissances, des valeurs et des outils. S'il y a du savoir dans la pratique, cela ne signifie pas qu'elle soit un savoir, souligne B. Charlot (2005). « Ce n'est pas le savoir lui-même qui est pratique, c'est l'usage qu'on en fait, dans un rapport pratique au monde » (*id.*, p. 71). Il semble alors plus juste de parler de plusieurs types de production du savoir plutôt que distinguer les savoirs entre eux. La distinction entre le "scientifique" et le "pratique" est le rapport construit envers ce savoir et non le savoir lui-même.

Une analyse proche ou du moins, relativement homomorphe émerge chez Y. Schwartz (2000, 2003, 2009) lorsqu'il évoque le dispositif dynamique à trois pôles. Dans un premier pôle, les « *savoirs organisés et disponibles* » intègrent l'ensemble des savoirs formalisés de l'humanité, mis en patrimoine sous forme de discipline, qui permettent d'anticiper les situations de vie et d'activité. Mais les concepts véhiculés par une discipline ne suffisent pas à expliquer toutes les complexités de la singularité d'une situation, elles sont donc retravaillées par les autres. Ainsi les frontières entre les disciplines deviennent plus souples, plus poreuses. Le deuxième pôle regroupe les savoirs issus de l'activité, les « *forces d'appel/rappel et des savoirs investis* ». Les forces « d'appel à savoir » mobilisent dans l'activité les « compétences disciplinaires » pertinentes pour rendre possible la transformation du monde (matérielle ou symbolique). Les forces de « rappel » valident ou interpellent la justesse des savoirs savants (diffusés sous forme de concepts, théories, méthodes) par la mise à l'épreuve dans l'activité.

La particularité de ces forces est qu'elles sont extrêmement indirectes, décalées, retardées et susceptibles de multiples interprétations (Schwartz, 2000: 88). Enfin, les savoirs investis dans les gestes du quotidien, sont le produit des efforts à maîtriser l'activité qui déborde, par sa nouveauté, même infime, les savoirs-formalisés. Quoique singuliers, partiellement conscients et énonçables, les savoirs issus de l'expérience restent tributaires du contexte local, immergés dans l'histoire de la personne et des lieux. À ce sujet, Y. Schwartz (2004) écrit que « ce sont des savoirs qui se donnent en adhérence, en capillarité avec la gestion de toutes les situations de travail, elles-mêmes prises dans des trajectoires individuelles et collectives singulières, contrairement aux savoirs académiques, formels, qui eux sont désinvestis, c'est-à-dire qu'ils peuvent être définis par d'autres concepts et reliés à eux, indépendamment des situations particulières » (p. 20-21). La différence entre ces savoirs, est que les uns, déjà constitués, stockés, peuvent se transmettre avant le déploiement de l'activité ; et les autres, imbriqués dans l'activité, restent à formaliser.

Deux facettes d'une même réalité, les deux types de savoirs ne sont pas interchangeables quoiqu'ils puissent se féconder mutuellement. Cette considération nous amène au troisième pôle, celui des « *inconforts* » (intellectuels, éthiques, sociaux), qui repose sur la « volonté de savoir », instance apte à faire travailler ensemble ces deux régimes de production du savoir. En contrepartie, elle doit répondre à une exigence d'ordre éthique, celle de réputer celui qui travaille comme « quelqu'un qui est en activité », c'est-à-dire quelqu'un qui doit gérer les aléas de l'activité, les débats³⁴ de normes et de valeurs qu'elle suscite. D'autre part, elle doit assurer le respect d'une exigence épistémologique, car l'individu va fournir un effort, celui de réinterroger la pertinence des concepts dans les situations réelles, de mettre à distance son activité et de l'explicitier. Il va, à la fois, retravailler les généralités des savoirs constitués pour les rendre applicables aux situations singulières et mettre en mots les savoirs enfouis dans l'activité, les relier aux concepts développés par les disciplines pour pouvoir ensuite les inscrire, éventuellement, au patrimoine de l'humanité. « En l'absence de ce troisième pôle, il n'y a guère de chance pour que des coopérations entre les deux autres stabilisent, pour qu'apprentissage et imprintage³⁵ œuvrent dans la durée, en sorte que chacun fasse retour

³⁴ Le terme « débat » est utilisé dans le sens où il précède un choix.

³⁵ Pour Y. Schwartz (2000) l'apprentissage suppose un requestionnement des savoirs tandis que « l'imprintage » renvoie au requestionnement des valeurs et des visions du monde. « Sans un décentrement de soi par recentrement des autres, on reste sur des certitudes qui se croisent, on n'obtient pas un va et vient fécond entre concepts et vie, savoirs et histoires singulières » (Schwartz et Durrive, 2009 : 256).

sur ses valeurs et ses savoirs pour en élargir les horizons » ajoute l'auteur (Schwartz, 2000: 719). Permettre de construire un monde commun est le pari de l'alternance.

La pédagogie de l'alternance entend concilier les deux disciplines de pensée, créer des ponts, instaurer une dialectique entre les savoirs et les valeurs portées par les deux mondes (formation et entreprise). L'entreprise devient non seulement le lieu d'application des savoirs ou des connaissances acquises ailleurs (en formation, en famille) mais également « un lieu où l'on questionne ce que l'on fait et ce que l'on a appris, le met en perspective et lui donne du sens, et vice versa » (Fernagu-Oudet, 2010: 96). La formation, de son côté, doit dépasser son rôle de transmission de savoirs formels, pour se frayer d'autres chemins : exploiter les situations de travail sur le plan didactique et pédagogique, accompagner la mise en mots des savoirs d'expérience investis. À partir de là, l'apprenant peut retravailler les concepts plus formels et produire son propre savoir, un *savoir reconnu* par la communauté scientifique et professionnelle.

3.2.2. La période de formation en centre : la pédagogie du projet

La notion de projet professionnel ne couvre pas les mêmes significations pour le jeune demandeur d'emploi que pour le professionnel de l'insertion ou de la formation. Le plus souvent, la première aspiration d'un jeune sans qualification, franchissant pour la première fois la porte d'un organisme d'insertion, est : « Je veux travailler » ou « Je veux un emploi ». Plus la personne est en difficulté, plus son aspiration est formulée dans le sens d'un travail « dans n'importe quel métier ». Ici l'individu mélange travail, emploi, métier. Nous avons rencontré un autre cas de figure lors d'une étude antérieure (Boancă, 2006) quand la personne ne cible pas un métier mais un milieu d'exercice : magasin de parfums, magasin d'articles sportifs (« mais pas au Décathlon »). De nouveau, l'emploi est vidé de son contenu professionnel et il est regardé seulement à travers le volet contractuel, qui permet l'accès à une rétribution financière, à un statut social, celui de salarié. Or, pour les professionnels de la formation, le projet professionnel désigne d'abord un projet de métier. Pour aider à l'émergence de ce projet, les formateurs proposent différentes activités qui s'achèvent par une période de stage en entreprise. Une équipe de chercheurs de CNAM (Ferrand, Gazit et Kaddouri, 1993) a répertorié ces activités qui remplissent également un rôle de préparation du stage : séjours à thème, enquête métier, témoignage des professionnels, travail sur soi, auto-préparation, plateaux techniques.

J.-P. Russier (1998) a analysé finement leur contenu et a mis en évidence les espaces « d'adaptation sociale » – adaptation à un poste ou acceptation des conditions de travail précaire – ou de « disqualification ». Comme le travail sur le projet professionnel représente l'occupation principale des stagiaires, autour de lui gravitent des activités secondaires telles que l'apprentissage des règles (règles institutionnelles, règles de l'entreprise, règles liées au recrutement, etc.) et éventuellement l'acquisition des savoirs de base.

Souvent, il s'agit plus d'une déconstruction de projet, de partir des désirs de la personne et de l'amener à se confronter à la réalité du marché du travail. La confrontation aux emplois accessibles permet de réaliser plus facilement le travail de deuil sur des désirs non reconnus comme légitimes par la société, car les projets doivent être avant tout « conformes aux besoins de l'économie, à ce que la société attend » (Léauté, 1991/1992 : 74). D. Demazière et ses collègues (2004) retrouvent les mêmes stratégies des formateurs envers les chômeurs de longue durée, préparation aux conditions dégradées d'emploi ou idéalisation des emplois en tension, en réduisant les aspects contraignants (le travail de nuit, par exemple).

Les chercheurs dénoncent l'usage des ces techniques psychologiques qui inculquent « surtout un rapport à l'emploi et même à l'absence d'emploi, à l'assistance », (Russier, 1995 : 108) en invoquant même la dictature ou le terrorisme du projet (Castra, 2003 ; Léauté, 1991/1992). Selon D. Castra (2003), une méthodologie d'intervention centrée exclusivement sur les cognitions (information, attitudes, représentation, projet) ne fait que renforcer les personnes dans leur situation précaire plutôt que les aider à s'en sortir. Cette idée est aussi soutenue par C. Coquelle (1994) pour qui « les insertions heureuses » ne sont pas le résultat exclusif de projets mais plutôt une suite d'opportunités, d'occasions qui se présentent par hasard et qui sont saisies par les intéressés. Prétendre que le projet est une condition *sine qua non* de l'insertion renferme la personne dans son projet puisqu'elle risque d'ignorer toutes les autres alternatives incompatibles avec le cadre prévu. Dans le même esprit, reprocher à la personne de n'avoir pas un projet élaboré, c'est lui attribuer la totalité de la responsabilité de ce que lui arrive et, ainsi, la culpabiliser. Le danger se situe donc dans l'usage de la méthode du projet dans la durée, dans la survalorisation de la capacité de l'individu à se déterminer par lui-même, à échapper aux situations précaires ou à surmonter « des contraintes insupportables, celles de la déqualification, celles de la flexibilité, celles d'un marché du travail très capricieux » (Boutinet, 2002 : 245). En prolongeant « des activités sans rapport visible avec l'objectif d'insertion professionnel », on incite les personnes à vivre dans le futur et dans l'imaginaire (Castra, 2003).

3.2.3. La période de formation en entreprise

Toutes les actions de formation-insertion, indépendamment des objectifs visés, prévoient des périodes plus au moins longues d'immersion en entreprise. Avec le but de valider le projet professionnel du jeune et d'acquérir une expérience professionnelle, cette période représente une étape charnière du parcours de formation car, si elle peut confirmer le projet, elle peut également entraîner un changement de projet, un désinvestissement sur le poste de travail ou même l'abandon du stage. Malgré les différentes stratégies adoptées par les professionnels de la formation – élaboration de plusieurs projets professionnels à la fois, étude des fiches métier, rencontre avec des professionnels, visite des ateliers – la confrontation avec le monde du travail reste une épreuve, dont on ne peut anticiper le déroulement. Pour qu'il y ait réussite en entreprise, donc intégration dans l'équipe de travail, acquisition des savoir-faire ou développement des compétences, l'engagement des trois acteurs de l'alternance (le stagiaire, le centre de formation et l'entreprise) est une condition indispensable. Mais l'articulation entre les logiques de chaque acteur se heurte à plusieurs obstacles. Dans la partie qui suit, nous allons essayer de les pointer et de montrer que la réussite en stage est liée au contexte local dans lequel évolue le stagiaire, aux valeurs investies par chaque acteur et à la convergence de leurs intérêts.

3.2.3.1. L'engagement des entreprises

Au niveau macroscopique, l'implication des entreprises dans la formation professionnelle dépend directement des actions menées par l'État, en termes d'incitations financières, de clarté des objectifs de la formation, de distinction du rôle de chaque acteur, et de celles des branches professionnelles (réflexion sur le référentiel métier, mise en place des formations pour les tuteurs, etc.). Ces actions ne garantissent pas pour autant la qualité de l'alternance car le projet doit être porté par chaque entreprise, c'est-à-dire que les dirigeants et leurs salariés doivent être convaincus que l'investissement dans la formation des débutants représente une des solutions possibles aux déboires internes qu'ils rencontrent. Toutes ces conditions ne sont pas toujours réunies. Pour ces raisons, mais pas seulement, comme nous allons le montrer plus loin, les études sur l'alternance ont révélé que les entreprises ne s'impliquent pas toutes au même degré dans la formation de leurs stagiaires.

Plusieurs travaux relatifs à la formation reçue en entreprise établissent que les jeunes les moins diplômés sont souvent cantonnés dans des activités traditionnelles relevant du travail

ouvrier ou non qualifié (Ferrand, Gazit et Kaddouri, 1993 ; Monaco, 1993). En règle générale, les stagiaires remplacent ou secondent des ouvriers auxquels l'entreprise assigne les activités de préparation. Ils effectuent des tâches élémentaires qui se situent dans les séquences d'ouverture et de clôture du processus de travail. Leur réalisation ne réclame « ni des compétences professionnelles très longues à obtenir, ni des connaissances techniques poussées », car les entreprises veulent les rendre opérationnels au plus vite (Léné, 2000 : 19). Pour les jeunes munis d'un niveau de formation initiale plus élevé, la situation n'est pas identique. Même si, au début du stage, la prise en charge peut être similaire, la différence se réalise dans le temps. Encadrés le plus souvent par des agents de maîtrise ou par des techniciens, ces stagiaires sont associés à un travail qui exige davantage de responsabilité, une maîtrise des savoirs très pointus et une participation aux phases d'accomplissement du travail.

Outre le niveau de diplôme préparé, la taille de l'entreprise peut également jouer dans le degré d'implication dans le processus de formation professionnelle des jeunes sans qualification (Sanchez, 2005). Ainsi, dans les entreprises de petite taille, « la formation s'inscrit le plus souvent dans l'activité normale de travail, alors que dans les grandes entreprises³⁶, on mobilise du personnel spécialisé dans la formation et des ateliers spécifiques » (Léné, 2000 : 23). Donc, plus petite est l'entreprise, moins les moyens alloués à la formation des stagiaires sont élevés. Pour C. Agulhon et P. Lechaux (1996), l'investissement des entreprises (en temps, en moyens humains et matériels) est fortement dépendant de son contexte social, économique et organisationnel. Un lien étroit rattache la pratique tutorale de l'entreprise à sa santé économique, aux aléas internes d'organisation, à l'existence d'une politique de formation, à son histoire. Les deux chercheurs identifient quatre logiques tutorales, dont trois découlent des résultats économiques. En revanche, la dernière logique semble être liée uniquement aux facteurs organisationnels.

- *Une logique d'organisation des apprentissages.* Il s'agit d'un modèle de tutorat qui se rapproche le plus du modèle prescrit et qui s'appuie sur une substantielle connaissance des attentes des formateurs, donc des objectifs de la formation, et des projets des stagiaires. Les tuteurs, principalement des techniciens qualifiés, sont le plus souvent formés à cette mission et ils disposent d'une certaine souplesse dans la gestion du temps. Parmi eux, nombreux sont des jeunes salariés qui viennent juste de traverser les épreuves auxquelles se confrontent les stagiaires. L'intégration dans le processus de travail s'opère graduellement, en fonction de la montée en compétence du stagiaire.

³⁶ Dans cette citation nous avons remplacé le mot « secondes » par « grandes entreprises ».

Ensuite, les stagiaires sont progressivement amenés à exercer des activités complexes et variées, pour découvrir plusieurs aspects du métier. La caractéristique de ces organisations est la volonté d'intégrer la formation professionnelle dans un projet de l'entreprise.

- *Une logique de gestion de la mise au travail* est adoptée notamment par les entreprises présentant des insuffisances économiques, voire des soucis de réorganisation du travail. Les stagiaires représentent une main-d'œuvre d'appoint nécessaire pour l'entreprise, le développement de leurs compétences est considéré comme une perte de temps, un coût supplémentaire. Encadrés par des tuteurs d'habitude plus âgés, ignorants des objectifs du stage, les jeunes sont maintenus dans des activités qui ne correspondent ni à leurs attentes, ni à celles de la formation. Sans avoir mené une véritable réflexion sur l'alternance, ces organisations n'attribuent aux stages qu'un rôle de « socialisation au travail et aux conditions de travail dans l'entreprise » (p. 31).
- *Une logique d'intégration des normes de production* agit particulièrement dans les entreprises en difficulté. Ayant du mal à survivre dans un contexte de changement technique et organisationnel, ces entreprises visent avant tout le rendement optimal de la capacité de produire des stagiaires. Travaillant dans un climat tendu, souvent traversés par des conflits intergénérationnels internes, les tuteurs s'appesantissent sur le respect strict des règles et le suivi des cadences de production. L'accueil du stagiaire, la formation au poste sont réduits au minimum et le lien avec la formation théorique est laissé à la charge du stagiaire.
- *Une logique d'accueil formel* caractérise les entreprises où les tuteurs ne connaissent pas suffisamment la politique de formation de la direction. Il ne s'agit pas d'une forme d'opposition mais plutôt d'une incompréhension, de la part des tuteurs, de la stratégie adoptée par la direction. Dans ce cas, le stage prend la forme d'une période d'observation, sans que les stagiaires puissent exercer des tâches précises. Tenus à l'écart du processus de production, les stagiaires gardent une posture extérieure, très limitée dans leur pouvoir d'action.

Cette dernière logique vient souligner à quel point l'organisation interne infléchit, elle aussi, l'activité tutorale.

3.2.3.2. Le tuteur et son engagement

En outre, le tuteur lui-même, a un rôle à jouer dans la formation du stagiaire. Son accès au métier (par voie scolaire ou par apprentissage « sur le tas »), les valeurs qu'il défend, la place qu'il occupe dans l'entreprise et la sécurité de son emploi sont autant de variables qui agissent sur la pratique tutorale. M.-L. Chaix (1993) identifie deux modèles d'échange entre tuteurs et stagiaires. Un premier modèle, celui « d'échange symbolique » est employé par les tuteurs qui acceptent d'assurer la fonction formative et ils se positionnent en tant que représentants du savoir, un savoir spécifique de l'entreprise. Le centre de formation est perçu comme un partenaire qui contribue au développement du secteur professionnel et le suivi des stagiaires permet de garder le lien avec celui-ci, avec l'actualité technique et professionnelle. Ici, le professionnel met en œuvre ses compétences pour rendre un service au stagiaire.

En revanche, dans le deuxième modèle, celui « d'échange de service », le service à rendre va, dans le sens inverse, du stagiaire à l'entreprise. C'est le stagiaire qui doit, en premier, prouver sa capacité à travailler, pour pouvoir ensuite bénéficier éventuellement des connaissances du tuteur. Cependant, dans cette optique, la mise au travail est, en elle-même, une condition suffisante de formation, donc le tuteur n'a pas un rôle particulier à exercer. Ainsi l'intégration au travail n'est centrée que sur les intérêts de l'entreprise (production, rendement) et l'apprentissage du métier se réalise « naturellement ». Il s'agit souvent de tuteurs sans formation scolaire, ébranlés par les exigences du centre de formation, qu'ils jugent trop intrusives (par exemple, sur des questions de comptabilité-gestion de l'entreprise). Ces tuteurs critiquent vivement le système scolaire qui délivrerait, selon eux, une formation trop générale, inadaptée aux réalités du terrain, ou encore ils n'adhèrent pas à l'image du professionnel porté par l'organisme de formation.

J.-M. Barbier et M. Morin (1995) définissent le tutorat en milieu professionnel comme « l'ensemble des activités mises en œuvre par des professionnels en situation de production, en vue de contribuer à la production ou à la transformation des compétences professionnelles de leur environnement, des jeunes embauchés ou salariés en poste connaissant une évolution professionnelle » (p. 4). Lorsqu'on évoque le tutorat, on pense bien entendu à son modèle traditionnel incarné par un professionnel expert, généralement le plus ancien aussi, qui représente, pour reprendre la formule de P. Astier (2007a), « la sagesse, l'expérience et le prestige ». Mais ce modèle a été vivement critiqué et le chercheur a recensé les principaux reproches à lui adresser. Premièrement, face à un seul tuteur, l'apprenant ne distingue pas le

professionnel de l'homme, il apprend donc qu'être un professionnel signifie avoir les qualités et les défauts de son tuteur. Deuxièmement, entre le tuteur et son apprenti, s'établit une relation personnelle très forte, qui peut aller d'une extrême à l'autre : d'une relation inconsistante où le tuteur intervient rarement, laissant le novice faire lui-même ses apprentissages, jusqu'à une relation très intense, quand le tuteur surveille de très près, voire de trop près, l'activité de celui-ci, jusqu'à épouser des formes déviantes (persécution, harcèlement, etc.). Et troisièmement, si le métier est appris d'un seul professionnel, l'apprenant ne saisit pas qu'il existe d'autres pratiques légitimes du métier, d'autres façons de réaliser le travail. Toute différence avec la pratique professionnelle du tuteur est perçue comme anecdotique, moins compétente, voire déviante.

Mais le modèle du mono tutorat, tel que nous l'avons décrit, est rencontré dans très peu d'entreprises. Au cours de sa formation, l'apprenant vit non pas une *seule* expérience professionnelle mais *plusieurs* expériences professionnelles. À travers ses stages, il s'immerge souvent dans différentes situations de travail, il seconde parfois divers membres de l'équipe qui l'entoure. En réalité, un autre modèle, celui du multitutorat, est à l'œuvre dans la grande majorité des organisations productives. Ce dernier modèle repose sur le principe du partage des activités formatives entre plusieurs professionnels confirmés. Comme l'avait montré J.-J. Boru (1996), les tuteurs se situent souvent à différents niveaux. Le *tuteur hiérarchique* représente l'entreprise, et il articule le tutorat avec sa politique de l'emploi, avec sa gestion de ressources humaines. Une des activités exercées est de cadrer les missions des tuteurs, il définit donc la procédure d'accueil de l'entreprise, les parcours types, et il met à la disposition des tuteurs des moyens supplémentaires (une décharge de l'activité de production pour le tuteur, des fiches de poste, des livrets d'accueil, des grilles d'évaluation ou tout autre outil d'analyse du travail). Le *tuteur relais*, incarné par le chef d'unité (atelier, service), désigne les salariés capables d'encadrer les novices, donc les tuteurs opérationnels. Dans le cadre de ce travail d'articulation entre le niveau opérationnel et celui de la direction, le tuteur relais organise l'activité, au sein de son unité, de façon à ce que le tutorat soit possible. Le *tuteur opérationnel* détermine les tâches à réaliser, explique, montre, corrige, met à distance le travail en tissant éventuellement le lien avec les savoirs théoriques et, enfin, évalue la progression des compétences dans les situations de travail. Au niveau opérationnel, plusieurs tuteurs peuvent se relayer pour prendre en charge la formation du stagiaire, car les expériences professionnelles des uns et des autres, loin d'être identiques, sont complémentaires. Ainsi, le novice va pouvoir bénéficier des compétences de chacun, des

différents styles qui composent le même métier. La confrontation entre différentes manières de réaliser la même tâche ou la possibilité de l'effectuer dans des contextes différents, permet au stagiaire de s'apercevoir de « l'écart, nécessaire et pertinent, entre prescription et l'activité réelle » (Astier, 1999b). Ainsi il apprend à hiérarchiser les exigences de la tâche en fonction de la spécificité de la situation, il découvre les limites acceptables et souhaitables de la prise de risque, de la dérogation à la norme, donc comment être efficace et garantir la même qualité, en procédant différemment.

Par ailleurs, les stagiaires évoluent au fil du temps et les tuteurs les accompagnent dans la maîtrise de l'activité. « Avoir une place qui se déplace » est une des conditions du tutorat, écrit M.-L. Chaix (1993). Selon elle, les tuteurs assumant la fonction pédagogique, élaborent un parcours initiatique pour préserver le stagiaire de la violence de la confrontation aux réalités du terrain. À travers cet itinéraire, le stagiaire passe d'une phase de subordination caractérisée par un rapport patron-domestique, à celle de prise de responsabilités où se développe un rapport de compagnonnage ou d'associé. En étudiant l'activité des tuteurs dans les entreprises de maintenance automobile, P. Kunégel (2005, 2006, 2007) retrouve cette progression dans la montée en compétences, révélée par M.-L. Chaix (1993). Le chercheur nous propose un modèle diachronique du tutorat qui englobe six configurations, que nous avons groupées en trois grandes catégories :

La *Familiarisation* se caractérise par « l'initiation aux outils, à la culture de l'entreprise, aux systèmes techniques ; acquisition des gestes et de réflexe de base » (Kunégel, 2005 : 133). L'apprenti est mis à contribution dès les premiers jours, à travers des tâches périphériques proches de la domesticité (balayer, ranger, poncer, préparer, etc.) mais qui sont incontournables et soulagent le professionnel. Même si, la plupart du temps, l'apprenti alterne la posture de passeur d'outils avec celle d'observateur, il développe, pendant cette période, des habilités indispensables à l'exercice du métier, il se familiarise avec ses expressions. Il est mis à contribution sur des segments secondaires de l'activité, qui sont, en revanche, soigneusement choisis afin de se prémunir des éventuels difficultés et risques. Vers la fin de cette phase, le tuteur commence à se référer à des savoirs techniques. Cependant son discours, pertinent pour la situation, reste partiellement inaccessible à la compréhension de l'apprenti.

Dans la phase de *Transmission*, le tuteur garde toujours la maîtrise complète de l'activité mais un nouveau but émerge, celui de provoquer des apprentissages professionnels : « On suspend un geste, on montre explicitement ce qu'on désigne par la parole » (*ibid.*, p.134). Le maître

d'apprentissage ne se contente plus de réponses de complaisance, il vérifie la compréhension de ses explications, l'état des connaissances techniques par des jeux de question-réponse. Il sollicite de l'apprenti la justification de ses affirmations, la formulation de propositions alternatives en cas de problème à résoudre (une panne dans ce cas-là). Néanmoins, les apprentis n'ont pas accès au raisonnement du professionnel lors de l'établissement d'un diagnostic. Ce que le professionnel a pris en compte dans son action, ce qui a joué dans ses décisions, reste souvent dans l'ombre, car la pratique n'est presque jamais explicitée.

Lors de la *Mise au travail*, l'apprenti est progressivement amené à la réalisation de tâches plus complexes, « représentatives du métier et pour lesquelles l'exécution demande des compétences relevant du champ professionnel » (*ibid.*). Au début de ce scénario, l'activité de l'apprenti est guidée par de abondantes explications, accompagnées d'un guidage serré pour éviter les prises de risque inutiles, et de « reprises en main »³⁷ fréquentes. Par la suite, les contrôles inopinés, effectués par le maître d'apprentissage « en personne », laissent la place à des contrôles « médiés », la parole de l'apprenti suffit. L'activité évolue donc vers une activité orientée par des consignes laconiques complétées, à la demande de l'apprenti, par des indications supplémentaires. Un changement de place s'opère. Pour des situations problématiques, le tuteur est présent mais seulement pour seconder l'apprenti en lui proposant des solutions alternatives moins coûteuses, plus efficaces. À la fin de cette phase, l'apprenti est devenu un salarié comme les autres, capable de prévenir les incidents et d'assumer entièrement la responsabilité du travail accompli.

Toutefois l'intervention du même tuteur peut ne pas être pertinente pour toutes les phases de l'apprentissage, précise P. Astier (1999a). À travers une étude menée sur l'alternance dans le secteur de l'agriculture, le chercheur révèle que le travail en binôme avec différents professionnels (des pairs ou des supérieurs), pas nécessairement issus de la même spécialité, conduirait les apprentis à développer leurs capacités d'analyse, de synthèse et de diagnostic en situation, donc des compétences plus élaborées. Il s'agit de deux compétences bien distinctes, que les exploitants agricoles regroupent sous le même terme, celui de polyvalence.

- « *La première porte sur une fonction générale de veille à l'ensemble des facteurs de la situation pour pouvoir effectuer des diagnostics en situation et apporter les modifications jugées opportunes au plan de travail, même en absence du tuteur. Ce*

³⁷ L'auteur utilise l'expression « reprise en main » pour des situations où le professionnel agit à la place du stagiaire ou refait les opérations que celui-ci a accompli.

n'est pas tant une polyvalence qu'une expertise qui permet de prendre en compte la globalité de la situation de travail, de l'évolution potentielle de certains aspects et les arbitrages correspondant au "style" de l'exploitant.

- *La seconde porte sur la capacité à intervenir dans les situations variées du fait de l'implication dans plusieurs entreprises. Mais là, il s'agit bien de pouvoir adapter la maîtrise de l'activité professionnelle à la spécificité de la situation : par exemple s'adapter au matériel de traite, ou aux contraintes de disposition des bâtiments, ou aux spécificités du matériel... Il s'agit moins, semble-t-il, d'une polyvalence que d'une maîtrise spécifique (la traite, les soins, les semis, le labour,...) que l'apprenti sait, par ajustement ou par élaboration particulière, mobiliser dans des situations différentes » (Astier, 1999a : 39).*

Ces compétences se construisent à la fois grâce à la confrontation avec des situations multiples et à la confiance investie par le tuteur. Cette confiance n'est pas accordée entièrement d'avance, elle est renforcée par la réussite du novice dans l'action et par son adhésion au système de valeurs du tuteur. Dans ce cas, l'apprenti est souvent considéré par le tuteur comme un remplaçant, un « futur pair », et est placé en position d'élaborer, d'exercer ces compétences. La nature des activités choisies par le tuteur, lui ouvre l'accès à des informations essentielles pour cet apprentissage.

Enfin, l'auteur parle du « multitutorat » aussi bien quand le stagiaire est encadré par des professionnels exerçant le même « métier » que lorsqu'ils œuvrent dans des « métiers » différents. Par exemple, un stagiaire employé libre-service peut se former dans plusieurs supermarchés (Auchan, Intermarché, Leclerc), le secteur d'activité demeure le même et mobilise des moyens de même envergure. Tandis qu'un éducateur spécialisé en formation peut intervenir auprès des publics divers (enfants, adolescents, adultes handicapés) et dans différents champs, comme celui du handicap, de l'insertion sociale et professionnelle, de la psychiatrie ou de la protection de l'enfance et de la jeunesse. Dans le premier cas de figure, le stagiaire est confronté « à des variations de l'activité » et dans le deuxième, il découvre « des variétés de situations » avec des logiques et des exigences propres (*op. cit.*, p. 9). Outre ces deux avantages, ce modèle du tutorat permet l'allègement de la charge du tuteur, le renforcement des compétences d'intervention et il relativise la dimension relationnelle. Mais des risques sont également présents.

Les dysfonctionnements de communication. Plusieurs études (Agulhon et Lechaux, 1996 ; Gonnin-Bolo et Mathey-Pierre, 1996) soulignent la diversité d'interprétations des enjeux de la formation suivi par le jeune, des objectifs de la période en entreprise entre les différents niveaux d'encadrement. Le tuteur hiérarchique est d'habitude le signataire de la convention de stage et l'interlocuteur direct des organismes de formation. Dans bien des cas, il est parfois le seul à connaître l'origine scolaire et statutaire du jeune ou d'avoir une image d'ensemble sur le parcours à initier, sur les étapes à franchir. Alors le tuteur opérationnel demeure ignorant, souvent à son insu, des dispositifs de suivi négociés au niveau hiérarchique. Sans un débat préalable sur la place du stagiaire dans l'équipe, les tuteurs informels sont déconcertés. Quel est leur rôle dans la formation du jeune, surtout si le stagiaire ne les seconde pas quotidiennement ? Si, certains jours, ils sont amenés à travailler avec lui, ils ne savent pas si c'est parce qu'il faut le « caser » quelque part, dans le but d'alléger leur charge, ou parce que la séquence du travail peut être très intéressante pour sa formation, pour le développement de ses compétences.

Par ailleurs, cette organisation hiérarchisée de la fonction tutorale n'est pas forcément explicitée aux stagiaires, et il est assez fréquent que les apprentis revendiquent une présence attentive et quotidienne du signataire de la convention de stage ou d'apprentissage, donc du tuteur hiérarchique. Toute intervention d'un autre professionnel est jugée comme bienvenue mais illégitime, car la transmission du métier doit être effectuée, selon eux, par les tuteurs formels. Ainsi, si les jeunes admettent les qualités des tuteurs informels, s'ils savent gré aux coéquipiers qui les encadrent, en revanche, ils sont très critiques envers leurs tuteurs officiels, en leur reprochant de ne pas remplir leur rôle (Gonnin-Bolo et Mathey-Pierre, 1996 ; Boancă, 2006). En conséquence, cette opacité de l'organisation tutorale entraîne une perte de repères chez les stagiaires. Ont-ils le droit de négocier un changement d'activité, quand la nature des tâches à effectuer leur semble être éloignée ou périphérique au métier préparé ? À qui doivent-ils s'adresser dans ce cas là ? L'arrivée du formateur pour le bilan d'évaluation va-t-il changer quelque chose ? Le formateur va-t-il remarquer le décalage entre les exigences en centre de formation et l'activité qu'il réalise en entreprise. En faisant partie d'une équipe de travail, le stagiaire a parfois l'impression d'être un simple pion qu'on déplace d'un poste à l'autre en fonction des besoins des autres, que l'on utilise à des fins de production.

L'apprentissage d'un métier nécessite du **temps et de la continuité dans l'activité**. Du temps parce que maîtriser la tâche passe par un processus d'essais, d'erreurs et de corrections (Savoyant, 2006b). L'exécution des tâches, en conformité avec les exigences du métier, ne

signifie pas pour autant maîtrise de l'activité. Cette dernière exige d'avantage du temps et un effort supplémentaire car il faut passer d'une exécution séquentielle de l'activité à la capacité d'anticiper ses exigences, par exemple prévoir le matériel nécessaire pour des tâches qui s'enchaînent, voire réaliser plusieurs opérations en parallèle. Pour avoir une vision globale de l'activité, le stagiaire doit avoir aussi accès à des connaissances pertinentes sur les bénéficiaires du service, lesquelles se construisent et s'enrichissent avec le temps. Par exemple, connaître tous les enfants de la classe, leurs capacités et leur rythme d'apprentissage, leur préférence pour telle ou telle activité, nécessite du temps. En réduisant le temps passé avec le même groupe d'enfant, le multitutorat empêche l'accès à certaines informations pertinentes pour la maîtrise de l'activité.

L'apprentissage implique également de la continuité car l'apprentissage par expérience (sur le tas) se construit seulement si le stagiaire a la possibilité de mesurer les effets de son action dans le temps, de les relier à un certain nombre de causes, donc construire une ou des chaînes de causalité (Astier, 1999a). De nouveau, le multitutorat, en multipliant les contextes de travail, fragmente les expériences ; il ne permet pas d'approfondir certains aspects du métier, donc il engourdit cette dynamique d'apprentissage. Ensuite, poser un diagnostic, c'est-à-dire identifier la nature d'un dysfonctionnement, suppose la capacité de mettre à distance le processus en cours de déroulement, de mobiliser plusieurs cadres de référence, ce qui permet d'envisager aussi des causes moins visibles au premier abord. Centré sur la tâche, le débutant investit toute son énergie pour maîtriser le processus immédiat, en étant moins disponible à fournir cet effort psychique qu'imposent la prise de distance et les opérations de « diagnostic à référencements différenciés » (*ibid.*). Avec le multitutorat, le stagiaire est davantage perturbé car, pour lui, la compétence est en train de se construire, donc l'accomplissement des mêmes tâches, dans des contextes différents, le déconcerte. Dans ce cas, le multiréférencement du diagnostic réclame un effort trop soutenu.

Jusqu'ici, nous pouvons retenir l'idée que les deux modèles de tutorat présentent des avantages et des inconvénients et qu'aucun modèle ne garantit à 100 % le succès de l'apprentissage par la mise en situation de travail. Par ailleurs, P. Astier (1999ab, 2007a) a révélé d'autres risques de dérive, indépendamment du modèle promu (tutorat ou multitutorat).

- Le premier point consiste à confondre performance avec compétence. Pour l'auteur, « la réussite de l'action n'est pas un indice infaillible de la compétence, celle-ci pouvant être répartie entre plusieurs acteurs de la situation de travail » (1999a : 22).

Ceci rejoint les propos de Y. Schwartz (1997) pour qui l'efficacité au travail apparaît plus comme une construction collective, comme le résultat de « la combinaison féconde de spectres différents d'ingrédients [de la compétence] qui parviennent localement à coopérer en complétant chacun les lacunes des autres » (p. 31). Alors, la performance du stagiaire, *ici et maintenant*, ne signifie pas qu'il est compétent, c'est-à-dire qu'il a les moyens à réaliser la même activité dans un contexte régi par d'autres systèmes d'exigences.

- Il appelle le deuxième le « complot du succès ». Une des contraintes qui pèse sur l'activité tutorale est de rendre le novice opérationnel au plus vite. Ainsi, après que celui-ci a acquis certaines compétences, le tuteur, les coéquipiers, voire les clients, vont le confiner dans l'exécution des tâches qu'il maîtrise le mieux, le plus souvent d'un niveau de qualification réduit. Le stagiaire va être reconnu comme compétent pour un certain type de situations, poussé à surtout développer sa compétence professionnelle dans ce domaine là. Il est alors enfermé dans sa réussite, en laissant s'installer « la nécrose de l'apprentissage » et la découverte des autres composantes du métier est empêchée. Mais le garant de la dimension constructive du travail est le tuteur qui doit le sortir de son succès, le confronter à des situations inédites, même contre son gré.

Ce dernier point nous amène à la question de l'engagement du stagiaire, non seulement dans la production mais aussi dans l'apprentissage, dans le développement de ses compétences.

3.2.3.3. L'engagement du stagiaire dans la formation en situation professionnelle

Plusieurs études soulignent le fait que l'apprentissage (au sens large) s'accompagne d'un processus de transformation identitaire (Bourgeois, 1996 ; Kaddourri, 2006) et qu'une transaction identitaire réussie serait un moteur d'apprentissage (Chaix, 1994). Par identité, on entend « une représentation de soi qui définit l'individu dans son unicité dans sa continuité : ce qu'il est et ce qu'il n'est pas, comme individu singulier et comme membre de groupes sociaux » (Bourgeois, 2006 : 67). L'identité n'est pas figée, elle est un « processus en perpétuelle construction, déconstruction, reconstruction » (Kaddourri, 2006), et, de ce fait, *dynamique*. Maintenant, essayons de comprendre en quoi la formation est en relation avec la « dynamique identitaire ».

E. Bourgeois (1996) affirme que l'individu s'engage dans une formation parce qu'il vit une crise existentielle et, pour lui, la formation représente un des moyens possibles, accessibles pour résoudre cette crise. Selon l'auteur, le système de valeurs, de croyances et de connaissances liées à l'identité actuelle de l'individu est remis en cause et « c'est précisément dans ces moments de déstabilisation que le sujet va tenter de s'orienter vers des formations, dont il estime qu'elles vont pouvoir l'aider à négocier les transformations identitaires en cours » (p. 31). Un exemple récurrent est celui des salariés confrontés, dans le cadre de leur emploi, à des changements technologiques ou organisationnels qui remettent en question leur qualification ou à l'absence de qualification, de savoir-faire, de professionnalisme, donc à leur identité professionnelle, d'où la nécessité de se former. La crise existentielle n'est pas générée par l'acte d'apprentissage lui-même, en revanche l'apprentissage, comme il implique une modification en profondeur de ses connaissances, de ses croyances ou de ses valeurs, entraîne une transformation de soi, de son identité. L'individu se mobilise donc plus facilement, au cours de la formation, quand l'apprentissage est un élément central de sa « stratégie identitaire » : soit les apprentissages lui permettent de s'approcher de l'image positive de soi, qu'il cherche à atteindre (salarié, professionnel en devenir), soit ils rendent possible l'éloignement d'une image négative de soi, qu'il cherche à éviter (chômeur, non qualifié) (Bourgeois, 2006).

Pourtant, les nouveaux apprentissages peuvent s'avérer cognitivement et affectivement coûteux, parce qu'ils exigent « le renoncement définitif à une identité familière, qui a structuré pour un temps plus ou moins long, son existence », dont l'issue reste partiellement inconnue (*ibid.*, p. 32). Ce renoncement est moins douloureux si la formation offre un « espace protégé » où les apprenants peuvent tester des approches inédites de penser et d'agir au travail, tout en garantissant le droit à la réversibilité, lorsque le risque pris s'avère excessif pour la personne et la possibilité de construire un autre point de vue sur le monde, une autre identité. Ainsi, lorsque la formation est réalisée en dehors du champ de travail et de la vie quotidienne, elle facilite ces réflexions, ces tâtonnements, ces errements nécessaires à l'élaboration des savoirs nouveaux, pour l'individu, tout en le préservant des sanctions immédiates de ces milieux. Cependant, l'impossibilité de s'extraire de son milieu de travail, de réfléchir sur sa pratique professionnelle, ne peut qu'entraver le processus d'apprentissage, et, en conséquence, celui de la négociation identitaire.

Incontestablement la situation de formation en alternance permet la délimitation entre les deux espaces : celui du travail (la pratique) et celui de la formation (de la réflexion sur la

pratique), et le double mouvement entre ces deux univers. Pourtant, des échecs d'apprentissage demeurent et rendent difficiles certaines transactions identitaires. À travers une étude menée auprès d'élèves préparant le brevet technique agricole, M.-L. Chaix (1993) nous apporte quelques réponses. La période en entreprise ouvre au stagiaire un choix très large de figures professionnelles d'identification, une multitude des « soi possibles », « c'est-à-dire autant d'images de soi qu'il *pourrait* devenir un jour » comme l'écrit E. Bourgeois (2006 : 69). Mais ces images, portées par la profession, ne coïncident pas toujours avec celles prônées par l'établissement de formation. Par exemple, le lycée agricole valorise l'image de l'exploitant « gestionnaire » en contradiction avec l'image du « technicien » rencontré dans certaines fermes. Pour M.-L. Chaix (1996) « lorsque le stagiaire arrive en stage, des images professionnelles idéales qui sont à l'œuvre, vont s'imposer à lui à travers la façon dont on va l'accueillir, lui attribuer une place dans l'organisation du travail, lui indiquer un parcours qui tiendra compte (ou non) des objectifs de formation donnés par le lycée et ses propres objectifs » (p. 106).

Cependant, ce n'est pas tant la place qu'on accorde au stagiaire (ouvrier ou futur pair) et les activités qui découlent de ce statut (travaux sans qualification ou gestion de l'exploitation), qui génère un sentiment de satisfaction ou d'insatisfaction, qui renforce ou affaiblit l'identité visée mais la considération accordée aux stagiaires par leurs encadrants. Ainsi, la même place, celle d'ouvrier à qui sont assignées les corvées, le maniement des machines agricoles, est vécue positivement par le stagiaire quand on le considère comme un fils, un héritier des biens symboliques. Et elle est vécue négativement quand on ne lui reconnaît ni son statut de stagiaire, ni le diplôme préparé, ni son utilité éventuelle. Dans le dernier cas, les stagiaires sont dans l'incapacité de construire des ponts entre les deux univers d'apprentissage, de forger un sens à la formation et de concrétiser leurs projets professionnels initiaux. « Leur identité se constitue dans l'amertume, la déception, le sentiment d'impuissance » conclut M.-L. Chaix (1996 : 109). Donc l'image que, croit-on, les autres ont de soi-même influe sur les stratégies adoptées en cours de formation.

Et, lorsqu'il s'agit d'exercer un métier en émergence (métiers d'aide à domicile, ouvrier rural polyvalent), les enjeux se complexifient d'avantage. À la double contrainte de produire et d'apprendre, s'ajoute la difficulté d'un repérage social de son emploi (Astier, 1999a). En plus du volet technique, on attend de l'apprenti qu'il développe un certain nombre de « compétences sociales, de comportements, de relation, de communication qui ne sont, a priori, pas valorisées comme telles dans les emplois en question » (p. 13). D'où la difficulté

du stagiaire à s'investir dans ses apprentissages professionnels devant le défaut de reconnaissance sociale du métier en voie de professionnalisation.

En étudiant les « dynamiques et les stratégies identitaires » mises en œuvre au cours de la formation, M. Kaddouri (2006) a identifié cinq types de rapport à la formation :

- *Le rapport d'engagement*, le plus convoité par les formateurs, est un processus qui pousse l'individu à privilégier la formation comme le principal moyen pour réaliser son projet identitaire (construction, transformation, préservation). L'engagement peut-être *autonome* quand la personne n'est pas épaulée dans sa démarche de formation par un « autrui signifiant » (l'employeur ou l'entourage proche, etc.) mais elle découvre et mobilise d'autres ressources, d'autres réseaux. Il peut être *soutenu* par cet autrui, notamment quand son projet de soi (se former et se former dans tel domaine) coïncide avec le projet d'autrui sur soi. L'étayage se concrétise à travers la mise à la disposition de l'individu des moyens nécessaires pour la formation : des aides financières, du temps réservé à l'apprentissage, le témoignage de la confiance dans ses capacités, les encouragements.
- *Le rapport de désengagement* peut intervenir à tout moment de la formation, généré par une tension entre son identité pour soi (ce que je suis et ce que je veux devenir) et son identité pour autrui (ce que les autres veulent que je sois ou que je devienne). Trois types de stratégies identitaires peuvent s'activer afin de préserver l'identité menacée : l'abandon de la formation, le désengagement affectif et le désengagement frontal. Le choix de la stratégie semble être lié à l'existence ou pas des solutions alternatives. Le désengagement affectif s'installe faute de moyens lui permettant de quitter la formation et, lorsqu'il est relayé par d'autres personnes (ou d'autres instances) dans la même situation, il épouse la forme du désengagement frontal.
- *Le rapport d'ambivalence* caractérise les personnes qui sont tiraillées entre deux exigences agissant avec la même force, par exemple, entre le projet de se former pour obtenir une qualification en vue d'accéder à un emploi mieux rémunéré et la nécessité d'accéder au statut de salarié. Les deux attitudes, celle d'engagement et celle de désengagement, peuvent coexister et alterner au cours d'une même formation, jusqu'au moment où le choix s'exerce, soit du fait de la personne, soit du fait d'autrui.

- *Le rapport d'indifférence* se manifeste lorsque la formation n'est pas envisagée dans le processus de construction, de transformation identitaire. L'individu mobilise d'autres moyens, qu'il considère plus en adéquation avec son objectif.
- *Le rapport d'hostilité* est rencontré chez les personnes qui réfutent l'idée de se former dans un contexte où autrui essaie de leur imposer un projet de transformation identitaire. C'est notamment le cas des salariés enjoins de suivre des formations de conversion qui menacent l'identité actuelle, ou celui des chômeurs ayant exprimé leur souhait de travailler, mais à qui des formations sont proposées.

La construction d'identité professionnelle s'inscrivant dans la durée, l'immersion en entreprise sur des périodes assez courtes (de 1 à 4 semaines), comme c'est le cas des actions de formation-insertion, ne rend pas possible son élaboration. Toutefois, le multitutorat confronte le stagiaire à une diversité d'identités professionnelles qu'il peut viser. D'habitude, les personnes s'engagent dans ce type de formation moins pour le plaisir d'apprendre, que pour échapper à une image négative de soi (chômeur, personne en difficulté) et pour accéder à une identité plus valorisante (apprenti, salarié). Les tracas surgissent lorsque l'identité professionnelle visée n'est pas reconnue par les autres (formateur, tuteur, conseiller, famille) ou, quand à la fin de l'action de formation, le stagiaire se retrouve dans la situation de départ (sans emploi, en attente d'une place en formation), situation qui se prolonge en dépit de sa volonté.

3.2.4. L'activité du stagiaire

Qu'implique l'activité du stagiaire en entreprise ? Que peut-on dire de la tâche du stagiaire ? Nous avons vu, dans un des chapitres précédents, ce qui se joue dans le processus de prescription. À quel type de prescription répond le stagiaire ? Les travaux de P. Kunégel (2006) viennent nous éclairer sur cette question. La tâche distribuée aux apprentis n'est pas « le travail tel qu'il est définit par les constructeurs³⁸ » mais celui redéfini par le tuteur, à ses propres fins, avec ses valeurs (p. 263). La sélection de la tâche est une affaire de négociation. Toujours subordonnée aux exigences de production, la tâche est affectée en fonction des capacités supposées de l'apprenti, elle doit être à sa portée. Ce « jugement d'imputation sur la compétence et le potentiel de l'apprenti » influe le niveau de description de la tâche. Moins l'apprenti est expérimenté, plus le tuteur a besoin de décrire le travail et les

³⁸ L'auteur fait référence aux constructeurs d'automobiles.

opérations à réaliser. Lors de la délivrance de la consigne, le maître d'apprentissage est toujours très attentif aux réactions de l'apprenti. Ainsi toute forme d'hésitation est assortie de conseils supplémentaires afin d'expliquer la situation et de contextualiser la tâche, d'indiquer le degré de latitude dans l'exécution, de prévenir les risques et les difficultés, de guider l'action. Le tuteur ouvre donc un « espace d'expérience » tout en « mettant à la disposition » du stagiaire des moyens pour s'en sortir. C'est-à-dire qu'il l'amène à s'engager « dans une situation dont l'issue est partiellement inconnue et qui ne se dévoile que par l'action que l'on y conduit, d'où le processus d'apprentissage dont elle est à la fois le cadre et l'occasion » (Oudet, 2003, cité par Astier et co-auteurs, 2006 : 63). Pourtant, pour apprendre à faire, il ne suffit pas de regarder-reproduire et respecter rigoureusement les consignes. La personne s'engage dans un travail psychique complexe pour « construire un savoir, une pratique, en son nom propre » (Chaix, 1993), ce qui implique en outre de questionner les pratiques des professionnels, de réfléchir à sa façon de faire, d'identifier les écarts et de pouvoir justifier les choix opérés, d'envisager éventuellement d'autres manières de faire pour s'économiser.

Dans une étude menée antérieurement (Boancă, 2006), nous avons constaté que, même dans un milieu attentif (atelier de réparation, entreprise d'insertion), où les risques sont encadrés, où très peu de menaces d'exclusion pèsent sur les stagiaires, les interactions entre ceux-ci et l'encadrant restent limitées. Par peur d'être jugés, les premiers n'osent pas poser de questions, exprimer leurs doutes en cultivant une représentation de l'action. En plus, les jeunes interrogés ne se donnaient pas le temps d'apprendre. Ils voulaient maîtriser tout de suite les techniques, les procédures, comme si les savoir-faire s'acquerraient miraculeusement, du jour au lendemain. En conséquence, ils n'investissaient pas la situation d'apprentissage, en oscillant entre « Je sais tout » donc il suffit d'être présent physiquement et faire ce que je crois avoir compris, ou « Je ne sais rien » et les autres ont le devoir de m'accompagner tout le temps dans mon travail. Or, la situation de travail exige, de la part du stagiaire, gestion et prise de décisions responsables. À partir du moment où le jeune ne comprend pas ce qui se passe autour de lui ou ce qu'on attend de lui, il s'invente ses propres raisons et il n'est plus capable de prendre ces décisions. À ce moment de notre cheminement explicatif, nous avons privilégié l'idée que les jeunes en échec scolaire séparent le dire et le faire. Comme tout leur parcours scolaire leur a montré qu'ils sont dépourvus de capacités de communication, il ne reste, à leurs yeux, qu'à agir.

La didactique professionnelle nous a apporté une autre explication de ce phénomène. Selon P. Mayen (2000), la rareté des questions provient de plusieurs origines : « Poser une question

nécessite de repérer très vite un manque, une incohérence, dans le flux du discours de son interlocuteur et aussi de construire la question qui permettrait de lever l'ambiguïté, l'incohérence ou de compléter le manque. Poser une question implique aussi d'interrompre son interlocuteur et, en même temps, de lui signifier que ses énoncés n'étaient pas entièrement satisfaisants. En outre, cela peut faire courir le risque au novice de perdre la face, c'est-à-dire de paraître encore plus novice » (p. 69). Et, lorsque des questions sont posées, le chercheur s'aperçoit que les apprentis adoptent des attitudes qu'on pourrait qualifier de contradictoires : après avoir obtenu un minimum de réponses obtenu, soit ils changent rapidement de thème de conversation, soit ils se remettent au travail sans essayer de connaître les enjeux, soit ils manifestent un désintérêt visible pour les informations complémentaires fournies par le tuteur. S'agit-il de préférer avoir plutôt affaire à un professionnel qu'à un « professeur bis », comme le suggèrent les apprentis interrogés par A. Gonnin et C. Matey-Pierre (1996) ? Que les apprentis souhaitent que chacun garde sa place ? Lorsque le tuteur élargit ou approfondit l'explication, même s'il garde le même univers de référence (qui est habituellement différent de celui du novice), il change en revanche de niveau. Au cours de l'échange avec le novice, l'expert peut passer de l'énonciation d'une règle générale d'action, à la modélisation de cette règle pour aboutir à des propositions tenues pour vraies (théorèmes-en-actes). Les stagiaires éviteraient alors, même à leur insu, d'être mis en situation d'affronter des explications complexes, de produire un effort de compréhension supplémentaire ? Discuter, interroger peut-il être interprété comme un manque de respect, voire une menace ? Car une des règles implicites d'une bonne relation avec le tuteur, est le témoignage de l'obéissance : « les apprentis ne discutent pas les consignes, ne refusent pas le travail. » (Kunégel, 2006 : 264). Il y a sans doute de cela, mais il existe aussi une autre raison, « [les débutants] ont pour but d'apprendre le plus vite possible à reproduire la technique du maître de stage, sans besoin de comprendre pourquoi il agit ainsi » (Mayen, 2000 : 71).

D'ailleurs, les enseignants interrogés par P. Kunégel (2006) avaient remarqué que, pendant la deuxième année de CAP, les questions auxquelles ils devaient répondre, se multipliaient significativement et gagnaient en pertinence. Ce qui signifie que les apprentis commencent à établir le lien entre les savoirs théoriques et les pratiques, c'est-à-dire qu'ils tentent de maîtriser le fonctionnement des mécanismes utilisés quotidiennement mais qui ne peuvent être visualisés sans l'aide des schémas, qu'ils pointent l'écart entre les exigences normatives et les réalités du terrain. Néanmoins, tous les stagiaires ne s'engagent pas de la même manière dans l'apprentissage en situation professionnelle. Certains vont solliciter d'avantage leur

tuteur avec des questions pertinentes, ils ne vont pas se décourager face aux silences du professionnel, en lui laissant le temps nécessaire de réflexion ou en revenant avec des remarques complémentaires. D'après P. Astier (1999a), certains stagiaires se positionneraient en exécutants, chaque situation nouvelle ne serait perçue que par ses éléments invariables puisque « l'apprenti viderait la situation de son potentiel didactique en quelque sorte » (p. 41). Ces stagiaires, à qui on n'offre pas la possibilité ou qui ne parviennent pas à mobiliser les autres (leurs connaissances, leurs compétences), restent donc dans une position de subordination, sans pouvoir accéder aux responsabilités.

Un autre point abordé par L. Durrive nous permet d'avancer sur la question de l'engagement dans l'apprentissage en situation professionnelle. Selon lui, dans les dispositifs de formation en alternance, on valorise *l'apprentissage d'un métier*, à travers l'acquisition des savoirs décontextualisés, la maîtrise des opérations techniques et le respect des procédures (Durrive et Mailliot, 2009). Au contraire, dans les entreprises, chaque salarié sait que le travail est loin d'être une succession de procédures car il est traversé par des aléas. Face aux résistances du réel, le stagiaire est amené à faire appel à son « intelligence pratique », à ses compétences, afin de gérer cet écart. Cependant, le travail n'est pas un acte isolé car le stagiaire évolue au sein d'un collectif. L'action collective ne représente pas la somme des actes effectués par chaque travailleur, elle est une construction singulière en train d'être réalisée par l'ensemble des protagonistes de la situation de travail. Travailler suppose une coordination des activités entre les membres du collectif qui n'est pas entièrement construite d'avance. Anticiper sur le déroulement des opérations, gérer les aléas tout en évitant les retards, tenir compte du rythme de chacun et de l'avancement général, fait partie de la complexité du travail. « Travailler ensemble, c'est à la fois un " faire ensemble " et un " être ensemble " (Efros, Duc et Faïta, 1997). Alors, de son côté, l'entreprise attend du stagiaire qu'il *corresponde à un emploi*, qu'il rende un service avec les autres, dans un contexte bien spécifique. Cette logique de l'emploi peut percuter la logique du métier, celle pour laquelle le jeune s'est mobilisé dans l'alternance. La contradiction risque d'engendrer l'échec si le stagiaire n'est pas accompagné à problématiser le « travail » ; c'est-à-dire à formuler « ce que ça lui demande » dans la situation de travail, l'effort qu'il doit fournir, les choix qu'il doit opérer. C'est en clarifiant la situation qu'il vit dans l'emploi, qu'il pourra reconnaître les apprentissages nécessaires du métier.

Selon P. Rabardel et R. Samurçay (2004), toute activité contient une dimension productive et une dimension constructive. C'est-à-dire qu'en produisant, en provoquant une transformation

du monde, la personne opère une transformation de soi, un développement de ses connaissances, de ses compétences. Ce qui signifierait que toute situation de travail est, pour la personne, potentiellement formatrice. Or, les points que nous venons de soulever, nous laissent penser que l'expérience en entreprise n'est pas toujours formatrice. P. Mayen (2006) précise que : « l'expérience ce n'est pas seulement positive, ce n'est pas que le résultat d'un développement professionnel harmonieux permettant une meilleure efficience et efficacité. Il y a de nombreux parcours d'expérience qui inhibent les possibilités d'action et c'est déjà bien heureux quand l'environnement professionnel permet de maintenir les capacités d'agir » (p. 111). Alors, malgré l'enthousiasme pour les dispositifs de « formation par et dans les situations de travail », des nombreux travaux pointent les limites (Schwartz, 2004 ; Bourgeois, 2003 ; Fernagu-Oudet, 2007a).

Cependant, les savoirs professionnels sont construits à travers l'expérience, des savoirs investis qui s'élaborent et se développent dans les situations de travail. Le propre de l'expérience, est qu'elle est un élément constitutif de la personne. Elle ne peut pas se transmettre d'une personne à l'autre, elle est produite dans la confrontation d'un protocole et « la rencontre de rencontres » pour reprendre les propos d'Y. Schwartz (2004). À travers le protocole, on entend autant le prescrit officiel, que la manière de faire, inhérente à chaque individu. La rencontre des rencontres désigne une personne, avec une histoire, qui rencontre « des situations, des personnes singulières, des milieux particularisés par leur histoire commune, d'outils de travail » (p. 19). Toutefois, la rencontre ne fonde pas spontanément l'expérience, elle exige de la part de l'individu une mise à distance de l'activité, une réflexion sur « ce qu'il a fait effectivement mais aussi bien, par exemple, ce qu'il aurait voulu faire, ce qu'il a cherché à éviter, ce qu'il devra faire ou même encore ce qu'il aurait dû faire » (Magnier et Werthe, 2001 : 32). Seulement cette réflexion lui permet de passer d'une « expérience de travail » à un « travail comme expérience » (Schwartz, 2004). Mais comme le rappelle le philosophe, ce retour réflexif et sa verbalisation ne vont pas de soi pour plusieurs raisons :

- Les compétences mobilisées dans l'action sont enfouies dans le corps et l'individu devient en quelque sorte « aveugle » à ce qu'il met en œuvre (savoir, savoir-faire) dans son activité.
- Parler de son travail signifie dévoiler ses choix, les justifier en tissant le lien avec le débat de valeurs (intime). Alors, parler de son travail implique inévitablement parler de soi, donc se découvrir soi-même et se découvrir face aux autres.

- Lorsqu'on parle de son travail, on se réfère souvent au travail prescrit, au protocole. Mais pour apprendre quelque chose de son travail, il faut ressortir de la généralité et regarder la situation vécue dans sa singularité.
- Certains savoirs ou pratiques « locaux », reconnus comme efficaces dans tel contexte, dans telle activité, ne sont pas catalogués, classés dans le patrimoine collectif, à cause de la complication, pour la personne, à déclarer « son » savoir, « sa » pratique.
- Décrire son activité ne peut se faire que dans des cadres « neutres », d'où toute relation hiérarchique ou de pouvoir est évacuée.

Néanmoins, une étude menée par P. Astier (1999c) auprès des candidats VAE³⁹, a montré qu'il n'y pas forcément besoin d'un aménagement institutionnel de la situation de travail pour qu'un « détour réflexif » puisse avoir lieu. Selon l'auteur, les individus saisissent les potentialités de la situation et y construisent un espace d'élaboration des connaissances pertinentes pour l'activité, en tissant des liens entre ses deux éléments constitutifs :

- la redéfinition de la tâche et la prise de distance envers ses exigences ;
- l'analyse réflexive, avec l'aide d'autrui, à finalité opératoire.

Il s'agit des mêmes ingrédients nécessaires à tout apprentissage. La particularité est que « connu et reconnu ou non par des tiers, cet espace serait, avant tout, défini par ceux qui s'y rencontrent et protégé par eux » (*ibid.*, p. 95) Pour l'exprimer autrement, les individus construisent à l'intérieur même de la situation de travail, des espaces d'apprentissage qui font partie intégrante de leur l'activité. Cependant, il ne faut pas négliger les caractéristiques du public étudié. Dans cette recherche, il s'agit de professionnels en poste depuis plusieurs années, qui ont eu l'occasion, et surtout le temps, de construire ces espaces. En revanche, le public ciblé par les actions de formation-insertion est un public débutant, de qui il est requis un effort d'immersion dans le travail pour quelques semaines ou pour un mois maximum. On peut alors difficilement s'imaginer que ce processus peut être installé en si peu de temps, sans nier pour autant le rôle de l'individu dans l'apprentissage en situation de travail.

Finalement, tous ces travaux mettent en avant l'idée que l'élaboration, l'accumulation de l'expérience, reposent sur la prise de conscience des savoirs investis dans l'activité et la possibilité de les arrimer au pôle des concepts. E. Bourgeois (2003) passe en revue les conditions qui doivent être réunies en vue de favoriser ce travail de réflexion :

³⁹ Validation des acquis de l'expérience.

- un minimum de marge d'autonomie et de responsabilité dans le travail ;
- l'aménagement des conditions de travail et de formation pour mettre à disposition un temps et un espace de réflexion collective ;
- l'existence d'un tiers exerçant la fonction d'accompagnement, formé adéquatement et reconnu dans l'entreprise ;
- la mise en œuvre d'un travail d'explicitation et de conceptualisation de l'activité ;
- une proximité maximale (temporelle et structurelle) entre situation de formation et situation de travail pour rendre possible les transferts d'apprentissage ;
- la confrontation de son point de vue (inférences et modèles théoriques) avec d'autres points de vue, particulièrement celles des pairs ;
- la prise en compte des facteurs motivationnels (la valeur, le sens accordé à la tâche et le sentiment d'efficacité personnelle) et des enjeux identitaires mobilisés.

Après avoir analysé le rôle joué par l'entreprise et par l'individu, dans les apprentissages professionnels, une question surgit. Dans quelle mesure la formation en alternance, et notamment, la formation dans les dispositifs d'insertion, offre réellement cet espace d'explicitation et d'analyse de l'expérience ? Avant de répondre, penchons-nous quelques instants sur les conditions d'émergence et d'exercice de la fonction du troisième acteur de la formation : le formateur.

3.3. Le développement du métier de formateur

Pour comprendre l'émergence du métier de formateur en insertion il apparaît fondamental d'entreprendre un détour par la formation des adultes. Même si la nécessité d'adapter la main d'œuvre aux exigences de la production se fait ressentir dans les années 50, le métier de formateur ne s'affirme réellement qu'avec le développement de la formation continue. Pendant longtemps les formateurs ont été considérés davantage comme « un group occupationnel, en voie de professionnalisation, qu'un véritable group professionnel » (Allouche-Benayoun et Pariat, 2003 : 60).

Après la deuxième guerre mondiale, la formation des adultes a progressivement pris une place croissante dans la communauté européenne. Pourtant, cette évolution a été décalée dans le temps à cause de la situation politique, économique ou législative de chaque pays de l'Union

européenne. Les membres fondateurs⁴⁰ « ont été plus précoces et plus actifs dans le développement et la structuration de la formation des adultes » (Hèbrard, 2010 : 82). Les lois concernant la formation continue, n'ont pas été créées en même temps et n'ont pas eu la même influence. Les études réalisées par Eurostat (*ibid.*) montrent qu'au niveau européen, on enregistre actuellement deux tendances de conception de la formation professionnelle continue :

- La tendance dominante se caractérise par des formations centrées sur l'activité professionnelle, sur l'acquisition des savoir-faire, avec en arrière plan « la logique des compétences et l'individualisation des parcours de formation » (*ibid.*, p. 91). L'adaptation étroite et immédiate à l'emploi engendre des formations de plus en plus courtes, rarement qualifiantes. Conjointement, les formations sur des supports électroniques, le *e-learning*, les formations ouvertes et à distance (FOAD), les formations multimédia se multiplient et témoignent d'une industrialisation de la formation. Ce modèle est très répandu dans les pays du nord de l'Europe, notamment les pays scandinaves.
- La tendance secondaire, reste fidèle au « modèle classique » où on retrouve une conception de la formation des adultes proche de ce que serait la formation initiale. La formation est centrée sur les connaissances en faisant moins recours à l'usage des nouvelles technologies. Certains pays de l'Europe du Sud, comme la Grèce et le Portugal, privilégient ce deuxième modèle, fondé sur des finalités de justice sociale, de cohésion sociale, d'équité dans l'accès à la formation avec la prise en compte d'une demande sociale, non seulement de formation continue mais aussi de promotion.

La France se trouve dans une situation intermédiaire par rapport aux pays mentionnés, mais elle tente de se rapprocher du modèle dominant.

Les travaux internationaux relatifs à la formation des adultes identifient de conceptions et des pratiques assez différentes, il n'est donc pas étonnant de constater que les statuts, les activités exercées et les conditions de travail des formateurs sont très variables d'un pays à l'autre. En revanche, cette particularité traverse aussi le champ de la formation continue française.

⁴⁰ L'Union européenne a été créée en 1958 par six pays : l'Allemagne, la Belgique, la France, l'Italie, le Luxembourg et les Pays-Bas.

3.3.1. Les activités du formateur

Dans l'hexagone, le groupe des formateurs d'adultes se caractérise par une extraordinaire diversité des profils, des fonctions qu'ils occupent, des missions réelles exercées et de la variabilité des milieux d'intervention. Les formateurs n'exercent pas tous dans le cadre d'une institution classée comme organisme de formation, leur recensement s'avère délicat, comme l'a déjà montré E. de Lescure (2005). Parfois, les intervenants en entreprise sont déclarés sous un autre emploi car la formation ne représente pas leur activité principale, les vendeurs par exemple ou les concepteurs d'outils qui préparent les salariés à l'utilisation du matériel. S'y ajoutent les formateurs bénévoles, qui œuvrent principalement auprès d'un public illettré, dont le nombre exact est inconnu pour l'instant (Leclercq, 2005). Ce métier recouvre des activités différenciées de conversion, de préparation à un métier, de promotion professionnelle, de conseil, d'accompagnement d'un changement technique, activités qui portent autant d'appellations. Ainsi, dans le champ de la formation continue, on rencontre des personnes qui exercent la fonction de formateur avec de dénominations différentes : moniteur, technicien, instructeur, animateur, enseignant, accompagnateur, responsable de projet, consultant, etc. Lors d'une enquête réalisée auprès des formateurs d'adultes dans la région Nord-Pas-de-Calais, C.-A. Cardon (1998) a recensé 72 appellations différentes. Ce phénomène peut être expliqué par le fait qu'il s'agit d'un métier reconnu récemment, car la loi sur la formation a été signée seulement en 1971, bien que les pratiques de « formation des adultes » existent depuis très longtemps. Mais s'agit-il seulement d'une question de temps ou d'autres éléments peuvent-ils éclairer cette situation ? Pour obtenir plus de réponses, nous allons procéder à un petit détour historique en repartant du 18^{ème} siècle.

3.3.2. L'histoire et conception de la formation des adultes

F. Laot (2005) nous rappelle qu'au début du 18^{ème} siècle, les cours du soir destinés à l'alphabétisation des adultes, étaient effectués par des instituteurs, en utilisant les méthodes et programmes dédiés aux enfants. Rémunérés pour cette activité, par l'Etat, mais animés par un certain idéal démocratique, ces enseignants s'investissaient au-delà de la récompense financière, car ils avaient la conviction que l'éducation est plus une mission qu'une simple tâche (Terrot, 1994). À la veille du 19^{ème} siècle, sont créées les Universités Populaires et la connaissance est diffusée dans les communes à travers la lecture des conférences qui se déroulent dans la métropole. La seule qualité requise pour un conférencier communal était de

savoir lire et d'effectuer quelques commentaires. Mais la question de la méthode ne va pas tarder à se poser. Avec l'apparition, en 1901, des Instituts Populaires, Sangnier élabore une méthode de formation des jeunes ouvriers. Les éducateurs du peuple remplissent une fonction d'accompagnateur, de facilitateur, fonction rencontrée également chez les compagnons. Pour les compagnons, enseigner consiste plus « à apprendre à autrui ce qu'on sait qu'à le faire entrer dans la recherche qu'on a déjà commencé d'entreprendre » (Laot, 2005 : 19). À cette période, on ne s'intéresse pas à savoir comment les personnes investissent la fonction formative. De la bonne volonté, la maîtrise des savoirs de base et un brin de méthode suffisaient pour former des adultes.

3.3.2.1. Comment nomme-t-on les formateurs ?

La période qui commence avant la deuxième guerre mondiale, développera la réflexion sur les techniques, les outils, les méthodes à utiliser pour former des adultes et même sur l'agencement d'une formation de « formateurs ». Selon F. Laot (2005), elle se caractérise également par l'émergence de trois profils de formateurs : le moniteur professionnel, le militant-technicien, l'instructeur d'éducation permanente.

Le moniteur professionnel

En 1935, sont posées les premières pierres de la Formation Professionnelle des Adultes (l'actuelle AFPA), avec un modèle de transmission qui trouve sa source dans la tradition du compagnonnage (Caspar et Nallet, 2006). Lors de sa création, la FPA se voit attribuer une fonction économique pour subvenir aux besoins de l'industrie de la mécanique et de la métallurgie, à laquelle s'ajoute « une fonction d'intégration sociale lorsqu'elle concerne les chômeurs » (Bonnet, 1999 : 51). À l'aube de la guerre, l'institution est mise à contribution pour participer à l'effort de préparation en comblant le manque de main-d'œuvre qualifiée. Mais les individus ne disposent pas des mêmes dispositions, des mêmes capacités d'apprentissage et « tous les chômeurs ne sont pas rééducables, pense-t-on et l'on veut s'assurer, avant de les accueillir, qu'ils tireront profit de la formation » (Prost, 2008 : 41). Afin de garantir l'apprentissage d'un métier, en très peu de temps, la FPA développe une véritable stratégie de sélection. Elle choisit ses candidats à travers des tests psychotechniques (Prost, 2006) et ses moniteurs en fonction de l'expérience en entreprise. La pratique du métier est indispensable pour pouvoir le transmettre, *a fortiori* pour devenir moniteur. Parallèlement, avec l'aide du psychologue suisse A. Carrand, est créée, pour la première fois en France, une

formation de « formateurs », dénommée à l'époque « l'instruction pédagogique des moniteurs aux méthodes de formation professionnelle accélérée » (Bonnet, 1999 ; Laot, 2005 ; Caspar et Nallet, 2006). Ainsi, les moniteurs recevaient, en quelques semaines, une formation qui reliait l'étude de la progression des exercices avec la discipline militaire, afin de s'approprier la méthode pédagogique. Cette dernière consistait à présenter la matière, à apprendre de manière concrète et progressive, afin de créer l'automatisme des gestes élémentaires, tout en laissant la possibilité aux formés d'expérimenter les techniques du début jusqu'à la fin. Amélioré avec les apports des programmes TWI⁴¹, la méthode repose sur trois principes pédagogiques :

- « transformer ce qui est compliqué en choses simples, élémentaires ;
- placer le moniteur en situation de maîtrise totale des éléments de la formation : organisation, horaires, déroulement, progression, ressources pédagogiques, exercices, tout doit être prêt à l'avance, normé afin que l'essentiel de l'énergie soit concentré sur le principal : la *démonstration pour...* ;
- transmettre le geste professionnel. Ce geste doit être exécuté de façon experte devant les apprenants qui doivent ensuite le mémoriser » (Caspar et Nallet, 2006 : 30).

Selon ce courant, le métier s'apprend avec un moniteur, c'est-à-dire un professionnel ayant bénéficié d'une formation pédagogique, qui, à nos jours, est appelé *formateur professionnel*.

Le militant-technicien

La Libération infuse un souffle neuf à la formation des adultes, en encourageant l'entrée dans les entreprises du mouvement d'éducation populaire et l'apparition d'un nouveau profil, celui de militant. Dès son origine, les militants contestent les pratiques scolaires traditionnelles. L'école a été utile, reconnaissent-ils, « mais nous lui en voulons de nous avoir mal préparés à nos tâches d'aujourd'hui, et plus mal encore aux grandes entreprises du monde de demain. [...] Notre enseignement est trop souvent orienté vers le "savoir" plutôt que vers "l'action" » (Peuple et Culture, 1945). Les bonnes intentions ne suffisent plus, la formation et les méthodes doivent être élaborées sur mesure, en intégrant des « données psychologiques », les programmes doivent être remplacés par des cycles évolutifs. Ainsi, ils définissent une « pédagogie fonctionnelle » en formalisant une technique nouvelle, l'entraînement mental. Basé sur l'entraînement sportif, l'entraînement mental vise à rapprocher les savoirs investis dans l'action des savoirs académiques, « à associer l'acquisition des connaissances à leur conceptualisation et à leur problématisation » (Troger, 1999 : 34). La méthode de l'entraînement mental se fixe comme objectif d'aider l'individu à transformer son milieu en

⁴¹ Training Within Industry.

maîtrisant sa pensée (Chosson, 1975). En utilisant comme support les situations de vie quotidienne, les actes réalisés sont décomposés en phases analytiques. L'analyse tente d'identifier les « faits significatifs », c'est-à-dire les éléments constants ou « porteurs d'avenir »⁴², pour les relier ensuite à des cadres généraux de la pensée, à des concepts. La phase suivante consiste à dégager les problèmes, à identifier les aspects contradictoires, à les définir et à les classer selon les possibilités de résolution. Par exemple, les problèmes structurels requièrent des actions à long terme, en contrepartie les problèmes relatifs permettent d'agir immédiatement. Avant d'imaginer des solutions aux problèmes construits et de prendre des décisions, la méthode prévoit d'expliquer ces problèmes par les causes, les lois et les théories. L'action peut être organisée à plusieurs niveaux (politique, tactique, stratégique, instrumental) et les objectifs, les étapes, les méthodes, les moyens, les résultats attendus sont définis avant son déploiement. Le contrôle de l'action intervient aussi bien au cours de son déroulement qu'à la fin.

L'éducation des adultes n'est plus confiée à des enseignants mais à des animateurs car « son action est dirigée vers le développement de l'individu et du citoyen » et non vers la transmission d'un contenu précis (Jobert, 2001b : 156). Armés de la maîtrise de cet outil et des méthodes d'enquête sociologique, les militants se dédient, au début, aux activités culturelles hors du temps de travail ou d'un contexte de formation professionnelle. Mais, à partir des années 1955, soutenus par les comités d'entreprise, ils proposent des activités de formation professionnelle aux cadres en charge de la gestion du personnel. Par la suite, le mouvement d'éducation populaire a engendré deux courants : l'éducation permanente et l'animation socioculturelle. « Avec l'entraînement mental, Peuple et Culture a précocement expérimenté ce qui a ensuite constitué des constantes de la formation des adultes : d'une part la mise à jour et l'utilisation des motivations des stagiaires, y compris ludiques ou de sociabilité, d'autre part la prise en compte de leurs savoirs acquis » (Troger, 1999 : 34).

Particulièrement révélatrice de cette période est la construction de la formation des adultes en opposition avec le système scolaire. Parallèlement, l'idée d'une seconde chance face aux échecs de la formation initiale, prend forme. Dans ce contexte, on distingue deux conceptions bien différentes du rôle et des missions assignées à la formation des adultes : d'une part la formation remplit une fonction utilitaire, en rendant possible l'adaptation rapide des travailleurs aux évolutions des modes de production, d'autre part la formation doit répondre

⁴² J.-F. Chosson définit les faits porteurs d'avenir comme « des faits peut-être peu importants mais qui risquent, à terme, d'entraîner des profonds changements » (1975 : 41).

aux attentes culturelles portées par les milieux de l'éducation populaire et les syndicats (Terrot, 2008).

L'instructeur d'éducation permanente

Les années 60 sont marquées par la tentative de B. Schwarz, directeur du centre universitaire de coopération économique et sociale (CUCES) de Nancy, de réconcilier les deux courants prédominants de l'éducation des adultes. La formation doit répondre à des besoins précis et, en développant la capacité d'autonomie des formés, elle s'inscrit dans un mouvement plus large, de promotion personnelle et de changement de la société. Ainsi est créée une pédagogie innovante inspirée principalement de l'étude des problèmes rencontrés en situation de travail. L'équipe du Complexe de Nancy⁴³ met au point une méthodologie d'intervention en entreprise basée sur une large connaissance de l'organisation, sur l'analyse des besoins et des pratiques du personnel en formation, en permettant d'anticiper les éventuelles résistances. Les cours traditionnels, les programmes laissent la place aux discussions en petits groupes et aux modules. L'originalité de cette démarche réside dans le dépassement d'une logique client-fournisseur pour s'inscrire dans une logique de « co-construction », « co-gestion » de l'action de formation. Les acteurs internes (représentants de la direction, futurs formés) sont associés tout au long du processus de formation (Caspar et Nallet, 2006). Un système d'évaluation continu est conçu afin de mesurer les changements induits et de faciliter une adaptation permanente de la formation à l'évolution des connaissances, des aptitudes et des attitudes en situation de travail. L'intervention prend la forme d'une recherche-action où le formateur accompagne les changements technologiques, organisationnels et sociaux en entreprise, sans se fixer un état-but. Il n'était pas besoin de préparer un corps de professionnels ou de faire appel à des instructeurs spécialisés, les professionnels suffisaient. Ainsi, les instructeurs d'éducation permanente étaient des cadres ayant bénéficié d'une formation à la pédagogie, selon le modèle de la démultiplication. Comme l'avait expliqué B. Schwartz (1998), il s'agissait « dans une première phase, de former des hommes, qui deviendront instructeurs, qui, dans la seconde phase, formeront à leur tour des hommes qui eux-mêmes deviendront instructeurs et ainsi de suite » (p. 251). En conséquence, ces instructeurs remplissaient la fonction formative seulement pendant une partie de leur vie professionnelle et devaient passer le « flambeau » aux autres salariés. Pour E. de Lescure (2008), le refus de spécialiser les formateurs – bien qu'une formation psychosociologique soit fortement conseillée – représente

⁴³ F. Laot (2002) regroupe dans le complexe de Nancy trois institutions : le CUCES, l'Association du CUCES et l'Institut National pour la Formation des Adultes.

un signe du rejet de professionnalisation. Indéniablement, le Complexe de Nancy a élaboré une base de pratiques et des savoirs propres aux formateurs, en leur permettant de marquer leur différence par rapport au système scolaire. À partir de cette période, sont apparues dans le paysage de la formation, les appellations de *consultant en entreprise*, de *responsable de formation* ou d'*ingénieur de la formation*.

3.3.2.2. Le début d'une professionnalisation

Lors de négociation de l'accord national interprofessionnel du 9 juillet 1970, des visions différentes sur la formation professionnelle sont entrées en conflit. Au premier niveau, nous trouvons le conflit entre le patronat et les syndicats. Pour le patronat, la formation doit répondre aux exigences de l'économie du marché. Grâce à l'action militante des directeurs du personnel, les dirigeants d'entreprises commencent à saisir l'importance de la formation dans la bataille pour la productivité. La formation est conçue comme un investissement en rendant possible le développement des compétences nécessaires à l'amélioration de la productivité, à l'augmentation de l'efficacité économique. Elle ne représente pas seulement un instrument de changement économique mais aussi social. En recherchant l'adhésion du personnel aux objectifs de l'entreprise, elle assouplit les tensions sociales et politiques qui avaient pris de l'ampleur pendant la période d'après-guerre (Tanguy, 2001 : 31). La formation a été pensée, conçue, mise en œuvre pour favoriser le changement des relations au travail, pour permettre de transformer la résistance au changement en coopération. Selon ce modèle, le formateur est un agent de changement, médiateur entre les besoins des dirigeants et les attentes des salariés. À l'opposé, pour les syndicats, la formation représente le « moyen de promouvoir le travailleur, de réduire son aliénation, de lui assurer plus d'autonomie, plus de possibilité de mutation, d'ascension dans la société, moyen aussi de réduire les inégalités sociales et leur corollaire, l'inégalité des chances » (Thibaud, 1972, cité par Palazzeschi, 1998 : 205). Ils craignent la mise en place d'un système de formation axé uniquement sur l'adaptation des ouvriers aux évolutions du poste de travail (Santelmann, 2001). Cependant, les différences d'opinion sur le contenu, sur la mise en œuvre de la formation professionnelle des ouvriers, divisent les confédérations syndicales.

Ainsi, le conflit sur le rôle de la formation des adultes se décline à un deuxième niveau, entre les confédérations. D'une part, s'imposent les défenseurs d'un modèle qualifié comme « généraliste » ou « d'éducation permanente » porté par la Confédération française démocratique du travail et Force Ouvrière. Par crainte d'être pris au « piège de l'école à vie »

(Carré, 2005), de se retrouver dans une relation savant-ignorant, les représentants de deux centrales syndicales refusent l'idée d'une professionnalisation des formateurs. L'animation d'un stage formation représente une étape dans la carrière professionnelle des travailleurs, qui ne nécessite pas la détention des compétences spécifiques pour l'acte pédagogique. Lors de l'intervention en entreprise, l'accent doit être mis plutôt sur les aspects communicationnels et méthodologiques que sur les aspects techniques. D'autre part, la Confédération Générale du Travail soutient le projet d'un « service public de la formation construit autour de l'AFPA et de l'Éducation nationale » (Lescure, 2008 : 95). Ainsi, les représentants syndicaux prévoient d'offrir aux enseignants la possibilité de s'investir dans la formation s'ils acceptaient, à leur tour, d'adapter leur pratique au public adulte. En toute circonstance, le formateur devait retourner régulièrement en entreprise, afin d'éviter la dégradation de ses compétences professionnelles induites par les mutations technologiques. Une des avancées capitales de cet accord paritaire réside dans le fait que ses signataires distinguent le formateur d'adultes du formateur de formateurs.

La loi du 16 juillet 1971 ne tranche pas entre ces deux conceptions et le texte élabore un cadre législatif aux incitations financières mais pas de réglementation de la profession. Comme le précisait F. Gérard (1999), après près de 30 ans, « peut toujours se déclarer formateur celle ou celui qui le souhaite. C'est ensuite le marché de l'emploi qui décide de la viabilité du projet » (p. 65). À partir des années 1980, on entre dans une nouvelle ère de la formation continue. Face à la dégradation progressive de l'emploi, les pouvoirs publics instituent les formations destinées au « public jeunes ». Ainsi, la formation devient un des moyens de lutter contre le chômage. Le développement des « dispositifs jeunes » génère l'apparition d'« une nouvelle couche de professionnels », les *formateurs en insertion* (Kokosowski, 1994). Recrutés parmi les chômeurs, embauchés à titre précaire, sans formation spécifique, les formateurs de dispositifs jeunes ne se distinguent pas énormément de leur public. Cette situation, ajoutée à l'augmentation des effectifs des formateurs jeunes, pousse l'ensemble de la profession à s'accorder sur la nécessité d'une professionnalisation. Pour G. Malglaive (2007), responsable de la formation de formateurs au Conservatoire National des Arts et des Métiers (CNAM) en 1973, la « professionnalisation des formateurs, fondée sur une formation et un statut permettant d'inscrire le projet professionnel dans une carrière, était une condition essentielle de l'atteinte des effets attendus du dispositif 16/18 » (p. 183).

Mais « le consensus initial s'effrite », pour reprendre l'expression d'E. de Lescure (2008), et les anciens conflits intersyndicaux resurgissent (p. 97). Lors d'un séminaire sur la question de

la professionnalisation des formateurs, deux positions ont été clairement exprimées. D'une part, il y a ceux qui voudraient réglementer les métiers de la formation. Ils souhaitent analyser les emplois des formateurs, les pratiques professionnelles afin de construire des référentiels métiers qui serviront de base pour concevoir la formation des formateurs (Canteloube, 1987). À l'opposé, se retrouvent ceux qui revendiquent l'existence d'une profession en mettant en lumière les savoirs partagés, investis dans des « lieux communs » (Jobert, 1987). Au final du séminaire, l'idée d'un engagement « dans la recherche d'un statut ou dans la recherche d'une reconnaissance de la fonction de formateur » (Ramoff, 1987 : 152) est refusée parce que les formateurs auront besoin de plus de professionnalisme que de professionnalisation. La légitimité d'une compétence professionnelle est reconnue mais elle ne requiert pas nécessairement une formation spécifique, étant donné le caractère provisoire de cette fonction. Il n'est pas question d'« aspirer à sa validation par le moyen d'une qualification » déclare le délégué à la formation professionnelle (*ibid.*). Les formateurs doivent donc continuer à conserver les deux domaines d'activité principale : la formation des formateurs non professionnels ; l'expertise et le conseil. Néanmoins, P. Caspar (1987) avait souligné le danger, pour les responsables de formateurs, de perdre leur identité propre et « de faillir à [leur] mission sociale » dans leur quête d'assimilation des pratiques d'audit et de management.

La signature de la Convention collective nationale des organismes de formation, en 1988, tempère les divergences en fixant les conditions d'emploi et de formation des agents de la formation continue. La convention collective, avec son avenant du 1994, concernait surtout les organismes de formation du secteur privé, affiliés, pour la plupart d'entre eux, à leur fédération de branche, tandis que celles du public étaient déjà rattachées à un syndicat d'enseignement privé. En dépit de l'existence de cette convention, certains centres de formation n'adhèrent pas, en préférant garder l'accord initial ou en en choisissant un autre. Par exemple, la convention collective du handicap est souvent utilisée dans le secteur de l'insertion (Pariat, 2008). Cette stratégie engendre des conséquences sur la nomination du personnel occupant la fonction formative. Cependant, ces cas restent exceptionnels et, dans l'ensemble, la convention collective nationale constitue une première étape vers la professionnalisation (Cépède et Collard, 1994). En guise de conclusion, nous retenons que la diversité des appellations n'est pas une question de temps mais plutôt le résultat des conflits entre des différentes conceptions de la formation continue.

3.3.3. La structuration sociale du corps professionnel des formateurs

Dans certains pays d'Europe, la profession de formateur est réglementée ; ainsi pour pouvoir exercer, il faut détenir un diplôme dans la pédagogie des adultes ou l'andragogie par exemple. En France, comme dans la plupart des pays d'ailleurs, les pouvoirs politiques n'ont pas réellement encadré cette profession par des diplômes ou des corpus de savoir, en revanche, cela ne signifie pas que les formateurs ne sont pas qualifiés (Gérard, 2009).

3.3.3.1. Les parcours scolaires des formateurs

Dans l'ensemble, les formateurs d'adultes ont suivi des cursus scolaires très variés, avec des niveaux assez disparates qui peuvent aller du CAP, Brevet professionnel au BAC+5 et voire plus rarement doctorat (Cardon, 1998). Cependant, dans les dernières années, on enregistre une tendance à l'homogénéisation du niveau de formation générale (minimum BAC+2). Pourtant, il n'existe pas de filière unique ou de formation initiale préparant à la profession de formateur et, dans la plupart des cas, les universités exigent un niveau de formation initiale supérieur à BAC+2, en plus d'une expérience professionnelle.

Vers la fin des années 1970, l'Université de Lille I et le CNAM créent les premiers diplômes de formateur. Comme nous l'avons déjà démontré, la formation des formateurs se résumait, auparavant, à des stages de courte durée sur telle ou telle méthode pédagogique ou des formations non diplômantes ou non homologuées. Actuellement, les universités proposent, aux futurs formateurs ou à des formateurs en exercice, des cursus adaptés qui peuvent être groupés en trois catégories : « des cycles courts de mise à niveau technique sur un contenu particulier ; des formations (type DESS⁴⁴) de spécialisation dans le registre particulier des fonctions de formateur (ingénierie, expertise...) ; des formations à l'ensemble des fonctions du formateur (comme les DUFA⁴⁵, ou le DUFRES⁴⁶) » (Bouyssières, 2000 : 73).

C.-A. Cardon (1998) a étudié les parcours antérieurs des formateurs (toutes les fonctions étaient visées) qui interviennent auprès des publics demandeurs d'emploi à faible niveau de qualification. Le chercheur a constaté que les formateurs proviennent d'horizons professionnels différents (l'animation, l'éducation nationale, l'artisanat, l'industrie, la santé,

⁴⁴ Avec la réforme LMD le DESS a été remplacé par le Master Professionnel.

⁴⁵ Diplôme Universitaire de Formateurs d'Adultes.

⁴⁶ Diplôme Universitaire Formateur-Responsable d'actions de formation.

etc.) et le passage par une période de chômage, avant d'entrer dans le monde de la formation, représente un trait distinct de ce groupe professionnel. Plus de la moitié (60%) bénéficient d'une longue expérience professionnelle dans un autre domaine que la formation et cette expérience, « qu'ils continuent le plus souvent à alimenter encore (réseaux de connaissances, d'associations, d'entreprise) », semble être le critère essentiel de leur recrutement. (Bouyssières et Mulin, 2004 : 108). Ces résultats rejoignent ceux de B. Bonnet (1999) sur les formateurs AFPA qui, avant d'intégrer le champ professionnel de la formation des adultes, ont acquis une expérience significative dans l'industrie. Leurs parcours professionnels se caractérisent par l'excellence en passant de postes d'ouvrier ou d'ouvrier qualifié à des postes d'encadrement, de maîtrise ou de technicien. Cette ascension professionnelle dans le cadre de leur carrière, ne semble pas être seulement le résultat du contexte socio-économique ou des évolutions structurelles. Ce sont des professionnels qui sont avant tout des utilisateurs de la formation continue, et plus particulièrement des formations AFPA et de formations d'encadrement. En plus, avoir suivi ses formations, connaître ses méthodes d'enseignement, représente pour l'institution la garantie d'adhérer plus facilement à sa pédagogie.

3.3.3.2. L'origine sociale des formateurs

Selon T. Piot (2004), le choix du métier de formateur, notamment l'engagement professionnel, dépend de plusieurs facteurs sociologiques. Dans leur grande majorité, les formateurs proviennent de la classe moyenne et ils disposent d'un capital culturel plus important que leur capital économique. Leur parcours scolaire « est marqué par une réussite sans éclat, parfois laborieuse » (p. 57). La période de transition entre l'école et l'université semble être une période charnière pour les formateurs puisqu'ils déclarent y avoir été confrontés à beaucoup de problèmes, mauvaises orientations scolaires, ruptures, abandons ou échecs aux examens, auxquels se sont ajoutés des contrariétés familiales, de couple et de santé (Géhin, 1998). Lors du colloque sur « Les métiers de la formation : approches sociologiques », en 2008, J.-P. Géhin parlait du « mauvais élève » qui réussissait quand même et qui tenait sa revanche par le biais de la formation continue. Sur ce point nous avons saisi une différence avec la recherche menée auprès des formateurs AFPA (Bonnet, 1999). Selon cette étude, l'orientation vers l'enseignement technique, dans ce cas, n'a pas été le résultat d'un échec scolaire mais d'un véritable choix dans une logique de promotion professionnelle. Effectivement, au départ ces formateurs ont visé des études courtes, le premier niveau de qualification, mais il s'agit d'une scolarité réussie. Il faut préciser également que les titres scolaires n'ont pas la même valeur s'ils sont acquis avant ou après que

le phénomène de déclassement des diplômés prenne de l'ampleur. La formation continue leur a permis de grimper les échelons hiérarchiques, les postes d'encadrement, de développer des compétences, qui seront ensuite investies auprès des stagiaires de la formation professionnelle.

« *Animateur d'un groupe, le chef d'équipe doit au quotidien assurer sa cohésion, resserrer les liens entre les membres appartenant à des communautés culturelles et ethniques souvent très différentes. En un mot, [il doit] montrer⁴⁷, sur le tas, de qualités de meneur d'hommes auxquelles ne prépare pas la seule formation initiale* » (Bonnet, 1999 :195).

Nous identifions, dans la description d'une partie des compétences professionnelles d'un encadrant, quelques qualités indispensables à l'exercice du métier de formateur d'adultes. Tout porte à croire que, pour les formateurs professionnels, l'entrée dans le champ de la formation s'est réalisée dans la même logique d'évolution de carrière. Cependant, cette règle ne semble pas être valable pour l'ensemble des acteurs de la formation des adultes, notamment pour les formateurs en insertion.

P. Bouyssières et T. Mulin (2004) ont identifié les raisons de l'engagement professionnel, raisons qui tiennent principalement au contact humain, à l'intérêt pour le contenu, pour le public, au goût de la pédagogie et moins aux conditions du travail ou au salaire. Une autre caractéristique commune des formateurs d'adultes est qu'ils cherchent une reconnaissance sociale « notamment à travers la reconnaissance d'autrui, surtout les pairs et le public formé » (Piot, 2004 : 57).

3.3.3.3. L'évolution du métier de formateur d'adultes

3.3.3.3.1. Le formateur n'est pas un enseignant

Malgré des pratiques professionnelles très diverses, ce qui réunit les formateurs est la volonté de se démarquer du système scolaire, particulièrement de l'image de l'enseignant. Les chercheurs parlent même d'une hostilité passionnelle des formateurs en insertion envers les enseignants (Pariat, 2004). Ce qui les distingue des enseignants est surtout « la connaissance intime des difficultés d'apprentissage », des problèmes scolaires de leur public (Géhin, 1998 : 398). Pourtant, d'autres divergences séparent les deux groupes professionnels. Les formateurs interviennent en amont et en aval de l'action de formation. En amont, ils prennent en charge

⁴⁷ Dans le texte original l'auteur utilise l'expression « faire montre ».

avec les usagers les activités d'orientation, d'élaboration du projet de formation et, avec les commanditaires, l'analyse des besoins, la définition des objectifs, le montage financier, les modalités de fonctionnement de l'action etc. En aval, en dehors de l'évaluation des formés ou du dispositif de formation, ils peuvent participer à la mise en relation avec l'employeur, à la « mise en œuvre productive » des savoirs acquis. Lors du déroulement de l'action de formation, l'accent est moins mis sur le contenu que sur les outils et les méthodes d'apprentissage puisque, comme le révèle J.-P. Géhin (1996), les formateurs « revendiquent plutôt un certain nombre de savoirs transversaux liés à l'application même de transmission des savoirs et à leurs modalités d'application au sein des activités de production » (p. 236). Selon l'auteur, « les formes de la transmission renvoyant à la finalité même des savoirs » distinguent alors le formateur en insertion de l'enseignant (*ibid.*).

Si, pour l'acquisition de savoirs et de savoir-faire, les formateurs en insertion favorisent les apprentissages individuels, ils n'oublient jamais la dimension collective du travail en entreprise. Les apprentissages sont toujours mis en œuvre dans un collectif de travail. Ainsi, pour les formateurs en insertion, comme pour ceux interrogés par B. Bonnet (1999), « les réalités de la production conditionnent la nature même des formations » (p. 260). L'importance accordée au respect des règles du fonctionnement collectif, pourrait s'expliquer aussi par le passé professionnel des certains formateurs, la majorité d'entre eux ayant exercé auparavant un autre métier (Cardon, 1998 ; Balzani et coll., 2008).

3.3.3.3.2. ...et ni nécessairement un spécialiste d'un métier⁴⁸

La valeur de référence de formateur est le travail, l'emploi, l'employabilité, ce qui nécessite une solide connaissance des évolutions du marché du travail, du monde de l'entreprise avec son organisation, de ses besoins, de ses exigences et des dispositifs de formation professionnelle. Si, à ses origines, la formation des adultes mettait l'accent sur les apprentissages professionnels nécessaires à l'exercice d'un métier, avec la dégradation des conditions d'accès à l'emploi, dans les années 1970, elle s'est vue attribuer un nouveau rôle, l'amélioration de l'« employabilité » des chômeurs. La nature des formations et leurs contenus sont déterminés aussi bien par les réalités de la production que par l'état du marché du travail. Ainsi, les formateurs doivent assumer une responsabilité supplémentaire, la transmission des « savoirs sociaux ». L'apprentissage des règles – règles du recrutement, par les demandeurs d'emploi ; règles du fonctionnement collectif, par les salariés – devient un des

⁴⁸ Nous faisons référence ici à tous les autres métiers qui n'appartiennent pas au champ de la formation des adultes.

ingrédients indispensables de toute formation puisqu'il garantirait l'accès et le maintien en emploi. Tout en préparant les stagiaires à se conformer aux exigences de l'entreprise, les formateurs insistent sur la nécessité de développer leur polyvalence afin de mieux résister aux contraintes de production (Bonnet, 1999). Mais le rapport à l'entreprise n'est pas sans ambiguïté. Ils alertent leurs formés sur les pratiques douteuses de certaines entreprises (utilisation des stagiaires pour les besoins immédiats de l'entreprise sans prise en compte des objectifs du stage, des compétences professionnelles à acquérir ou à perfectionner) et sur l'éventuelle non-reconnaissance de la certification par une minorité d'employeurs. Pour les formateurs, un futur professionnel devrait non seulement posséder des connaissances, maîtriser des opérations et des procédures mais aussi détenir des qualités telles que la résistance, la ténacité, la combativité pour pouvoir être reconnu socialement en entreprise. Et c'est justement ces qualités qu'ils essaient de développer chez les stagiaires : la polyvalence, l'autonomie et la capacité d'évoluer dans la carrière professionnelle. En conséquence, les compétences techniques propres à un métier (autre que celui du formateur) sont de moins en moins indispensables pour les formateurs œuvrant auprès d'un public demandeur d'emploi. Au contraire, d'autres compétences, spécifiques aux activités de service (à l'activité soignante), comme la faculté d'écoute, d'aide et de conseil, se diffusent dans la profession. Ainsi, selon J.-P. Géhin (1998), le travail pédagogique du formateur remplit trois fonctions qui s'entremêlent : une fonction « intégrative » conduisant à modifier les comportements des formés, une fonction « psychologique » d'aide à la maturation de projet, au développement de carrière et une fonction « sociale » visant le renforcement ou le maintien du lien social.

La remarque de M. Lesne (cité par M. Pariat, 2004), qu'un « trait essentiel, commun à la plupart des formateurs d'adultes, serait celui d'une double marginalité, scolaire et sociale et ce serait la rencontre des individus marginaux et des institutions en marge de l'école et de l'industrie, qui rendrait intelligible le phénomène de formation des adultes » (p. 40), demeure-t-elle toujours d'actualité ?

3.3.3.4. Le rapport à la formation continue

Concernant le rapport à la formation continue, les pratiques sont différentes et très liées aux statuts professionnels. Les formateurs interrogés par J.-P. Géhin (1998) affirment, pour la moitié d'entre eux, être des utilisateurs convaincus de la formation continue. Il s'agit dans la plupart des cas des formations diplômantes dans les filières sciences humaines ou les lettres. Toutefois afin de mieux répondre aux besoins des publics « en difficulté », les attentes

formatives se dirigent aussi vers des formations sur des outils et des méthodes pédagogiques nouvelles. Les travaux de P. Bouyssières et T. Mulin (2004) relient les attentes de formation avec les activités développées par les formateurs. Ainsi, l'équipe de chercheurs distingue trois profils de formateurs qui expriment ambitions assez différentes. En résumant les résultats, les *formateurs professionnels* réclament des formations ancrées sur un cœur de métier, sur des contenus techniques spécifiques, sur la gestion du groupe. Les *concepteurs de formation* souhaitent mieux connaître les publics tout en développant leurs qualités relationnelles de formateurs. À l'opposé, pour les *formateurs en insertion*, leur propre formation n'est pas une priorité. En général, cette catégorie de formateurs se montre réticente à en suivre une, parce qu'elle se trouve dans une situation professionnelle précaire, alliant une entrée assez récente dans le métier et l'attitude hostile de ses employeurs vis-à-vis de la formation des formateurs, qui peuvent la considérer comme précocité. Les formateurs en insertion, qui envisagent de se former, souhaitent acquérir une meilleure connaissance de l'entreprise (fonctionnement, contraintes, secteurs professionnels), de la gestion financière et du management. Ces résultats convergent avec ceux obtenus par P. Gravé (2002) qui montre qu'une partie des formateurs en insertion aspirent à développer des compétences d'ingénierie de formation et à élargir le rôle d'accompagnement social, à celui de conception de dispositifs.

P. Bouyssière (1997), sur la base du modèle de J.-M. Barbier (1996), identifie chez ces formateurs (en formation) une dynamique de « différenciation identitaire » ou des stratégies de « restauration identitaire ». Les dynamiques de « différenciation identitaire » sont définies, par J.-M. Barbier (1996), comme « le fait d'individus engagés dans un processus de mobilité professionnelle et sociale en cours, disposant d'une image positive de leurs capacités à gérer leurs propres évolution et transformation identitaire » et qui aspirent à une meilleure position (p. 22). « Les dynamiques de restauration identitaire sont le fait des individus ayant connu un certain nombre d'expériences faisant l'objet de leur propre part d'une attitude de valorisation et de rejet » (*ibid.*, p. 23). La formation des formateurs adultes représente, pour ces professionnels, un des moyens pour rompre avec l'itinéraire antérieur et se construire une nouvelle image de leur identité. Paradoxalement, une fois qualifiés⁴⁹, les formateurs souhaitent quitter le champ de l'insertion afin de mettre leurs nouveaux savoirs et compétences à la disposition d'un public moins « en difficulté » qui, « lui, saura [en] tirer profit » (Allouche-Benayoun et Pariat, 1993 : 160). Ainsi les formateurs en insertion, particulièrement les débutants, vivent la situation professionnelle actuelle comme un espace

⁴⁹ Pour la fonction de formateur d'adultes en difficulté d'insertion sociale et professionnelle.

de transition vers une situation plus stable, moins précaire ; la qualification à la fonction de formateur d'adultes faciliterait l'accès à un nouveau statut, marqué par une reconnaissance sociale.

Les besoins de formation sont donc influencés par la spécificité du public (mobilisation, reconversion, préparation à l'emploi, en cours d'emploi) auquel le formateur s'adresse mais aussi par son statut, qui dépend (au-delà du niveau de formation, de l'expérience professionnelle) de l'organisme employeur. L'étude menée par P. Gravé (2002) a mis en évidence que les grands organismes de formation publique et ceux, de petite taille, du secteur privé lucratif, ont tendance à accorder à leurs intervenants, une piètre reconnaissance sur le plan socio-économique (statutaire et salariale) ce qui entraîne une insertion précaire. En revanche, les formateurs qui œuvrent dans des organismes du secteur associatif, de l'entreprise ou des corps consulaires, bénéficient d'une reconnaissance statutaire plus favorable avec une insertion stable, ce qui semble avoir une incidence positive sur leur demande de formation. Ce constat explique, en partie, pourquoi certains formateurs, notamment ceux intervenant dans le domaine de l'insertion, semblent recourir moins à la formation continue que la moyenne.

Néanmoins, cette tendance n'est pas identique sur l'ensemble du territoire. La loi de décentralisation et ses modifications ultérieures (1983, 1993 et 2004) ont transféré la responsabilité de la qualité de la formation de formateur de l'état aux régions. Ainsi, chaque région a dû élaborer des diagnostics territoriaux de ses besoins et financer un programme de formation des acteurs régionaux de la formation. Dans un dossier de *l'Actualité de la formation permanente*, F. Gérard (1999) affirme que toutes les régions ne disposaient pas d'un appareil de recueil et d'analyse de besoins et que les choix de formation en termes de durée, de domaine (illettrisme, nouvelles technologies), de profil de formateurs (formateur professionnel, formateur en insertion), dépendaient des priorités régionales. Cette disparité réaffirme les propos de V. Leclercq (2005) : « du côté des formateurs, il n'y a pas égalité au niveau des conditions de travail, aux niveaux de l'accès aux ressources pédagogiques et à la formation continue, au niveau de la reconnaissance statutaire et financière » (p. 112). Pour conclure, la place que les formateurs accordent à leur formation est liée à des nombreux facteurs aussi bien personnels (niveau de formation initiale, parcours professionnel antérieur,

envie de se perfectionner, etc.) qu'institutionnels (culture de l'organisme employeur, son positionnement sur le marché de la formation) et régionaux⁵⁰.

3.3.4. Les formateurs en insertion : des formateurs d'adultes pour un champ particulier

Nous avons vu que les formateurs en insertion sont apparus dans le champ de la formation continue avec la mise en place du « dispositif jeunes 16/18-25 ans », en 1981. Selon J. Allouche-Benayoun et M. Pariat (1993), « la création de ce dispositif a permis d'expérimenter de nouveaux rapports entre l'état, les collectivités territoriales et les organismes de formation », tout en contribuant à la reconnaissance du métier de formateur (p. 30). Les formateurs qui interviennent dans ce dispositif, s'adressent à un public jeune adulte, peu ou pas scolarisé (surtout les immigrés), faiblement qualifié et souvent en précarité sociale et économique. À l'image de leur public, les formateurs en insertion bénéficient d'une position statutaire précaire : ils cumulent les CDD, les vacations et parfois ils exercent en tant que formateurs indépendants. Et, depuis, cette situation n'a pas changé.

Dans le cadre du lancement du « dispositif jeunes 16/18-25 ans », les différents acteurs de l'éducation et de la formation ont été invités à proposer des formations à destination des jeunes. Le dispositif devait répondre à une situation considérée, à l'époque, conjoncturelle, il n'était pas censé perdurer. L'implication des organismes dans ce programme s'est donc réalisée en fonction de la vocation principale de l'institution, de sa taille et des équipements dont elle disposait. Certains « organismes ont formulé des offres, davantage déterminées par leur savoir-faire habituel que par un souci d'adaptation aux nouvelles du problème à traiter » conclut, en 1984, une équipe de chercheurs du CUCES associés à ceux du GREE⁵¹ (Morel et Senault, p. 77). L'étude menée par E. Dugué (1984), auprès des organismes de formation de la région Ile de France, montre que d'autres associations, issues du mouvement de l'éducation populaire, ont préféré justement élargir leurs champs d'intervention en proposant des stages en lien avec l'entreprise, changement de pratiques « souvent vécu comme un retour aux sources ». Par ailleurs, la même étude révèle l'existence d'un clivage entre les intervenants, ce qui ne sera pas sans effet sur la conception de l'insertion (professionnelle ou sociale) et sur les pratiques futures des formateurs. Ainsi, les stages de qualification ont été investis plutôt par

⁵⁰ La pertinence du diagnostique territorial et les enveloppes allouées pour satisfaire les demandes de formation.

⁵¹ Groupe de Recherche sur l'Education et l'Emploi, est une composante du Laboratoire Lorrain de Sciences Sociales, Université de Nancy.

l'Éducation nationale, par les associations à caractère national et les organismes « traditionnellement tournés vers l'entreprise » (chambres de commerce, chambres de métier, etc.). En insertion, les acteurs sont les associations, souvent de petite taille, et les municipalités.

La grande majorité des formateurs jeunes provenait alors du milieu associatif ; ils étaient soit des animateurs socioculturels ou des éducateurs spécialisés, soit des personnes – souvent des femmes – en insertion ou réinsertion professionnelle. Les animateurs ont vécu de multiples expériences dans la sphère éducative et ils sont porteurs d'une dynamique militante. Héritiers du courant de l'éducation populaire, ils revendiquent leur foi en la personne et en la justice sociale. Le jeune est considéré comme quelqu'un de capable, « qui sait des choses », ses besoins et ses attentes doivent être pris en compte (Hédoux, 1984). Les études conduites par M. Pariat (2004) mettent en évidence les rapports ambivalents de ces formateurs avec leur public. Dans la relation avec les jeunes, ils oscillent entre permissivité, en privilégiant l'écoute, la patience, la compréhension, l'adaptation, sans négliger l'épanouissement individuel et attitudes autoritaires et infantilisantes. Le chercheur a constaté également que les formateurs se perçoivent comme des techniciens de la relation et que leurs discours pointent un glissement du rôle de transmetteur de savoir et de savoir-faire à un rôle de travailleur social, avec une fonction de réparation. Ce phénomène s'explique par le fait qu'ils considèrent les jeunes comme des victimes du dysfonctionnement de la société actuelle, « victimes de la crise économique, du fonctionnement des grandes institutions sociales (famille, école, action sanitaire et sociale, conceptions du travail), de la déficience ou de la démission des adultes » comme l'affirment, d'ailleurs, les formateurs interrogés par J. Hédoux (1984 : 61).

La deuxième catégorie est composée des formateurs qui n'ont pas beaucoup d'expérience professionnelle dans ce domaine ou dans d'autres, soit parce qu'ils sont souvent à leur premier emploi, soit parce qu'ils sont en situation de reprise d'activité après un congé parental. L'absence de réseaux professionnels et d'engagement associatif semble caractériser cette catégorie. Les formateurs interrogés par P. Bouyssièrre et T. Mulin (2004) déclarent, dans leur grande majorité, être entrés « un peu par hasard » dans la profession. Si certains envisagent de créer des réseaux afin de mieux s'intégrer dans les organismes de formation, d'autres explorent des pistes en vue d'une réorientation professionnelle. Des résultats similaires sont recueillis par d'autres chercheurs. Étudiant la professionnalisation des intervenants dans le secteur de la formation de base, V. Leclercq (2005) constate que l'engagement dans le métier de formateur représente pour certains une solution d'attente,

notamment pour les jeunes les plus diplômés ; pour les autres « il peut au contraire être vu comme l'aboutissement d'une évolution mûrement réfléchie, il correspond aussi à une opportunité de mobilité professionnelle » (p. 107). P. Gravé (2002) relève en revanche, que les formateurs en insertion sont dans une logique de transformation identitaire. Autrement dit, ils rejettent leur identité professionnelle actuelle. En contrepartie, ils adoptent une logique de conversion identitaire dans le champ de la formation ou pas. Ces études montrent que l'éclatement des missions – accompagnement individuel, développement de l'employabilité, mission socioculturelle et parfois réapprentissage des savoirs de base (Leclercq, 2005) – cumulé à l'absence de reconnaissance sociale, illustrée par la précarité du statut, fragilise la cristallisation d'une identité professionnelle des formateurs en insertion.

3.3.4.1. Un métier traversé par des contradictions

Le rôle assigné par les pouvoirs publics au début du lancement des programmes d'insertion et intériorisé ensuite par les formateurs, est de remédier aux insuffisances de l'appareil scolaire initial. Pour ce faire, les formateurs se déclarent investis d'une mission sociale importante et ils se posent presque en missionnaire, « chargé de transmettre les bonnes connaissances aux plus déshérités » (Allouche-Benayoun et Pariat, 1993 : 141). Mais les professionnels de la formation déplorent les normes strictes de financement, l'absence de perspective du « dispositif jeunes » et les contingences matérielles qui sollicitent toute leur attention, en empêchant le développement d'une pédagogie adaptée au public et en poussant même à l'abandon des approches innovantes (Dugué, 1984 ; Morel et Senault, 1984). Ils se sentent en même temps impuissants « face à la misère de la "désinsertion" sociale et professionnelle, à la précarité, à l'illettrisme et au désespoir » (Bouyssière, 1997 : 90). La dimension militante (engagement social ou éducatif) est assez présente dans leur entourage immédiat (souvent familial) mais en dehors de leur travail, ils restent éloignés du public qu'ils forment (Piot, 2004). Ainsi, les formateurs en insertion sont tiraillés entre le désir d'aider, d'accorder une seconde chance aux jeunes dont ils ont la charge et la difficulté à procéder à un tri pour repérer ceux qui détiennent les prérequis nécessaires à la formation tels que l'attitude positive face au travail, face à la formation et le comportement conforme aux attentes des adultes (Pariat, 2004). Même s'ils critiquent le fonctionnement de l'école, producteur d'échec scolaire, ils sélectionnent les stagiaires, même lorsqu'il s'agit de formations d'orientation, pour garantir la réussite de leurs actions.

Il existe une contradiction entre les attitudes envers les méthodes pédagogiques et les pratiques réelles sur le terrain. Au niveau du discours, les formateurs rejettent les méthodes pédagogiques traditionnelles en prônant les vertus des méthodes actives. En pratique, ils ont principalement recours aux méthodes expositives ou démonstratives centrées sur des contenus plutôt scolaires ou de remise à niveau (Bouyssière, 1997) et ils réclament « davantage de manuels » (Allouche-Benayoun et Pariat, 1993 : 144).

Dans les pratiques des formateurs, J. Allouche-Benayoun et M. Pariat (1993) distinguent trois axes d'intervention :

- la centration sur le formé, qui vise l'épanouissement et le développement global de la personne, son engagement volontaire et rationnel afin de renforcer son autonomie, à travers l'utilisation de méthodes telles que la pédagogie de projet, la pédagogie par objectif, la pédagogie du contrat, l'analyse des besoins, l'autoformation et l'histoire de vie ;
- la centration sur le groupe emploie des modèles pédagogiques comme la dynamique du groupe, la pédagogie institutionnelle, l'autogestion pédagogique et l'analyse institutionnelle.
- la centration sur l'environnement correspond à la formation en alternance.

Selon M. Pariat (2004), ces modèles « contiennent des conflits de finalités et le formateur éprouve quelques difficultés à composer théoriquement avec des moyens pédagogiques semblant s'exclure » (p. 94). C'est-à-dire que les méthodes pédagogiques relevant du premier axe d'intervention visent à rendre la personne « sujet » de sa propre formation. L'apparition de conduites nouvelles devient quasiment la seule finalité de la formation. Les influences du contexte social sont évacuées au profit d'une action sur le formé, sur ses motivations ou ses attitudes. La focalisation sur le groupe cherche à stimuler un mouvement interne propice à la mise en commun des savoirs issus de l'expérience, détenus par les uns et les autres, et la modification du comportement de chaque membre, par la prise de conscience des blocages affectifs ou des intériorisations des règles institutionnelles. Comme le souligne M. Lesne (1994), l'usage de la dynamique de groupe, sans produire une rupture avec l'ici et maintenant ou sans ancrage dans un environnement social, risque d'enfermer le groupe sur lui-même, et les participants « dans des représentations élaborées au sein du groupe » (p. 158). Le dernier axe repose sur l'idée que la personne en formation est inscrite dans une « réalité sociale », qui sert à la fois de point de départ, support et de point d'arrivée de l'action pédagogique (*ibid.*).

Les problèmes liés à des tâches concrètes et des rôles réels, interrogent les savoirs formalisés dispensés en formation et les nouvelles théories acquises doivent venir bousculer les pratiques locales. En reliant réflexivité et action, l'alternance pédagogique vise non seulement à la transformation des personnes en formation mais aussi à celle des organisations. Toutefois, chaque moyen pédagogique, intégré dans un axe, « peut se révéler dans la pratique comme capable d'accommodements et susceptible de servir plusieurs fins », affirme M. Lesne (*op. cit.*, p. 168). Il revient ainsi au formateur de privilégier tel ou tel axe, de choisir les méthodes pertinentes et de les articuler en fonction de son projet pédagogique et de la commande institutionnelle.

Un autre trait caractéristique des formateurs, souligné par M. Pariat (2004), est leur tendance à proposer aux jeunes comme modèle d'identification leur propre histoire, leur attitude face au travail, face à la réussite sociale. Ces attitudes ne sont pas sans fondement car des études ont essayé de prouver que la réussite des actions de préformation ou d'insertion résiderait dans « l'existence de solidarités et de proximités sociales entre [les] formateurs et leur public » (Hédoux, 1984 : 43). Cependant, E. Dugué (1984) a enregistré qu'une bonne partie des formateurs chargés d'insertion est surqualifiée. Même si les formateurs n'ont pas échappé aux accidents de parcours, le public auquel ils s'adressent, cumule adversité socio-économique et lacunes scolaires, ce qui n'est certainement pas le cas des formateurs.

Nous pouvons donc constater que le champ de la formation-insertion est traversé par des paradoxes, qu'une contradiction s'est installée entre le discours ou les intentions et les pratiques professionnelles, entre les objectifs affirmés et la réponse institutionnelle. Nous retrouvons aussi les trois tendances à l'œuvre en matière pédagogique, identifiés par Ph. Carré (2005) : l'individualisation du rapport à la formation, l'ouverture des dispositifs⁵² et le rapprochement formation-travail.

3.3.4.2. Les formateurs en insertion et le travail

Le rapport B. Schwartz recommandait fortement de favoriser le partenariat avec l'entreprise et la connaissance des situations locales de l'emploi. En analysant le contenu des formations proposées au « formateurs jeunes », en 1982, A. Weber (1984) dévoile un autre paradoxe. Malgré un discours réticent à toute démarche qui ressemble à l'école, les formations de

⁵² La tendance d'ouverture des dispositifs de formation est moins spécifique au champ de l'insertion, néanmoins nous pouvons rappeler l'existence des ateliers de pédagogie personnalisée, des entreprises d'entraînement pédagogique, etc.

formateurs reproduisent « précisément ce qui est analysé très généralement comme une des causes profondes de l'inadaptation de l'école : la négation du monde du travail, des savoirs et des valeurs qui sous-tendent les pratiques sociales de référence des jeunes qui constituent la masse des exclus » (p. 99). Centrés sur la connaissance du public, sur des questions d'encadrement et d'animation, ces modules ignoraient la problématique de l'entreprise et sa place dans la formation des jeunes. La même année, au CNAM, G. Malglaive (2007) met en place un projet de formation pour les coordonateurs de stage 16-18 ans. Convaincu de l'utilité de l'alternance et préoccupé d'assurer les conditions concrètes de professionnalisation, il invite les organismes d'impliquer les futurs coordonateurs à la préparation des projets soumis à l'agrément et au financement des Pouvoirs Publics. Mais les organismes n'ont pas joué le jeu, les projets n'étaient pas voués à s'accomplir, alors l'élaboration du contenu de stages s'est transformée en « un exercice d'école reproduisant une situation de simulation » (Orofiamma, 1984 : 113). Depuis les choses ont changé. La logique de compétence a pris de plus en plus de place dans le paysage de la formation, en devançant la logique de qualification et en « entraînant un déplacement de l'attention des formateurs vers le travail » (Jobert, 1999). Ils ont commencé alors à s'approprier les démarches d'analyse de pratiques comme par exemple l'auto-confrontation, l'entretien d'explicitation, l'instruction au sosie, la scénarisation pédagogique. Les modules d'ergonomie, d'analyse de l'activité, ont pris progressivement place dans des programmes universitaires. Utilisées déjà pour la formation des salariés, ces méthodes commencent à être diffusées dans les formations initiales de professionnalisation. Des recherches-actions ont été menées afin de mettre en place une alternance réelle, de transformer les situations de travail en véritables situations de formation (Wittorski, 1997), de créer des techniques pour faciliter l'accompagnement de la mise en mots de l'expérience de l'apprenti (Zeitler et Leblanc, 2005). Comme le disait G. Jobert (1993) « le formateur n'a jamais été aussi près du travail ». Toutefois, aujourd'hui encore le travail est confondu soit avec le métier, soit avec l'emploi.

3.4. La démarche ergologique, une ressource pour la formation

Lors de l'analyse de l'activité du stagiaire en entreprise, et s'inspirant des travaux d'Y. Schwartz, L. Durrive propose de s'appuyer sur la personne concernée et son rapport au *travail*, à l'*emploi*, au *métier* (Durrive, 2006 ; Durrive et Mailliot, 2009).

Dans l'acception courante, *le travail* est associé à une activité professionnelle rémunérée. Pourtant la « naissance⁵³ » du travail ne coïncide pas avec l'émergence du salariat. Comment qualifie-t-on alors les activités traditionnellement prises en charge par les femmes dans la famille : ménage, cuisine, éducation des enfants ? S'agit-il toujours d'un travail ? Oui, nous répond Y. Schwartz (2000) car « entre une action humaine quelconque – travail pour soi, travail domestique, activité ludique, sportive – et un travail économiquement qualifié, il n'y a pas de discontinuité absolue : tous deux sont commensurables à une expérience, celle d'une négociation problématique entre des normes antécédentes et les normes de sujets singuliers, toujours à redéfinir ici et maintenant. Ce qui rend possible, entre temps de travail et temps "privé", circulation de valeurs et de patrimoines » (p. 422). Autrement dit, dans toutes les activités humaines nous retrouvons les traces d'un but ; des étapes plus ou moins structurées ; des contraintes hétéro et auto-déterminées influençant la mise en œuvre ; des critères de jugement. L'activité de travail est donc une partie indispensable sans laquelle aucun métier ou emploi ne peut s'accomplir. En revanche, tout travail ne peut être considéré comme emploi ou métier. Une question surgit : où se situe la différence ? Dans l'activité de travail, les règles n'engagent que l'individu lui-même.

L'emploi suppose une relation structurelle à la société par le biais d'un contrat de travail liant le salarié à son employeur. Le contrat délimite les conditions dans lesquelles une personne s'engage à mettre son activité à la disposition d'une organisation, en échange d'une rétribution (rémunération, régime fiscal), « dans un cadre construit en dehors de lui et avant lui » (Fouquet, 1998 : 2). C'est-à-dire que les conditions d'exercice de l'emploi ont été déjà négociées et inscrites, depuis bien longtemps, dans le droit du travail, dans les conventions collectives, dans les accords d'entreprise. La signature du contrat peut précéder la discussion de certains points mais jamais la totalité des termes du contrat ne sera remise en question. Avec la subordination juridique, le travail devient une marchandise, contrôlable en fonction d'un certain nombre d'objectifs économiques. Et ce contrôle passe par l'établissement du type d'opérations et de leur nombre, par la fixation des procédures et des temps d'exécution. C'est dans ce sens qu'il faut entendre L. Durrive (2006) lorsqu'il écrit que « dans l'environnement emploi, les normes antécédentes font expressément référence à un « usage de soi par les autres » (p. 273). Lorsqu'une personne occupe un emploi, elle s'inscrit dans un projet collectif de production, qui répond à la fois à une exigence économique et à une finalité d'intérêt général. Comme nous rappelle P. Zarifian (2002), aucune « marchandise ne saurait

⁵³ Comme nous l'avons vu dans le chapitre II.

être vendue si elle ne correspond pas à un besoin de l'acheteur, donc si elle ne participe pas potentiellement au procès de consommation (productive ou finale) » (p. 95). Cependant, pour que l'activité de travail puisse être considérée comme un emploi, il ne suffit pas qu'elle soit utile, elle doit aussi être reconnue socialement et donc échangeable. Par exemple, se consacrer aux activités domestiques (élever ses enfants) est, certes, un travail socialement utile mais il ne va apporter aucune rémunération directe à la mère au foyer. Bien entendu, en échange de son activité, elle va pouvoir bénéficier du niveau de vie de la famille, assuré par le revenu de son conjoint ou mari. Comme le remarque A. Fouquet (1998) « il n'existe aucun lien direct, aucun calcul de productivité, entre son activité et sa rémunération » (p. 3). L'emploi permet donc l'accès à un statut social, avoir une place dans la société.

Même si l'accroissement de la dimension de service dans les activités de production génère des objectifs de plus en plus flous, une remise en cause des procédures standardisées et des réponses adaptées au cas par cas, l'emploi reste encadré par des critères à la fois juridiques et économiques.

Symboliquement, *le métier* renvoie à un corpus de savoirs et savoir-faire mobilisés indépendamment du contexte organisationnel dans lequel il est exercé, du produit ou du service à réaliser et des clients à satisfaire (Mahlaoui, Cadet et Rousseau, 2008). Le métier est à distinguer de l'emploi puisque un même métier regroupe plusieurs « emplois qui ont un rôle "socioproductif" comparable, c'est-à-dire des finalités analogues. En ce sens, il ne correspond pas à des postes de travail, ni à l'activité d'unités de production » (p. 2). Comme les techniques se développent et les interfaces à gérer se multiplient, le « cœur du métier » se transforme, aussi, au fil du temps. Et lorsque des nouvelles valeurs émergent dans un secteur qui, jusque là, lui était étranger, les traditionnelles manières de faire sont recomposées. Les métiers du secteur public sont un très bon exemple. Le métier dépend donc des « circonstances », de la conjoncture socio-économique et culturelle où il est inscrit (Durrive et Mailliot, 2009). Voilà un des paradoxes de la notion de métier qui apparaît à la fois comme une référence relativement stable et vecteur de changement. Tous les métiers ne bénéficient pas de la même visibilité technique et sociale. Si une bonne part d'entre eux peut témoigner d'une reconnaissance sociale grâce à une mise en patrimoine des arbitrages successifs, des références (règles, procédures, techniques) construites collectivement et transmises de génération en génération, d'un travail des valeurs, ce n'est pas le cas des métiers en émergence. Quand des salariés doivent défendre leur point de vue face à une société qui ignore à quel prix et à quel coût, ils exercent un certain nombre d'activités sociales, dont elle

profite, on peut parler de « métiers en souffrance » (Schwartz, 2000). « Avoir *un* métier » ne se résume donc pas au fait d'occuper une « place » parmi d'autres, d'avoir un statut social, mais d'être familiarisé avec les savoir-faire de prudence, les langues de métier, les règles de l'art élaborées par le collectif de travail. L'expression « avoir *du* métier » désigne la maîtrise d'un savoir-faire (Frétigné, 2008b), maîtrise qui s'acquiert dans le temps, avec effort et peine jusqu'à produire dans le corps du travailleur une « seconde nature » (Schwartz, 2000). Les expériences éprouvées par soi et transmises par les autres (professionnels, formateurs) s'accumulent dans le corps, « corps-soi » qui devient un centre de gestion de la situation de travail, un centre d'interprétation des règles du métier, vu qu'il a incorporé « les "limites", les conditions dans lesquelles [il] n'est plus dans la prise de risque » (Charriaux, 1994, cité par Schwartz, 2000 : 27). Là, nous pouvons percevoir l'immense privilège de l'homme par rapport à la machine, qui par sa capacité « d'interpréter, d'imaginer un autrement, d'apprécier une situation », donc d'exercer un métier, ne pourra jamais être remplacé entièrement, même si certaines tâches qu'il accomplit peuvent être automatisées (Durrive et Mailliot, 2009 : 130).

Néanmoins le travail, le métier et l'emploi ne sont pas de concepts abstraits. Il s'agit toujours du travail, du métier et de l'emploi de quelqu'un de singulier, qui va retraiter les normes antécédentes pour faire face à la variabilité de l'environnement, qui va ouvrir un débat sur les valeurs ambiantes avec ses propres valeurs pour construire un monde vivable *à ses yeux*. Pensons à ceux qui quittent leur emploi car l'activité qu'ils exercent ne correspond plus aux valeurs du métier ou à leurs propres valeurs. En conséquence « mon métier » n'est pas exactement l'équivalent du « métier », « mon emploi » ne correspond pas intégralement à l'« emploi ». Ainsi, le formateur pour comprendre l'activité de l'alternant et en débattre avec lui, a besoin des normes antécédentes (repérage) et des « renormalisations » (ancrage). Il n'apprend rien de particulier sur l'activité de celui-ci, s'il se satisfait de l'analyser seulement du côté des normes antécédentes, par exemple le programme, la grille de compétence, la disposition. Pour faciliter la gestion de l'alternance par le stagiaire, L. Durrive suggère d'aborder ces concepts sous l'angle de l'activité. À ce sujet, l'auteur fait cette distinction⁵⁴ :

- « lorsqu'on parle du **métier** de quelqu'un en activité ("*mon métier*"), la référence principale est pour lui la tâche à accomplir ;
- lorsqu'on parle de l'**emploi** de quelqu'un en activité ("*mon emploi*") la référence principale est pour lui le service à rendre ;

⁵⁴ Nous pouvons remarquer que l'auteur en question s'appuie davantage sur l'usage social que sur un point de vue lexicographique ou terminologique.

- lorsqu'on parle du **travail** de quelqu'un en activité ("mon travail") la référence principale est pour lui l'effort à fournir (Durrive et Mailliot, 2009 : 128) ».

De nouveau, la « tâche »⁵⁵, prescrite par l'organisation ou formalisée par la tradition, n'est pas identique avec « ma tâche » que je dois réaliser, ici et maintenant, tout en tenant compte de plusieurs éléments : la particularité du support, la disponibilité des outils, la connaissance des procédures, la complexité du problème ou les normes de sécurité. Comme le précise Y. Schwartz (2003) le travail n'est jamais pure exécution, il demande un « usage de soi par soi », c'est-à-dire de fournir un *effort*, de puiser dans sa force de travail, dans ses capacités intellectuelles, ses émotions, ses expériences partiellement capitalisées et d'exercer des choix. L'entité qui se mobilise au travail est donc un « tout synthétique » nommé par le philosophe « corps-soi ». C'est-à-dire un corps biologique, immergé dans un milieu culturel traversé par les valeurs, les histoires, les conflits, les normes de l'humanité mais qui dispose d'une histoire privée, issue de la sédimentation de ses propres expériences de vie. C'est ce corps-soi qui choisira quel usage il fera de lui-même. Or, le choix présente toujours une prise de risque. Mon intervention va-t-elle être efficace ou va-t-elle aggraver la situation ? Rester à l'écart, puisque l'aléa survenu dépasse mes compétences, ne va-t-il pas déplaire à mon tuteur ? Les choix ne sont pas le produit du hasard, derrière subsistent des buts (être productif, maîtriser la technique, développer ses compétences, s'économiser, éviter un accident de travail) qui renvoient nécessairement à un monde de valeurs.

Chaque situation de travail est singulière. Certes des ressemblances avec d'autres situations se dégagent mais elle n'est pas identique aux autres, ce qui fait que, finalement, « on se choisit soi-même » : « on se choisit, dans la façon dont on va coopérer, dans la façon dont on va décider, faciliter ou compliquer les choses pour telle personne dans telle institution, à travers la renormalisation qu'on opère... Il y a une façon de se choisir soi-même dans les valeurs qu'on va mettre en jeu ou qu'on va occulter » (Schwartz, 2009 : 25). Et après avoir décidé, le travailleur est tenu d'assumer les conséquences de ses arbitrages, car celles-ci ne vont pas avoir d'influence exclusivement sur son activité mais aussi celle des autres, tous ceux qui participent au processus de production. Ainsi, le travail n'implique pas seulement un ajustement de soi au monde mais aussi aux autres.

⁵⁵Pour plus de précisions sur la notion de « tâche » et le *retravail* de la tâche, voir le chapitre II (sous-section 2.1.1.).

Les autres jouent un rôle essentiel dans le processus de décision. Privilégier plutôt tel mode d'action que tel autre, pour ne pas augmenter la charge de travail de ses collègues. Choisir son coéquipier en fonction de la complexité de l'opération à réaliser. Dans l'exercice de son emploi, l'individu est inscrit dans un collectif et les arbitrages, dont il est l'auteur, sont opérés en fonction des autres, de l'usage qu'il consent que les autres fassent de lui. Est-ce que je vais vouloir encore effectuer des tâches simples, répétitives, sans reconnaissance mais essentiels à la production ? Toute situation de travail, rappelle Y. Schwartz (2003), convoque à la fois « un usage de soi par soi » et « un usage de soi par d'autres ». Autrement dit, la personne intervient avec les autres (les collègues, les clients) pour réaliser une tâche ou une série des tâches. Mais l'effort fourni va dépendre aussi bien du contexte dans lequel la tâche va être accomplie que des attentes (explicitées ou implicites) des autres. Les risques que la personne accepte d'assumer ou les défis qu'elle souhaite relever sont liés aux fins poursuivies et aux enjeux de la situation. De ce fait, le « service » tel qu'il est défini par l'encadrement et attendu par les collègues est, lui aussi, sensiblement différent de « mon service », du service rendu effectivement, avec les contraintes du moment (l'absence de tel collègue, le contexte d'urgence, l'adhésion au projet collectif) et les valeurs investies. Pour L. Durrive, le terme « service » revêt un autre sens que celui attribué par les économistes, celle d'une activité de production immatérielle et relationnelle (Durrive et Mailliot, 2009). Ici, le concept de « service » renvoie aux exigences que la situation de travail, en tant que moment à vivre, demande à la personne compte tenu de son histoire personnelle, de son niveau d'expertise construite au cours de son expérience de terrain, des connaissances du contexte de travail, de sa capacité à maîtriser ses émotions.

En ce sens, rendre un service n'est pas une aide ponctuelle apportée aux autres en fonction d'affinités personnelles, de l'humeur, d'éventuels bénéfices ultérieurs. C'est une nécessité d'anticiper sur la charge du travail collectif et d'ajuster son activité à celles des autres, afin de mener une action à son terme, dans des conditions à peu près acceptables. C'est la contribution du travailleur à l'œuvre collective, où chacun sait ce qu'il a à faire, à quel moment, sur quelle durée, avec quelle intensité et au nom de quelles valeurs, comme dans « une symphonie sans chef d'orchestre » (Pellegrin, cité par Schwartz et Durrive, 2003). Combien de fois les tuteurs ont-ils été surpris par l'attitude de certains stagiaires qui, après avoir terminé la tâche confiée, restent les bras croisés dans l'attente d'une nouvelle consigne ? Pour savoir « où on est attendu et pourquoi » il faut avoir identifié un certain nombre indicateurs, pas toujours explicites : quel est le projet commun, comment l'équipe s'organise

réellement, quelles sont les habitudes locales mais aussi les exigences immédiates du travail et le degré de l'effort (physique ou psychique) qu'elles requièrent. Pour rendre un service il n'y a pas forcément besoin de la parole. On peut comprendre sans un mot, sans un commentaire qu'un des collègues est en peine et l'aider spontanément, si on a appris à « lire » la situation de travail.

3.5. Le rôle des formateurs dans l'efficacité des dispositifs de formation à l'insertion

Toutes les définitions de l'efficacité que nous avons recensées, établissent un lien entre les objectifs et les résultats. Ainsi, les systèmes de formation sont efficaces lorsque les objectifs préalablement fixés sont atteints. Nous avons vu plus haut que les objectifs assignés aux actions de formation-insertion sont plus flous que ceux des actions qualifiantes. En conséquence, selon M. Duru-Bellat (1996), l'évaluation de l'efficacité de ces actions soulève, quelques questions.

Premièrement, on évalue habituellement l'efficacité de la formation à travers le taux de sorties positives en emploi ou en formation qualifiante. Toutefois, n'oublions pas que les organismes de formation sélectionnent leurs stagiaires et que les taux de placement mesurent non seulement les effets possibles de la formation (Lenoir, 2006; Gerard, 2001) mais aussi « l'impact de tous les antécédents (formation initiale, expérience de travail) » (Nicaise, 2000 : 157). Par conséquent, sur la base unique du critère de taux de placement, l'évaluation n'est pas pertinente.

Deuxièmement, on s'évertue à identifier l'impact de la formation sur le parcours ultérieur du jeune. Pourtant « la formation n'est jamais qu'un élément parmi d'autres », rappelle F.-M. Gerard dans ses articles (2001, 2007). Dans les études longitudinales, on doit aussi tenir compte des facteurs environnementaux qui influencent les trajectoires des personnes. Dans un contexte économique défavorable, le jeune mettra plus de temps pour trouver un emploi. Concernant la formation qualifiante, les régions ne financent que les actions « censées répondre à des besoins de main-d'œuvre clairement identifiés » sur le territoire, autrement dit « ces formations correspondent aux métiers pour lesquels existent des tensions récurrentes en matière de recrutement », explique I. Borrás, (2004 : 84). Donc, si le projet personnel de formation ne coïncide pas avec l'offre proposée par la direction régionale de la formation

professionnelle, la personne a deux possibilités. Soit elle change de région, soit elle repousse ou abandonne son projet professionnel. Ainsi, on peut en conclure que la formation n'a pas d'effet mécanique sur l'avenir professionnel des bénéficiaires.

Enfin, l'élaboration d'un projet professionnel et la modification de certains aspects de la personnalité des stagiaires représentent des constantes des dispositifs de formation-insertion (Duru-Bellat, 1996 ; Demazière et co-auteurs, 2004). Nous avons vu, précédemment, les questions éthiques qu'elles soulèvent et la difficulté de les mesurer.

Les économistes de l'éducation et de la formation distinguent l'efficacité interne de l'efficacité externe. Généralement, l'efficacité interne se mesure à l'aide des performances atteintes par les formés à l'intérieur du système de formation, « sans considérer leur mise en application ou leurs conséquences hors du système » (Gerard, 2001). Il s'agit d'estimer le degré de maîtrise des compétences acquises pendant la formation par rapport aux objectifs visés. Dans les systèmes de formation professionnelle, l'évaluation de l'efficacité interne porte également sur le nombre de réussites aux examens, de certificats de qualification obtenus, d'abandons de formation ou de stage. Nous avons déjà montré attendu des dispositifs de formation-insertion, est l'amélioration des performances des jeunes sur le marché de travail en terme « d'employabilité » et la modification du comportement envers les autres : la hiérarchie, les collègues de travail et les clients. La plupart des évaluations des stagiaires prennent la forme d'un simple bilan de stage ou des bilans de formation, plus élaborés, qui sont ensuite remis aux orienteurs (conseillers) et aux financeurs. Les bilans de formation tracent les parcours des jeunes pendant le déroulement de l'action, insistant sur les démarches effectuées, sur les difficultés rencontrées et sur les qualités révélées. La réussite des périodes en entreprise représente un critère essentiel pour évaluer l'efficacité interne de ce type de formation. Comme nous avons pu le souligner déjà, toutes les situations de travail ne sont pas en égale mesure apprenantes. En revanche, en cas d'abandon de stage en milieu professionnel ou si les remarques des tuteurs ne sont pas très constructives, c'est toujours le comportement du jeune qui est remis en cause, sans que l'on interroge l'environnement.

L'efficacité externe se réfère aux effets de la formation sur la société toute entière et sur l'amélioration de la vie professionnelle et personnelle des bénéficiaires. Dans cet esprit, F.-M. Gerard (2001) propose de relier le nombre des jeunes n'ayant pas décroché un emploi ou une formation qualifiante à la fin des actions formation-insertion, avec le nombre d'offres d'emploi non pourvues, par manque de main-d'œuvre qualifiée ou avec la qualité des postes occupés et

de rajouter aussi « le nombre de demandes d'emploi pas encore satisfaites formulées par les produits du système» (p. 57).

Les professionnels de la formation nous invitent à ne pas nous contenter d'un seul indicateur, le taux de placement en emploi « au mépris des considérations pédagogiques (rythme d'apprentissage, logique formative plus générale) » (Frétigné, 2007 : 39), car les bénéfices réels peuvent dépasser largement les effets attendus. Comme en témoigne d'ailleurs l'étude de H. Lenoir (2006), conduite sur un public adulte de premier niveau de qualification, les dispositifs de formation ont des effets positifs « tant en terme d'apprentissage formel qu'en matière de savoirs de base, des projets personnels/professionnels, de socialisation et sur l'évolution personnelle de toute nature » (p. 51). Bien sûr, essayer de quantifier ces indicateurs qualitatifs n'est pas une tâche facile mais permet de ne pas réduire l'évaluation de l'efficacité à la simple rentabilité (Crochard, 2007). En plus, certaines évaluations des politiques régionales de formation ont établi qu'une mesure peut avoir une fonction utile sans atteindre les résultats escomptés (Bartoli et Meriaux, 2006).

Par ailleurs, F.-M. Gerard (2007) identifie les quatre fonctions d'une formation :

- La fonction de *professionnalisation* vise essentiellement à assurer l'acquisition et le développement des capacités et des compétences nécessaires à l'exercice d'une profession déterminée. L'efficacité sera atteinte si tous les formés maîtrisent les compétences du métier, quel que soit l'environnement professionnel dans lequel ils vont les mobiliser.
- La fonction d'*adaptation professionnelle* a pour objet de faire évoluer les compétences afin de pouvoir répondre aux nouvelles exigences de la profession, dans un milieu de travail précis. La formation est considérée efficace lorsqu'elle permet la mobilité entre différents lieux de travail (poste de travail, organisation, métier).
- La fonction d'*engagement professionnel* implique que la formation prépare le travailleur à gérer les changements organisationnels. L'efficacité de la formation est estimée selon la participation du formé au développement de l'organisation mais surtout selon la capacité de l'organisation à évoluer et répondre aux défis du marché.
- La fonction de *régulation socioprofessionnelle* cherche à rendre le formé acteur de changement. Indépendamment de la manière dont le changement advient, subi ou choisi, la formation doit permettre à l'individu de prendre du recul par rapport à sa pratique ou sa situation et (re)penser, (re)positionner son projet professionnel. Comme dans la logique antérieure, l'impact de la formation est estimé à deux niveaux :

individuel et collectif. À l'échelle individuelle, l'efficacité rime avec épanouissement tandis que à l'échelle collective, la formation est perçue pertinente si elle contribue à créer une société « plus ouverte en prise avec son temps » (*ibid.*, p. 17).

Ces quatre logiques peuvent coexister à l'intérieur d'un même système, rappelle l'auteur, mais elles ne vont pas agir avec la même force. Ainsi comme constate l'auteur, les entreprises ne mettent pas nécessairement en place les moyens opérationnels pour estimer le retombées de la formation sur l'organisation, pour vérifier si les compétences acquises sont effectivement mises en œuvre sur le poste de travail. En conséquence, il serait illusoire d'exiger d'un système de formation qu'il soit efficace selon toutes ces dimensions, d'avoir la même influence aussi bien à long terme qu'à court terme. Mais pour « rendre l'efficacité un peu moins soluble », il importe de se fixer, dès le départ, des objectifs, des critères clairs et partagés par tous les acteurs de la formation (Gerard, 2008 : 19). Et justement, ici, se loge une des principales critiques apportées aux programmes d'insertion : des finalités différentes selon les instances impliquées. Par exemple, pour l'employeur, inscrit dans une logique d'adaptation de la main-d'œuvre, le stage représente un moyen non négligeable de réduire ses coûts de production. Il attend donc un jeune prêt à travailler, à s'ajuster aux besoins de son entreprise.

L'objectif de la région est de toute autre nature, celui de diminuer le nombre de demandeurs d'emploi sur son territoire à un moindre coût, que son investissement dans la formation soit rentable. Héritière d'une obligation de gestion du social, elle brigue que le formé s'adapte aux emplois disponibles sur le marché, voire qu'il crée son activité professionnelle. L'institution de formation à l'insertion adosse en principe la fonction de *régulation socioprofessionnelle*. Mais contrainte par les exigences du financeur, elle doit prouver l'utilisation à bon escient de l'argent public, que la formation qu'elle dispense facilite l'obtention d'un emploi. Ses attentes envers l'apprenant impliquent la poursuite, plutôt stricte, « des étapes "prépensées par une ingénierie" de la formation » (Olry et Masson, 2012) et du social, pour produire le changement escompté par le commanditaire. Et les usagers de ces dispositifs, dans tout ça ? Le plus souvent dans un rapport problématique avec l'école, ils espèrent principalement acquérir des savoir-faire spécifiques à un domaine professionnel, afin de pouvoir tenir un emploi. Attachés à la logique de professionnalisation, ils acceptent difficilement de participer à la production de biens et de services sans la possibilité d'acquérir et développer des compétences professionnels ; de bousculer leur vie (si précaire qu'elle soit) et de suivre une voie jalonnée à l'avance lorsque l'obtention d'un stage relève parfois d'un parcours du

combattant (Oudart, 2012), lorsque leur « travail », en tant qu'effort fournit pour agir et apprendre à agir efficacement, n'est pas réellement pris en compte. Finalement, si le souci d'efficacité de la formation existe à tous les niveaux (individu, centre de formation, institution d'analyse, entreprise) en revanche, les enjeux poursuivis ne sont pas les mêmes et ils sont très souvent en tension.

L'objectif de la réforme du code des marchés publics de 2001 était une plus grande lisibilité des appels à projet, une meilleure qualité de la formation et la rationalisation des coûts de formation. Les financeurs justifient leurs choix par la raréfaction des moyens disponibles, pour une meilleure gestion de ressources avec le minimum de gaspillage. Sauf que la France investit, chaque année, environ 24 milliards d'euros dans la formation continue, en gardant la deuxième place dans le classement mondial des pays qui investissent dans la formation continue (Pinte, 2007). La légitime attente du financeur – les résultats – n'empêche pas cette interrogation : pourquoi, dans l'évaluation des dispositifs de formation, prend-on seulement en compte les résultats sous l'angle quantitatif, en ignorant – sciemment ou non – les effets pédagogiques ? Selon nous, c'est parce que l'évaluation de l'efficacité s'inscrit ici dans une logique de contrôle (Gerard, 2001 ; Santelmann, 2007b).

Les acteurs institutionnels interviennent à tout moment du déroulement de l'action de formation :

- en amont, par la définition des objectifs et des contenus, l'élaboration des cahiers de charge précis, la charte qualité, les réglementations ;
- pendant la formation, en assistant aux évaluations intermédiaires ;
- en aval, par les études sur le rôle de la formation dans les trajectoires des jeunes.

Il est reconnu que l'efficacité de la formation dépend aussi des compétences des formateurs, de leur l'expérience, des pratiques pédagogiques, de la connaissance du public car « plus le contexte est défavorable, plus la conception de la réponse formative est complexe et exige un professionnalisme de la part des formateurs » (Santelmann, 2007b : 8). Mais les organismes de formation ne participent plus à l'analyse des besoins de formation, à l'évaluation et à l'étude d'impact. Ils sont devenus des prestataires de service et non plus des partenaires. Si le critère d'efficacité se résume au taux de placement, « une telle quantité d'énergie est dépensée à satisfaire le commanditaire et ses critères d'évaluation que le travail en lui-même ne peut être effectué de manière optimale » (Gerard, 2001 : 73). Ainsi, conditionner la survie des structures de formation à l'obligation de ce type de résultat, sans pouvoir négocier ni les

objectifs assignés ni les ressources allouées, contribue non seulement à fragiliser leur identité par la remise en cause permanente de leur vocation initiale, mais aussi l'impossibilité de stabiliser leurs pratiques, et d'inventer des nouvelles solutions (Renault-Delalande, 2010). Ce nivellement efface les spécificités et la complémentarité nécessaire et apporte une réponse globale, sans garantie d'un meilleur service aux formés. Fixer aux prescripteurs et aux opérateurs de formation, « des contraintes organisationnelles ou méthodologiques ont, comme premier effet, d'éviter d'évaluer leurs performances » (Santelmann, 2007b : 10), autrement dit ne pas questionner le fondement de la conception de l'insertion, sur le rôle de la formation dans la gestion des problématiques sociales. À défaut de tout ancrage théorique, les indicateurs deviennent désormais les garants d'une prétendue objectivité en omettant, volontairement ou pas, qu'ils ne sont rien d'autre que des construits sociaux, circonscrits aux questions posées et aux priorités définies (Renault-Delalande, 2010). Néanmoins, la responsabilité de la réussite pèse sur ceux ayant le moins de pouvoir de décision, avec les conséquences déjà largement développées.

Au terme de ces développements théoriques nous avons orienté la problématique générale de cette recherche autour de trois hypothèses principales :

Hypothèse 1 : Chaque acteur de l'alternance a une vision différente de ce qu'est le rapport au travail, et plus particulièrement le travail du stagiaire en entreprise.

Hypothèse 2 : Dans l'entreprise, le stagiaire doit concilier la contrainte de production avec son propre objectif, celui d'apprendre « quelque chose » de cette expérience de travail. Sa difficulté principale, pour rentrer dans le travail, est d'identifier la nature du service à rendre collectivement, de comprendre les règles implicites de l'équipe d'accueil, au milieu de laquelle il déploie son activité.

Hypothèse 3 : Le formateur regarde l'activité du stagiaire en entreprise uniquement du côté de la prescription, du point de vue de l'emploi ou du métier. Attaché à une logique de placement (en emploi ou en formation) à laquelle s'ajoute une connaissance insuffisante des techniques d'analyse de l'expérience, le formateur ne semble pas s'intéresser au travail réel du stagiaire.

C'est autour de ces trois hypothèses et des questionnements relatifs que s'est organisée la recherche que nous avons structuré en deux volets : l'activité du stagiaire en situation de production et les pratiques professionnelles de formateurs en insertion. Avant d'exposer les

résultats, nous présentons la méthodologie et les échantillons retenus dans le cadre de cette recherche.

Chapitre IV : Cadre méthodologique et conduite de la recherche

P. de Bruyne, J. Herman et M. de Schoutheete (1974) soulignent que la méthodologie ne se réduit pas à une technologie de la mesure des faits scientifiques, elle est une réflexion qui oriente le processus de recherche. Pour ces auteurs toute recherche⁵⁶ évolue dans un espace constitué de quatre pôles :

- le pôle épistémologique (les paradigmes, les problématiques, les critères de scientificité, etc.) ;
- le pôle théorique (le type de théorie, le contexte de la recherche : preuve ou découverte, les « cadres de référence ») ;
- le pôle morphologique (la mise en forme de l'objet scientifique) ;
- le pôle technique (les techniques de collecte de données, les modes d'investigation).

Ces différentes instances n'interviennent pas dans un ordre chronologique mais « des retours constants et des interpénétrations réciproques (des pôles) » se produisent tout au long du déroulement de l'investigation scientifique, en lui insufflant son aspect dynamique (*ibid.*, p. 29). C'est dans cette perspective, L. Savoie-Zacj et T. Karsenti (2011) affirment que les méthodes de travail (techniques de collecte de données, techniques d'analyse) engagées dans la recherche « ne constituent pas en elles-mêmes la méthodologie, mais bien l'opérationnalisation des choix méthodologiques » (p. 113). Cette position se retrouve chez J.-M. Van der Maren (1996), pour qui les décisions méthodologiques sont intimement liées aux conceptions implicites que chaque chercheur a de la recherche en éducation. Pour cela, il importe de préciser, dans ce chapitre, la posture épistémologique adoptée, le type privilégié d'approche (qualitatif ou quantitatif), la méthode de collecte de données mobilisée, ainsi que la description du processus d'analyse de données. Nos positionnements en valeurs ont constamment influencé la démarche de la présente recherche.

⁵⁶ M. Lessard-Hébert, G. Goyette et G. Boutin (1997) avancent que le modèle *topologique* de la recherche, conçu par P. de Bruyne et ses collaborateurs (*ibid.*) pour les « sciences sociales », peut être généralisé à l'ensemble des sciences humaines.

4.1. Des questions épistémologiques et méthodologiques

L. Savoie-Zacj et T. Karsenti (2011) distinguent trois paradigmes épistémologiques principaux de la recherche en éducation : le paradigme positiviste, le paradigme interprétatif et le paradigme critique. En fonction de la vision de la réalité, de la nature du savoir produit, de la finalité de la recherche, de la place occupée par le chercheur ainsi que de la méthodologie mise en œuvre, le chercheur adoptera une posture à dominance positiviste, interprétative ou critique.

En s'inscrivant dans le paradigme interprétatif, cette recherche vise à rendre compte de la réalité telle qu'elle est vécue par les participants à la situation de formation. Pour la chercheuse que nous sommes, la réalité sociale n'existe pas de manière indépendante, elle est construite par l'*esprit* qui interprète le monde dans lequel il est immergé (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1997). Lorsque le chercheur conçoit ce monde comme stable et uniforme, il est dans une logique de recherche d'évidences et de certitudes et il met en place des dispositifs méthodologiques mesurables, quantifiables. Pourtant, l'expérience humaine ne se caractérise pas uniquement par la continuité, mentionne M. Anadón (2011), « mais aussi par le changement, et qu'en raison de cela, elle est imprévisible, que les problèmes humains sont locaux, toujours contextuels » (p. 20). Par conséquent, notre objectif n'est pas d'élaborer de lois générales, d'établir des relations directes de causes à effets. En revanche, nous allons tenter de comprendre la dynamique du phénomène étudié, d'explicitier et de rendre intelligible les processus sous-jacents. Nous souhaitons connaître la place de l'expérience professionnelle des stagiaires dans un dispositif de formation-insertion à travers l'accès privilégié à l'univers de signification des protagonistes de la formation (stagiaires et formateurs). La finalité de cette recherche ne sera donc ni de prédire des phénomènes, ni de produire la transformation des réalités qui posent problème, mais de mettre en lumière les réflexions, les débats de valeurs qui sous-tendent les choix exercés par les différents acteurs de la formation, au cours de leur activité ou de leur pratique professionnelle. Le savoir produit n'a pas la prétention d'être objectif et incontestable puisqu'il reste tributaire du contexte particulier dans lequel cette recherche a été menée, c'est-à-dire de l'expérience personnelle des individus interrogés et à l'interprétation que nous allons faire de leurs récits. Si, au départ, cette recherche a été animée par l'intention de comprendre, pour ensuite tenter de proposer des solutions aux problèmes de la pratique des formateurs, d'améliorer la formation des stagiaires au sein des dispositifs d'insertion, aucune intervention dans le fonctionnement habituel de l'action de

formation, n'est prévue par le dispositif méthodologique mis en place. De ce fait, l'analyse du phénomène étudié reste entièrement à la charge de la chercheuse, qui, à travers ses cadres de références et ses valeurs, essaiera d'objectiver les données recueillies. En privilégiant une posture interprétative, nous nous sommes orientées vers une démarche qualitative.

4.1.1. La pertinence de l'approche qualitative

Selon P. Paillé (2004), la recherche qualitative s'avère congrue, dans la mesure où est sollicitée sa logique essentielle, qui est compréhensive, inductive, réursive et souple. La démarche compréhensive vise à examiner et décrire en profondeur plusieurs aspects importants de la vie sociale, y compris les aspects éducatifs et professionnels, en prenant en compte le point de vue de l'intérieur, même lorsqu'il s'agit de personnes détenant « peu de pouvoir », comme des stagiaires de la formation professionnelle (Lessard-Hébert et co-auteurs, 1997). J.S. Taylor et R. Bogdan (1984), cités par J. P. Pourtois et H. Desmet (2004), ont souligné que pour le chercheur qualitatif, tous les points de vue sont précieux, tous les sujets sont dignes d'étude. Dans la recherche qualitative, l'investigation est d'avantage centrée sur l'exploration multi-référencée des cas individuels, en utilisant le recueil de données ouvertes (observation participante, entretiens, récits de vie, étude de cas, etc.). L'analyse des paramètres se confronte à leur richesse, puisqu'elle vise à « donner un sens » à des mots, à des discours déjà chargés de sens. La « mesure » de ces critères ne se caractérise pas par la précision, car il ne s'agit pas d'une mesure universelle mais singulière⁵⁷, déterminée par la capacité du chercheur à les interpréter.

Le respect du principe d'induction inscrit la recherche qualitative dans le contexte de la découverte. Les théories ou les modèles élaborés à partir des hypothèses peuvent être reformulés pendant la phase de recueil ou d'analyse des données, pour y inclure des éléments inédits, non pris en compte au départ (Lessard-Hébert et co-auteurs, 1997). Au fur et à mesure, le cadre théorique est enrichi par le questionnement incessant des données. Dans notre cas, il ne s'agit pas de tomber dans l'inductivisme naïf ou d'aller sur le terrain muni d'un cadre conceptuel embryonnaire, comme le conseillait A. M. Huberman (1981) pour le processus de « théorisation enracinée », mais de ne pas se renfermer dans des grilles d'analyse préétablie et opérationnelles. Ainsi, l'induction occupera une place substantielle dans la phase de collecte et d'analyse des données. La collecte se prolongera jusqu'à sa saturation, « quand

⁵⁷ Singulière ne signifie pas non pertinente, puisque justement la pertinence de cette interprétation peut la rendre universelle.

les discours de nouveaux participants [n'ajouteront] plus rien à la compréhension des expériences déjà recueillies » (Savoir-Zajc, 2011 : 129). En ce qui concerne l'analyse, nous allons expliciter plus loin le rôle joué par la logique inductive dans le traitement des données.

La récursivité implique la possibilité de répéter certaines étapes de la recherche, d'affiner la problématique non seulement à partir des travaux scientifiques antérieurs, mais aussi des premières données récoltées. Ainsi l'immersion sur le terrain, l'exploitation des informations recueillies par différentes techniques peuvent déboucher sur des questions nouvelles qui réclament un élargissement de l'échantillon prévu initialement ou l'utilisation d'autres instruments d'observation. Ce mouvement entre la construction d'une problématique globale, la reformulation de la problématique, l'enquête proprement dite et l'analyse des données n'est pas à sens unique et il peut se renouveler aussi souvent que le nécessite la compréhension de l'objet d'étude. Comme le rappelle A. Mucchielli (2004), ces étapes sont enchevêtrées et très souvent itératives. La recherche qualitative est donc souple puisque le cadre de référence n'est pas fermé et prédéfini avant le début de l'enquête, il évolue, si besoin au cours de son déroulement. De même, la construction méthodologique peut s'ajuster aux conditions particulières du terrain ou aux aléas de la découverte. Dans le cadre de cette recherche, nous ne pouvons pas affirmer avoir fait d'incessants allers et retours entre l'élaboration théorique et l'analyse des résultats. Cependant, notre intérêt pour le phénomène de l'insertion professionnelle des jeunes sans qualification et leur formation n'est pas nouveau. La présente recherche est le fruit d'une réflexion qui s'est développée au cours des études⁵⁸ réalisées lors de notre formation universitaire.

L. Savoir-Zajc (2011) revendique deux raisons qui justifient le recours à la démarche qualitative/interprétative de la recherche en éducation : l'accessibilité des résultats et des connaissances produites, et le caractère essentiel de l'interactivité.

A. L'accessibilité des résultats et des connaissances produites

La recherche qualitative étudiant le sens que les individus confèrent aux actions dans lesquelles ils sont engagés, elle se moule à leur réalité. Le chercheur ne recueille pas des données « déjà là » mais il les construit avec les participants (Ruquoy, 1995). Menée « avec » et non pas « sur » les personnes (Anadón, 2011), elle permet donc aux participants de se reconnaître. Le savoir scientifique n'est pas forgé en rupture avec le savoir commun mais il repose sur ce dernier. Pour reprendre les propos de J-C. Kaufmann (2004), « le savoir

⁵⁸ Sur ce sujet, voir l'introduction.

commun n'est pas un non savoir, il recèle au contraire des trésors de connaissance » (p. 21-22). Le savoir scientifique produit demeure accessible aux praticiens puisque la recherche qualitative/interprétative « se situe au cœur même de la vie quotidienne et cherche à mieux la comprendre pour agir ensuite sur elle » (Savoir-Zajc, 2011 : 125). Il ne s'agit pas de mettre la recherche au service exclusif de la pratique, comme le craint M. Crahay (2010), mais plutôt de jeter des ponts pour l'intervention.

B. Le caractère essentiel de l'interactivité

La réalité éducative est une réalité complexe, multiforme, évolutive puisqu'elle se fonde sur les relations interpersonnelles que les acteurs du processus de formation tissent entre eux et avec leur environnement. Pour L. Savoir-Zajc (2011), la démarche qualitative/interprétative est la voie par excellence qui permet au chercheur d'étudier une réalité interactive sans écorner son essence, l'interaction. De ce fait, la recherche doit être conduite sur le *site*, dans l'habitat naturel des participants afin de préserver au maximum l'intégrité du milieu et saisir les processus d'influence, les causalités locales et contextuelles.

4.1.2. La méthode de recherche : l'entretien

Au pôle technique, P. de Bruyne et ses collaborateurs (1974) identifient trois grands « modes » de collecte de données en sciences sociales : l'enquête, sous sa forme orale (l'interview) ou écrite (le questionnaire), l'observation (systémique, participante) et l'analyse documentaire. Selon les auteurs, l'enquête par entretien est une technique particulièrement pertinente lorsque le chercheur souhaite recueillir des informations sur les faits observés et les opinions exprimées au sujet des expériences vécues. Lorsqu'ils font référence à cette méthode, les chercheurs en éducation sont unanimement d'accord qu'il ne s'agit pas simplement de collecter, de cueillir des données mais plutôt de les produire avec les personnes interrogées. Les discours obtenus par le biais de l'entretien « ne sont pas provoqués ni fabriqués par la question, mais le prolongement d'une expérience concrète ou imaginaire » (Blanchet et Gotman, 2010 : 37). L'entretien permet donc de récolter des témoignages et des interprétations, notamment sur des événements déjà passés par la *remémoration* des faits. Contrairement à l'observation, l'entretien ne renseigne qu'imparfaitement sur les pratiques réelles mises en œuvre par les personnes. Cependant, l'objet de notre étude n'est pas réductible au regard extérieur et l'entretien représente un moyen d'appréhender toute une partie de l'activité et de l'expérience ignorée par les pratiques d'observation classiques. De nombreux auteurs (Quivy et Campenhoudt, 1995 ; Pourtois et Desmet, 1988) insistent sur la

nécessité de combiner plusieurs instruments, soit pour confirmer les données obtenues à travers l'interview, soit pour mettre en lumière les écarts avec les informations récoltées par d'autres méthodes (Lessard-Hébert et co-auteurs, 1997). L'observation des stagiaires en situation de travail serait difficile à mettre en place puisque nous aurons besoin d'obtenir l'assentiment, non seulement du centre de formation et des jeunes mais aussi celui des entreprises d'accueil. La présence du chercheur pourrait être considérée par l'entreprise comme une intrusion sur le site, une évaluation non désirée des pratiques d'encadrement, une charge supplémentaire qui la pousserait à refuser tout partenariat avec le centre de formation.

De même, étudier les pratiques professionnelles des formateurs en ayant recours à l'observation participante, nous obligerait à choisir un seul site, un ou maximum deux intervenants et être physiquement présente pendant une période assez importante de temps (3-4 mois). Malgré l'intérêt qu'apporte cette méthode, nous souhaitons révéler la diversité des pratiques pédagogiques, dans le champ de l'insertion, donc enquêter auprès de plusieurs professionnels de formation. Pour ces raisons, l'entretien constitue une entrée privilégiée et représente la principale technique d'enquête utilisée. Néanmoins, le guide d'entretien sera élaboré en fonction de la particularité du public (stagiaire, formateur). Les témoignages, principalement ceux des stagiaires, vont être complétés par l'analyse des divers documents : curriculum vitae, rapport de stage, fiches de bilan (individuel et collectif).

4.2. Terrain d'enquête

Dans le cadre de cette recherche, nous avons choisi d'analyser, dans le cadre des formations non qualifiantes, les pratiques professionnelles des formateurs et l'expérience professionnelle du jeune, acquise lors de la période de stage en entreprise. Notre attention s'est particulièrement dirigée vers les actions de formation-insertion centrées sur l'élaboration du projet professionnel. Deux types de formation remplissent cette exigence : « *Valoriser ses capacités* » et « *Construire son projet professionnel* ». Les autres actions de formation-insertion comme les plateformes, les préqualifiants, les chantiers d'insertion n'ont pas été retenues pour les raisons suivantes :

- les stagiaires sont tenus de choisir, avant l'entrée en formation, une filière professionnelle. Le travail d'orientation se fait donc à l'intérieur d'un seul secteur d'activité.

- le profil du formateur encadrant se rapproche du celui du moniteur professionnel, c'est-à-dire qu'il s'agit souvent d'anciens professionnels ayant pratiqué les métiers vers lesquels se préparent les stagiaires.

TABLEAU 4 : Les actions de formation insertion étudiées

	Valoriser ses capacités (VSC)	Construire son projet professionnel (CPP)
Objectifs	Accompagner le stagiaire pour lever les freins relatifs à l'insertion, prendre en compte les règles de vie collective, se valoriser et valoriser ses compétences, se positionner face à l'emploi ou à la formation.	Permettre à des demandeurs d'emploi d'élaborer un projet professionnel réaliste en s'appuyant sur leurs compétences, capacités, aspirations et sur les besoins du marché de travail.
Programme	Communication, vie sociale et professionnelle, projet collectif utilisant la dynamique de l'animation, découverte du monde du travail, accompagnement individualisé.	Accueil, intégration dans l'action, identification et valorisation des potentiels, développement personnel, orientation professionnelle et construction du projet, techniques de recherche d'emploi, technologies de l'information et de la communication, régulation et suivi du parcours, alternance en entreprise.
Pré-requis	Demandeurs d'emploi, éloignés de la formation et de l'emploi, rencontrant d'importantes difficultés sur le plan social (santé, logement), désirant s'impliquer dans une démarche de changement et dont les freins auront été préalablement repérés par des prescripteurs.	Connaissances générales de niveau V bis, capacité à vivre en groupe, motivation pour l'emploi et/ou la formation.
Certification	Formation ne conduisant pas à une certification. Niveau de fin de formation : VI	Formation ne conduisant pas à une certification. Niveau de fin de formation : VI
Durée	En centre : 418 heures En entreprise : 70 heures Totale : 488 heures	En centre : 315 heures En entreprise 175 heures Totale : 490 heures

Source : Direction de l'orientation et de la formation professionnelle (2008).

Dans la période consacrée au recueil des données, les années 2008-2009, sur le département de la Seine-Maritime, douze centres de formation proposaient les actions de formation-insertion ciblées (VSC et CPP) :

- 7 associations loi 1901 implantées dans la région Haute-Normandie ;
- 1 association régionale loi 1901 s’inscrivant dans une structure nationale ;
- 1 organisme de formation consulaire ;
- 1 organisme privé à but lucratif ;
- 2 établissements publics dépendant de l’Éducation nationale ou d’autres Ministères.

Dans un premier temps, nous avons contacté deux centres de formation, issus du secteur associatif, établis dans le département de la Seine-Maritime, qui nous ont offert la possibilité de rencontrer les stagiaires interviewés. Les organismes de formation ont été sélectionnés en fonction de leur situation géographique, l’un implanté dans une grande ville, Rouen et l’autre, dans une ville moyenne, Dieppe, avec le siège à la préfecture du département. Après quelques mois d’attente, nous avons reçu l’accord favorable de la part des deux directions et nous avons pu débiter l’enquête de terrain. Dans un deuxième temps, nous avons relevé, dans le catalogue régional de formation professionnelle, les coordonnées des formateurs référents⁵⁹ d’une action de formation-insertion (VSC ou CPP) (Direction de l’orientation et de la formation professionnelle, 2008). Nous avons privilégié les formateurs œuvrant dans des organismes associatifs et implantés uniquement dans la région Haute-Normandie.

4.3. Le guide d’entretien stagiaire

Étudier le même phénomène sous des angles d’entrée différents, nous a amené à concevoir deux guides d’entretien distincts : un pour les stagiaires et un autre pour les formateurs. Pour élaborer le premier instrument de collecte de données, nous nous sommes appuyés sur le concept d’activité tel qu’il est développé par l’approche ergologique d’Y. Schwartz.

⁵⁹ Le formateur référent de l’action représente le formateur qui, à travers différentes activités éducatives, accompagne le stagiaire dans l’élaboration du projet professionnel. Il réalise le suivi en entreprise et travaille en collaboration avec les partenaires sociaux et les financeurs. Le formateur intervenant peut animer certaines séances sans suivre l’évolution du stagiaire tout au long de l’action de formation.

4.3.1. L'apport des concepts ergologiques

Au-delà de la distinction entre le prescrit et le réel, mise en lumière par l'ergonomie de langue française, il existe toujours, écrit Y. Schwartz (2003), une dimension de protocole d'un côté et de rencontre de l'autre ; ce qu'il appelle le « registre Un » et le « registre Deux » :

- le registre Un, situé sur l'axe du concept, englobe « tout ce qui préexiste à l'activité, avant que l'activité ne se déploie [ayant comme but de] guider l'activité, l'orienter, voire quasiment la contraindre », autrement dit il assemble toutes les normes antécédentes, y compris celles imposées par soi-même.
- le registre Deux, relevant de l'axe du vivant, comporte « tout ce [qui] tient à la resingularisation, de la déneutralisation de ces normes » (*ibid.* p.81).

Au cœur de l'activité, ces deux registres évoluent dans une dialectique permanente, dans un mouvement continué puisque l'un tente de devancer l'autre. L'activité vivante n'est jamais anonyme, elle est celle de quelqu'un d'unique qui s'efforce d'anticiper pour ensuite se confronter au monde réel. Pourtant l'anticipation n'est que partielle et, dans la situation présente, l'individu « réagit non seulement en fonction d'un éventail de possibilités (éventuellement prévisibles) mais encore selon ses propres débats de valeurs (largement imprévisibles), sa perception des fins derrière les objectifs, des risques et des enjeux derrière les moyens et les résultats attendus » (Durrive, 2006 : 8). L'apport de la démarche ergologique est de mettre en évidence⁶⁰ que l'activité est toujours un débat de normes, un débat de soi avec ses valeurs puisque, derrière chaque norme, il y a un monde de valeurs.

Pour comprendre la question du débat des valeurs, nous allons nous référer à l'« *espace tripolaire* » d'Y. Schwartz (1997). D'après lui, toute activité – qu'elle soit de formation ou de travail – est traversée par des débats entre certaines valeurs. Certaines activités dépendent du pôle politique – les valeurs du bien commun comme le bien-être de la population, l'égalité d'accès aux soins, le développement de la culture – et d'autres sont subordonnées au pôle économique, les valeurs marchandes (efficacité, productivité, rentabilité). L'égalité, la justice, la santé, la formation sont des valeurs qui ne se mesurent pas en quantité, elles sont donc non dimensionnées. Pourtant, il est impossible « de les réaliser sans leur donner des dimensions, sans leur allouer des ressources » (Schwartz, 2003 : 245). Et c'est ici que le croisement devient problématique car il faut procéder des choix, utiliser au mieux l'argent public. Le

⁶⁰ Le terme « débat » est utilisé dans le sens où il mène à un choix.

politique intervient dans la vie des entreprises à travers le cadre légal, comme par exemple les réglementations qui concernent l'usage de la force de travail ou l'obligation de participer au financement de la formation continue des salariés. De plus, à chaque pôle correspond une temporalité différente. Le temps du politique est un temps de très longue durée, car la création des lois, le déroulement de la formation nécessite des mois ou des années, tandis que pour le pôle du marché, le temps est plus court, plus volatile. « Ces valeurs sont à la fois communicantes, c'est-à-dire les valeurs de l'un sont retravaillées par les valeurs de l'autre, et en même temps elles peuvent entrer à certains moments en opposition les unes avec les autres. Ce n'est pas un univers pacifié, ce qui est un grand problème » (*ibid.*, p. 245).

Les contradictions entre les valeurs au fondement du « vivre ensemble » et les valeurs du marché traversent tous les niveaux (institutionnel, territorial, individuel) de la société moderne, marchande et de droit. Les tensions se jouent non seulement au niveau global mais aussi à l'échelle individuelle, au plus microscopique de l'activité humaine. Ce sont les individus qui vont vivre et faire vivre au cœur de leur activité les tensions entre les deux pôles, puisque l'être humain, s'il se trouve plongé dans un bain de valeurs, est lui aussi source de valeur. Certes, les valeurs lui sont attribuées socialement, mais lui aussi est producteur de valeur, car il va « retraiter » à sa manière les valeurs ambiantes. Il s'agit ici du troisième pôle dans l'espace social décrit par Y. Schwartz (2000, 2003), le pôle dit des « gestions du travail ». Les personnes doivent gérer la situation, ici et maintenant tout en tenant compte, simultanément, des impératifs du secteur marchand et des valeurs du « vivre ensemble ».

Comme nous pouvons le constater, l'approche ergologique repose sur l'idée qu'il est illusoire de croire qu'on peut analyser l'activité sans prendre en compte ce débat de valeurs, de produire une connaissance du travail en ignorant le point de vue de ceux qui en font quotidiennement l'expérience. À partir des concepts révélés par Y. Schwartz, est élaborée une technique d'entretien nommée *retour d'activité* visant « à produire des nouvelles normes chez les praticiens (de nouvelles pratiques), qui soient supportées par des valeurs partagées » (Durrive, 2009 : 2). Sans nier l'effet formatif, de développement personnel et collectif d'un retour d'activité, la présente recherche s'attache particulièrement à comprendre l'activité des stagiaires. Autrement dit, à travers l'entretien de retour d'activité, nous nous focalisons seulement à faire sortir de la pénombre les micro-arbitrages pris en situation de production, à dévoiler les débats des valeurs qui rythment l'activité, voire repérer la norme recréée.

4.3.2. Le retour d'activité

Mettre en récit son activité professionnelle n'est pas une activité aisée pour le travailleur, le discours tend rapidement vers la généralité et le rapporteur parle plus volontiers de « ce qu'on lui demande », que de « ce que ça lui demande ». Au lieu de décrire ce qu'il a fait réellement et comment il s'y est pris, il va insister sur les tâches à réaliser, les procédures à appliquer, en effaçant les « détails » lui ayant permis de juger en situation, d'arbitrer, de s'adapter, d'inventer. Pour déjouer cette prédisposition, l'entretien de retour d'activité a l'ambition de créer un aller-retour permanent entre les deux registres de l'activité, entre l'axe du concept et celui du vivant, à travers la méthode « du repérage et de l'ancrage ».

L. Durrive (2006) définit le repérage comme une collecte d'informations systématique apportant des éléments « qui permettent d'anticiper les régularités, les modèles de fonctionnement, les types de problème et les types de solution dans les cas qu'on va approcher » (p. 96). Puisqu'il représente l'effort de connaître, le repérage revient à découper l'activité en différentes dimensions (temps, espace, organisation, tâches, procédures). Mais, pour comprendre l'activité dans toute sa complexité, le recours au repérage n'est pas suffisant. Il faut ancrer le récit dans un moment de vie singulier, porteur de sens pour l'individu. Seulement ainsi, le récit quitte le registre du concret pour retrouver les couleurs de la vie quotidienne, pour laisser apparaître les tonalités (l'enchantement, la satisfaction mais aussi le découragement, la colère, la souffrance), pour vibrer. À travers l'ancrage, l'entretien « donne accès aux aspérités du travail, met en débat les choix opérés, s'ouvre sur les tensions, les hésitations de l'acteur dans la mise en œuvre collective d'une tâche » (Durrive, 1999 : 205). Pour cela, inscrire le dialogue dans le contexte, y compris sur l'axe du temps et celui de l'espace, devient fondamental.

Le temps chronologique n'est pas le même avec le temps humain. En situation de travail, écrit B. Lahire (1996), « les acteurs sont pris sans cesse dans une multitude d'activités qui se chevauchent, se coupent, s'entremêlent... Lorsqu'on leur demande de dire ce qu'ils ont fait, les acteurs opèrent ainsi le plus souvent une formidable abstraction de manière à pouvoir mettre de l'ordre et en faire une expérience complète » (p. 20). Ainsi, dans cet effort de mise en cohérence, le narrateur lisse son activité et la raconte comme un enchaînement successif d'actions, qu'il entreprend les unes après les autres, au gré d'une succession planifiée selon un ordre ou un autre. « *D'abord j'ai fait ..., ensuite j'ai fait....* ». Les temps de doute, de questionnement, de réflexion, de prise de décisions accompagnant le temps de l'exécution, se

détachent pour se dissiper dans la nuit de l'oubli ou dans l'inconscient. La perception du temps change aussi en fonction de la nature de l'activité. Lors des entretiens, nous avons entendu de nombreuses fois l'expression : « *C'était vite fait. Ça m'a pris cinq minutes* ». Après des interrogations plus précises, les cinq minutes se prolongeaient au-delà d'une demi-heure et prenaient de l'épaisseur puisqu'elles révélaient toute une série d'intentions, de résistances, de nœuds qu'il fallait trancher. En conséquence, l'enquêteur ne peut pas se contenter des premières informations, il est nécessaire de construire des ponts entre la chronologie appartenant au registre du concept et le temps « ergologique », enraciné dans le registre de la vie.

De même, connaître l'espace et surtout le rapport que l'individu a construit avec son milieu de travail, est aussi important. G. Canguilhem (1947) a admirablement montré que le vivant, loin de réagir mécaniquement et passivement à son milieu, le transforme pour rester « en santé ». Autrement dit, pour éviter d'être assujéti à son environnement, il tente constamment de le dominer, en imposant ses propres normes. Ainsi, l'être humain en situation de travail ne se contente pas de s'adapter à l'espace disponible mais surtout il le modifie, partiellement, pour qu'il réponde à son projet d'activité. Comme le souligne L. Durrive (2009), le travailleur ne laisse jamais « intact » son milieu. L'exemple de Boris⁶¹ est très parlant.

⁶¹ Nous mentionnons que nous avons effectué le changement de tous les prénoms des participants (stagiaires et formateurs), afin de garantir leur anonymat (voir la sous-partie 4.5.2.).

Boris réalise son stage dans une librairie. Un jour, sa tutrice l'engage à réaliser l'archivage des factures qui ne pouvait se faire qu'à l'abri du regard des clients, dans le bureau du patron, à l'étage. Pour comprendre l'influence du milieu sur le travail, nous allons présenter d'abord l'espace⁶², les exigences de la tâche et l'activité réalisée par le stagiaire avec ses positionnements en valeurs.

Le commerce est agencé sur deux niveaux. Le rez-de-chaussée divisé en deux pièces, englobe plusieurs rayons (papeterie, cahiers spécialisés pour les élèves, jouets) et la réserve. Au premier étage, se trouvent la bibliothèque et le bureau de la direction. Le bureau, situé au fond de la bibliothèque, est lui-même séparé en deux espaces par une cloison ouverte. Dans la grande pièce du bureau, sont installés une table, une chaise et le moniteur de surveillance de la librairie. Cet espace s'ouvre sur une petite pièce consacrée au stockage des nouvelles publications en attente d'être rangées dans les rayons, des commandes non retirées par les clients ou des anciennes éditions non écoulées. Tous ces livres sont disposés sur une étagère qui longe trois murs sur quatre.

La tâche demandée supposait de perforer chaque facture et de la classer dans le dossier adéquat. La difficulté de la tâche consistait dans le fait que les factures à ranger étaient empilées les unes sur les autres, selon l'ordre d'arrivée. Chaque facture avait un numéro qui pouvait aller de 0020001 à plus de 0021900. Les employés de la librairie avaient constitué 12 classeurs et sur chacun d'entre eux était indiqué l'intervalle le contenant. Par exemple, le premier dossier rassemblait les factures de 0020001 à 0020081. Les nouvelles factures ne pouvaient pas être simplement posées à la fin du dossier. Elles devaient être classées dans l'ordre croissant, à l'intérieur de chaque dossier.

Si la tâche de perforation n'impliquait pas une organisation particulière, en revanche le rangement des factures détermina le jeune à aménager son espace de travail. Pour mener à bien son travail, le stagiaire avait besoin d'une surface lui permettant d'étaler les douze classeurs. La seule table disponible dans la pièce était le bureau du patron mais le jeune ne va pas l'utiliser. « Quels sont les raisons de ce choix ? » nous interrogeons-nous en silence. Nous ne savons pas si cette table était trop petite ou était elle remplie de documents plus ou moins indispensables, qu'il était déconseillé de déplacer. La particularité de la situation est que le

⁶² Voir le plan de la librairie en Illustration 1.

patron était absent tout la matinée. Boris craignait-il de ne pas finir l'archivage, avant le retour du patron ? Nous ne saisissons pas immédiatement la raison que plus tard, lorsqu'il nous explique ceci : alors même qu'il avait très mal aux genoux à cause d'un problème de santé, il n'a pas osé s'asseoir sur la seule chaise existante dans le bureau. L'explication fournie nous renseigne sur le débat de valeurs qu'il a eu avec soi-même : « J'ai eu si mal aux jambes que j'ai ressenti le besoin de m'asseoir » malgré cela « Je suis resté debout, parce que cette chaise appartenait au patron. ». Un bureau et une chaise, des objets ordinaires dans notre quotidien, deviennent donc, pour lui, des objets interdits.

En conséquence, le stagiaire décide de se servir d'autres objets, moins chargés de sens, pour acquérir l'espace dont il avait besoin. Ainsi, il va ajuster son environnement de travail en libérant une rangée de l'étagère. La rangée située à la hauteur de sa poitrine est débarrassée de tous les livres qui sont déposés sur la rangée du dessous. Boris réorganise son espace pour pouvoir déployer ses douze classeurs au même niveau et travailler dans de meilleures conditions. Par ailleurs, le stagiaire n'en est pas à son premier archivage des factures, c'est le deuxième. Suite aux problèmes auxquels il s'est confronté la première fois, il choisit de prolonger la phase de préparation en aménageant l'espace, afin d'être plus efficace ensuite.

Question : « *Cette manière de travailler était utilisée couramment lorsqu'on classait les factures ?* »

Boris : « *Non, c'était moi qui faisait comme ça, parce que ça me permettait de voir plus clair et de m'y retrouver* ».

Grâce à cet exemple, il est plus facile de comprendre la nécessité de dessiner un plan minutieux des locaux dès le début de l'entretien. Le dessin est un excellent outil pour l'enquêteur, qui sert de support tout au long de l'échange. Au cours du dialogue, il peut être complété par des objets (machines, outils de travail) omis au départ et pour illustrer l'évolution dans l'espace du personnel présent.

Néanmoins, le milieu ne se résume pas à l'environnement matériel. L. Durriève (2009) rappelle que « la situation de travail est d'abord une situation humaine » (p. 16). Lors de la remémoration des faits, le chercheur doit insister aussi bien sur le lieu, le temps, les objets (mobilier, outils de travail) que sur l'environnement humain : les personnes engagées dans l'action. Les effectifs théoriques, le nombre d'employés présents, leurs caractéristiques et surtout les relations que le stagiaire entretient avec eux font partie du repérage.

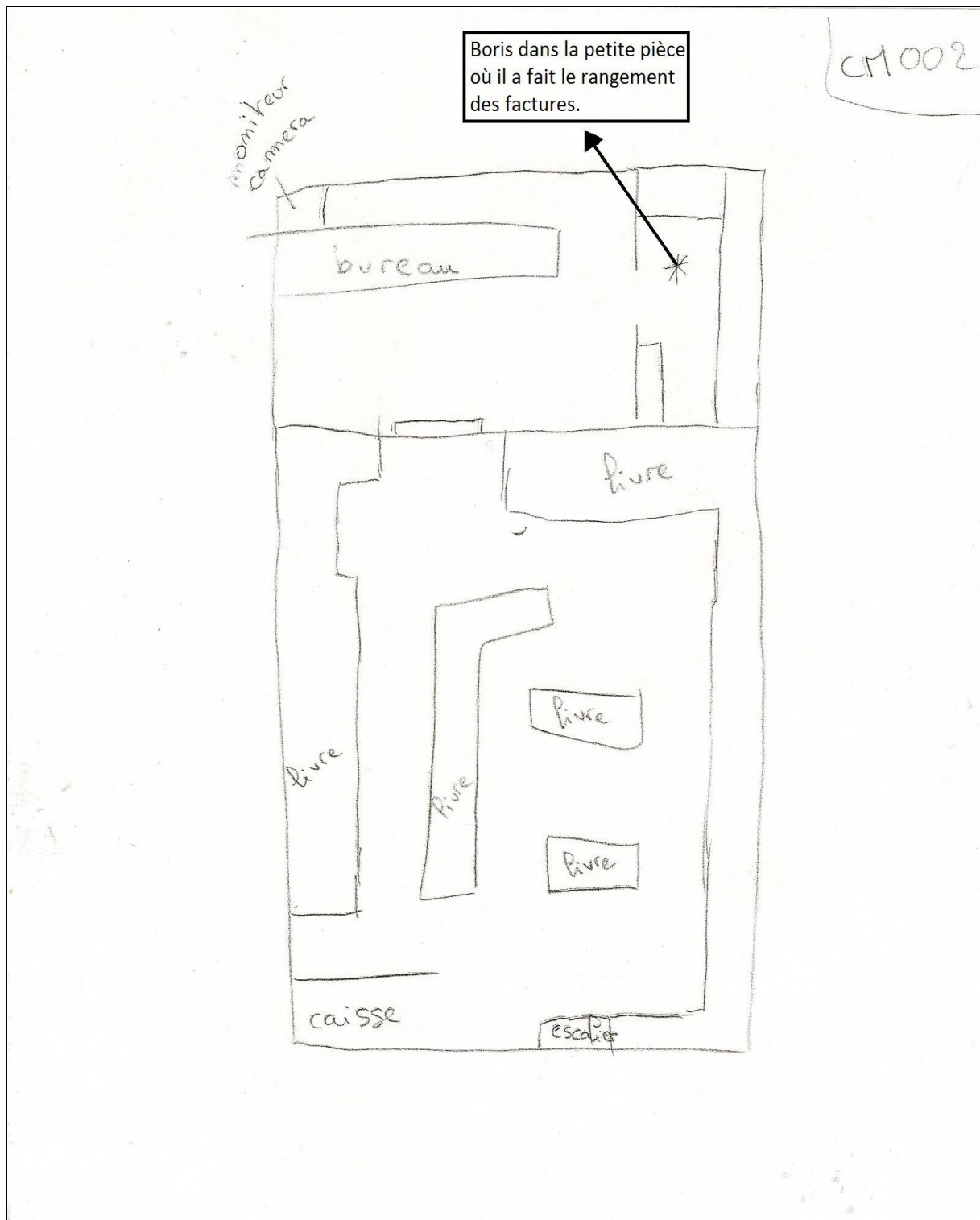


ILLUSTRATION 1 : Le plan du deuxième étage de la librairie

Il n'est pas question de centrer le dialogue sur une description très fine de l'organisation entière de l'entreprise mais de s'intéresser aux personnes impliquées dans la séquence d'activité exposée par le stagiaire. Pour le stagiaire, ce n'est pas la même chose d'intervenir auprès des mêmes personnes (enfants, personnes âgées) et d'avoir la possibilité de nouer avec eux une relation de confiance ou au contraire ne pas pouvoir connaître vraiment les bénéficiaires d'un service, à cause d'un fort roulement de l'entreprise. De même, s'initier au métier dans une équipe restreinte et stable, qui prend ensemble les pauses (déjeuner, café) et profite de ces moments pour réguler collectivement les problèmes, pour discuter avec le stagiaire de sa formation et de son projet professionnel, n'a pas les mêmes effets sur l'apprentissage que celui de se retrouver dans une équipe éclatée ou récemment constituée où les membres n'ont pas encore construit les manières de parvenir à dépasser collectivement les aléas de l'activité. Sortir de l'anonymat les employés de l'entreprise, les « faire vivre », révéler leurs attentes envers le stagiaire et son travail, écrit L. Durrive (1999, 2009), est certainement une exigence encore plus cruciale que celle d'énoncer les tâches.

Si le repérage nous livre des informations pertinentes sur la compréhension du contexte dans lequel l'activité s'est déroulée, il ne faut surtout pas l'enfermer dans une conversation stérile. Tous ces éléments prennent leur sens uniquement s'ils sont inscrits dans une « tranche de vie » (*ibid.*). Cependant, l'ancrage ne signifie pas de s'enfermer dans l'échange sur l'instant même. L'activité est toujours orientée par un idéal, ce qu'il faudrait être ou ce qu'il pourrait être. Alors, il est souhaitable d'ouvrir une fenêtre sur l'imaginaire, le « désirable » et la description a l'intérêt de se centrer au plus près de « ce qu'il a fait effectivement [le travailleur] mais aussi bien, par exemple [sur] ce qu'il aurait voulu faire, ce qu'il a cherché à éviter, ce qu'il devra faire ou même encore ce qu'il aurait dû faire » (Magnier et Werthe, 2001 : 32).

4.3.2.1. Les exigences d'un retour d'activité

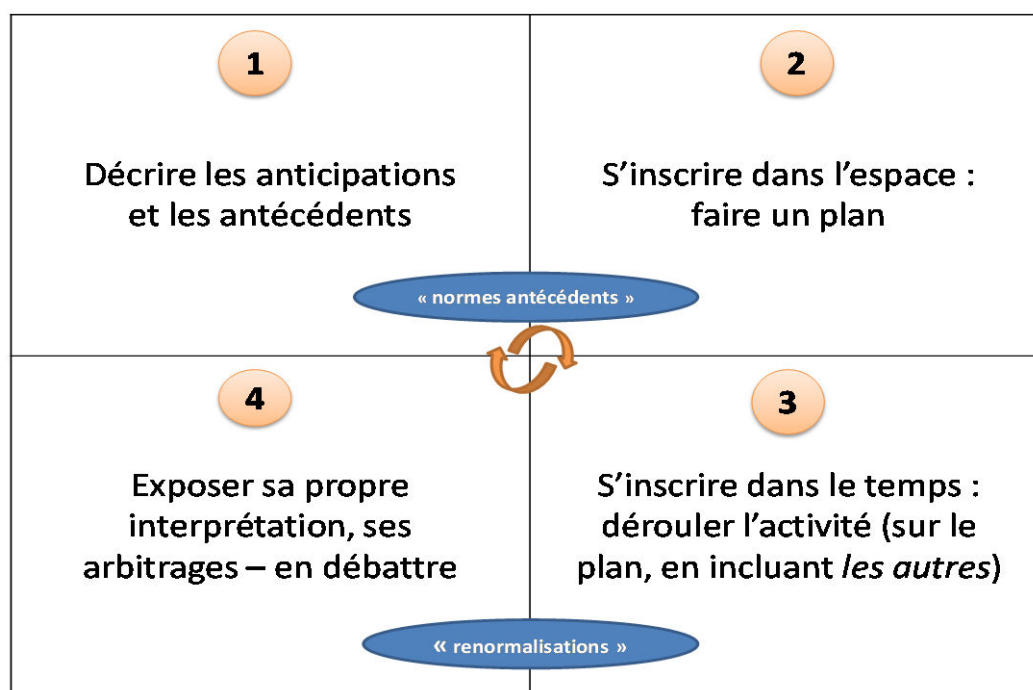
La conduite d'un entretien de retour d'activité ne s'improvise pas. Elle requiert, de l'enquêteur, le maintien d'un *inconfort intellectuel*. Le premier inconfort surgit lorsqu'on essaie de verbaliser les traces immatérielles de l'activité, de prendre de la distance par rapport au vécu de l'expérience, de ne pas se laisser noyer dans le fleuve de l'histoire, donc de la relier au monde des concepts et des savoirs. Le deuxième inconfort est de ne pas généraliser, de réussir à regarder la séquence d'activité comme « une matière étrangère » enracinée dans un contexte bien particulier (Schwartz, 2000). L'enquêteur doit alors changer constamment de

posture, suivre le cours de l'histoire tout en gardant à l'esprit « une représentation dialectique des concepts et de la vie : les distinguer nettement sans jamais les séparer. L'un anticipe l'autre, l'un soutient l'autre, l'un agit sur l'autre » (Durrive, 2006 : 96). En aucun cas, le repérage et l'ancrage ne sont des phases qui se succèdent logiquement mais plutôt deux fils qui tissent ensemble la même toile, celle du récit d'activité.

À cela s'ajoute une exigence éthique à laquelle tout l'enquêteur doit répondre : l'abstention de toute critique, l'absence de tout jugement. Le rôle de l'entretien n'est pas d'établir l'écart avec la procédure, de corriger les pratiques qui font défaut, mais de recueillir le point de vue du travailleur contraint de gérer les trous de normes, les tensions entre les valeurs dimensionnées (marchandes) et les valeurs non dimensionnées.

Du point de vue méthodologique, L. Durrive (2009) distingue quatre temps dans un retour d'activité.

FIGURE 4 : Les temps du retour d'activité



Source : L. Durrive (2009 : 4)

Pour résumer, l'entretien de retour d'activité viserait à recueillir le discours du stagiaire par la mise en mot de son expérience professionnelle. Notre rôle serait d'accompagner la personne dans l'évocation d'une situation spécifiée, de manière à l'aider à verbaliser ses actions

(mentales et matérielles). L'entretien s'organiserait autour de deux thèmes principaux : l'organisation d'une journée de travail type et le déroulement d'une journée bien spécifique. Dans un premier temps, nous devons « planter le décor » : l'entreprise d'accueil, le collectif de travail, les tâches réalisées. Il faut également inviter le stagiaire à dessiner le plan des locaux dans lequel il a travaillé afin de mieux comprendre comment il y a évolué. Ensuite il faudrait prédisposer le stagiaire à choisir un moment de la journée qu'il souhaite raconter. Après avoir convenu de la séquence à explorer, il s'agissait pour nous, de suivre l'ordre chronologique de l'activité en respectant l'enchaînement des événements, tout en interrogeant le stagiaire sur les contraintes du moment. L'individu qui travaille est confronté durant une journée à de nombreux problèmes, plus ou moins urgents, qui surgissent continuellement. Cependant, le stagiaire évolue toujours dans un collectif de travail et il s'engage également dans l'action en fonction des autres, donc il est utile de savoir ce que les autres faisaient concomitamment.

4.3.2.2. La conduite réelle

Mais, au-delà de ces recommandations, certes très précieuses, subsistent quelques questions. Comment aider le stagiaire à retrouver le souvenir des actions passées ? De quelle manière poursuivre le dialogue avec lui, sans se perdre dans une description aseptisée ? Concrètement, comment l'amener à verbaliser les éléments implicites de l'activité ? Avec quelle finesse le déroulement de l'activité doit-il être suivi ? À propos du positionnement des stagiaires, P. Astier (2007b) avait remarqué ceci : « décomposer les actions en fragments conduit, à partir d'un certain point, à détruire le sens de l'action et à la vider de sa [substance]. Il y a donc un optimum de description qui est celui qui permet de rendre compte du sens de l'action » (p. 19). Pour trouver des réponses, nous nous sommes tournés vers la technique d'entretien d'explicitation, mis au point par P. Vermersch (2000). Nous avons porté une attention particulière à ses préconisations sur l'initialisation de l'échange, sur le suivi du déroulement temporel, de la granularité de la description et sur la formulation des relances à partir des dénégations (« Je ne me rappelle pas ») ou des indicateurs verbaux d'implicite (« on », « les gens »). Soucieux de saisir la singularité du moment vécu, nous nous sommes appropriés plusieurs techniques de questionnement, sans oublier que l'entretien d'explicitation a été construit principalement pour comprendre le fonctionnement cognitif et que notre objectif était de mettre en évidence les débats de valeurs.

Suite aux recommandations de L. Durrive (1999), nous avons requis du stagiaire, dès le début de l'entretien, le plan schématique des locaux. La conversation pouvait s'appuyer dès lors sur un support matériel. Nous rappelons que, dans le cadre d'un entretien de retour d'activité, l'enquêteur ne dispose d'aucun élément visuel (images, vidéo, souvenirs) qui lui permette de connaître l'agencement des locaux et de comprendre plus facilement, par la suite, le témoignage du travailleur. Pour nous, l'exercice du repérage commence toujours avec le plan. L. Durrive (2009) a plusieurs fois souligné l'importance de prendre le temps de recueillir le plus d'informations possible, de ne pas se précipiter vers l'événement ; une des erreurs de la conduite d'un retour d'activité est de n'orienter l'échange que sur le repérage. Nous retrouvons la même idée chez P. Vermersch (2000) qui explique que « la verbalisation des éléments du contexte est un moyen sûr pour le sujet de ne pas parler de lui ». (p. 46). Si ces deux auteurs emploient des termes qui ne recouvrent pas les mêmes significations : le contexte – qui représente « ce qui est externe au sujet » (*ibid.*, p. 48) – et le milieu de travail – qui n'est jamais extérieur à l'individu puisque ce dernier est toujours en relation avec cet environnement normatif, et même en dialogue⁶³ – en revanche, ils s'accordent sur le fait qu'un discours de généralités est l'occasion d'une fuite. Pour cela, nous avons assez rapidement préféré inscrire l'échange dans une situation particulière et enclencher le récit du déroulement d'un moment précis. Bien entendu, la prise d'information sur les circonstances, les participants, donc le repérage s'est poursuivie tout au long de l'entretien. L'initialisation de l'échange a été réalisée par une proposition à la fois large et renvoyant le stagiaire à l'expression de son propre choix :

« Maintenant je vous propose d'évoquer une journée, la journée qui a été la plus intéressante pour vous ou celle où vous avez appris quelque chose ».

Le choix d'une journée n'est pas un acte banal. « *C'est des journées répétitives, tout le temps, toujours* » nous répondaient souvent les stagiaires. Alors il fallait les aider à ressortir de l'image d'un travail lissé : « *Je comprends, mais je ne crois pas qu'elles sont identiques. Par exemple, la première journée ne se déroule pas exactement de la même façon que la dernière* ». Dès que la personne notifiait la journée ayant eu une signification particulière pour elle, nous la guidions vers l'évocation de la situation vécue. L. Durrive (2006, 2009) avait rappelé que la tendance à généraliser est forte et le (la) jeune se lance souvent à répertorier les tâches. Comme nous n'avons pas offert auparavant l'occasion au stagiaire de décrire les

⁶³ « Le propre du vivant est de se composer son milieu » précise G. Canguilhem (1947 : 128).

antécédents, nous ouvrons une parenthèse sur le déroulement de l'activité pour recueillir des informations minimales sur le contexte.

Question : « *D'accord ! Alors, après avoir salué [vos collègues], qu'est-ce que vous avez fait ?* »

Claire : « *Ben, je suis allée dans la réserve pour mettre mon sac et tout ça, en fait et après j'ai commencé mon boulot. J'ai fait les arrivages.* »

Question : « *Qu'est-ce que avez-vous fait, ensuite ?* »

Claire : « *Les antivols, les cintres...* »

Question : « *Oui ?* »

Claire : « *J'ai fait du conseil client... Je fais de la mise en rayon et puis, à la fin, quand on ferme, c'est le rangement. En fait, toute la journée, c'est comme ça, parce qu'on a beaucoup d'arrivages, huit ou neuf cartons. Donc c'est beaucoup.* »

Question : « *Je comprends ! Vous m'avez dit que vous avez commencé avec l'arrivage ? Mais d'où vous saviez qu'il fallait commencer avec l'arrivage ?* »

Claire : « *Parce qu'il fallait que ça soit mis en rayon, donc il fallait à tout prix le faire et...* »

Question : « *Et c'était seulement cela qu'il fallait faire ?* »

Claire : « *Oui, j'étais avec une fille.* »

Question : « *Je comprends, mais vos autres collègues ?* »

Claire : « *Ah, eux ils faisaient autre chose, ils faisaient soit la mise en rayon, le rangement, le conseil client. Il y a une qui restait tout le temps à la caisse donc voilà quoi.* »

Question : « *Ok, alors tous les jours, vous commenciez avec l'arrivage – ou bien il s'agit seulement de ce matin ?* »

Claire : « *Non ! Soit on nous disait de le faire, soit... ben, je voyais qu'il y avait les cartons et que la fille était toute seule, ben, je venais l'aider et puis on faisait à deux.* »

Question : « *Alors ce matin là, on vous a dit ou vous avez considéré qu'il y a besoin de vous ?* »

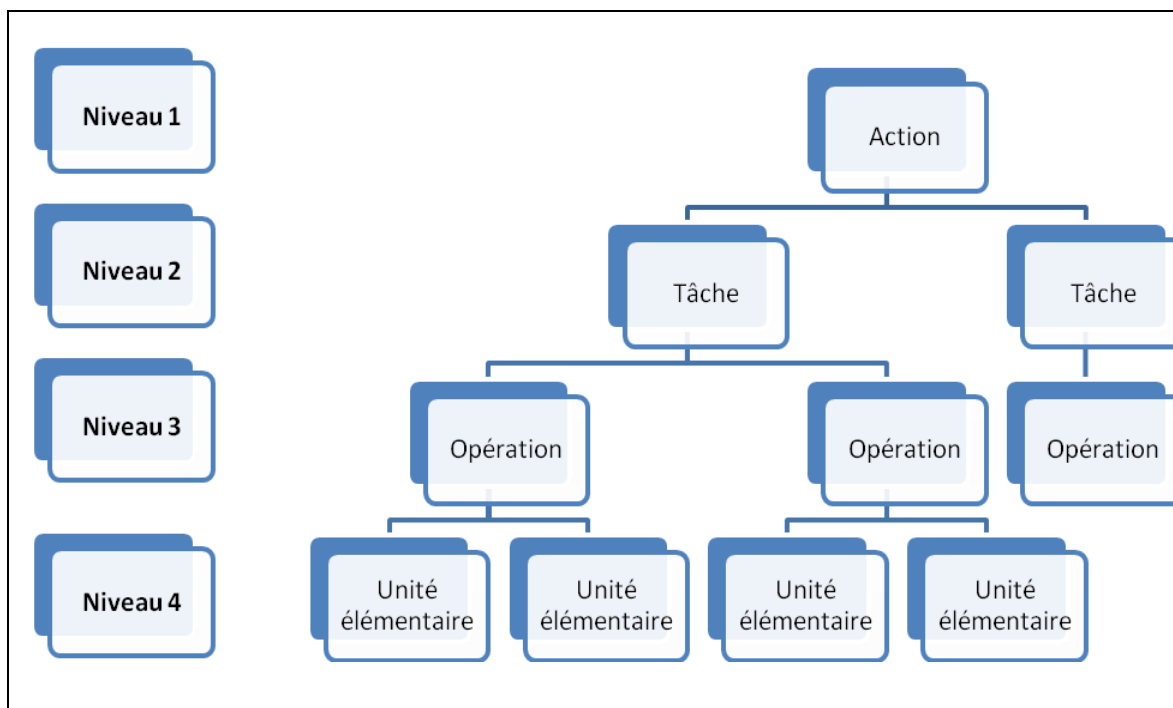
Claire : « *Je ne sais plus. Je pense qu'on me l'avait dit que [ma collègue] était à l'arrivage donc j'ai dit : "Ben, je vais l'aider" ».*

Dans cet extrait, nous encourageons la stagiaire à nous livrer des informations sur les différentes tâches effectuées (arrivage, conseil client, mise en rayon) au cours de la journée. À la fin de sa troisième intervention, elle nous informe que la boutique reçoit habituellement

huit à neuf cartons remplis de vêtements, qu'ensuite il faut poser les antivols, placer les vêtements sur des cintres et les ranger dans les rayons. Plus tard, lors de notre conversation, nous allons revenir sur cette information et inciter la stagiaire à préciser si ce jour là, le magasin avait reçu autant de cartons. Une fois la première tâche de la journée identifiée, il s'agissait pour nous de favoriser un questionnement descriptif afin de révéler la succession des actions élémentaires qu'elle a mises en œuvre pour la réaliser. P. Vermersch (2000) mentionne que « toute action d'exécution est précédée nécessairement d'une identification et suivie d'une prise d'information servant de critère d'arrêt ou de poursuite de l'action » (p. 41). Au lieu de recourir à des questions portant sur la causalité (« Pourquoi ? »), nous avons privilégié des questions portant sur les actions entreprises, y compris celles d'identification : « *D'où vous saviez qu'il fallait commencer avec l'arrivage ?* ». Comme nous pouvons le remarquer dans l'extrait, la réponse peut ne pas venir immédiatement. La stagiaire met d'abord en avant l'importance de la tâche « *il fallait* ». Le détour par des questions sur les circonstances conduit la jeune à se souvenir « *on me l'avait dit que M. était à l'arrivage donc j'ai dit : "Ben, je vais l'aider"* ». Cette affirmation montre que l'être humain n'est pas un automate qui agirait sans jugement. La jeune fille s'engage dans la tâche proposée par l'employée parce qu'elle a constaté qu'il y avait une seule personne à l'arrivage, que les autres collègues se consacraient au rangement dans les rayons ou étaient occupées à la caisse. Cette prise d'informations des éléments dans l'environnement et la connaissance du fonctionnement de l'équipe la déterminent à adhérer à la proposition initiale et rejoindre sa collègue auprès des cabines.

Dérouler l'activité signifie à la fois suivre l'enchaînement des actions et la décomposer dans ses unités élémentaires. P. Vermersch (2000) propose de fragmenter une action dans des tâches, une tâche en ses opérations d'identification et d'exécution, chaque opération dans ses unités élémentaires (cf. figure 5).

FIGURE 5 : Les niveaux de la description



En même temps, à l'intérieur de chaque niveau, la description s'affine. Ainsi, pour pouvoir saisir les opérations d'identification et d'exécution, il vaut mieux d'abord découper la tâche en ses étapes et indiquer les contraintes (temporelles et séquentielles) d'enchaînement de ces étapes. La description de la tâche doit se faire tout en précisant le lieu (« Où ? ») et le moment (« Quand ? »). Pour illustrer, les recommandations de P. Vermersch (2000), prenons à nouveau l'exemple de Boris :

La tâche, l'archivage des factures, est découpée par le stagiaire en plusieurs étapes :

1. Perforer les factures ;
2. Aménager l'espace de travail afin de pouvoir étaler les douze dossiers, l'une à côté de l'autre ;
3. Ranger les quittances dans les classeurs.

L'étape 3 de rangement des factures a été également divisée en unités d'analyse plus fines, des « actions élémentaires » : classer les factures par groupe en fonction des numéros contenus par chaque dossier/classer les factures d'un groupe dans l'ordre croissant/mettre chaque facture dans le dossier correspondant.

Certaines actions ont pu être décomposées en opération de prise d'information et d'exécution. Classifier les factures par groupe a impliqué pour le stagiaire : de prendre une facture⁶⁴*/d'identifier le numéro de la facture/se souvenir des groupes constitués par les autres employées/ savoir où se trouve le dossier sur l'étagère/ poser la facture sur le dossier.*

Cette fragmentation en des unités de plus en plus fines est efficace sur les séquences d'activité de très courte durée, lorsque l'enquêteur veut découvrir l'erreur et comment elle s'est produite. Mais nous n'étions pas dans cette démarche. De ce fait, le degré d'analyse a été maintenu au niveau 2 (*cf.* figure 5), sans nécessairement accéder à toutes les opérations d'identification et d'exécution relevant de tâches évoquées par le stagiaire. En revanche, nous avons exploré avec le stagiaire, non seulement les contraintes de ses actions, celles temporelles et séquentielles (« l'étape B ne peut pas se faire qu'une fois A réalisée », « l'étape A ne peut plus être réalisée si B a été fait avant » ; Vermersch, 2000 : 142) mais surtout celles de l'activité, y compris sa dimension collective. L'urgence de la situation de travail implique que les actions ne se suivent pas dans un ordre bien établi. Parfois, plusieurs activités⁶⁵ sont menées en parallèle, comme par exemple aider le patient à la prise du repas et poser un diagnostic sur son état de santé. De même, les stagiaires travaillent souvent en binôme avec un salarié, donc ils sont obligés d'organiser constamment leur activité en fonction de celle de l'autre.

4.3.2.3. Le recueil de données auprès des stagiaires

Le contact initial avec les stagiaires a eu lieu lors d'un premier jour de regroupement en formation, après une période de stage en entreprise. Cette réunion nous a permis de présenter au groupe de stagiaires, l'objectif de l'étude et de solliciter un entretien de la part des personnes intéressées. Afin d'accroître les chances d'obtenir des entretiens, nous avons expliqué amplement l'intérêt de leur témoignage pour notre recherche, le public ciblé (jeunes de 16 à 25 ans, sans qualification), les conditions de réalisation (le sujet abordé, l'anonymisation des lieux et des noms, la durée de l'entretien). Finalement, nous avons abordé la question de l'enregistrement, tout en rappelant l'obligation de confidentialité et de respect de la vie privée, auxquels tout chercheur est astreint. Après la présentation collective succincte de la technique d'entretien, effectuée en présence du formateur référent, les

⁶⁴ Les opérations d'exécution sont marquées en caractères droits, celles qui relèvent de la prise d'information sont en italique.

⁶⁵ Pour nous, l'activité n'est pas synonyme d'action, elle inclue une multitude d'actions.

stagiaires manifestent la volonté de contribuer ou pas à l'enquête. Cette organisation nous a permis de recevoir une réponse immédiate et aucun jeune volontaire n'a renoncé, par la suite, à sa participation. Bien entendu, au début, nous avons enregistré quelques refus mais aussi des offres non prévues, de la part de stagiaires plus âgés ou diplômés, que nous avons dû décliner.

Dans le cadre des actions de formation-insertion proposées par la région Haute-Normandie, l'âge du public accueilli, varie de 16 à 55 ans et le niveau d'étude peut atteindre le niveau BAC+3. Ainsi, nous avons rencontré quatre groupes de stagiaires composés de 55 stagiaires, dont 34 jeunes et 21 adultes. Parmi les jeunes non-diplômés, quinze d'entre eux ont accepté de nous livrer leur témoignage sur l'expérience en entreprise. Les stagiaires suivant une formation-insertion peuvent découvrir des métiers très divers, nous avons donc décidé de ne privilégier aucun domaine professionnel. Cependant, au cours de l'enquête, nous avons constaté que les activités accomplies par les stagiaires interrogés, relevaient des activités de service.

Les entretiens, réalisés sur la période s'étendant de janvier à juin 2009, ont toujours eu lieu en centre de formation, pendant que les autres stagiaires participaient aux activités pédagogiques. Tous les entretiens se sont effectués dans une salle de cours, mise à notre disposition par chaque centre de formation, ce qui a facilité la concentration des stagiaires, la qualité des échanges et celle de l'enregistrement. La durée des entretiens varie de 40 minutes à 1 heure et 15 minutes.

Dans le retour d'activité, la question de la mémoire est essentielle puisque, pareillement au questionnement d'explicitation, l'entretien sur l'activité est un échange réalisé *a posteriori*, donc basé sur un rappel. D'après P. Vermersch (2000), il n'y pas de limite de temps dans la possibilité d'accéder à des événements passés très lointains : « On peut créer volontairement les conditions de la mémoire [concrète] par n'importe quel procédé qui ramène le sujet vers le vécu, que ce soit par une impression sensorielle particulière ou que ce soit par l'émotion » (p. 103). Cependant, comme nous l'avons expliqué auparavant, la technique utilisée recourait peu à des déclencheurs sensoriels ou à des émotions, autrement dit à la verbalisation du vécu sensoriel. Par exemple nous n'avons presque jamais posé de questions visant à explorer les aspects sensoriels, telles que : « Qu'est-ce que tu vois ? Qu'est-ce que tu sens ? Quand tu entends ce que tu entends là, qu'est-ce que tu entends plus précisément ? » (*ibid.*, p. 96-98). L'apprentissage expérientiel de la conduite des retours d'activité, nous a fait remarquer que les personnes mobilisent plus facilement des souvenirs sur leur participation à des événements

ou des actions récents. De ce fait, nous avons préféré réaliser les entretiens avec les stagiaires, dès la fin de la réunion, dans les heures et les jours suivants. Cela nous a obligé à enchaîner les entretiens en allant jusqu'à trois dans une journée.

Au total, quinze entretiens ont été réalisés mais seuls treize d'entre eux ont pu être retranscrits intégralement et analysés. Nous proposons une première prise de connaissance des stagiaires participants à cette recherche via le tableau synoptique présentant l'action de formation suivie, le métier exercé, l'entreprise d'accueil et la durée de la période de stage.

TABLEAU 5 : Tableau synoptique des stagiaires interrogés

N°	Stagiaire interrogé	Âge	Action suivie	Métier exercé/ poste occupé	Entreprise d'accueil	Durée en semaine
1.	Manuelle	19 ans	VSC	Vendeuse en produits frais	Boulangerie	1
2.	Alain	24 ans	VSC	Magasinier-cariste	Grande surface	2
3.	Amandine	24 ans	CPP	Intervenant auprès des enfants	École maternelle	2
4.	Anaïs	18 ans	VSC	Vendeuse en produits frais	Boulangerie	1
5.	Benoît	23 ans	VSC	Mécanicien en motorcycle	Atelier de maintenance motorcycle	2
6.	Boris	21 ans	CPP	Vendeur en produits culturels et ludiques	Librairie	2
7.	Claire	18 ans	CPP	Vendeuse en prêt à porter	Magasin de prêt-à-porter féminin	2
8.	Denis	18 ans	CPP	Animateur en centre aéré	Centre social	1
9.	Francine	25 ans	VSC	Agent de maintenance et d'hygiène des locaux	Entreprise de nettoyage industriel	1
10.	Isabelle	22 ans	VSC	Employée de libre service	Grande surface	2
11.	Laura	19 ans	CPP	Auxiliaire de vie	Résidence pour personnes âgées	2
12.	Roland	23 ans	CPP	Employé de libre service	Grande surface	2
13.	Xavier	19 ans	CPP	Aide-soignant	Résidence pour personnes âgées	1

4.4. Le guide d'entretien formateur

Dans la construction du guide d'entretien, nous nous sommes inspirés de plusieurs travaux : le guide d'entretien élaboré par B. Balzani et co-auteurs (2008) pour l'étude portant sur les pratiques des professionnels de l'accompagnement des chômeurs vers l'emploi ; la recherche menée par A.-C. Dubernet (1995) auprès des entreprises du secteur privé sur les modes de recrutement ; et l'enquête réalisée par J-L. Ferrand, D. Gazit et M. Kaddouri (1993) sur les modalités de l'alternance et l'exploitation pédagogique des situations de travail. Le guide d'entretien a été testé auprès de deux formateurs (un débutant et un expérimenté) et un thème supplémentaire, portant sur le projet collectif, a été ajouté.

Le guide d'entretien final abordait les thèmes suivants :

- Le métier de formateur (activités développées et leurs spécificités, qualités requises pour exercer le métier) ;
- Le parcours professionnel (emplois antérieurs, connaissances et compétences transférables dans l'emploi actuel, choix du métier de formateur) ;
- La formation du formateur (formation initiale, formation continue, besoins de formation) ;
- Recrutement (critères de sélection, moyens mis en œuvre, profil du candidat, principaux obstacles à l'acceptation d'un candidat, difficultés éventuelles) ;
- L'action de formation-insertion
 - Le projet collectif⁶⁶ (le lien avec l'insertion professionnelle) ;
 - La construction du projet professionnel (centres d'intérêts, découverte des métiers, pistes professionnelles, les techniques de recherche d'emploi) ;
 - Le suivi du stage (convention de stage, suivi en entreprise, difficultés rencontrées par les stagiaires, solutions apportées, échange avec le tuteur) ;
 - L'exploitation de la période en entreprise (les conséquences sur le projet professionnel) ;
- Les changements enregistrés dans la pratique du métier (changement des attentes des financeurs, changements du public, changement des pratiques du formateur) ;
- L'évaluation de sa fonction (instances d'évaluation, attentes des évaluateurs, modalités d'évaluation) ;

⁶⁶ Thème abordé uniquement avec les formateurs intervenant dans l'action de formation « Valoriser ses capacités ».

- La présentation de l'organisme de formation (histoire, missions, orientations, financement).

Afin d'éviter la description d'un idéal de formateur ou de « bonnes » réponses, la consigne initiale a été formulée de manière personnelle : « *Vous êtes formateur référant de l'action de formation "Construire son projet professionnel" (ou "Valoriser ses compétences"). Voulez-vous me parler de votre travail ?* ». Toutefois, lors des pré-tests, nous avons constaté que cette question était suivie par un moment d'hésitation de la part de l'enquêté. Ainsi pour vaincre les dernières appréhensions, aussi bien les nôtres que celles de l'enquêté, nous avons pris l'habitude de commencer l'entretien par la question d'ordre biographique « *Pour commencer, voulez-vous vous présenter et me parler de votre parcours professionnel ?* ». D. Ruquoy (1995) remarque d'ailleurs qu'il n'est pas indispensable de démarrer l'entretien par la question initiale. Interroger l'enquêté sur « des aspects relatifs à sa situation » permet de recueillir des informations pertinentes à la compréhension des réponses apportées ultérieurement et de mieux le préparer aux questions de fond. L'ordre des thèmes a été adapté ensuite au discours développé par l'enquêté.

4.4.1. Le recueil de données auprès des formateurs

Pour cette partie de l'enquête, les données ont été récoltées auprès d'un échantillon de formateurs composé de dix personnes, œuvrant dans cinq organismes de formation différents, implantés dans la même région, en Haute-Normandie, durant la période s'étendant de juin 2009 à juillet 2010. Nous n'avons pas opéré des choix selon les critères : de sexe, d'âge ou de statut de l'emploi, puisque le nombre des formateurs régionaux était assez réduit. Nous considérons que ces variables n'infléchissent pas *significativement* les pratiques. En contrepartie, nous avons voulu respecter l'équilibre entre les formateurs débutants et ceux expérimentés (plus de deux ans d'expérience en tant que formateur en insertion).

4.4.1.1. Le mode d'accès

Pour la prise de contact avec les formateurs, nous avons deux possibilités : la manière officielle, par courrier ou la une manière directe, par téléphone. La première option, celle par courrier a été rapidement écartée pour deux raisons. Les formateurs sont des professionnels qui consacrent la grande majorité de leur temps à des activités en face-à-face pédagogique. Le temps dévoué à des tâches administratives reste limité, ce qui peut entraîner un certain atermolement. Même si nous avons envisagé de préciser qu'il ne s'agit pas de porter un

jugement sur leur travail, mais surtout de connaître leurs pratiques professionnelles, nous craignons qu'une requête formelle suscite des interrogations suspicieuses sans pouvoir y répondre promptement, et engendre des refus. Nous avons donc privilégié la rencontre sur leur lieu de travail, lors de l'étude menée auprès des stagiaires, ou la prise de contact par téléphone, pour les formateurs œuvrant dans d'autres centres de formation. Cette stratégie nous a permis de répondre immédiatement aux questions des formateurs à propos de la démarche, du respect de l'anonymat du discours, de la durée de l'entretien et de concrétiser une date de rendez-vous dans les jours suivants. Nous avons également utilisé la méthode de proche en proche en demandant aux formateurs interrogés, en fin d'entretien, de nous indiquer d'autres collègues susceptibles de participer à l'étude. Au total, nous avons contacté quinze formateurs, dont deux entretiens n'ont pas pu se matérialiser pour des raisons indépendantes du sujet abordé par la recherche. Parmi les formateurs rencontrés, une seule personne a refusé d'être enregistrée. Cependant, il a accepté de discuter avec nous, pendant une demi-heure et de nous laisser prendre des notes. En tenant compte que nous n'avons pas pu aborder tous les thèmes, nous n'avons pas utilisé cet entretien, dans le cadre de notre analyse. Par ailleurs, les deux premiers entretiens ont été des entretiens exploratoires, qui nous ont permis d'affiner notre grille d'entretien et de fait, elles n'apparaissent pas, non plus, dans l'analyse des données.

4.4.1.2. La conduite des entretiens

Contrairement aux entretiens réalisés auprès des stagiaires de la formation professionnelle, la rencontre avec les formateurs pouvait avoir lieu indépendamment de la période de déroulement de la formation. Il n'était pas obligatoire que le formateur soit chargé d'une action de formation-insertion, au moment de l'enquête, il était suffisant qu'il en ait eu la responsabilité au cours de l'année. Puisque nous cherchions à recueillir un discours centré sur la vie professionnelle, nous avons proposé aux formateurs de les interroger sur leur lieu de travail. Les entretiens se sont donc déroulés, souvent en face-à-face, dans un endroit calme⁶⁷, propice à la concentration. Cependant, le fait de mener l'enquête pendant le temps de travail du formateur, ne nous a pas protégés de toute interférence extérieure. Trois entretiens sur dix ont du être interrompus pendant quelques minutes, du fait de l'intervention d'un collègue ou d'un stagiaire, sans que cette interruption nuise au déroulement ultérieur de la conversation.

⁶⁷ Dans le bureau du formateur ou dans une salle de cours disponible.

Pour cette partie de l'enquête, il n'y a pas eu besoin d'enchaîner les entretiens, ce qui nous a permis plus de disponibilité.

4.4.1.2.1. *La posture adoptée*

A. Blanchet et A. Gotman (2010) affirment que « de manière générale, la proximité *sociale*, et non plus interpersonnelle, rend l'entretien plus aisé dans la mesure où l'intervieweur et l'interviewé se situent dans un univers de référence partagé » (p. 71). Pourtant dans le cadre de cette recherche, il n'y a pas seulement une proximité culturelle mais aussi une proximité professionnelle puisque la posture du chercheur est celle d'un professionnel débutant qui questionne les pratiques du métier à travers le discours de ses confrères. Nous encourions le risque de dissuader, à notre insu, l'enquêté d'explicitier ce que nous savions déjà (ou nous croyions savoir). Conscients de ce danger, nous avons essayé de nous mettre intensément à l'écoute de notre interlocuteur, d'interroger ce qui peut être implicite⁶⁸ pour les professionnels du champ de l'insertion. Dans le même esprit, nous avons fait le choix de mettre en avant notre statut de doctorante et de ne pas divulguer notre parcours professionnel.

Lors de chaque entretien, nous avons rappelé⁶⁹ l'objet de la recherche, son cadre institutionnel, le mode de sélection des participants, le respect des règles de confidentialité (anonymisation du professionnel, de l'organisme employeur, de la ville) et le type de participation attendue (durée de l'entretien). Nous avons également précisé que notre rôle n'est pas de porter un jugement sur ce qui va être dit, mais d'écouter et de comprendre la manière de travailler des professionnels de la formation-insertion. Par ailleurs, une demande d'autorisation d'enregistrement de l'entretien à l'aide d'un magnétophone à microcassette ainsi que de prise des notes, a été formulée au début d'entretien.

4.4.1.2.2. *Les modes d'intervention*

Généralement, les manuels sur la recherche qualitative invitent le chercheur débutant à se méfier du « guide d'entretien », à ne pas se laisser emprisonner par les questions standardisées, par leur ordre, sous peine d'induire un discours stérile où l'enquêté n'ose pas développer sa pensée puisqu'il s'installe dans une attitude d'attente de questions. Pour cela, le guide d'entretien, bien que présenté, a été généralement peu suivi, en s'appliquant à que les enquêtés s'expriment le plus librement possible sur le sujet abordé. Ainsi, nous n'avons pas

⁶⁸ Par exemple, les expressions telles que « brûler les étapes », « stage balai » font partie du vocabulaire courant des professionnels de l'insertion et n'ont pas besoin d'être explicitées.

⁶⁹ Tous ces éléments ont été abordés auparavant lors de la prise de contact.

cherché à recadrer promptement l'entretien, de « couper court » aux digressions puisque au-delà du fait qu'elles participent à la création d'un lien de confiance entre les interlocuteurs, elles « ont nécessairement du sens pour l'enquêté, et un sens social à découvrir pour l'enquêteur » (Beaud et Weber, 2010 : 180). Pourtant, si, à certains moments, l'entretien a été mené d'une manière moins directive, cela ne signifie pas qu'il y a eu absence de guidage thématique. La conduite adoptée a été d'inciter les formateurs à décrire les activités professionnelles développées, ce qu'ils font (ou ont fait), tout en veillant à ce que les propos tenus ne s'éloignent pas trop de l'objectif de cette recherche (l'observation des actions de formation-insertion). Tout en respectant le droit fil du discours des enquêtés, nous les avons encouragés à exemplifier certaines de leur affirmations, à nous raconter des anecdotes. Selon S. Beaud et F. Weber (2010), l'anecdote « autorise l'enquêté à évoquer des phénomènes au contenu sociologique, sans craindre d'enfreindre la bienséance sociale. [...] à dire, en toute simplicité voire en toute ingénuité, des choses que la censure ordinaire interdit » (p. 194). Bien entendu, il ne s'agit pas ici de manipuler l'enquêté, de lui faire avouer ce qu'il ne voudra pas dire mais surtout de recueillir des informations les plus complètes et les plus précises. Le but était de faire surgir les pratiques professionnelles quotidiennes, y compris dans leurs aspects peu gratifiants quoique essentiels.

Afin de marquer l'intérêt pour le discours développé par l'enquêté et l'encourager à poursuivre, nous avons employé plusieurs formules de nature incitative (Ghiglione et Matalon, 2008) : des expressions brèves (« Mm-mm », « D'accord », « Je comprends », etc.); des quêtes « neutres » d'information complémentaire (« Pouvez-vous m'en dire plus ? ») ; des manifestations d'incompréhension volontaire (« Que voulez-vous dire ? ») ; et la technique du « miroir », en répétant un mot ou un groupe de mots qui viennent d'être énoncés. Les interventions au cours de l'entretien, n'ont pas porté uniquement sur la forme mais aussi sur le contenu. Ainsi, nous avons procédé à des synthèses partielles ou « reformulation » (« Si j'ai bien compris, vous voulez dire que... » ; « Résumons... ») pour vérifier la bonne compréhension des idées exprimées par l'enquêté et pour dégager la cohérence du discours. Les thèmes non abordés spontanément par l'enquêté, étaient introduits en fin d'entretien (« Avant de finir cet entretien, j'aimerais que vous me parliez de... »). En revanche, les techniques de l'interprétation et de la confrontation ont été très peu utilisées.

Grâce à l'attention portée aux propos de nos interlocuteurs, aux relances utilisées à bon escient, aux encouragements non verbaux (mimiques d'approbation, d'étonnement, d'effacement), les enquêtés se sont pris au jeu, ils ont accepté de préciser leur pensée ou leurs

sentiments, de clarifier des points oubliés ou négligés, d'approfondir leurs affirmations, d'explicitier leurs choix (pédagogiques, de carrière), de nous livrer spontanément ou à notre sollicitation des exemples, des anecdotes. Au cours de l'échange, certains d'entre eux ont eu besoin de s'appuyer sur des documents officiels (le programme de la formation, le planning des stagiaires, l'agenda), de nous faire découvrir différents outils ou supports de travail (*book* personnel ou professionnel du stagiaire, convention de stage, rapport de stage, fiche de bilan individuel, maquette du projet collectif, etc.). La découverte des matériaux se poursuivait parfois après l'arrêt du magnétophone, puisque plusieurs formateurs ont souhaité nous présenter les salles de formation avec les équipements destinés aux stagiaires et d'autres productions réalisées par ces ceux-ci. Cependant, la proposition de clore l'entretien était toujours émise après avoir vérifié que l'enquête n'avait plus rien à ajouter par rapport aux thèmes discutés.

Les entretiens avec les formateurs, qui ont duré entre 40 minutes et 1h30, ont été enregistrés et retranscrits en intégralité. Parmi les dix entretiens exploités, neuf ont été menés auprès des formateurs responsables au moins d'une action de formation-insertion. Un seul entretien a été réalisé avec un formateur intervenant, n'ayant pas la responsabilité de suivre les stagiaires lors du passage en entreprise. Cependant nous avons gardé et analysé cet entretien puisqu'il contribuait fortement à l'élaboration du projet collectif et professionnel, à travers les séquences éducatives qu'il animait. En plus, son témoignage sur le thème du changement était très pertinent pour notre enquête. Le tableau ci-dessous présente les entretiens réalisés avec ces participants :

TABLEAU 6 : Tableau synoptique des formateurs interviewés

N°	Formateur interrogé	Sexe et âge	Niveau d'études	Formation de formateur	Expérience professionnelle	
					Antérieure	Dans la formation
1.	Catherine	F. 37 ans	BAC+4	Stage FAIP (formateur accompagnateur en insertion professionnelle)	2 ans : Commerce	2 ans
2.	Domitille	F. 39 ans	BAC+3	Formation de formateur	9 ans : Intervenant auprès des enfants 10 ans : Commerce	1 an
3.	Inès	F. 29 ans	BAC+2	Aucune	10 ans : Intervenant auprès des enfants	1 an
4.	Gabriel	H. 37 ans	BAC+2	Demande en cours.	9 ans : Industrie pharmaceutique	1 an
5.	Nathalie	F. 40 ans	BAC+3	Stage FAIP	16 ans : Commerce	4 ans
6.	Mireille	F. 31 ans	BAC+4	Stage FAIP	6 ans : Intervenant auprès des enfants	1 an
7.	Jérôme	H. 35 ans	BAC+2	En interne : formation préalable au recrutement, modules	5 ans : Industrie + Gestion/animation de la formation	5 ans
8.	André	H. 57 ans	BAC+2	En interne : formation préalable au recrutement	25 ans : Commerce	13 ans
9.	Lina	F. 31 ans	BAC+5	En interne : formation préalable au recrutement, modules	Jobs d'été	4 ans
10.	Patrick	H. 43 ans	BAC+2	Formation continue : modules	10 ans : Bâtiment	7 ans

4.4.2. Les caractéristiques du public formateur

Sans prétendre à la stricte validité scientifique de nos observations portant sur les caractéristiques des formateurs, à cause du nombre limité de personnes interrogées, nous souhaitons présenter les principaux traits de l'échantillon. Auparavant, un préalable mérite d'être rappelé. La répartition égale entre formateurs débutants et expérimentés représente une des variables contrôlées.

L'échantillon est composé par des formateurs plutôt jeunes de moins de 40 ans (7 sur 10). Les femmes sont un peu plus nombreuses que les hommes (6 sur 10). La moitié des formateurs ont un niveau d'étude équivalent à BAC+2 (BTS, DUT), et, dans cette situation, nous retrouvons tous les hommes. Les femmes sont plus diplômées que les hommes, ayant acquis en grande majorité un diplôme de l'enseignement supérieur (5 parmi 6). En revanche, leur niveau d'étude est relativement dispersé du niveau BAC+2 au DEA. La fin de leur parcours de formation initiale ne les a pas conduit immédiatement vers le champ de la formation des adultes. Presque tous ont expérimenté au moins une autre profession, pendant une période de temps parfois considérable, entre 2 ans jusqu'à 25 ans, avant de devenir formateur (9 sur 10). Pour seulement un formateur, l'activité de formateur constitue son premier et unique emploi à ce jour, en dehors de quelques jobs d'été effectués pendant les vacances universitaires. Le tableau n°3 nous permet d'observer que les formateurs sont issus de sphères professionnelles diverses : commerce, social, bâtiment, industrie pharmaceutique. Cependant, nous remarquerons une certaine concentration dans deux secteurs d'activité : le secteur du commerce (5) et celui du social (3). Pour la plupart, l'entrée dans la profession de formateur s'est produite sans détenir aucun diplôme de formateur : un seul d'entre eux avait suivi une formation de formateur délivré par l'AFPA. Les autres formateurs ont pu bénéficier soit d'un stage de formateur accompagnateur en insertion professionnelle (3 sur 10), soit d'une formation préalable au recrutement, effectuée par l'organisme employeur, pendant quelques mois⁷⁰ (2 sur 10). Le rapport à la formation de formateurs ne s'améliore pas de façon significative puisque très peu de professionnels ont suivi une formation après leur embauche (3 sur 10). Ces trois cas se résument à quelques séances sur les méthodes pédagogiques (pédagogie par objectif, l'individualisation, raisonnement logique) et de développement personnels (aide au développement vocationnel de la personne), sur le droit à la formation, etc.

De l'ensemble de nos observations, un profil type de formateur en insertion peut être esquissé. Ce professionnel s'avère être une jeune femme, diplômée, expérimentée, en reconversion professionnelle. Ces résultats confirment ceux obtenus par J. P. Géhin et ses collaborateurs (1996) sur le formateur spécialisé en formations relatives au « développement personnel » et par l'équipe de B. Balzani (2008) sur les conseillers en accompagnement. Bien que le rapport de J. P. Géhin (*ibid.*) ne nous permette pas de repérer avec précision le recours à la formation

⁷⁰ Entre deux et six mois.

continue des professionnels de l'insertion⁷¹, d'autres études, notamment celle de P. Bouyssières et T. Mulin (2004), rejoignent nos données : ces formateurs entreprennent rarement de formations, surtout lorsqu'il s'agit de formations longues, de plus de six mois. Ce constat pourrait s'expliquer par le niveau de qualification relativement élevé, par l'expérience professionnelle acquise dans l'exercice d'un autre métier et par la précarité de l'emploi occupé.

4.5. La transcription des entretiens

Les chercheurs s'accordent sur le fait que la qualité de l'analyse des entretiens dépend fortement du processus de traitement des données. La chercheuse débutante que nous étions, s'est interrogée sur la méthode. S'imprégner du contenu par l'écoute et la réécoute actives des bandes comme le recommande J-C. Kaufmann (2004), ou analyser les données recueillies à partir d'un support déjà filtré et concentré, comme le veut la transcription ?

4.5.1. La transcription, une tâche paradoxale

La transcription est, comme l'indique C. Falbo (2005), une tâche paradoxale qui voudrait « rendre visible et lisible ce qui, par définition, n'est qu'audible, fixer l'évanescence de l'oral, rendre l'éphémère durable » (p. 25). Le texte transcrit ne parvient pas à restituer entièrement toutes les nuances de l'interaction en face à face. La conversation ne se réduit pas aux paroles enregistrées sur la cassette. Les regards, les sourires, les hochements de tête approbateurs ou d'autres mouvements corporels⁷², si essentiels pour la dynamique communicationnelle, n'apparaissent presque jamais dans les transcriptions. On oublie très souvent, écrit l'auteur, « que seuls les mots, entités physiques identifiables et identifiés, entre autres, grâce à l'écriture – puisqu'à l'oral il n'existe qu'une chaîne parlée – peuvent être fixés définitivement sur le papier ou sur un support électronique » (*ibid.*, p. 28). Et l'écriture de ces mots, n'est pas, elle non plus, fidèle aux mots prononcés. Le langage parlé fourmille de demi-mots, de répétitions, de fautes de cohésion⁷³, de bégaiements. Le transcripteur consciencieux s'efforce de les traquer mais il ne peut pas s'empêcher, à son insu, de « déformer » le texte oral pour le

⁷¹ L'enquête effectuée par J. P. Géhin (1996) porte sur l'ensemble des formateurs d'adultes, œuvrant dans la région Poitou-Charentes et la partie concernant l'utilisation de la formation continue par les formateurs ne fait pas de distinction selon les spécialités.

⁷² Comme par exemple celles de se pencher en avant vers l'interlocuteur ou de reculer sur sa chaise.

⁷³ C. Falbo (2005) définit les fautes de cohésion par « l'absence d'accord grammatical (genre et nombre) entre sujet et verbe, nom et adjectif, conjonction et verbe, etc. » (p. 30).

rendre conforme aux normes du bien écrire. La subjectivité⁷⁴ du transcripteur-chercheur surgit alors puisque son oreille, rappelle M. Bilger et co-auteurs (1997), cité par C. Falbo (2005), « est surtout asservie à la recherche de signification » (p. 29). Ainsi, le transcripteur peut succomber à la tentation d'écrire ce qu'il veut entendre ou ce qu'il croit avoir entendu. De plus, C. Falbo remarque que, lors de la transcription à la main, la personne « est obligée de garder en mémoire plusieurs mots à la fois. L'effort de mémoire est renforcé mais aussi surchargé par l'opération de réécoute qui doit se conjuguer en même temps avec la tâche d'écriture. Cela parfois amène le transcripteur à confondre ce qu'il écoute et ce qu'il écrit » (*ibid.*, p. 34). Pour cela, l'activité de transcription, comme toute activité, est traversée par des milliers de choix, auxquels le chercheur procède en fonction des objectifs de son étude, de ses exigences qualitatives attachées à la notion de recherche, des attentes de lisibilité, de la quantité du corpus par rapport au temps et aux moyens⁷⁵ disponibles. Le but poursuivi est moins de problématiser les faits dans le sens entendu par J-C. Kaufmann (2004) que de mettre à plat les données, de les trier et éventuellement de constituer des catégories.

Dans un premier temps, nous avons opté, pour la transcription littérale de la parole de l'enquêté. En prenant en compte les pièges de la transcription, nous avons fait le choix de nous approprier certaines des règles proposées par S. Beaud et F. Weber (2010 : 213) :

- la transcription orthographique des sons (mots) même lorsqu'il y a « faute de français » ;
- distinguer trois types de pauses : « ... » pour les pauses brèves de moins d'une seconde ; « (...) » pour les longues, de une à trois secondes, et « (Silence) » pour les pauses prolongées, de plus de dix secondes ;
- noter les hésitations, les bafouillages ;
- signaler les différents sortes de rires (rire franc, aux éclats, petit rire, rire embarrassé) ;
- marquer le rythme et l'intonation de l'oral par la ponctuation ;
- indiquer les syllabes inintelligibles par (incompréhensible).

Lorsque les prises de parole se chevauchent, nous les avons transcrites une après l'autre. Les propos de l'enquêteur sont en italique tandis que celles de l'enquêté sont présentées en caractères normaux. Par ailleurs, nous avons noté la direction du regard ou les gestes accompagnant la parole, principalement lors de la transcription d'entretiens avec les jeunes.

⁷⁴ Ses connaissances sur le thème abordé, ses cadres de références disciplinaires, les objectifs de son étude.

⁷⁵ Par exemple, la qualité de la transcription peut être améliorée en faisant appel à plusieurs transcripteurs.

La transcription de ces entretiens a été particulièrement laborieuse parce que l'écoute des bandes audio devait être confrontée constamment aux prises de notes. Un autre point laborieux est l'élocution produite par la grande majorité des stagiaires : contrairement à celle des formateurs, elle était moins articulée donc moins claire. De ce fait, l'intention initiale d'afficher les inflexions de la voix, les différences de ton a été rapidement délaissée. De même, certains signes verbaux (« mh », « oh », etc.) et non verbaux propres à encourager la collaboration des enquêtés, ne sont pas mentionnés dans les transcriptions.

4.5.2. L'anonymisation du corpus

Afin d'éviter les éventuelles effets non désirés que peut présenter la publication de résultats de cette recherche sur la vie privée et professionnelle des participants (stagiaires et formateurs), nous avons procédé à l'anonymisation du corpus. À ce sujet, N. Mallet-Pujol (2004) écrit « certains traitements ne requièrent des données nominatives qu'à certaines étapes et pour une durée déterminée. Par conséquent, il importe de procéder à la suppression de données identifiantes dès lors que celles-ci ne sont plus indispensables. L'identifiant, qui peut s'avérer nécessaire pour le suivi de l'enquête dans la durée, voire pour contrôler le travail des enquêteurs, sera alors supprimé dès que les opérations de collecte seront achevées » (p. 28).

En suivant ces recommandations, nous n'avons conservé et relié entre elles que des données indispensables à l'analyse des récits des stagiaires comme les caractéristiques sociales (sexe et âge), la formation, les postes occupés et le type d'entreprise d'accueil. En ce qui concerne l'échantillon de formateurs, ont été conservés également ensemble les renseignements d'ordre social avec ceux relevant de la formation initiale et continue, du nombre d'années d'expérience professionnelle dans le champ de la formation ou non. En revanche, nous avons effacé toutes les données d'identification directe des participants. Ainsi, l'anonymisation a porté principalement sur les données nominatives :

- nom et prénom des personnes ;
- le nom d'établissements employeur (actuel et précédent);
- les noms de lieux (commune, ville, département, pays).

De ce fait, chaque participant a reçu un nouveau prénom, inexistant dans l'échantillon initial. Les noms des autres personnes mentionnées au cours des entretiens ont été remplacés par les fonctions qu'elles occupaient (collègue, directeur, tuteur de stage). Les appellations de l'organisme employeur ont été substituées selon le cas avec les termes « centres de

formation » ou « entreprise ». Ont été supprimés encore tous les éléments susceptibles d'identifier la zone géographique exacte dans laquelle la personne exerce son activité professionnelle. Par exemple, des chiffres ont pris la place des noms de villes (Louviers, Evreux, Rouen, etc.) et les lettres de l'alphabet celui des pays⁷⁶.

4.6. L'exploitation du matériel

Avant d'entreprendre l'analyse des données, il n'est pas rare pour le chercheur débutant de s'interroger sur la place du cadre théorique dans le traitement du matériel. Faut-il analyser les données récoltées avec le moins d'influence possible afin de faire émerger des nouveaux concepts, qui permettent de décrire et comprendre la réalité étudiée ? Ou vaut-il mieux utiliser le cadre théorique comme guide du processus d'analyse ? La littérature méthodologique illustre les avantages et les inconvénients de chaque courant. Entre ces deux positions antinomiques, une troisième approche transperce, de plus en plus employée par des chercheurs en sciences de l'éducation. Ainsi L. Savoie-Zacj (2011) identifie trois logiques d'analyse dans la recherche qualitative :

- la logique inductive, suppose d'élaborer un schéma d'intelligibilité d'un phénomène, à partir du matériel recueilli sur le terrain et seulement ensuite d'intégrer la théorie émergente au socle des savoirs déjà constitués.
- la logique inductive modérée « consiste à reconnaître l'influence du cadre théorique, par la définition opérationnelle des concepts étudiés. Les différentes dimensions qui ont servi à qualifier le concept sont toutefois mises de côté pour le temps de l'analyse afin de laisser d'émerger les catégories » (p. 138).
- la logique inductive délibératoire où la grille d'analyse est construite, les catégories sont prédéfinies, de même que les relations entre ces catégories, avant la phase de traitement des données. Toutefois, le cadre d'analyse peut être enrichi si d'autres éléments ressortent lors du codage.

Pour la présente recherche, les connaissances et les théories déjà élaborées ne peuvent pas être ignorées. Cependant, elles s'inscrivent dans le mode exploratoire, nous avons donc abordé la lecture des témoignages sans grille d'analyse établie *a priori*. La posture adoptée était l'inductive modérée. Les préoccupations théoriques, bien que présentes dans notre esprit, ont

⁷⁶ Dans son témoignage, un des formateurs mentionne les pays où il a accompagné ses stagiaires dans le cadre du projet collectif.

été placées entre parenthèses, afin de laisser émerger à la fois la variété des situations de travail auxquelles les stagiaires se confrontent, leur complexité et leurs spécificités, et la diversité des pratiques de formation. Puisque, dans cette recherche, il est question de deux types de publics et de témoignages, l'analyse du matériel n'a pas pu s'accomplir selon les mêmes indicateurs. Pour plus de clarté, nous allons présenter les variations de la méthode utilisée.

4.6.1. L'analyse des récits d'activité des stagiaires

Dès la phase de collecte de données, nous avons remarqué, chez les stagiaires exerçant le même métier (par exemple, employé libre service, aide-soignant, intervenant auprès des enfants) des écarts assez importants dans l'exercice de la fonction. Au début du processus d'analyse, une question nous préoccupait particulièrement : dans quelle mesure ce phénomène était-il déterminé par des facteurs liés aux particularités de l'emploi (l'organisation du processus de production de biens ou de services dans l'entreprise d'accueil), à l'encadrement du stagiaire (absence ou présence du tutorat, monotutorat ou multitutorat) ou par le positionnement en valeur de la personne ? Toutefois, l'objectif de l'analyse sur l'activité n'était pas d'établir les écarts dans la pratique d'un métier. De plus, nous ne disposions pas de suffisamment de témoignages (au minimum deux) pour chaque corps de métier. Nous cherchions à saisir les décisions prises dans le feu de l'action, les choix opérés parmi plusieurs possibilités, c'est-à-dire les débats de valeurs, et pour cela il fallait avoir pleinement compris aussi bien l'enchaînement réel des actions que l'environnement.

Mais, au cours des entretiens sur l'activité, les informations n'étaient pas livrées dans l'ordre de la succession d'événements. Alors, avant de commencer le travail de codage, nous avons réalisé une fiche résumée pour l'entretien de chaque stagiaire. La lecture s'est effectuée en se posant constamment la question du statut de l'information : « De quel type d'information je dispose ? La personne livre-t-elle un renseignement d'ordre général ou parle-t-elle d'une situation unique, spécifique ? ». En suivant le déroulement temporel, la fiche distinguait les informations relevant du registre du concept de celles relevant du vécu. Elle nous a rapidement permis d'identifier non seulement les enchaînements des tâches mais également le chevauchement des micro-événements. Le but premier de ce travail n'était pas d'établir des thèmes mais de comprendre les tenants et les aboutissants de la situation de travail présentée par le stagiaire. Cette fiche rassemblait à la fois les renseignements (spécifiques et généraux) et des commentaires, des questions, voire des renvois à d'autres entretiens. En même temps,

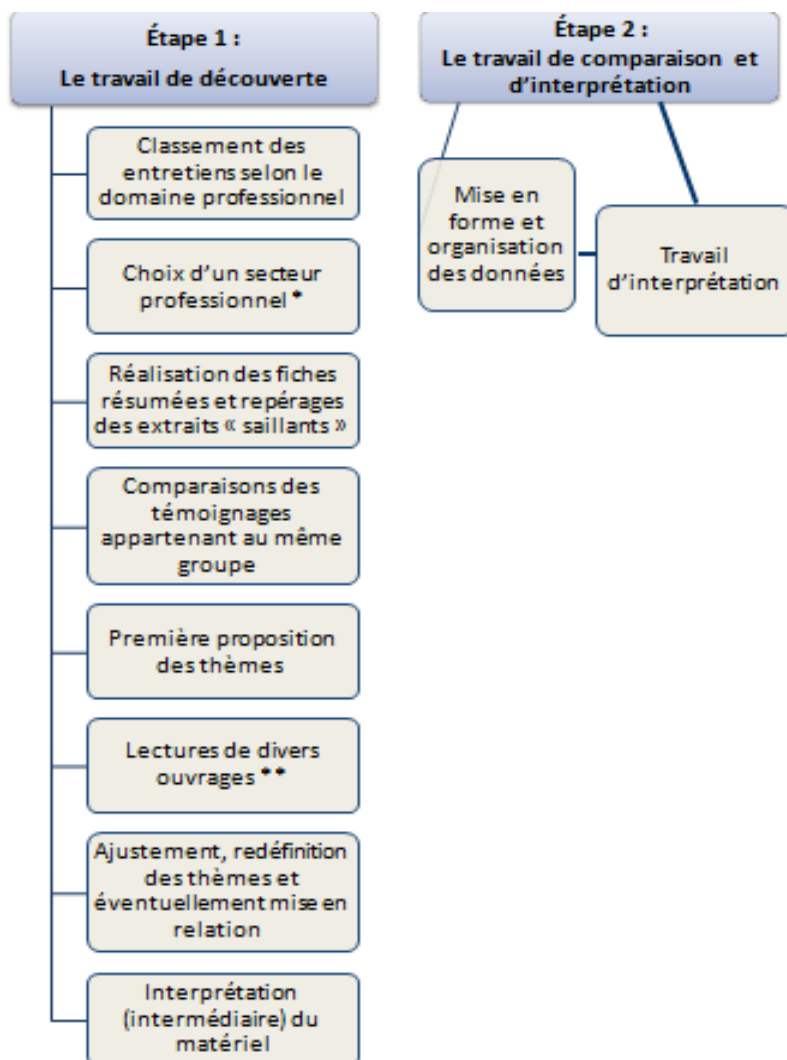
la création de ces fiches nous a permis de repérer les passages « significatifs », ce qui a facilité l'émergence des premiers thèmes.

Pour vérifier leur pertinence, nous avons approfondi la lecture des travaux portant sur l'activité des salariés, notamment dans les secteurs exercés par les stagiaires interrogés : la santé, la grande distribution, le social, le commerce, la mécanique automobile. Ces lectures nous ont permis de stabiliser certains thèmes ou au contraire, comme le recommandent P. Paillé et A. Mucchielli (2003), de retourner au matériel pour le « réévaluer, le reconsidérer, le thématiser à nouveau » (p. 181). Nous avons ainsi été conduits à modifier certaines formulations, à procéder à des fusions, des subdivisions, des regroupements et des hiérarchisations.

Par exemple, une première lecture d'un entretien réalisé avec un stagiaire en mécanique des motocycles nous faisait penser qu'une partie de son récit d'activité portait sur la manière dont il a mené une opération de diagnostic de panne. La relecture des travaux de Kunégel (2006) et de P. Astier (1999a) nous a révélé qu'effectivement, lors de la situation de travail présentée, le stagiaire diagnostique un dysfonctionnement mais il n'en identifie pas la nature, ni les causes. En réalité, c'est son tuteur qui diagnostique la panne et propose la solution sans expliciter au stagiaire son raisonnement. De fait, le thème « opération de diagnostic de panne » a été scindé en deux, « tâche complexe » et « raisonnement implicite de l'encadrant ».

Tous les témoignages des stagiaires ont été soumis à une analyse de contenu thématique, méthode qui a permis d'identifier la diversité des expériences de travail mais aussi des points communs, des récurrences dans le discours des personnes interrogées. Ensuite, les différents thèmes retenus ont été intégrés dans quatre rubriques : le rapport à l'apprentissage, le rapport aux tâches, le rapport au service et la dialectique tâche-service. En s'inspirant de la démarche développée par C. Maroy (1995), l'analyse des récits d'activité peut être schématisée de la manière suivante :

FIGURE 6: Une démarche semi-inductive



* Le groupe « santé » comprend le métier d'auxiliaire de vie et d'aide-soignant ; le groupe « social » contient la fonction d'intervenant auprès des enfants et celle d'animateur en centre aéré ; le groupe « grand distribution » inclue les postes d'employé libre-service et magasinier cariste ; le groupe « vente » implique la vente en produits frais, en produits culturels et ludiques, en prêt-à-porter ; tandis que le groupe « autres » rassemble toutes les autres professions : mécanicien en motos, photographe et agent de maintenance et d'hygiène des locaux. En ce qui concerne cette dernière catégorie, chaque entretien a été analysé séparément.

**Ouvrages théoriques ou présentant d'autres études de terrain.

Dans la réalité, la démarche ne suit pas la succession linéaire des étapes puisque l'étape 1 a été répétée autant que de besoin pour couvrir toutes les données relevant de chaque corps de métiers. Comme l'avance C. Maroy dans l'analyse des données, « il y a [de] multiples allers et retours entre classement, comparaison, et interprétation. Néanmoins, une progression est discernable qui prend plutôt la forme d'une spirale que d'une droite. Il faut revenir à l'étape précédente sans qu'il s'agisse d'un pur retour en arrière » (*ibid.*, p. 90).

4.6.2. L'analyse des discours de formateurs sur leurs pratiques professionnelles

L'enquête auprès des formateurs visait à saisir de manière fine les pratiques professionnelles des formateurs et de proposer sur cette base une typologie des pratiques locales rencontrées. L'objectif était aussi bien de dégager les pratiques communes liées à la formation-insertion que de mettre en évidence les différences. Lors de l'analyse de ces témoignages, nous avons procédé d'une manière sensiblement différente en recourant à deux séries de traitement. Le premier traitement de type monographique, s'attachait à reconstruire les parcours personnels et professionnels des formateurs. Avant l'analyse, plusieurs catégories ont été retenues : l'âge, le cursus scolaire, les anciens emplois occupés, les modes d'accès à la profession, les missions développées (activités professionnelles), le rapport à la formation continue. L'autre série de traitements reposait sur l'étude des pratiques de formation à travers une analyse de contenu thématique séquencée, telle qu'elle est décrite par P. Paillé et A. Mucchielli (2003). À ce sujet, les deux chercheurs écrivent :

*« Dans un premier temps, un échantillon du corpus est tiré au hasard et analysé dans le but de constituer une fiche thématique. Celle-ci va prendre la forme d'une liste de thèmes (hiérarchisée ou non) auxquels correspondent des définitions permettant de les identifier à la lecture du texte. Lorsqu'elle a été constituée à la satisfaction du chercheur, cette fiche est ensuite appliquée, dans un deuxième temps, à l'ensemble du corpus, soit de manière stricte, soit en prévoyant la possibilité que des thèmes soient ajoutés en cours d'analyse » (*ibid.*, p. 166).*

Ainsi, trois entretiens ont d'abord été choisis aléatoirement. Le contenu de chaque témoignage de cet échantillon, a été synthétisé sur une fiche sous forme d'énoncés phénoménologiques. Au cours de l'analyse du deuxième entretien, la réduction phénoménologique a été complétée par une première tentative de thématisation qui a abouti à l'élaboration d'une liste linéaire de

thèmes. Ensuite, les différents thèmes ont été regroupés sous des grandes rubriques, en prenant la forme d'une organisation par colonne. Ainsi, par exemple, dans le premier entretien examiné, le formateur mentionne ses interventions (en personne ou par téléphone) sur le lieu du stage, avant la fin de la période de stage en entreprise, pour régler des problèmes immédiats et délicats. La lecture du deuxième témoignage nous révèle un autre phénomène. Le formateur contacte toutes les entreprises d'accueil dès les premiers jours de stage. À partir de là, deux thèmes ont été créés, « Intervention en urgence » et « Intervention de prévention/de veille », et regroupés dans la catégorie « Suivi du passage en entreprise ».

Le relevé de thèmes, susceptible d'être enrichi, nous a permis d'analyser d'une manière plus systématique l'ensemble du matériel récolté. Nous avons donc procédé à un découpage de chaque entretien en fonction des rubriques, qui, d'ailleurs, reprend les grands axes du guide d'entretien, poursuivi par une analyse comparative des discours, encore appelé analyse transversale. Par exemple, tous les passages des narrations où les formateurs font référence aux activités pédagogiques mises en place lors du retour en centre des stagiaires, après une séquence en entreprise, ont été soulignés et codés sous le thème « Exploitation de la période de stage ». Par ailleurs, une partie des formateurs relate avoir établi des séances individuelles, après chaque retour de stage, pour vérifier si les engagements pris par le stagiaire dans le cadre du contrat d'objectifs personnalisés ont été respectés, s'ils doivent être révisés ou modifiés. Certains extraits ont donc été étiquetés aussi avec le thème « Contractualisation ».

Rubriques	Sous-rubriques	Thèmes
Parcours du formateur	Cursus scolaire	
	Cursus professionnel	Les métiers exercés Dans le secteur de la formation
	Mode d'entrée dans la profession	Premier emploi
		Reconversion professionnelle choisie Reconversion professionnelle subie
	Cheminement dans la profession	Changement du domaine d'activité
Continuité dans le domaine d'activité		
Formation des formateurs	Sans formation Formation diplômante Formation non diplômante	
Métier de formateur	Activités constitutives	Animation du groupe Recrutement des stagiaires Coordination de l'action Conception des actions de formation Conception des outils pédagogiques Développement du réseau d'entreprises

		Relations avec les institutions
Pratiques de recrutement	Discrimination	
	Motivation du stagiaire	L'argumentation Le comportement Les raisons cachées
	Tests	Tests de niveau Tests de d'intérêts professionnels Tests de personnalité
	La marge du formateur	
Pratiques de formation	Constitution du groupe de stagiaires	
	Élaboration du projet professionnel	Connaissance de soi Découverte des métiers Contractualisation Principe de réalité Principe d'équité Prise d'autonomie
	Recherche de stage	Accompagnement limité Négociation des missions Placement en stage
	Suivi du passage en entreprise	Intervention de veille Intervention en urgence
	Bilan de stage	Évaluation du stagiaire Prospection d'entreprise Négociation d'un contrat
	Exploitation du stage	Techniques Contenu
Évaluation du travail du formateur	Instances externes	Les prescripteurs Les financeurs Le public Les entreprises
	Instances internes	La direction Les collègues

ILLUSTRATION 2 : **Arbre thématique**

En guise de conclusion

Nous avons opté pour une méthodologie permettant des analyses relativement fines de récits d'activité des stagiaires et de pratiques professionnelles des formateurs. Les décisions méthodologiques opérées n'ont pas été sans conséquence sur les résultats que nous allons avancer. Certains de ces effets, déjà esquissés auparavant, méritent d'être développés.

Une des principales faiblesses de cette étude consiste en l'utilisation d'une seule méthode de recueil de données : l'entretien semi-directif. Il n'y a pas eu donc, d'observation *in situ*, des

activités déployées par les stagiaires, ni par les formateurs. En conséquence, le matériel recueilli à travers le discours portant sur l'activité nous renseigne sur la subjectivité dans le travail, c'est-à-dire sur ce que le stagiaire prend en compte des différentes sollicitations qui se concentrent sur lui en situation de production, sur les arbitrages exercés pour répondre aux demandes, explicites ou implicites, des destinataires de son activité : les clients, les maîtres de stage, les collègues, la hiérarchie. De même, l'entretien conduit auprès de formateurs nous a fourni des connaissances utiles pour la compréhension de leurs pratiques professionnelles mais finalement les résultats que nous présentons plus loin mettent en exergue, notamment, ce que les formateurs en insertion *disent* d'eux-mêmes, de leur travail quotidien, des relations qu'entretiennent avec leur public et leurs partenaires (prescripteurs, financeurs, employeurs), des pratiques pédagogiques mises en œuvre et des leurs propres enjeux.

Un autre point mérite d'être discuté : la taille des échantillons. La dimension relativement restreinte des échantillons (10 formateurs et 13 stagiaires) peut interroger la validité scientifique de cette recherche. Probablement, les conclusions de cette étude vont être difficilement généralisables puisqu'elles s'enracinent dans une culture, un contexte et une temporalité. Elles apportent un éclairage à compléter sur la place de la période de stage en entreprise dans la formation.

Afin de contrecarrer les limites de la méthode utilisée, les témoignages des stagiaires et de formateurs ont été complétés avec d'autres informations provenant des curriculum vitae, des rapports de stage, des fiches de bilan ayant permis d'enrichir l'analyse. Nous avons recouru également, tout au long de l'analyse à la triangulation théorique et celle des sources. L. Savoie-Zacj (2011) définit la triangulation comme « une stratégie de recherche au cours de laquelle le chercheur superpose et combine plusieurs perspectives, qu'elles soient d'ordre théorique ou qu'elles relèvent des méthodes et des personnes » (p. 143). Ainsi, en croisant des approches disciplinaires différentes (sociologie, psychologie, ergonomie), les démarches d'analyse du travail (ergologie, didactique professionnelle et clinique de l'activité) nous visons à explorer le phénomène étudié sur plusieurs facettes, donc garantir la triangulation théorique. Le recours à plusieurs points de vue, celui des jeunes et celui des formateurs, sur l'expérience professionnelle du stagiaire en entreprise, atteste la triangulation des sources.

Chapitre V : L'activité des stagiaires

S'intéresser au rapport au travail des jeunes n'est pas une tâche aisée. L'intention de ce chapitre est de mettre en évidence la place délicate du stagiaire qui, immergé dans une situation de production, s'aventure à apprendre ; à qui on demande d'accomplir un travail inédit pour lui, sans nécessairement connaître à l'avance les règles du métier mais de qui on attend d'agir en tenant compte des contraintes qui s'imposent à l'équipe, à chaque instant. Suivant L. Durrive, l'activité du stagiaire se situe au centre du triangle Travail–Métier-Emploi où elle prend des allures différentes selon le poids des exigences aux trois sommets de ce triangle (Durrive, 2006 ; Durrive et Mailliot, 2009). Deux sources de contraintes agissent à chaque moment du travail : d'une part la *tâche* elle-même qui est déjà modélisée, conceptualisée et ; d'autre part, le *service* à rendre, ici et maintenant, et convoquent conjointement un *effort* à fournir. C'est cet effort, ce que le stagiaire construit et mobilise dans la situation, ce qui fait sens pour lui, ce qu'il risque, ce qui finalement échappe au regard extérieur, que le chapitre s'attache de saisir.

5.1. Apprendre en lien direct avec le métier

Les résultats de cette étude mettent en évidence que le jeune se mobilise au travail quand le contenu du stage correspond à ses attentes relatives à l'apprentissage. Lorsque les jeunes partent en stage pour découvrir un métier, ils espèrent surtout apprendre à réaliser des tâches techniques précises.

Pour mieux illustrer ce point, étudions l'exemple des deux stagiaires en boulangerie. Anaïs souhaite découvrir le métier de vendeuse en boulangerie. Sa candidature est acceptée dans une grande boulangerie qui compte une dizaine de salariés. Durant toute la période de stage, on lui attribue des tâches de préparation des aliments nécessaires à la fabrication des sandwiches et des tâches de nettoyage. À aucun moment de son stage, on ne lui offre pas la possibilité de ranger les produits de pâtisserie dans la vitrine, d'accueillir, de servir le client ou, d'être à côté de la caissière pour observer les manipulations. La jeune femme tient la promesse exprimée au formateur de « tenir » une semaine en entreprise. Toutefois le processus de désengagement affectif est enclenché. Selon M. Kaddouri (2006), « le désengagement affectif se constate chez les salariés qui ne disposent pas de ressources leur permettant d'abandonner la formation. Contraints d'y rester jusqu'à son terme, ils la désinvestissent affectivement. Celle-

ci ne représente plus, pour eux, aucun sens » (p. 139). La stagiaire témoigne de l'absence de reconnaissance de son travail « ...ils ne m'ont dit ni merci, ni ce n'est pas bien. Comme si j'étais un bouche-trou ». Elle se sent presque invisible pour le collectif de travail, elle réplique alors en contrôlant le temps et le degré d'effort déposé. Ce contrôle passe par le respect strict du temps de pause ou des pratiques de « faire semblant ».

Anaïs : « [...] la pause c'est une demi-heure. Tu la prends bien, je vais dire, tu fais une demi-heure [...] »

Question : « Et ça t'a pris combien de temps d'éplucher les œufs ? »

Anaïs : « C'est moi qui faisais exprès, une demi-heure ».

Pendant les « temps morts », c'est-à-dire les moments où on ne lui avait rien prescrit, Anaïs passait son temps à regarder comment travaillaient les employés. Il ne s'agit pas d'un regard intéressé mais plutôt d'une sorte de rêve éveillé : « [...] des fois, moi, je regarde mais je suis dans mon monde, ça veut dire que je ne fais pas attention ».

Au cours de cette période, elle n'établit aucun lien avec les autres employés et reste centrée sur l'accomplissement des tâches avec une apparente indifférence. En réalité, elle est en colère car elle se sent exploitée, utilisée et piégée. Ce stage ne lui apporte rien en termes d'apprentissage parce que toutes les tâches à réaliser sont déjà acquises d'un stage antérieurement effectué dans un restaurant. Le stage lui a laissé un goût amer et, bien entendu, elle souhaite changer de projet professionnel. Néanmoins, le changement de projet est un « faux prétexte », puisqu'il faut d'abord s'interroger sur l'absence d'investissement de l'employeur dans son projet de formation et non sur la versatilité du choix du métier.

À l'opposé, Manuelle, stagiaire dans une petite entreprise familiale, était constamment en mouvement. Entre le rangement des pains et des baguettes dans les paniers, la présentation de la vitrine avec de la pâtisserie, l'essuyage et le rangement de la vaisselle dans la cuisine, le nettoyage du coupe-pain, elle n'avait pas le temps d'observer une pause. Pendant ce temps, les clients défilaient devant le comptoir. Dès qu'elle voyait la vendeuse débordée, la jeune femme interrompait son activité pour l'aider. En tranchant le pain, en préparant la commande ou en servant le client, la stagiaire aidait le collectif à répondre aux attentes des clients et participait effectivement au processus de vente. Et lorsqu'on n'avait plus besoin d'elle, elle se consacrait aux tâches de ménage.

Question : « *Mais comment vous avez su qu'il fallait nettoyer le coupe-pain et pas aller dans la cuisine aider la dame ?* »

Manuelle : « *Parce que je regarde souvent dans la cuisine et s'il n'y a rien à faire, je fais ça* ».

Étant attentive à ce que les autres réalisent, à la charge de travail, la stagiaire ajuste son activité aux impératifs qui s'imposent à l'équipe. Elle expérimente ce que travailler veut dire : observer le travail des autres, évaluer la situation, exercer des choix et agir en conformité avec ce que les autres attendent d'elle. L. Durrive relève que le « service demandé » n'est pas identique au « service attendu » (Durrive et Maillot, 2009). Le service demandé, exprimé à travers la consigne, répond aux objectifs fixés à l'avance et interpelle la personne qui agit sur le plan des fins. Tandis que le service attendu, mesuré dans le résultat, rejoint les enjeux de l'action. La reconnaissance de ses efforts ne se fait pas attendre. En retour, sa tutrice, tout en profitant de la présence des plusieurs clients patients, lui apprend à saisir la commande, à emballer des gâteaux et des friands et à servir le client. Que Manuelle ne connaisse pas tous les noms des pâtisseries n'empêche pas sa tutrice de lui consentir l'opportunité de servir les clients.

Ces deux exemples nous montrent que les stagiaires ne se mobilisent dans l'apprentissage et dans leur travail que si l'employeur et /ou l'équipe prend en compte ses fins et ses besoins de formation. En conséquence une des conditions premières pour que la dynamique formative se mette en place est que le tuteur ne reste pas enfermé dans la logique productive et qu'il exerce, aussi, la fonction formative.

5.2. Le rapport aux tâches

La découverte d'un métier s'accompagne de l'exécution des tâches simples, à la portée du stagiaire, qui relèvent, selon M. L. Chaix (1993), de la domesticité comme ranger, nettoyer, laver, faire le lit. Cependant, faire le lit chez soi ou en entreprise sont deux activités différentes, puisque dans le deuxième « site » (Goffman, 1974) la réalisation de la tâche requiert l'apprentissage d'une technique. Ranger les produits sur une étagère dans un magasin suppose que l'étiquette du produit soit visible pour l'acheteur. Alors la « tâche simple » est-elle aussi simple qu'on le pense de l'extérieur ?

5.2.1. Est-ce si simple ?

En entreprise, l'apprentissage des tâches peu qualifiées se réalise pratiquement toujours par imitation, selon la formule « 1) le tuteur fait, l'apprenti observe, 2) l'apprenti reproduit le geste, 3) le tuteur corrige » (Kunégel 2006 : 142).

Anaïs : « *Je l'ai fait que deux, trois fois, quand j'ai regardé la patronne, j'ai fait en même temps que la patronne (...), parce qu'elle le faisait en même temps avec un autre client et moi pour un autre* ».

Cette manière d'acquérir des savoir-faire répond aux attentes des jeunes interrogés car, pour eux, le rôle du tuteur est de s'asseoir à côté d'eux et de leur montrer, de vérifier si la façon dont ils ont réalisé la tâche est conforme aux normes, et éventuellement de les corriger s'ils commettent des erreurs. « *Quand tu es stagiaire, ils te montrent, du genre, je suis à côté d'eux, tu vois, ils te montrent comment faire et tout...* » déclare Anaïs. La stagiaire revendique un tutorat qui correspond au scénario de transmission et de mise au travail assistée. Or en entreprise, les contraintes de la production ne laissent pas beaucoup de temps aux tuteurs pour expliquer, pour vérifier si le stagiaire a bien compris les consignes, le mode opératoire. L'activité d'apprentissage est toujours assujettie aux exigences de production. Alors, le plus souvent, l'apprentissage de la tâche se résume à une monstration⁷⁷, de la part du professionnel, accompagnée de quelques explications sommaires. Ensuite c'est au stagiaire de parvenir à exécuter la tâche requise. Les habilités psychomotrices s'acquièrent plus par la pratique que par le guidage du tuteur, rappelle P. Kunégel (2006). Pour le stagiaire, cet apprentissage est donc tout sauf automatique. À ce sujet, écoutons les stagiaires lorsqu'ils parlent de la difficulté à utiliser les outils de travail.

Alain : « *J'ai appris tout seul le métier. [...] Sur le tas, un jour on m'avait passé un transpalette électrique⁷⁸. Et le transpalette électrique, je ne savais pas du tout m'en servir. Ben, tu te débrouilles, tu donnes des coups (incompréhensible) ben, oui, puis ça se fait un petit peu en vrac... donc le machin, c'était un peu dur à conduire, et après c'était moins des coups, et maintenant c'est bon. J'ai dû mal un petit peu, que le*

⁷⁷ P. Kunégel (2005) distingue la monstration de la démonstration, car « au travail, en effet, on ne démontre pas, on montre » (p. 131)

⁷⁸ Le tire-palette ou le transpalette est un petit chariot de manutention, qu'on introduit sous une palette ou une charge pour les soulever légèrement et les déplacer sur des faibles distances (Le petit Larousse, 2005)

machin s'emballé, que je fais n'importe quoi, après ça repart. Parce qu'en fait, un transpalette électrique, normalement [...] on conduit à l'envers ».

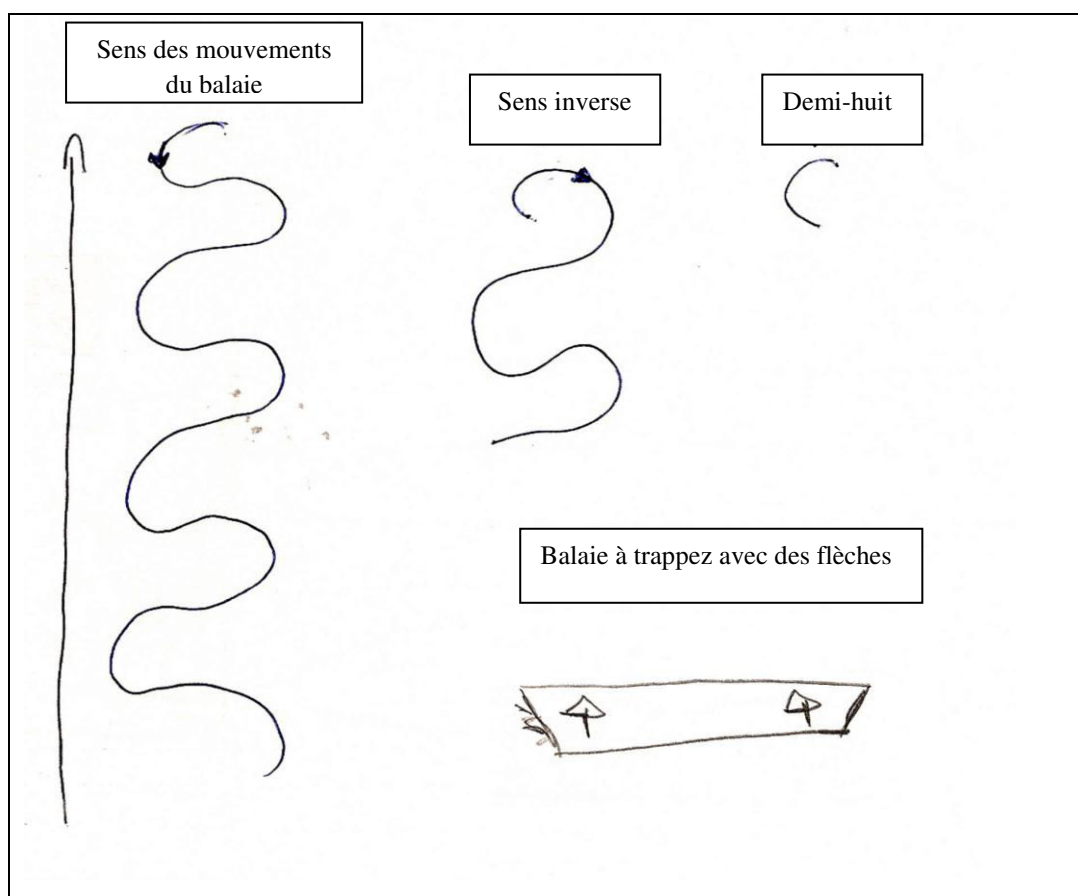
Nous pouvons constater que la maîtrise des tâches requiert du temps, de la patience et elle passe par un processus d'essais-erreurs et de corrections. Cependant, les autres (les tuteurs formels ou informels) ont un rôle décisif dans la prise de conscience de ces difficultés et de ces erreurs dans l'apprentissage du geste (Savoyant, 2006a). Aussi, le collectif de travail doit être prêt ou disposé à laisser le temps, à offrir les moyens au stagiaire pour apprendre.

En ce sens, l'exemple de Francine, stagiaire en nettoyage industriel, nous semble être probant. Le début de la période en entreprise est marqué par une situation inconfortable fréquemment rencontrée par les stagiaires : Francine n'est pas encadrée directement par la responsable-tutrice, formée à l'accompagnement des novices. Une employée-tutrice est chargée de lui apprendre la technique de balayage. Mais tout au long des premières journées, le travail de la stagiaire est critiqué par l'ensemble de l'équipe « ...l'autre (l'employée-tutrice) qui ne m'a pas plu, avec les autres personnes qui étaient là me disaient : " Ouais, mais ce n'est pas comme ça, c'est comme ça et ramasse ci et ramasse ça" ». L'employée-tutrice n'exerce pas son rôle formateur car, au lieu de guider⁷⁹ Francine dans l'exécution de la tâche, elle se contente de refaire le travail de la stagiaire. Le comportement de cette employée et de l'ensemble de l'équipe ne permet pas l'émergence du sentiment d'utilité qui est une condition essentielle pour la mise en place d'une dynamique formative. «... en gros, moi je ne sers à rien ici. Si elle passe derrière moi, c'est comme si je ne fais pas mon travail, je ne sers à rien » conclut Francine. Contrairement à beaucoup des jeunes « en difficulté », la stagiaire ne part pas en claquant la porte. Elle sollicite des explications à l'employée-tutrice et une renégociation des objectifs du stage, les conditions de sa mise en œuvre a lieu. Francine est transférée dans un autre service, sans changement du contenu des activités, pour seconder la responsable-tutrice. Cependant, la stagiaire rencontre toujours des désagréments. Pourtant, il s'agit d'effectuer une tâche d'exécution, considérée comme simple. Lors de l'entretien, la jeune femme remarque que sa tâche n'a rien à voir avec le ménage effectué à la maison : ni l'outil, ni la technique ne sont pas les mêmes. Pour nettoyer, par exemple, une pièce, il fallait procéder en deux temps. D'abord avancer avec le balai en le tenant devant soi jusqu'au bout de la pièce. Ensuite pour laver l'autre moitié de la pièce, il fallait revenir en marchant en arrière, en effectuant des mouvements en huit avec le balai.

⁷⁹C'est-à-dire diriger le geste, orienter l'action, prévenir les erreurs, fournir des informations utiles à l'exécution (Kunégel, 2005).

Francine : « Ben, au départ c'était un peu dur pour moi, je prenais le balai à l'envers ou [à] des moments, je ne savais plus où j'allais, donc je partais dans n'importe quel sens. [...] Ce n'est pas le trait du balai, mais c'est partir en huit ; moi j'avais l'impression de ne pas partir en huit en fait. Je ne sais pas, après je m'arrêtais... Puis quand je m'arrêtais, ben après, je ne pouvais plus repartir parce que je ne savais plus dans quel sens il fallait repartir ».

ILLUSTRATION 3 : Le balaie et ses mouvements



La responsable-tutrice attire son attention sur la mauvaise position du balai, la jeune femme corrige la position et recommence tout depuis le début. Après un certain temps, elle se rend compte des moments où elle ne balaie pas correctement ; cependant elle ne parvient toujours pas à se corriger toute seule. Pourquoi la jeune femme ne se décourage-t-elle pas, pourquoi persévère-t-elle ? La patience et les explications de sa tutrice l'y encouragent certainement. « Parviendra-t-elle à maîtriser la tâche ? » doit s'interroger le professionnel. Comment lui

faciliter l'acquisition du geste ? À bout d'arguments, sa tutrice lui conseille de « se fier au balai », mais cette formule n'a aucun sens pour la jeune femme. Cette expression prouve à quel point la mise en mots de la tâche incorporée est délicate pour le professionnel. Selon les experts⁸⁰ mobilisés par Kunégel (2006), dans l'analyse de l'activité tutorale « on peut montrer l'utilisation correcte d'un outil (comment le tenir, où le placer, dans quelle position, etc.) mais l'habilité à manipuler les objets est surtout le produit de sa propre expérience » (p. 257). Un jour, Francine remarque des flèches sur son balai : elles deviennent ses points de repère, dès lors elle ne se trompe plus. L'équipe de travail semble ignorer l'opacité du geste professionnel pour qui observe de l'extérieur, la simple imitation ne garantit pas l'acquisition du geste. Pour s'approprier le geste du travail, le stagiaire doit non seulement le comprendre mais aussi le réussir, ce qui implique de le « faire sien » (Clot, 2008), c'est-à-dire le transformer, le co-construire ou selon l'expression d'Y. Schwartz (2000), le « renormaliser ».

5.2.2. Le rapport à l'autre dans l'accomplissement de la tâche

Dans l'exemple de la toilette, la consigne est claire : « tu fais la toilette comme tu la ferais à toi-même. ». Or, l'activité de soin est une activité de « corps à corps » (Teiger, Cloutier et David, 2005) qui peut se transformer en une véritable épreuve à surmonter. La toilette est une tâche qui implique la manipulation des corps et de ses excréments, l'intervention sur l'enveloppe corporelle. Elle est également un soin où le contact corps à corps se réalise dans le plus intime de la personne. Alors, tous les stagiaires ne parviennent pas à réaliser ce type de soin. Un des stagiaires aide-soignant nous livre son « incapacité » à franchir le pas, lorsqu'il s'agit du genre opposé.

Xavier : « En fait, moi j'ai proposé à l'aide-soignante de faire les lits pendant qu'elle faisait les toilettes. Moi je ne pouvais pas, je ne voulais pas faire les femmes. C'était la première fois et tout, donc...mais par contre j'aimais bien regarder les techniques, je ne voulais pas faire. En même temps, elle les déshabillait, donc je ne pouvais pas être utile quand on déshabille. Moi, je faisais le lit et comme ça on est un peu plus avancé ».

Nous remarquons que le stagiaire négocie depuis le début la nature des tâches qu'il se sent capable d'accomplir. Il se rend utile en assumant des tâches qui n'impliquent pas le rapport avec le corps d'une femme dévêtue : donner à manger, faire les lits, changer les draps. En

⁸⁰ Enseignants en lycée professionnel.

même temps, il n'hésite pas à prêter la main pour le soin des cheveux mais aussi à participer à l'habillement de la résidente une fois les sous-vêtements enfilés. Nous pensons que le stagiaire a dû éprouver un sentiment de gêne profonde lorsqu'il devrait laver les parties du corps socialement proscrites, alors il s'interdit de les toucher. J. Lawler (2001) avait perçu le même sentiment de malaise, lors de la première toilette d'un homme nu, chez les infirmières débutantes australiennes, issues des familles soumises à une influence britannique. L'auteur relie le manque de savoir-faire social des infirmières aux attitudes familiales et à ses pratiques liées à la nudité. Nous ne pouvons pas affirmer que le stagiaire avait reçu une éducation « policée » qui l'empêche de transgresser les normes sociales car, dans le cadre de notre étude, nous n'avons recueilli aucun élément sur son contexte familial.

En revanche, les résultats d'une étude menée, par M. Rajablat (1997), auprès des infirmières des services de psychiatrie, nous permettent de dire qu'il s'agit d'un comportement tout à fait prévisible. Elle distingue une différence d'attitude entre les hommes et les femmes. Les infirmières abordent plus facilement la toilette d'une personne dépendante – personne âgée, patient arriéré ou enfant – que celle d'un homme ou d'une femme de même âge et autonome. C'est plus simple car il n'y a pas d'équivoque dans leurs intentions, elles se retrouvent dans leur fonction maternelle. « Les infirmières, lorsqu'elles font une toilette, sont des mères. Les difficultés surviennent pour elles précisément, lorsqu'elles sortent de cette sphère ou que l'on cherche à les faire en sortir » écrit M. Rajablat (*op. cit.*, p. 94). Pour prévenir ce type d'aléa, souvent les équipes soignantes s'organisent pour établir un équilibre entre les sexes. Mais comme les infirmiers sont moins nombreux que leurs collègues femmes, ils sont rarement réduits à effectuer les soins d'hygiène à des patientes. Et il n'est pas rare, que face à une patiente, ils délèguent cette tâche à une infirmière. Pour les professionnels de la santé, il s'agit moins d'un sentiment de gêne ou de pudeur, qui d'ailleurs peut exister, mais plutôt d'une quête de respect envers les patientes. Ainsi l'infirmier se retire afin de ne pas embarrasser la personne, la mettre mal à l'aise.

Le refus du stagiaire « ...je ne pouvais pas, je ne voulais pas faire les femmes » est un moyen de défense classique, devant une situation trop déstabilisante. Submergé par une gêne qu'il ne parvient pas à contrôler, il se dédie à l'observation des techniques, à la réalisation d'autres tâches. Comme pour les soignants interrogés par M. Rajablat (*id.*), ce sentiment disparaît lorsqu'il s'agit d'une personne ayant le même genre. Le stagiaire reproduit aisément les techniques de soin observées précédemment. Le rapport corps à corps s'est édulcoré. Pourtant, apprendre le métier de soignant ne se résume pas à l'art des techniques. Il implique,

comme le résume bien J. Lawler (2001) «... à adopter une nouvelle manière de regarder le corps et d'apprendre à "faire pour (les autres)". Cela oblige à désapprendre certaines manières de voir le corps. Ce désapprentissage est rendu nécessaire en raison du "problème du corps" et à cause du fait que les soins infirmiers et la maladie brisent l'ordre social et que les règles normales ne s'appliquent pas toujours » (p. 61).

5.2.3. Faire face à la souffrance humaine

Au-delà de son aspect hygiénique, de préparation du matériel de travail, de la préparation du malade en vue de l'intervention de l'équipe médicale, pour les aides-soignants, la toilette vise aussi le confort physique et psychologique du patient. À l'opposé de l'intervention du médecin ou de l'infirmière, l'efficacité de l'action de l'aide-soignante ne se lit pas à travers la guérison. Les aides-soignantes insistent sur la « relation de service » qu'elles tissent avec les patients lors des soins, comme l'a déjà montré A. M. Arborio (2001). Face à un métier au contenu flou, caractérisé par une faible technicité des tâches, « hors de tout soin médical et sans autonomie⁸¹ », elles affirment garder le monopole des relations affectives avec les patients. Cette relation est mise à l'épreuve quand il s'agit de « faire mal » pour le bien du patient.

Laura : « ...quand je suis arrivé elle (sa tutrice) lui faisait la toilette dans le lit car elle ne pouvait pas le lever ».

Question : « Et vous l'avez aidée ? »

Laura : « Oui je l'ai aidée à le retourner parce qu'elle ne pouvait pas toute seule, parce qu'il avait les côtes cassées, en fait. Et donc je l'ai aidée, je l'ai tourné vers moi pour qu'elle puisse laver la partie en dessous et après je l'ai retourné pour laver l'autre partie et après je l'ai aidée à l'asseoir. Il avait trop mal, déjà pendant la toilette il hurlait, c'était horrible, il avait 90 ans ».

Soulager la douleur, accompagner la souffrance sont les valeurs qui légitiment la présence et l'action du soignant. Tandis que, dans cet exemple, comme aussi dans celui des grands brûlés, présenté par D. Anzieu (1985), les soins sont douloureux, pénibles à dispenser et à recevoir. Ici, la stagiaire intervient pour aider sa tutrice, l'activité de soin se prolonge jusqu'à la limite du supportable autant pour le patient, que pour les soignants. Elle coordonne ses gestes avec

⁸¹ A l'hôpital, l'aide-soignante exerce son métier « sous le contrôle et la responsabilité d'un personnel infirmier » (Arborio, 2001 : 73).

celle de l'aide-soignante en essayant d'anticiper la suite des actions ; le plus pénible s'avère, non pas la manipulation d'un corps incapable de coopérer, mais d'entendre ses cris : « *déjà pendant la toilette il hurlait, c'était horrible* », témoignage de l'impuissance du patient face à la douleur. Elle s'efforce de continuer « *je l'ai aidée à l'asseoir* », de ne pas fuir la situation dans un mélange de détermination et de compassion, « *il avait 90 ans* ». Souvent intolérables pour l'entourage, les plaintes, les cris, les gémissements sont étrangement banalisés par les professionnels de santé, révèle C. Mercadier (2002). Si les professionnels n'entendent plus ou peu, ce n'est pas le cas des débutants. En revanche, si ceux-ci veulent continuer à exercer ce métier, il va falloir qu'ils apprennent à ne pas résonner à la souffrance des autres, à ne pas s'en laisser envahir.

5.2.4. L'appropriation des tâches plus complexes

Les tâches caractérisées par un niveau de technicité plus élevé, sont souvent proposées après un laps de temps pendant lequel le stagiaire a prouvé au tuteur qu'il est capable de tirer « son épingle du jeu » (Kunégel, 2005, 2006.). En général, ces opérations interviennent surtout en fin de période en entreprise afin de permettre l'évaluation du stagiaire.

Très rarement, les tâches plus complexes surviennent en début de la période, comme c'est le cas de Benoît. Mais ce n'est pas le fruit du hasard : le tuteur avait établi (dans d'autres circonstances, en dehors du stage) que le stagiaire détenait quelques connaissances techniques et technologiques, par rapport aux pièces d'un moteur, à leur fonctionnement ; des savoir-faire élémentaires comme l'utilisation correcte des outils, l'organisation du travail, la maîtrise de certains gestes professionnels (par ex. vissage/dévisage) ; et finalement l'adhésion à la culture de l'atelier. La certitude que les opérations de base (remplacement et réglage des pièces défectueuses) seront réalisées avec habileté et minutie, permet à la confiance de s'installer.

Benoît : « *Ben, moi déjà, je connaissais déjà les deux roues parce que je répare souvent des scooters. C'est ma passion, quoi. [...] Ce monsieur, je le connaissais déjà un peu, il savait que je le connais un peu, donc il me laissait en autonomie. Donc, dès que j'avais un souci, je lui demandais et puis...* ».

Le stagiaire dit qu'il est conscient de ses limites, qu'il sait « des choses » mais insuffisamment pour agir en professionnel confirmé. Nous sommes ici en présence d'un mode d'organisation

du couple tuteur stagiaire, qualifié par Kunégel (2006) d'« autonomie relative ». Le stagiaire travaille seul sur son poste, le tuteur intervient seulement s'il est sollicité par le jeune prodige. Il ne prend, à aucun moment, la décision de s'immiscer dans la réparation en cours, il attend que le stagiaire initie les échanges. Ainsi, le stagiaire est confronté et il lui appartient de juger si la complexité de la tâche dépasse ses compétences. L'opération de diagnostic est au cœur du métier de mécanicien en maintenance, dirait n'importe quel professionnel. Regardons comment le stagiaire compose avec cette exigence professionnelle. En début de journée, le stagiaire prend en charge un scooter « en très mauvais état ». Le client avait exposé les dysfonctionnements au réceptionnaire d'atelier, sans pouvoir émettre un diagnostic : il appartient au professionnel de localiser la panne et d'effectuer la réparation «... *le client dit ce qu'il y a à faire et puis elle marque sur les clefs, elle met une petite étiquette sur les clefs avec tout ce qu'il y a à faire sur le scooter* ». À la demande du client, le stagiaire remplace tous les câbles (câble d'accélérateur, câble starter et câble de frein) et il vérifie chaque fois l'efficacité de son exécution. Une fois les câbles neufs installés, le stagiaire essaie de démarrer le scooter. Le scooter démarre, ce qui indique que les câbles sont bien installés. Mais il ne fonctionne toujours pas, ce qui le renseigne sur l'existence d'un dysfonctionnement d'une autre nature.

Benoît : « *Après, je voyais si démarre le scooter. Parce que, quand il n'y avait pas d'accélération le scooter ne démarrait pas. Donc je l'ai fait démarrer pour voir s'il n'y avait une éventuelle panne. [...]* »

Question : « *Et ça a marché ?* »

Benoît : « *Oui, ça démarrait.* »

Question : « *Et vous avez dû faire autre chose sur ce scooter ?* »

Benoît : « *Oui, parce qu'il ne marchait pas* ».

Le stagiaire suppose qu'il s'agit d'une bougie défectueuse mais il ne prend pas de risques inutiles, il réfère à son tuteur : « *...parce qu'il ne faut pas faire de gaffe dans le magasin, je ne vais pas mettre n'importe quoi du neuf si ça ne sert à rien. Donc je demande toujours son avis (tuteur) avant de mettre une pièce neuve* » (Benoît).

Pour mieux comprendre ce qui suit, nous empruntons à P. Kunégel (2006) la classification des diagnostics dans un contexte professionnel très particulier :

« *1. Les diagnostics de maintenance préventive réalisés pendant les travaux d'exécution. Le diagnostic consiste à profiter des opportunités qu'offrent les travaux*

d'exécution pour inspecter les points sensibles du véhicule dans le but de prévenir une panne éventuelle.

2. Les diagnostics de maintenance curative. *Ce type de diagnostic concerne les problèmes liés à l'usure normale des organes. Le rôle du professionnel est de mettre en relation les indices recueillis (auprès de l'utilisateur, grâce à un essai, une inspection visuelle) et les probabilités de panne dues à l'usure normale du véhicule.*

3. Les diagnostics de panne. *Ce sont des situations où un organe tombe en panne alors qu'il devrait encore fonctionner. Les plus courantes et les plus complexes sont les pannes liées à la gestion électrique » (p. 202).*

En revenant à notre exemple, le tuteur accède à la requête du stagiaire. Il se déplace sur le poste du travail du stagiaire et il poursuit avec le contrôle de l'exécution d'actions effectuées : « *Il a regardé si ça démarrait bien déjà, etc. Si ce que j'avais fait, c'était bon quoi...* ». Lors du contrôle, il cherche également des indices qui pourraient l'informer sur l'origine du dysfonctionnement. Le bruit est un des indicateurs « *quand on accélérât, il ne faisait pas vouuuu, il ne partait pas, il pétait, il faisait pou pou pou...* », qui lui permet d'émettre quelques hypothèses, peut-être un défaut de régime ou une mauvaise masse. Le tuteur ne connaît pas encore la solution à cette anomalie, « *il n'était pas sûr à 100% parce que ça peut-être plein de trucs* », mais à la différence du stagiaire, il dispose d'un répertoire d'action (Kunégel, 2006). Dans un premier temps il s'agit d'effectuer deux types de vérification : celle du système d'allumage et celle du système électrique. Dans le second temps (après échec des deux premières vérifications), on passe d'un diagnostic de maintenance à une recherche de panne. La démarche devient plus complexe car « *on quitte la réalisation d'un algorithme pour la réalisation d'une heuristique* » (*op. cit.*).

Le tuteur découpe l'activité par niveau, en guidant l'action du stagiaire sans rien lui dévoiler sur l'ensemble de la procédure. Ainsi au début, il procède au contrôle du système d'allumage en échangeant la bougie présumée abîmée avec une bougie neuve : « *Donc, on a regardé la bougie. Il y avait une bougie neuve dans le magasin, j'ai été la demander...* ». Le « on » signifie que le tuteur prend la main sur cette partie de l'activité en rétrogradant le stagiaire au statut de passeur d'outil. Ensuite le tuteur amène le stagiaire à examiner le système électrique (l'état des câbles), ce qui est une tâche assez absorbante « *parce que le faisceau c'est complexe. C'est plein de fils, il faut que toutes les cosses soit bien emboîtées ensemble, que tout soit bien branché* ». Mais un travail jugé sérieux nécessite, au-delà de l'habileté et minutie, de la conscience : Benoît réalise, deux fois, le contrôle du faisceau électrique, afin de

s'assurer que rien n'a été oublié. À la fin des deux tentatives de détection de la panne, le dysfonctionnement n'est toujours pas réglé. Le tuteur pressent alors une autre solution. Lors de l'inspection du travail du stagiaire, il avait remarqué que le scooter ne possédait plus son pot d'échappement d'origine, qui avait été échangé par un pot de détente⁸², destiné à obtenir une meilleure performance du moteur.

Benoît : « [...] du coup il a dit : " Attends, comme la plupart du temps les pots se bouchent ", parce que ce n'était pas le pot d'origine, c'était un scooter qui était un peu fatigué...il a dit : " De toutes façons, si ça se trouve, le pot est un peu rouillé, un peu bouché. Tu essaies avec un autre pot" ».

Le stagiaire continue en remplaçant le pot de détente avec un pot d'origine et ses efforts sont récompensés. Le scooter fonctionne. Après avoir obtenu l'accord du client pour la mise en place des nouvelles pièces, Benoît procède aux dernières vérifications, l'essayage, afin de tenter de détecter toute autre anomalie, qui aurait pu lui échapper :

Benoît : « Si les freins marchent bien, quand j'appuie dessus, voir s'il s'arrête à temps, quoi. Quand je freine, qu'il s'arrête tout de suite. Donc j'ai freiné plusieurs fois pour voir... après j'ai retourné dans le magasin et puis j'ai regardé si le phare et le clignotant marchent. Ça je ne vous ai pas dit mais on le vérifie quand même, parce que le jour où le client arrive, on ne peut pas lui dire si le clignotant ne marche pas : "Si tu veux on peut le changer" ».

Nous pouvons constater que le tuteur n'associe pas son stagiaire au processus de réflexion. Benoît ne sait pas quels indices ont été pris en compte dans la réflexion. S'agit-il plutôt du bruit associé avec le type de pot, ou a-t-il détecté une usure anormale du pot ? Faut-il toujours penser à changer le pot d'échappement si la panne n'est pas localisée au niveau de la bougie ou du faisceau électrique ? À la fin de cette expérience, le stagiaire retient : « ... souvent il y a ce problème là, les pots ils se bouchent et ça ne va pas, ça fait un mauvais régime du scooter ». De son côté le tuteur marque sur la fiche d'évaluation de la période en entreprise : « Dans l'ensemble c'est un bon élément, il est sérieux mais il a encore des choses à apprendre

⁸² Le pot de détente (résonateur, pot accordé) améliore la puissance et le rendement du moteur mais il doit être changé souvent puisque les moteurs à deux temps rejettent par nature beaucoup de résidus et imbrulés qui s'encrassent sur la laine de roche entourant son silencieux. En conséquence sa durée d'utilisation est assez limitée. Le pot d'origine est équipé d'un silencieux « à chicane », qui amorti le bruit de la combustion grâce à des multiples cloisons qui forment des chicanes pour le gaz d'échappement. Son principal défaut est de limiter le régime maximal du moteur en ne permettant pas un grand débit de gaz. Ses propriétés antibruit sont préservées tout au long de sa vie (Le dictionnaire visuel, 2013).

au niveau des pannes de scooter ». Nous faisons l'hypothèse que cette méconnaissance était évidente depuis le début. Alors on peut se demander pourquoi le tuteur ne le forme pas au diagnostic ou au moins pourquoi il n'amorce pas ce type d'apprentissage. Plusieurs raisons peuvent être invoquées :

- la durée du stage est courte ;
- des théories personnelles du type « le diagnostic de la panne est l'apanage des mécaniciens les plus expérimentés » ou « le diagnostic de panne ne se transmet pas, il s'apprend » ;
- le manque de savoirs techniques de la part du stagiaire est un obstacle pour la compréhension ;

Cependant plusieurs chercheurs (Kunégel, 2006) expliquent que la verbalisation de son mouvement de pensée requiert un coût cognitif considérable. Qu'il est ardu de mettre en mots ce qu'on fait, ce qu'on prend en compte, ce qu'on cherche dans l'action lorsqu'on ne connaît pas l'issue de notre action. Cette ambiguïté réclame de la métaconnaissance, une capacité qui se développe, puisqu'elle n'est pas innée. Très peu des maîtres de stage ont donc l'habitude de gérer simultanément les exigences du faire et du dire. Et moins encore des tuteurs « malgré eux ».

5.3. Le rapport au service

Les tâches ne se réalisent jamais dans une dimension suspendue entre l'espace et le temps, elles sont accomplies ici et maintenant, avec et pour les autres. Le travail est toujours façonné par des contraintes de la production : celles du temps, celles des matériaux et celles des personnes (clients et collègues). Lorsque les stagiaires sont trop centrés sur l'apprentissage de la tâche, cas de Francine, ils ne parviennent pas à prendre en compte le *service à rendre*. En revanche, ils entrent d'autant mieux dans le service s'ils parviennent à maîtriser la tâche. C'est ce que cette partie s'attache à développer.

Par exemple, Isabelle en effectuant un stage en tant qu'employée libre-service, se confronte au dilemme récurrent des débutants : gérer la pression simultanée de la qualité de la tâche et de la rapidité du service. En jugeant le travail de certains employés du magasin, elle défend sa conception du « service ».

Isabelle : « [...] pour aller plus vite ils me disaient : " Jette comme nous ! " mais moi je posais... Pour aller plus vite moi, je posais les...choses comme ça, par groupe [...] moi je ne veux pas non plus casser quelque chose parce que, des fois, on voyait quand ils balançaient les boîtes de conserves, il y en a ça faisait des trous, quoi ».

Les employés ont donc remarqué chez la stagiaire une certaine lenteur dans l'exécution du travail. Mais remettons d'abord les choses dans leur contexte. Après une semaine d'adaptation, la stagiaire doit remplacer une employée partie en vacances. À la vue des ces nouveaux éléments, le travail de la stagiaire est réévalué par toute l'équipe. S'il était jugé comme satisfaisant par les employés libre-service qu'elle secondait, les manutentionnaires réagissent en lui suggérant de faire comme eux. Sa consommation excessive de temps dans l'accomplissement des tâches, dont toute l'équipe va « payer les frais », risque de générer un conflit. Les manutentionnaires ne lui disent pas d'augmenter son rythme. Par contre, l'expression « *Jette comme nous !* » témoigne de l'intention de faciliter l'incorporation du geste, de réduire les opérations coûteuses en temps pour gagner en efficacité. Il s'agit également d'un partage des « ficelles » du métier et de la transgression qui peut faire partie de ce partage. Mais, à partir du moment où la transgression est acceptée, on peut se demander pourquoi la stagiaire ne l'applique pas. D'une part, elle craint d'abîmer la marchandise ce qui pourrait entraîner le désaveu de sa tutrice, voire des supérieurs. Elle se positionne, sans doute, du côté du client, qui n'achèterait pas une marchandise abîmée. D'autre part, réaliser le travail comme le suggère les verbes « jeter », « lancer » procure l'impression de produire de la « mauvaise qualité » ce qui contraste avec la vision d'un travail « correct ». La stagiaire essaie de concilier les deux exigences de la tâche et d'élaborer son propre « style », toujours dans un souci d'efficacité « *pour aller plus vite moi, je posais les ... choses comme ça, par groupe* ». Le fait de travailler tout au long du stage (deux semaines) dans les mêmes rayons lui permet d'acquérir une honorable connaissance des produits, de leur place et d'évoluer, ainsi, dans la maîtrise de la tâche. Ce qui n'est pas le cas de Roland.

Le stagiaire avoue son incapacité à suivre le même rythme que les salariés : « *je ne peux pas aller trop vite [...] si j'y vais trop vite, si une tombe (bouteille en verre), je la casse* ». Effectivement, lors de la manipulation d'une bouteille en verre (l'huile et vinaigre), le risque de casse est plus élevé que pour un autre produit, une bouteille en plastique par exemple, car il s'agit « d'un objet fragile de surface lisse ». Une étude sur la prévention des troubles musculo-squelettiques dans la grande distribution (DRTEFP et ACT Méditerranée, 2008) a démontré que la mise en rayon des bouteilles en verre nécessite des mouvements combinés

des poignets et des mains. À ces contraintes physiques, s'ajoutent les contraintes d'apparence du rayon. L'étiquette de la bouteille doit être visible pour le client, ce qui suppose des manipulations supplémentaires. Pour y parvenir, le stagiaire nous confie : « *J'ai été un peu plus lent que les autres mais, pour moi, ça m'aidait à bien mettre les bouteilles sans les faire tomber* ». L'échange avec le stagiaire nous informe, aussi, sur le fait qu'il travaille différemment des autres employés. Les employés essaient de porter le moins possible les produits, afin de préserver leur santé.

Roland : « [...] *les autres font d'une façon différente. Ils approchent la palette au maximum, sans la coller pour éviter de ne pas pouvoir circuler. [...] Et moi, je préfère avoir un espace assez large pour pouvoir circuler...* ».

Cette différence dans la pratique du métier peut être due à l'ignorance des risques de santé qu'engendre une hypersollicitation de l'organisme mais aussi la méconnaissance partielle de son environnement de travail par le stagiaire. Au début du stage le chef de rayon décide que le jeune doit travailler « *une semaine en sucré, une semaine en salé et puis la troisième semaine en mélange* ». Ce qui à première vue, est conçu pour favoriser une meilleure découverte du travail en grande surface, provoque des retombées perverses sur le travail du stagiaire. En changeant tous les jours de rayon, le stage de trois semaines ne lui permet pas d'intégrer les produits et leur place. Lorsqu'il travaillait en doublon, il consultait à son tuteur à la moindre adversité. Il n'a, ainsi, pas été obligé de produire un effort de mémoire considérable. Mais le jour où on lui confie la mise en rayon « en pleine autonomie », il doit identifier les solutions tout seul. L'analyse du dessin (*illustration 4 et 5*) de l'espace du travail nous renseigne également sur l'inaptitude du stagiaire à s'orienter dans le magasin. Son dessin s'avère pauvre, incomplet, il laisse à penser que l'auteur est sujet à des troubles de mémoire de l'espace.

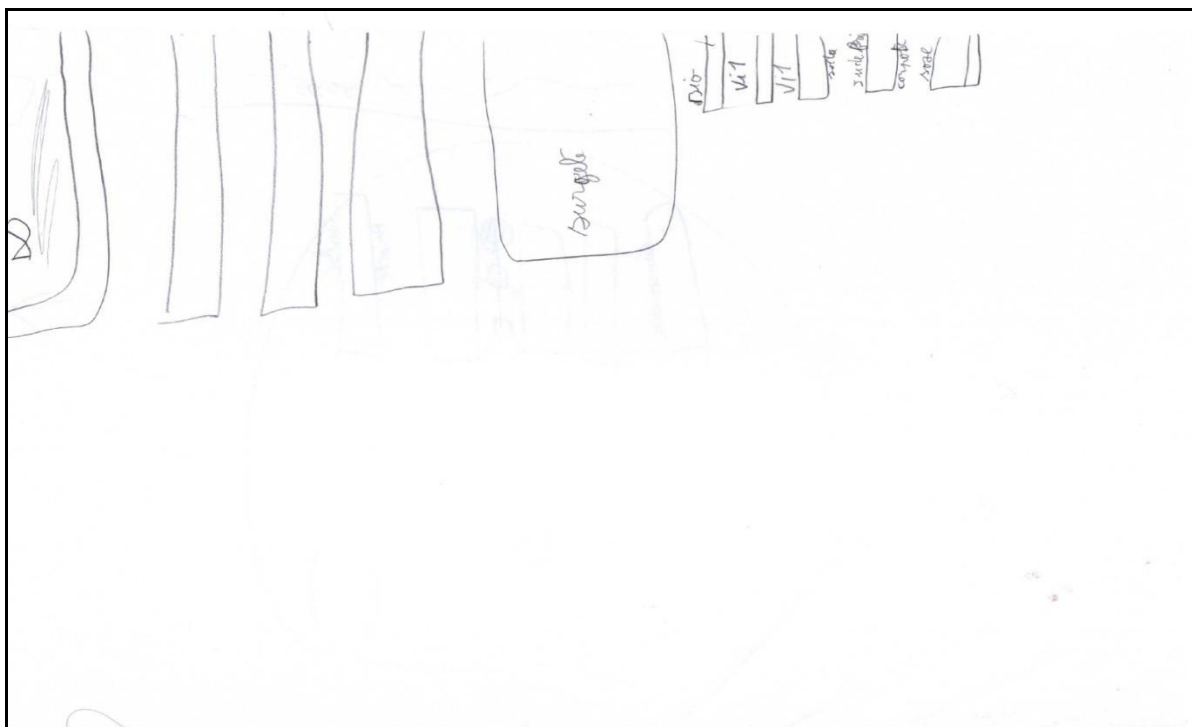


ILLUSTRATION 4 : Le premier plan de la grand surface

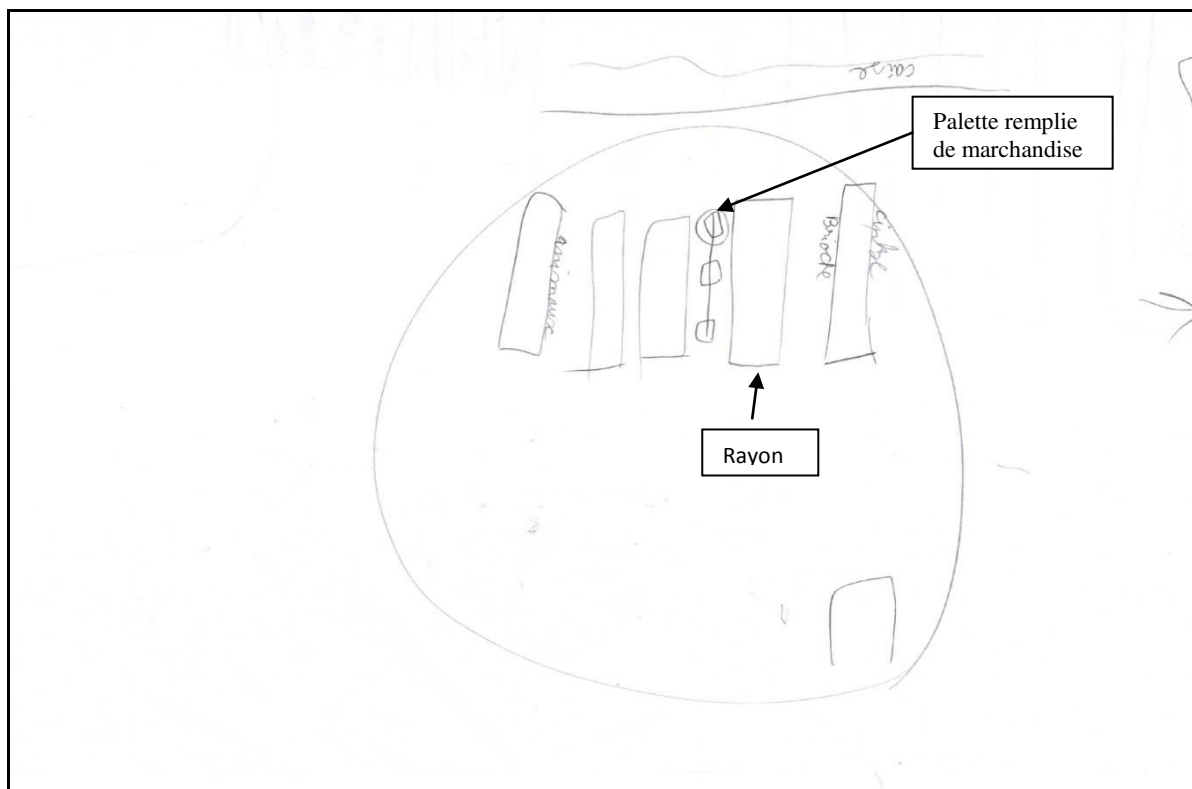


ILLUSTRATION 5 : Le second plan de la grande surface

Placer la palette au milieu de l'allée, en début de journée, est une règle du métier que le stagiaire a très bien assimilée. «... *il fallait mettre les palettes en ligne et bien entre les rayons, pour pouvoir circuler à droit ou à gauche (...) sans qu'on me gêne*». Les palettes ne sont pas construites en fonction de l'ordre des produits dans le rayon. Les salariés organisent donc le travail en deux temps. D'abord ils dépalettisent les cartons, en les positionnant tout au long du rayon devant l'emplacement du produit, ensuite, ils procèdent au rangement des produits dans le rayon. Cette organisation du travail présente l'avantage de ne pas être obligé de déplacer la palette constamment, ce qui diminue les manipulations pénibles : « *...une palette pleine de conserves c'est extrêmement lourd. C'est embêtant à tirer* ». Cependant, cette organisation impose de porter des cartons, assez lourds, sur des grandes distances, ce qui peut-être contraignant. Ses collègues adaptent alors leur technique à la situation de travail en déplaçant la palette ou en la collant au rayon. Ils alternent le port des charges lourdes avec des mouvements moins coûteux sur le plan physique. L'affirmation du stagiaire « *je préfère avoir un espace assez large pour pouvoir circuler que...* » signifie que laisser la palette au milieu de l'allée fait partie de sa stratégie de maîtrise de l'espace de travail pour compenser cette connaissance insuffisante. Bien entendu, sa méthode de travail évolue aussi au cours de la journée. La pause⁸³ approche, alors le stagiaire choisit de ne pas défaire complètement sa palette mais de prélever les colis au fur et à mesure de l'avancée de son travail. Pour les soupes en brique, il déplace la palette devant l'emplacement des soupes et ensuite il les empile dans ses bras, avant de les mettre en rayon.

Roland : « *J'ai pris brique par brique. En général, moi je prends une brique d'un litre, je la mets couchée sur mon bras, puis après je prends les autres et je les mets par-dessous. [...] Maximum cinq. En général, euh, je laisse la première, la sixième qui est en face de la première, je la prends et puis j'essaie de regarder par rapport à l'image qu'il y a sur l'emballage où c'est, après je mets, je prends les autres et je les mets directement* ».

Empiler les articles dans ses bras lui permet d'éviter de « *se retourner chaque fois* », d'être plus efficace et de réduire le nombre de mouvements répétitifs, dont il aurait ressenti les effets en fin de journée. Le stagiaire avoue que les briques de soupe se situent en bas de la palette donc il aurait pu coller la palette au rayon et la déplacer au fur et à mesure, en éliminant

⁸³ « Le passage du nettoyeur une demi heure avant l'ouverture du magasin, oblige les employés de remettre les palettes dans la réserve pour libérer les allées » (DRTEFP et ACT Méditerranée, 2008 : 22).

totalemment, au moins pour un certain temps, le port de charges. Par ailleurs, les salariés sont tenus à une vérification et une rotation⁸⁴ des dates limites de consommation. Cette règle est surtout exigée pour des produits frais. Cependant, le jeune décide de l'appliquer pour les soupes en brique « *...parce que comme ce n'était pas de la poudre, c'était déjà préparé, il y avait la date et pour moi, c'est proche* ». Cette tâche exige de tenir avec un bras les produits à placer en façade et de ranger, avec l'autre, les produits au fond du rayon. Cette exigence qu'il s'impose, l'oblige à ralentir un peu plus.

Donc à travers ces deux exemples on peut constater que pour résoudre le conflit des logiques, le stagiaire doit passer par l'analyse de la pratique collective qu'il « fera sienne après avoir regardé, habité, décortiqué au travers de son activité individuelle » (Caroly et Clot, 2004 : 51). Sa pratique s'élabore avec l'expérience et le temps, après avoir constitué sa propre connaissance des produits, leur place, leur résistance aux chocs et les marges des manœuvres possibles.

5.3.1. La relation avec l'autre : le client-usager-patient

Les stagiaires doivent gérer la pression simultanée de la qualité de la tâche et de la rapidité du service mais aussi les exigences des clients. Pour illustrer cette triple exigence, observons l'exemple d'Isabelle. Elle interrompait régulièrement son travail pour renseigner les clients sur les produits, sur les promotions, sur l'organisation du magasin. Au fil des jours, Isabelle avait constaté que ses indications n'étaient pas toujours suffisamment explicites. Le prescrit est souvent « discret » sur la gestion de la relation avec le client. Dans son cas, le renseignement aux clients n'était même pas mentionné sur sa fiche de poste, comme une activité liée au métier. Cependant, la stagiaire saisit le service attendu par l'organisation, que le travail d'employé libre-service ne se réduit pas au remplissage, rangement et nettoyage des rayons. Elle décide alors d'accompagner régulièrement les clients d'un certain âge, « *pour ne pas les laisser trop chercher* ». Elle va à la rencontre des éventuels désagréments des clients, en les anticipant. En plus, l'accompagnement des personnes lui permet d'actualiser ses connaissances des produits encore disponibles en promotion et de se préparer aux futures sollicitations des clients. Nous avons, ici, un exemple très clair de réélaboration du but, construit avec les autres. Le but visé – informer le client sur l'emplacement du produit – se

⁸⁴ « Cette tâche consiste à placer sur la face avant du rayon les produits dont la date de consommation est la plus courte de façon à ce qu'ils soient pris en premier par le client » (*id.*).

transforme au cours de l'activité en « éviter que les personnes reviennent (pour demander des informations supplémentaires) », qui n'est rien d'autre que le but réalisé. Bien entendu, cette attitude ne serait pas possible sans les autres, l'encadrement et les collègues qui lui autorisent une certaine marge de manœuvre dans la gestion de la relation avec les clients. C'est ainsi sans doute, qu'il faut comprendre la conception de Y.Clot (1995) de l'activité lorsqu'il écrit qu'elle « est tournée à la fois vers la tâche et vers toutes les autres activités portant sur cette tâche. [...] Toute activité est adressée. Elle possède un ou plusieurs destinataires. À ce titre, elle est toujours, en quelque façon, coactivité. » (p. 214).

5.3.1.1. L'individualisation

Dans l'exemple précédent, la stagiaire opère une individualisation de l'offre de service en fonction des besoins identifiés du client. L'individualisation est une activité complexe où le stagiaire se doit d'apporter des réponses cohérentes face aux attentes et aux exigences du client.

Dans les métiers de vente, l'individualisation implique parfois que le vendeur pousse assez loin l'interaction avec le client pour pouvoir définir ses besoins. Dispenser le « bon conseil » exige du stagiaire un ajustement entre les caractéristiques du produit et les caractéristiques du client. Les stagiaires vendeurs se trouvent souvent confrontés à la nécessité de devoir jongler entre plusieurs tâches : les tâches de préparation de la marchandise (déballage, pose d'antivol, pliage ou mise des articles sur les cintres), les tâches de vente-conseil et les tâches de surveillance (compter les articles avant et après le passage du client à la cabine d'essayage). Le conseil est une activité complexe qui implique une bonne connaissance des caractéristiques des produits, des techniques de vente et une capacité à interpréter les désirs exprimés ou non par le client. Mais comment repérer les signaux favorables à un entretien de vente sans la moindre formation professionnelle? À quel moment intervenir? Se précipiter vers le client alors que celui-ci ne ressent pas encore le besoin d'être conseillé, peut l'encourager à fuir. Certains stagiaires parviennent à construire des indicateurs, plus ou moins pertinents, qui vont leur permettre de gérer efficacement leur activité. Par exemple, Claire, stagiaire vendeuse dans un magasin de prêt-à-porter femme, a appris à interpréter plusieurs indicateurs disponibles dans la situation de vente-conseil, notamment les signaux non verbaux émis par les clients : le client prolonge l'essayage, se regarde beaucoup dans la glace,

recherche le regard de la vendeuse, « *elles nous regardent mais elles n'osent pas à nous demander* ».

Question : « *Quand prenez-vous l'initiative de les conseiller [les clients] ?* »

Claire : « *Quand le client regardait beaucoup dans la glace, ça veut dire qu'il a besoin de conseils et puis ben, je lui demandais [...]. Si elle me disait « oui », j'expliquais. Elle me demandait si ça allait la taille, si ce n'est pas trop serré. Si elle trouvait que c'est trop serré, j'allais lui chercher une autre taille et... ou juste pour la conseiller en fait. Et puis dès que c'était fini je reprenais mon boulot.* »

Question : « *Et comment vous les conseillez ?* »

Claire : « *"Est-ce que je peux vous aider madame ?". Après elle me dit : "Ah ben, oui je voudrais bien", et "Vous avez un petit problème sur quoi ?". Après elle me dit : "Sur les bras je voudrais bien savoir si ce n'est pas trop serré", après je dis : "Je me permets ? Est-ce que je peux ?" (...)*

Voir si elle veut bien que j'entame dans son espace, parce que je n'ai pas le droit d'être vachement collé à elle. Mais comme je vous dis, je regarde [et] si je trouve que c'est trop serré je lui dis : "Vous devriez prendre la taille au-dessus." [...] "Voir comme vous vous sentez à l'aise dedans."

Donc après elle me dit : "Je vais prendre la taille au-dessous". "Vous avez quelle taille ?". Elle me dit sa taille, après donc je vais lui chercher. Après elle me dit : "Ah, oui, franchement je me sens beaucoup mieux" [...] "Je vais le prendre"».

Question : « *Et quand vous dites que vous avez regardé si ce n'est pas trop serré, où est-ce que vous avez regardé ?* »

Claire : « *Si c'est trop serré ça se voit au niveau, si c'est trop remonté... Quand elles regardent, à chaque fois, les dames, s'il vous venez voir un jour vous allez le constater, elles sont tout le temps comme ça, en levant leur bras pour voir si ça ne leur serre pas au niveau de la poitrine et elles sont comme ça [elle soulève ses bras pour me monter] ».*

Nous pouvons remarquer que le but de l'intervention n'est pas nécessairement de déterminer le produit à vendre puisque le client a en déjà choisi un, mais plutôt de l'aider à se décider ou le rassurer sur son choix. La stagiaire amorce l'échange par une question fermée : « *Est-ce que je peux vous aider madame ?* » qui, après l'accord de principe de la cliente, se poursuit par une deuxième question. Cette fois c'est une question ouverte visant à identifier les freins

d'achat : « *Vous avez un petit problème sur quoi ?* ». La cliente exprime une inquiétude liée à l'impression captée par l'usage du produit. La stagiaire écoute les objections, prend en compte le « ressenti client » et avant de lui proposer une solution, tente d'obtenir d'autres indicateurs. Pour cela, elle a besoin de se rapprocher physiquement de la cliente, voire de la toucher. L'interrogation « *Je me permets ? Est-ce que je peux ?* » indique bien la mobilisation par la stagiaire à la fois des connaissances sur les actions à entreprendre et sur les règles conversationnelles. Si les indices relevés concordent avec les hésitations formulées par la cliente, la stagiaire avance son diagnostic « *Vous devriez prendre la taille au dessous* ». La solution apportée par la stagiaire reste à confirmer après l'essayage : « *Voir comme vous vous sentez à l'aise dedans* », puisque le client et son ressenti demeurent au cœur de l'activité de vente-conseil.

En revanche lorsque les objections exprimées par le client, sont « sincères mais non fondées » (Delhommeau, 2000 : 34), le travail de la stagiaire est de démontrer que le reproche à l'encontre du produit n'est pas justifié en apportant des preuves. La démonstration s'avère subtile pour la stagiaire, car il est déconseillé de contredire le client mais, *a contrario*, il faut arriver à lever ses réticences. De nouveau, la stagiaire laisse la cliente s'exprimer complètement et elle formule ensuite son avis : la taille essayée est adéquate. « *Une dame avait un pantalon, elle se trouvait trop serrée dedans alors que pas du tout et elle ne me croyait pas tant* », continue Claire. Elle pointe ici l'écart entre la sensation qu'éprouve la cliente lors de l'usage de l'article, la perception qu'elle a de son corps dans la glace et la perception qu'à un tiers (la stagiaire-vendeuse) sur la situation d'essayage. Selon elle, la solution qui prédispose sûrement les clientes à changer d'avis, à accepter la justesse de son diagnostic, est de les convaincre d'essayer les deux tailles les plus proches. « *Pour les faire prendre conscience que si elle prend plus grand ça va être trop grand et si elle prend plus petit, ça va être encore plus petit* » explique Claire.

Pour apporter la preuve de son argument, elle doit susciter la coopération de la cliente. « *Essayez et vous allez voir que la meilleure taille c'est celle dans laquelle vous êtes déjà* ». Selon N. Delhommeau (2000), la construction de la « solution vraie »⁸⁵ lors de l'activité de vente-conseil est effectuée à partir de plusieurs catégories de ressources :

⁸⁵ La solution vraie signifie que la solution est considérée acceptable (relativement acceptable car il s'agit d'un compromis) par les interlocuteurs (*ibid.*).

- les ressources cognitives constituées des connaissances en mémoire à propos des caractéristiques du produit, autrement dit des propositions portant sur le produit « il vaut mieux essayer », ou sur le niveau de compétence du client ;
- les informations fournies par le client : « je voudrais savoir si ce n'est pas trop serré ou large ? »
- les informations obtenues à la suite d'une action : faire essayer, lever les bras pliés (*op.cit.*, p. 43)

Nous pouvons constater que la capacité à faire coopérer le client ne peut pas se décréter, qu'elle se joue et se rejoue lors de chaque interaction avec ce dernier.

Dans les métiers de service à la personne, cette individualisation est plus prégnante, elle se construit sur une période de temps assez longue, pouvant s'étendre jusqu'à plusieurs années. L'activité de soins se réalise en fonction des attentes et des caractéristiques du patient, c'est-à-dire de la pathologie dont il souffre, de son degré d'autonomie⁸⁶, évolutif dans le temps. Dès les premiers jours, les stagiaires se confrontent aux particularités de chaque résident, tous les actes – toilette, prise de repas, déplacement – peuvent alors se réaliser de différentes manières. Revenons à l'exemple de la toilette, dont il existe plusieurs types : au lavabo, au lit, au lit avec lève-malade, douche, bain. Pour les patients très dépendants, confinés au lit, les professionnels disposent la toilette au lit où le stagiaire remplit surtout un rôle d'aide, comme c'était le cas de Laure, présenté plus haut. Pour les patients moyennement dépendants, les professionnels privilégient la toilette au lavabo (« petite toilette ») ou à la douche (« grande toilette »). Une des fonctions du soignant est d'accompagner le patient dans les actes de la vie quotidienne, de maintenir ses capacités résiduelles (psychologique et psychique). Cet exercice implique de « faire avec » et non de « faire à la place ». Solliciter les capacités du résident suppose d'observer, de stimuler et d'initier les gestes lors de la réalisation des actes de soin. Mais une aide à la toilette est plus coûteuse en temps et en énergie qu'une toilette réalisée directement par le soignant. Alors « faire faire » s'apprend aussi. Les stagiaires doivent apprendre comment disposer le patient à collaborer, sauf qu'ils ne connaissent pas, au départ, le potentiel de la personne âgée. Les tuteurs sont une aide précieuse, ils guident l'activité des stagiaires en leur livrant des informations pertinentes sur les habitudes et les capacités des résidents. Ainsi, au-delà de la mission pédagogique, ils préservent la qualité du service, en épargnant le bénéficiaire du service, des éventuels échecs d'apprentissage des débutants :

⁸⁶ Voir la grille AR-GIR dans l'annexe 2.

Xavier : « ...après j'ai fait sa douche, shampooiner sur la tête, en fait ça se passait à peu près comme pour la dame, je prenais les gants pour le corps, je lavais tout le corps et je prenais l'autre gant pour la toilette intime, je passais devant ensuite par derrière, après je le rinçais, ensuite je prenais la serviette et je l'essuyais un petit peu. Maintenant comme monsieur il avait sa tête, il arrivait à se lever en se tenant et il peut, c'est l'aide soignant qui m'a dit, moi je lui passais la serviette et lui s'essuyait en se tenant ».

Et lorsque les tuteurs sont absents, les stagiaires apprennent par eux-mêmes en fonction des réactions du patient et/ou aux conseils des autres résidents.

Question : « *Et comment vous l'avez aidé [à manger] ?* »

Laura : « *En entrée, il y avait des tomates, donc je les ai coupées en petits morceaux et je lui donnais petit à petit, parce que ce monsieur attrapait tout. Il mangeait la serviette de table, donc il fallait pousser tout et le couteau, vraiment ne pas lui donner.* »

Question : « *Et quand vous dites je lui donnais à manger, c'était lui qui piquait dans l'assiette – ou bien c'était vous ?* »

Laura : « *Non, non l'assiette était là, près de moi.* »

Question : « *Donc l'assiette était en face de vous ?* »

Laura : « *Oui, parce que sinon il pouvait l'attraper.* »

Question : « *Et de l'autre côté il y avait quelqu'un ?* »

Laura : « *Oui, il y avait une petite dame, qui le connaissait bien parce que moi je ne le connaissais pas du tout, je lui ai jamais fait la toilette... Elle savait quand est-ce qu'il avait soif, et elle me disait : "Arrête, là ça se voit qu'il n'a plus faim" ».*

Accepter l'impossibilité de participer à des tâches de la vie quotidienne ne semble pas soulever de questions chez les stagiaires. Le respect de la volonté, celui du choix de la personne, forme tout un apprentissage, puisqu'il exige de se décentrer de soi-même, de réaliser qu'ils s'adressent à une personne unique et particulière, avec un passé, des habitudes, des valeurs qui peuvent être très différentes de siens. Ou comme écrit W. Hesbeen (2006) « ... le professionnel a beau savoir ce qui serait bon pour le corps de cet autre, il a beau imaginer ce que lui ferait à la place de cet autre, la personne n'est pas réductible à son corps, à ses affections et sa situation n'est pas et ne deviendra pas celle d'un professionnel, si

performant soit-il. Nous pouvons donc désirer ce qui nous semble bien et bon mais ce désir est le nôtre et n'est pas celui de cet autre » (p. 2).

Xavier : « [...]...certaines personnes n'avaient pas besoin de toilette, il fallait juste nettoyer un petit peu, quoi. Une toilette pour moi c'est une douche... maintenant certaines personnes prennent une douche par semaine, parce que les personnes âgées n'aiment pas l'eau ... ».

Nous remarquons que le stagiaire se réfère à ses propres valeurs, il exprime sa conception personnelle du soin, coupée des exigences de l'organisation et même des vœux des résidents. Pour Xavier, comme pour les soignants du service de psychiatrie interrogés par M. Rajablat (1997), le soin qu'il souhaiterait prodiguer est en effet celui qu'il aimerait recevoir. Mais la réalité du terrain est tout autre et le professionnel n'est ni le maître du temps, ni le propriétaire des désirs des autres. Le stagiaire découvre dans les actes apparemment les plus insignifiants que «se mettre à la place de l'autre » ne signifie pas « prendre sa place ». Il apprend comment protéger la personne de toute éventuelle intrusion extérieure, que même ses propres gestes, animés par les meilleures intentions, peuvent être perçus par le malade comme une agression.

Question : « Donc la dame était déjà à la douche. Et pour la température comment vous faites ? »

Xavier : « On demande d'abord aux personnes de toucher, si c'est trop chaud ou trop froid, et en fonction de ce qu'elles disent, on augmente la température... ».

5.3.1.2. Respecter l'autre comme un être.

Soigner ne se résume pas à « traiter » mais aussi à « prendre soin », à « entourer ». Le travail sur l'autre est toujours traversé par le principe éthique « être humain ». Les stagiaires essayent de le transposer en pratique dès le premier jour, de montrer à travers les gestes, les paroles, les attitudes, une réelle préoccupation pour les résidents. L'entrée dans la chambre s'accompagne du respect de l'intimité de la personne : on frappe, on appelle le résident par son nom et même on lui saisit la main : « *J'ai dit bonjour M. F. je lui prends la main, ça veut dire que je suis là, quoi* » (entretien Laura).

Ici le geste devient parole, c'est ce que C. Mercadier (2002) appelle le « faire savoir » du soignant. En serrant la main du résident, la stagiaire veut lui dire « vous n'êtes pas seul dans votre souffrance ». Le toucher professionnel (mesurer la température, vérifier la moiteur des

mains, etc.) effectué dans le but d'objectivation des symptômes, par ailleurs le seul prescrit par l'organisation, laisse la place au toucher affectif, qui vise « à rassurer le malade, à atténuer sa douleur, à calmer son angoisse » (*id.*, p. 18). Le prendre soin suppose regarder la malade non seulement comme « objet de soin » mais plutôt « sujet de soin », donc l'éthique est donc consubstantielle à l'activité. Dans cette perspective, le soin d'hygiène prend une autre dimension, qui ne se résume pas à l'acte de nettoyage d'un corps mais implique de réaliser des tâches de confort non prévus, comme les soins esthétiques ou traitements corporels supplémentaires. Les stagiaires débutants, moins contraints par les exigences de l'organisation, se mettent à l'écoute de la personne, offrent parfois plus de sollicitude que les professionnels surchargés, entraînés dans une course contre la montre. Cette attention singulière porte souvent ses fruits comme nous allons le voir plus loin.

Question : « *Comment êtes-vous rentré dans la chambre ?* »

Xavier : « *J'ai tapé, ensuite il y a le nom des résidents sur la porte donc il faut dire : "Bonjour monsieur un tel " ou "Bonjour madame un tel ", comme ça ils savent... parce que c'est des personnes qu'ils ont des problèmes mentales.* »

Question : « *Ce sont des personnes avec un handicap ?* »

Xavier : « *Oui, sur cet étage, la plupart des résidents. Et il faut leur dire : "Bonjour monsieur un tel" pour qu'ils se reconnaissent.* »

Question : « *Et qu'est-ce que vous avez fait après avoir dit bonjour ?* »

Xavier : « *J'ai déposé le plateau et ensuite ça dépend du résident, normalement il leur faut tartiner parce qu'ils ont des difficultés, alors on leur tartine. [...]* »

Question : « *Et pendant que vous êtes dans la chambre est-ce que vous parlez avec les résidents ? Vous leur posez des questions – ou bien vous vous limitez seulement à tartiner ?* »

Xavier : « *Oui, moi je leur pose [des questions] mais ce n'est pas obligé. Moi personnellement je leur demande : " Vous avez bien dormi ?", "Ça va ?" (...) Il y en a ils sont dégoûtés, il y en a : "Oui, il faut y aller", des expressions un peu anciennes. [...] En général les résidents ne demandent rien mais c'est plutôt moi qui leur demande s'ils ont bien mangé. Même si certaines personnes ne répondent pas, ils n'ont plus toute leur tête, je leur demande s'ils ont bien mangé avec le sourire et parfois ils répondent, parfois ils ne répondent pas. Mais je demande quand même.* »

Question : « *Et pourquoi vous faites cela ?* »

Xavier : « Ben, on va dire, il y a une chance sur deux qu'ils répondent et si cette chance vient ça fait plaisir quand même que la personne vous répond. Moi ça ne me dérange pas d'attendre, de montrer que je m'intéresse à la dame. Même si elle a des difficultés, elle se rend compte qu'on s'intéresse à elle. »

Question : « Vous pensez que c'est important pour les résidents de parler avec eux ? »

Xavier : « Ben, oui quand même parce que comme je disais ils ont besoin de se sentir qu'on s'intéresse à eux, qu'ils ne sont pas là, comme ça ».

Le stagiaire, Xavier, tente de créer un lien avec les résidents, de montrer par sa présence une réelle préoccupation pour eux : il pose des questions, il attend des réponses, il ne se décourage pas face au silence, il essaye de suspendre son jugement, de comprendre la situation particulière de chaque personne. Après une semaine de stage, la maladie n'a pas toujours de nom pour lui : « c'est des personnes qu'ils ont des problèmes mentales » ou « qu'ils n'ont plus leur tête » nous dit-il. En absence de références aux notions plus théoriques, de compétences professionnelles, le stagiaire essaie de développer ses qualités relationnelles. Il concentre sa pratique sur le résident en tant que « être social », il s'efforce de voir l'humain au-delà des symptômes de la maladie, de reconnaître sa dignité. Le travail relationnel/émotionnel s'avère frustrant car le stagiaire n'éprouve pas beaucoup de gratifications dans les échanges avec les résidents. L'espoir d'un geste, d'une attention lui permet de patienter et persévérer. La phrase « je m'intéresse à la dame même si elle a des difficultés, elle se rend compte qu'on s'intéresse à elle » rejoint l'idée selon laquelle « l'accompagnement de la personne démente repose sur la reconnaissance de l'humain à part entière et sur la conviction que, jusqu'au bout de la vie, même dans les situations de grande précarité cognitive, la personne possède et garde une existence propre, une place irremplaçable et un intérêt essentiel pour l'humanité » (Abraham, 2008 : 97). Le témoignage de Xavier soulève par ailleurs l'absence de consignes relatives au travail relationnel. Montrer sa compassion, faire preuve de sollicitude sont des qualités attendues par les patients et leurs familles, dès lors exigées par les employeurs. Mais comprendre l'autre et répondre à ses attentes, rarement clairement exprimées, requiert beaucoup d'intelligence et d'imagination, un travail que P. Molinier (2008) appelle « travail invisible ». Ce qui n'est pas visible ne peut pas être reconnu, formalisé, enseigné. Alors on va le naturaliser, le considérer comme inné et non comme une compétence professionnelle, acquise par le biais de la formation ou par l'expérience du travail.

Dans la partie suivante, nous allons essayer de montrer que le terme « savoir-être » n'est pas approprié, que les compétences relationnelles sont parties intégrantes des compétences professionnelles et que le tuteur, le collectif de travail, l'organisation joue, chacun à son tour, un rôle dans leur construction.

5.3.1.3. La gestion de la violence

Comme on l'a déjà vu, dans les maisons de retraite, les stagiaires participent tous les matins aux soins d'hygiène et de confort (toilette, habillage, mise en fauteuil, maquillage) mais l'accueil de la part des résidents est souvent décourageant. La toilette n'est pas un moment attendu par tous les résidents.

Question : « *Et comment ça se passait quand vous rentriez dans une nouvelle chambre ?* »

Laura : « *Ben, on frappait, et on rentrait en disant : "Bonjour !" et on disait toujours pourquoi. "C'est pour faire la toilette". Et des fois ils râlaient.* »

Question : « *Pourquoi ils râlaient ?* »

Laura : « *Ils n'aiment pas la toilette. Ils ne veulent pas faire la douche.* »

Les stagiaires se confrontent à une multitude des comportements qui vont du refus, jusqu'à la violence en passant par des stratégies d'évitement. Une des stagiaires raconte une situation comique avec un résident, qui s'enfuyait régulièrement de sa chambre, avant l'arrivée des aides-soignants chargés de réaliser les soins d'hygiène. Sur la requête de la tutrice, la stagiaire part à sa recherche et elle le retrouve un étage en-dessous. Comme la stagiaire ne faisait pas partie du personnel habituel, le résident accepte de monter dans sa chambre, sur la promesse d'un petit déjeuner supplémentaire. Un des stagiaires interrogés explique ces réactions par plusieurs raisons.

Xavier : « *[...] Elles [les personnes âgées] ne sont pas habituées au jet d'eau. À l'ancienne, elles se lavaient dans des bassines donc pour eux, c'est une agression qu'on rejette comme ça de l'eau. Ils le font qu'une fois par semaine. [...]. Certaines personnes n'aiment pas leur place, ils n'aiment pas être en maison de retraite et certaines personnes dépriment. Ils ne savent pas qu'est-ce qu'ils font là, ils oublient tout, ils n'ont plus la notion du temps, etc.* »

Donc d'une part, les maladies dont souffrent les patients peuvent altérer leur comportement. D'autre part, la vie en institution peut engendrer des comportements perturbateurs. En institution, les résidents ne sont pas acteurs ni de leur mobilité, ni de l'organisation de leur journée. En outre, les règles d'hygiène contemporaines et les exigences des familles ne correspondent pas toujours au mode de vie passé des résidents. Néanmoins, la toilette reste un

geste intime qui ne peut pas être réalisé sans l'accord de la personne. Alors, utiliser la pédagogie, entamer le travail d'éducation du patient est la stratégie adoptée par une des stagiaires.

Laura : « Ben, il faut être super convaincant. Il faut leur dire qu'il faut se laver, que c'est important, vraiment leur expliquer pourquoi il faut prendre une douche. [...] Dans la première chambre, c'était une petite dame qui ne se laissait pas du tout faire. Il fallait faire attention, parce que ça allait pour moi, mais pour les aides-soignantes pas trop, parce que j'étais plus jeune. Donc je suis rentrée, j'ai dit : " Bonjour, c'est pour faire la toilette". "Non, je suis fatiguée, je suis fatiguée, laissez-moi dormir". "Non, non, allez, on se lève". Donc elle s'est levée, elle est partie dans la salle de bain ».

La stagiaire justifie son action en construisant l'argumentaire sur l'importance de l'acte de soin. Son action est légitime « *c'est pour faire la toilette* » ; devant la tentative de repousser le moment désagréable, la stagiaire se montre donc inflexible. L'argument de la patiente est non recevable, la stagiaire clôt pour quelques moments l'échange langagier en attendant que la résidente change d'attitude. À la lecture de la fin de cet extrait, on pourrait croire que la stagiaire est très autoritaire avec la résidente. Mais ici, l'extrait ne parvient pas à refléter la voix très douce de Laura. Ainsi, nous avançons l'hypothèse qu'elle est arrivée à s'imposer sans brusquer la patiente. Un autre élément vient soutenir cette idée : la stagiaire avait réussi à établir un lien affectif avec cette personne. Durant sa période de stage, Laura avait participé à tous les actes de soin que sa tutrice réalisait, mais elle a été amenée à faire des toilettes complètes, toute seule, seulement à la fin de cette période. Lors de sa dernière journée dans l'établissement, sa tutrice lui propose de choisir parmi les résidents qu'elle avait en charge, deux personnes avec lesquelles elle se « *sentait plus attachée* ». Ce n'est donc pas par hasard qu'elle est conduite à dispenser les soins à cette patiente jugée réticente « *c'était une petite dame qui ne se laissait pas du tout faire* ». On aperçoit, chez cette stagiaire, l'utilisation d'une stratégie afin d'assurer la collaboration de la patiente. La résidente n'est pas nommée « madame » mais « petite dame ». L'affection qu'elle manifeste envers les résidents « *...parce que j'ai été très, très proche de ma grand-mère, je me suis occupée beaucoup d'elle quand elle était malade, donc pour ça, je savais comment leur parler.* » lui a permis de se rapprocher, de se faire adopter par eux. Ainsi, la résidente accepte assez facilement la stagiaire et sans doute, pas pour les raisons qu'elle suppose (« *parce que j'étais plus jeune* »).

Lors des échanges avec les stagiaires aides-soignants nous avons constaté que les comportements agressifs surviennent surtout lors des contacts physiques intimes et quotidiens. « Pour certains patients en perte d'autonomie, la violence (verbale et même physique) reste la seule manifestation de leur existence » explique une équipe de chercheurs (Teiger, Cloutier et David, 2005 : 199). Les stagiaires doivent donc apprendre à se protéger contre des patients violents ou susceptibles de les agresser psychiquement ou verbalement. Le travail en binôme leur permet, dans un premier temps, d'assister à des situations critiques sans être impliqués réellement, de voir comment le professionnel réagit face à des moments conflictuels, comment il parvient à garder son calme et à désamorcer la situation tout en persuadant le bénéficiaire de collaborer à l'acte de soin.

Xavier : « *Au début, quand l'aide-soignante commençait à la déshabiller elle a levé le bras, on va dire.* »

Question : « *Pour la frapper ?* »

Xavier : « *Oui, pour la frapper et l'aide-soignante a très bien réagi, elle a dit : "Il ne faut pas vous énerver, madame, je vais vous laver."* »

Question : « *Et après la dame s'est calmée ou elle a réessayée ?* »

Xavier : « *Non, mais c'est parce qu'ils n'ont plus leur tête, ils ne comprennent pas ce qui se passe.* »

Nous remarquons ici l'importance de la parole qui accompagne le geste de soin. La professionnelle exprime l'état d'esprit de la patiente à sa place et lui intime de contrôler sa colère. Même si le récit du stagiaire ne nous délivre pas plus d'informations, nous supposons que le ton, le regard voire des gestes étaient mobilisés pour dissuader le comportement agressif. Ensuite l'usage de la parole est destiné à annoncer, à expliquer ce qui va se passer, à solliciter sa coopération. Dans ce cas, le comportement agressif inspire plutôt au stagiaire de la compassion, la patiente bénéficiant des circonstances atténuantes, vu sa pathologie. Au contraire, lorsque le résident ne souffre pas de troubles mentaux, ce type de comportement n'est pas toléré et le « travail émotif » que doit effectuer la tutrice est plus important que dans le cas précédent.

Xavier : « *[Monsieur] parlait beaucoup, en fait il était un petit peu pervers. Mais la dame qui était avec moi le mettait à sa place. [...] Elle lui disait gentiment : "Écoutez, il ne faut pas nous parler comme ça", parce qu'il avait sa tête... Du moment où il a sa*

tête, on a le droit de lui dire : "Attention monsieur !". Maintenant, elle n'était pas méchante, elle lui disait : "Il ne faut pas nous parler comme ça". [...] ensuite on avait fini, il a dit : "Merci !" ».

La tutrice va tenter de créer un contexte de travail propice, de ne pas exprimer ses vraies émotions pour garder le contrôle de la situation, et en même temps de « refroidir » le résident sans couper complètement la relation avec lui. Elle parvient à garder la distance tout en préservant une relation acceptable. Le « merci » du résident, à la fin de l'activité de soin, indique qu'il a repris ses esprits, et qu'il se conforme aux règles sociales en vigueur. Il peut indiquer aussi la reconnaissance de l'importance de l'acte de soin dans sa vie quotidienne et le rétablissement des rapports des pouvoirs.

Gérer l'agressivité des patients fait partie du métier d'aide-soignante. Les stagiaires ont assisté à des situations tendues, ils ont vu comment les professionnels parviennent à dispenser le soin avec un minimum de risque, comment ils gèrent les émotions du patient et les leurs dans l'activité de travail. Cette immersion leur a permis de mieux se préparer au face à face avec le patient. Au contraire, gérer ses émotions devant un client mécontent est plus laborieux lorsque le stagiaire n'y a pas été préparé et qu'en outre, il se retrouve seul face à celui-ci.

Isabelle : « Il y a eu une dame là, vendredi, elle me demandait s'il restait de la farine, qui était en promotion du lundi jusqu'au samedi. La farine est tellement partie vite les premiers jours, qu'il y en avait plus. Donc elle se met à rouspéter : "Oui, de toutes façons, ce n'est pas la peine que je prends le catalogue, il y a rien de ce que vous..." J'ai dit : "Attendez, moi je suis que stagiaire, ce n'est pas mon..." et point. Elle dit : "Oui, vous n'avez pas à me répondre". Attends je ne vais pas non plus me laisser faire, je suis bien gentille mais bon... ».

Ici, la cliente mécontente considère la stagiaire employé libre-service, comme la représentante de l'entreprise et elle lui transfère tous les défauts de l'enseigne. Le « *Attendez, moi je suis que stagiaire, ce n'est pas mon ...* » montre à quel point la stagiaire ignore le processus dans lequel elle est inscrite. En essayant de se défendre, elle précise sa fonction et les limites de sa fonction. Elle voudrait expliquer que la gestion du stock de promotions, la publication du catalogue ne fait pas partie de son travail mais la cliente lui coupe la parole, pour l'apostropher à nouveau « *...vous n'avez pas à me répondre* ». Un professionnel vendeur dirait que la stagiaire n'a pas réagi correctement. On voit comment celle-ci essaie de dégager

sa responsabilité alors qu'il ne s'agit pas d'une erreur de la part du magasin. Les magasins peuvent proposer des promotions, toujours limitées dans le temps, dans la limite des stocks disponibles. La réclamation de la cliente, survenue en fin de période de promotion, est donc injustifiée. Cependant, pour rattraper le client insatisfait, le manuel du vendeur conseille de prendre quelques mesures : écouter attentivement le client, reformuler ses propos, s'excuser pour l'inconvénient généré, manifester de l'empathie et concevoir une solution. Nous remarquons que la stagiaire ne fait rien de tout cela. Elle travaille dans une entreprise de vente en libre-service où le client se sert seul, ne fait appel à aucun vendeur, donc, d'emblée elle ne se positionne pas en vendeuse. Toutefois, les employés sont tenus d'avoir un comportement qui ne dessert pas l'image de l'enseigne, d'être solidaires avec l'entreprise et de montrer que toute réclamation est prise au sérieux, en sollicitant leurs supérieurs dès qu'ils considèrent être dépassés par la situation. Le dernier propos de la stagiaire signifie qu'elle confond critique de l'entreprise avec critique de son travail. Alors, elle se met en position de défense au lieu de fouiller une autre solution pour désamorcer la situation, comme par exemple adresser le client à un professionnel. Ainsi, elle exprime son refus d'être critiquée gratuitement, sans raison et son désarroi face à une situation qui dépasse ses compétences, car ici il s'agit bel et bien d'une question des compétences de vendeur.

À l'opposé Boris, stagiaire en vente, parvient très bien à dissimuler ses émotions face au client. Exaspéré par un client insistant, grognon, il garde son calme et son sourire. Chargé de trouver des calques avec des lettres pour un jeu de scrabble, Boris travaille « sous les yeux du client », dans une posture contraignante. Le niveau très bas du présentoir, où sont stockées les enveloppes avec des calques de différentes tailles, l'oblige à adopter une posture de travail pénible : soit de se mettre à genoux, soit de s'accroupir avec les genoux pliés. Le jeune stagiaire choisit la première variante, de moins en moins supportable avec le temps qui défile. Le client ne connaît pas la taille exacte du calque qui correspond à son jeu de scrabble mais il est venu à la librairie avec des calques, tracés par lui-même. Le jeune stagiaire procède méthodiquement, d'abord il essaie d'identifier la taille exacte, en proposant au client plusieurs tailles de calque. Rapidement il s'aperçoit qu'il s'agit de la taille 9, qui justement manquait au libraire. « Habituellement, lorsqu'on travaille sous les yeux du client, on s'expose inévitablement à la suspicion de ne pas en faire assez » écrit I. Joseph (1994 : 178). Alors, en essayant de répondre au besoin du client, et d'apporter la preuve de sa bonne volonté, Boris lui présente les tailles les plus proches « ...donc à chaque fois il superposait " Ah non, ce n'est

pas bien ", " Euh non, ça c'est trop gros ". Donc il m'a bien pris deux heures et il est parti sans rien acheter ». La scène semble burlesque. Le client ne veut pas accepter l'évidence : le produit souhaité n'est pas disponible dans la réserve du magasin. Si, jusqu'ici l'échange entre les deux protagonistes a été conduit par le stagiaire vendeur, à partir de ce moment le client prend une position haute en dictant au stagiaire où chercher, tout en réfutant les arguments du stagiaire. La requête du client n'est pas satisfaite et celui-ci marque son insatisfaction.

Boris : « [...] je cherchais, et tout. Et puis une fois fini et ben, non : "Regardez, ici je crois que c'est la bonne", "On l'a déjà faite !", " Ah, d'accord, ok". Et je lui disais : " On l'a déjà faite monsieur ", et lui : " Ben, non, vous racontez n'importe quoi"».

Lorsque le ton monte, le stagiaire n'a personne vers qui se tourner, car il est coincé avec le client dans la réserve de la librairie. Celle-ci, située dans une pièce, ne dispose pas de caméra, ses collègues ne pouvaient donc pas savoir que le stagiaire était en mauvaise posture. Boris ne sait pas comment endiguer cet échange stérile, sans froisser la personne. En même temps, une douleur traverse son genou malade « ...moi j'en avais marre à la fin, c'est ce que je disais, j'avais très mal aux genoux... ». Malgré la souffrance physique de plus en plus prégnante, Boris laisse au client l'initiative de rompre la relation. Comme dans l'exemple précédent, le stagiaire n'offre pas d'autre alternative au client (passer une commande, se renseigner sur la date de la prochaine livraison, etc.). En adoptant cette stratégie, il reste prisonnier de la situation tendue et, à la souffrance physique s'ajoute la charge du « travail émotif » (Soares, 2000).

Question : « Et vous, qu'est-ce que vous avez ressenti par rapport à son comportement ? »

Boris : « J'en avais marre, j'avais envie de l'envoyer balader. Mais vu que cela donnait une mauvaise réputation à la librairie j'ai rien dit, un grand sourire ».

Le stagiaire nous dévoile l'effort déployé dans la gestion de ses émotions, la lutte qu'il a menée contre lui-même pour sauver les apparences, afin de préserver l'image de l'enseigne. Il connaît très bien la règle : un client insatisfait est non seulement perdu mais il risque d'entraîner un déficit d'image considérable auprès d'autres clients. Ici, niche toute l'ambiguïté de l'activité de service, celle de travailler sans pouvoir riposter, car le client a toujours raison et le vendeur est à sa disposition. Le client profite de l'inexpérience du stagiaire, dans la gestion de la relation de service, allant jusqu'à l'agression verbale.

Question : « *Qu'est-ce qu'il vous a dit ?* »

Boris : « *Il m'a dit : " Ouais, c'est votre faute, vous ne trouvez jamais rien, vous êtes incapable" et il a dit aussi des injures plus grossières que je ne citerais pas (Rires gênés).* »

Question : « *D'accord, et vos collègues comment ils ont réagi ? Qu'est-ce qu'ils vous ont dit ?* »

Boris : « *Ben, quand il est parti, je suis revenu en boitant un petit peu et puis A. [la tutrice] m'a fait : "Ne t'inquiète pas, ce n'est pas la première fois quand il nous fait le coup" ».*

L'accusation du client « *vous ne trouvez jamais rien* » est infondée car il s'agissait d'une première et unique rencontre avec le stagiaire. Le stagiaire vit cette situation comme un échec car il n'atteint pas son l'objectif de vendre et en plus, le client quitte la librairie « *en ronchonnant, en même temps, il gueulait à moitié* ». Boris appréhende la réaction de ses collègues mais, au-delà de ses attentes, le collectif le soutient. Le propos de sa tutrice vise dans un premier temps à rassurer son stagiaire, à lui permettre de rétablir son estime de soi pour, ensuite, lui transmettre des informations acquises sur le client. Le partage des diagnostics⁸⁷ relève d'une gestion collective du client. Il nous entraîne vers un autre point déjà rencontré : l'organisation du travail de l'équipe a un impact sur la gestion de la relation avec le client.

5.3.2. L'impact du fonctionnement de l'équipe sur la gestion des relations

Pour illustrer ce point, nous allons changer de secteur d'activité ; nous avons choisi de comparer le cas des deux jeunes, Laura et Xavier, ayant réalisé leur période de stage dans une résidence pour les personnes âgées. Nous rappelons qu'une des fonctions du soignant est d'assurer le suivi de l'état de santé des patients.

Pour faciliter le suivi de l'état de santé des résidents et la transmission des ces informations vers l'équipe d'infirmières, dans certains établissements, a été instaurée l'utilisation des

⁸⁷ « En terme de traitement d'information, le diagnostic du client dans la relation de service est un processus cognitif visant à construire une catégorisation sur le comportement du client, ses habitudes, sa manière de collaborer dans la réalisation de la tâche du guichetier, etc. Ce diagnostic peut être mis en commun entre les agents. Il est opératif, c'est-à-dire, qu'il vise une action sur le client pour éviter des situations de tension ou d'agressivité dans l'interaction avec l'agent » (Caroly et Clot, 2004 : 49).

carnets d'observations individuelles, pour chaque aide-soignant. Avec P. Dessus, M. Arnoux et N. Blet (2008) nous pouvons affirmer que ce carnet est un « artefact cognitif » puisqu'il symbolise « des états du monde qu'il est nécessaire de décoder, et agir sur [lui] n'a pas nécessairement des conséquences visibles et immédiates » (p. 4). Ainsi, il permet à l'aide-soignant de conserver une trace de l'évolution de l'état de santé de la personne sur plusieurs mois, sans avoir forcément un impact direct sur l'activité en cours de déroulement. Cet outil, destiné à soulager la mémoire du professionnel de santé, a une double fonction : celle d'aide à l'action (les informations qu'il contient peuvent faciliter les prises de décisions, favoriser des actions congruentes à l'évolution de la situation) et celle d'aide à la perception (les données recueillies offrent la possibilité de se représenter et d'évaluer l'état de santé du résident). L'organisation de l'aide-mémoire demeure au ressort de chaque professionnel, en revanche certains de ces observations sont exposées à l'ensemble de l'équipe (aides-soignantes et infirmiers) lors de la transmission. Le carnet est donc un outil de travail à la fois individuel et collectif même si le collectif n'a pas un accès direct à son contenu, et il y a besoin de l'interprétation de l'auteur des messages notés. Mais cette pratique n'est pas généralisée à l'ensemble des résidences. Dans l'un de centres, Laura (stagiaire) a été incitée à en établir un, et à noter tout changement intervenu pendant la journée, dans l'amélioration ou la détérioration de la santé des résidents qu'elle avait en charge. La stagiaire a donc dû se renseigner auprès des résidents sur les éventuels maux survenus dans la journée :

Laura : « [...] je les demandais si ça allait, s'ils avaient mal aujourd'hui. J'avais un petit bloc-notes et je notais toutes les personnes qui avaient mal aux jambes, qui avaient mal aux pieds. [...] Tout le temps, le matin, le midi, le plus souvent quoi ».

Il s'agit de saisir « le bon moment au bon endroit » pour aider le résident à verbaliser les éventuels problèmes dont il n'aurait pas parlé de lui-même, expliquent des chercheurs ayant étudié l'activité de soins à domicile (Teiger, Cloutier et David, 2005). L'activité de prise d'informations couvre plusieurs fonctions. D'une part, la stagiaire se familiarise avec l'activité de dépistage, c'est-à-dire la détection des signes avant-coureurs d'une maladie nouvelle, d'une aggravation ou d'une maltraitance. Et cette action n'est pas possible sans une connaissance du « cas ». D'autre part, l'intérêt montré par la stagiaire envers les résidents, fait partie du travail d'écoute et de soutien psychologique. Lors des échanges, elle mobilise plusieurs registres de communication (l'empathie, l'humour, etc.). L'extrait suivant témoigne de l'attention qu'elle porte aux patients :

Laura : « [...] les personnes âgées aiment beaucoup parler. Et ils me racontaient toujours plein de choses. C'était intéressant... Il y en a un qui a été colonel donc il me racontait son passé, des fois il me prenait pour sa femme ou pour un gendarme. (Rires) Il faut rentrer dans leur jeu quoi. Il ne faut pas leur dire : " Mais non, vous perdez la tête". »

Question : « Et alors vous comment vous avez réagi ? »

Laura : « Ben, moi je rigolais avec eux, je disais : "Je suis gentille". Des fois, il me disait qu'il avait plusieurs enfants alors je lui disais : " Ah bon, c'est bien". Il commençait la maladie d'Alzheimer, donc il ne fallait pas trop de contrariété ».

Ici l'acte de soin – l'aide à la mobilité – est accompagné d'échanges de convivialité qui favorisent le bien-être du résident. La stagiaire avait remarqué que les patients se sentent mieux lorsqu'ils ont la possibilité de partager leurs souvenirs. Dans cette situation, apparemment insignifiante, comme l'accompagnement à la marche, la stagiaire saisit l'opportunité de créer des liens autour des histoires racontées par le résident. À travers son attitude de bienveillance, elle évite de les positionner en insécurité psychique. Ainsi, elle investit des connaissances acquises ailleurs, lors de son expérience personnelle, avec une grand-mère malade d'Alzheimer. Sa sœur, aide-soignante, l'a sans doute aussi initié aux valeurs du métier.

Dans cette structure, les stagiaires sont tenus non seulement de recueillir les informations mais également de les transmettre aux infirmières. Pouvoir intervenir dans le cadre de réunions interprofessionnelles quotidiennes, avec des informations, contribue à l'intégration du stagiaire dans l'équipe et l'incite à s'engager d'avantage dans l'activité de travail. Cette coopération contribue également à une reconnaissance du travail du stagiaire, qui n'est pas seulement assigné à la réalisation des tâches élémentaires.

Dans une autre résidence, les stagiaires restent des spectateurs de l'échange entre les aides-soignants et les infirmières. Invités à observer comment se déroule la transmission, les stagiaires se soustraient petit à petit de cette activité. Vers la fin de la période, ils ne franchissent plus la porte de la salle de réunion et le créneau horaire destiné à la transmission se transforme rapidement en temps de pause. Les stagiaires ne manifestent pas un quelconque désintérêt pour le métier mais ils n'ont jamais investi l'espace de parole et d'échange : « je ne me sentais pas concerné, je n'étais pas un employé, on va dire. Je sais à peu près de quoi ils

parlent. En fait, moi je pouvais rien dire au niveau du briefing donc je ne voyais pas l'utilité [d'y rester] » témoigne Xavier.

Pour justifier cette absence de parole, le jeune homme identifie plusieurs raisons :

Xavier : « [...] c'est normal on va dire parce qu'on ne travaille pas, on ne sait pas comment se comporter. Si par exemple une personne, je ne l'ai pas servi la veille. [...] Si pour la première fois je rentre [dans sa chambre] et je vois pour la première fois la personne, je ne vais pas savoir qu'elle est en mal être, qu'il y a un problème. Si je vois une dame qui n'est pas bien, je peux penser que c'est normal parce que j'en ai vu plusieurs cas comme ça. [...] Moi je ne peux pas savoir mais les aides-soignants peuvent savoir ça ».

Le stagiaire exprime l'impossibilité de dresser un état, d'évaluer en un coup d'œil les besoins du résident, comme le font les professionnels. Il pointe l'absence de référence commune avec les soignants, la méconnaissance des critères sur une possible action, la position délicate de stagiaire. En analysant l'activité des employées de la Poste, S. Caroly (2002) avait remarqué que les novices ou les professionnels en remplacement se trouvent souvent dans l'obligation de travailler collectivement avec des titulaires, sans avoir de référence commune, de règles partagées de fonctionnement. Dans le même extrait, Xavier s'interroge également sur la pertinence des indices recueillis auprès du résident. Cette interrogation est en lien direct avec les connaissances sur la maladie dont souffre le résident, sur ses caractéristiques, ses manifestations et son évolution. S'ajoute la connaissance de la personne en tant que telle, de sa « personnalité », de sa capacité à supporter la douleur, la maladie.

À travers cette comparaison, nous pouvons identifier clairement les effets de l'organisation de l'entreprise sur les apprentissages des stagiaires. Dans le premier cas, on a amené/prédisposé le stagiaire à *participer* aux réunions, donc à y mettre du sien, à se confronter aux valeurs et aux références des autres, à apprendre la pertinence de telle ou telle information pour l'infirmière. Ainsi, le stagiaire contribue avec les autres à la construction d'un référentiel commun ou comme le qualifie les ergonomes de référentiel opératif commun. La connaissance du « cas » est réactualisée constamment avec les nouvelles informations recueillies au cours de son activité et celles fournies par l'équipe d'infirmière. En revanche, dans le deuxième cas de figure, le stagiaire *assiste* à cette mise en commun, sans véritablement tirer profit de ces échanges. Sans une consigne précise sur ce qu'il faut

observer, sans une grille de lecture de l'activité de transmission, le stagiaire se retrouve limité, voire dépossédé dans son pouvoir d'action. Ce choix organisationnel ne fait que ralentir voire entrave le processus d'apprentissage. Nous pouvons conclure que l'implication ou pas dans toutes les activités déroulées dans l'établissement influence considérablement le processus d'apprentissage et « la prise d'autonomie » du futur professionnel.

5.4. L'unité dialectique : la tâche et le service

Nous venons de montrer que l'apprentissage du service ne va pas sans l'apprentissage de la tâche. Dans l'activité, la tâche et le service ne peuvent pas être séparés. Présents depuis le démarrage de l'activité, ils agissent avec plus ou moins de force, selon les circonstances. L. Durrive souligne que « l'activité ne connaît pas à l'avance les compartiments de la " tâche " et du " service ", car elle précède nos découpages conceptuels, elle est un élan de vie. Tout est intriqué dans ce que fait l'apprenti. Il est en activité, il répond à un double impératif à peine formulé ou carrément implicite : ce qu'exige la tâche comme résolution du problème face au réel – et en même temps, ce qu'exigent les autres en tant qu'ils cherchent à rendre un service collectivement » (Durrive et Mailliot, 2009 : 107). Mais, entre les deux pôles, le mouvement est à double sens. La maîtrise de la tâche concourt à mieux s'inscrire dans un service à rendre aux autres. Et réciproquement, le fait de saisir toute la complexité du service à accomplir permet au stagiaire de s'investir davantage dans l'apprentissage de la tâche.

Dans le cadre de son stage, Denis découvre le métier d'animateur de loisirs. Denis avait consacré les deux premiers jours à l'observation des activités et sa posture était plutôt réservée, c'est-à-dire qu'il participait aux activités sans s'impliquer dans leur déroulement : « *...les premiers jours je disais rien, je regardais...* ». Lors du troisième jour de stage, le jeune homme participe, le matin, à la réunion d'équipe où il entrevoit la spécificité du travail d'animation. Le métier d'animateur ne se résume pas uniquement à la mise en œuvre des activités ludiques, il engage également la conception des activités journalières, voire des projets d'animation : « *... moi, je croyais qu'on arrive et c'était le patron qui donne comme ça les activités. Mais non, en fait, c'est les employés qui proposent leurs activités et le patron voit avec le budget qu'ils ont s'ils vont le réaliser ou pas, voilà* ». Le directeur offrant au stagiaire la possibilité de poser des questions, celui-ci parvient à exprimer sa vision initiale du travail, comme « pure exécution » de consignes. La tutrice saisit l'écart entre l'image incomplète, construite par le stagiaire et la réalité du travail. En conséquence, elle l'incite à se

consacrer à la conduite d'activités de la journée. Avant de se livrer à des travaux administratifs, l'animatrice lui prodigue quelques conseils sur l'attitude à adopter envers les enfants : « *"Il faut quand même que tu sois assez droit, mais pas non plus méchant". Il faut que tu leur dises : "C'est ça, pas autrement."* ». Nous retrouvons ici, la difficulté que rencontrent les tuteurs pour prescrire le comportement à adopter.

Denis accepte de relever le défi, en prenant en charge l'ensemble des activités de l'après-midi. Dans le groupe, un garçon crée souvent des différends. Le stagiaire ayant remarqué le comportement de cet enfant, il essaie de s'ajuster, de trouver la bonne distance par rapport à lui. Afin de canaliser son énergie, Denis l'invite à lui lire une histoire. Une fois l'histoire finie, il lui propose de rejoindre les autres pour jouer, tout en restant vigilant sur son comportement.

Question : « *Alors vous êtes occupé un peu plus de lui que des autres ?* »

Denis : « *Non, pas tellement parce que rester sur lui jusqu'à la fin, moi je trouve que c'est stressant pour l'enfant donc en fait, je ne reste pas trop sur lui, après ça ils font des jeux ensemble, après voilà. Si on reste trop longtemps sur les enfants ça peut faire des jaloux...* ».

Par l'expression « je ne reste pas trop sur lui », le stagiaire nous indique que l'activité de surveillance (du groupe et particulièrement de cet enfant) continue de se dérouler en même temps que des activités, d'une autre nature, prennent le devant de la scène, sans s'effacer complètement. Toutes les autres activités (coloriage, jeux de société, lecture) de la journée vont être accompagnées par une sorte de veille permanente, que le stagiaire maîtrise plus ou moins bien. Comme l'avait remarqué aussi P. Astier (2002), dans une autre étude, au cours de l'action, le stagiaire efficace mène conjointement plusieurs activités. La compétence du stagiaire n'est pas le résultat de l'exécution « irréprochable » d'une seule tâche mais de la combinaison d'au moins deux activités, dont une, ici, est celle de surveillance. Cette attention généralisée requiert des connaissances permettant d'interpréter les comportements des enfants.

Lors du déroulement des activités d'animation, Denis parvient à favoriser la participation de tous les enfants. Il s'agit d'activités où le matériel est mis à disposition et le mode d'emploi connu par le stagiaire et parfois aussi par les enfants. Par exemple, pour les jeux de société, l'animateur doit expliquer ou rappeler aux enfants les règles du jeu, s'assurer que chaque

participant les respecte et désamorcer les conflits qui apparaissent entre les enfants. S'il ne sait pas les règles, il peut les lire sur l'emballage. Dès que les enfants semblent perdre de l'intérêt pour le jeu, le stagiaire tente de les entraîner dans une activité différente (coloriage, devinette). Lorsque l'occasion se présente, le stagiaire n'hésite pas à proposer aux enfants, une nouvelle activité : réaliser des enveloppes. Mais quand il essaie de présenter le mode opératoire, Denis s'aperçoit qu'il ne sait plus comment plier la feuille de papier pour obtenir une enveloppe. La plus petite fille du groupe remarque immédiatement : « *ce n'est pas une enveloppe ça !* ». Le stagiaire tente une solution de compromis⁸⁸ mais il n'atteint pas les objectifs qu'il s'est fixé lui-même « *j'ai été un peu déçu, je voyais la tête des enfants comme ils me regardaient. La prochaine fois j'essaierai de préparer avant, chez moi. Là, je retourne pour un autre stage et je vais demander dès lundi, mardi, toutes les activités, pour les préparer* ». De son échec, Denis tire une leçon importante : le métier d'animateur ne s'improvise pas, il faut maîtriser aussi des techniques. Cette expérience lui révèle l'importance d'acquérir des savoirs et des savoir-faire pour pouvoir exercer le métier souhaité. Le stagiaire prend conscience qu'animer est bien plus que distraire ou jouer avec l'enfant. La remarque du stagiaire peut signifier que celui-ci vient d'élaborer un savoir propre (son savoir de référence), celui qu'aucun travail ne doit être entrepris sans un minimum de préparation, sans avoir délimité le but de son intervention, les étapes à mettre en place, les méthodes à utiliser et le matériel. Et si l'intervention éducative doit être construite à l'avance, elle doit aussi s'adapter à la situation, souvent dynamique. C'est-à-dire que l'activité des enfants demeure partiellement imprévisible. Toutefois, la même remarque nous autorise à croire que les questions du stagiaire vont gagner en pertinence et qu'ainsi il va faire appel à des savoirs disciplinaires et professionnels pour les investir ensuite dans l'action.

Une des sources de l'efficacité au travail est la capacité d'intervenir opportunément : la bonne mesure au bon moment (Durrive et Mailliot, 2009). Elle est plus visible chez les stagiaires plus expérimentés. Amandine fait partie de cette catégorie de stagiaires qui, au cours de leur expérience professionnelle, ont construit un répertoire d'actions qu'ils mobilisent efficacement dans une situation de travail. Quelques années auparavant, la stagiaire avait suivi une formation CAP petite enfance, qui lui a offert la possibilité d'effectuer son apprentissage dans une école maternelle. Ayant raté l'examen de fin d'étude, elle souhaite maintenant le repasser. Elle est acceptée sur la formation « *Construire son projet professionnel* », afin de

⁸⁸ Il propose aux enfants de plier une feuille blanche en deux pour donner l'impression d'une carte, ensuite de découper leur dessin, de le coller sur une partie de la feuille et d'écrire en-dessous, du dessin, un poème.

pouvoir réaliser plusieurs stages dans le secteur de la petite enfance, condition indispensable pour se présenter à l'examen, en candidat libre. Lors de son dernier stage de trois semaines, elle intègre une classe composée par des enfants en moyenne et grande section. Intervenante auprès des enfants dans une école maternelle, elle est affectée principalement aux tâches d'entretien des locaux (préparation, rangement, nettoyage) avant et après les activités éducatives. Elle assiste également l'institutrice dans la conduite des activités dirigées. Dans le cadre de notre analyse, nous avons retenu deux activités : les activités de graphisme et de lecture.

L'objectif de l'activité de graphisme était d'évaluer la capacité des enfants à tracer le chiffre 1, qui est une ligne brisée constituée d'un trait oblique court et un trait vertical long. L'écriture du chiffre 1 est ainsi décomposée en trois phases (cf. Illustration 6). Premièrement, les enfants doivent dessiner, entre deux lignes frontières, des traits obliques dans le sens gauche/droit de l'écriture, en pente ascendante. Ensuite dans un deuxième espace, ils doivent tracer des lignes verticales de haut en bas. Enfin, les espaces suivants sont prévus pour la reproduction du chiffre 1, en réalisant la ligne brisée dans un mouvement continu sans dépasser les lignes guides.

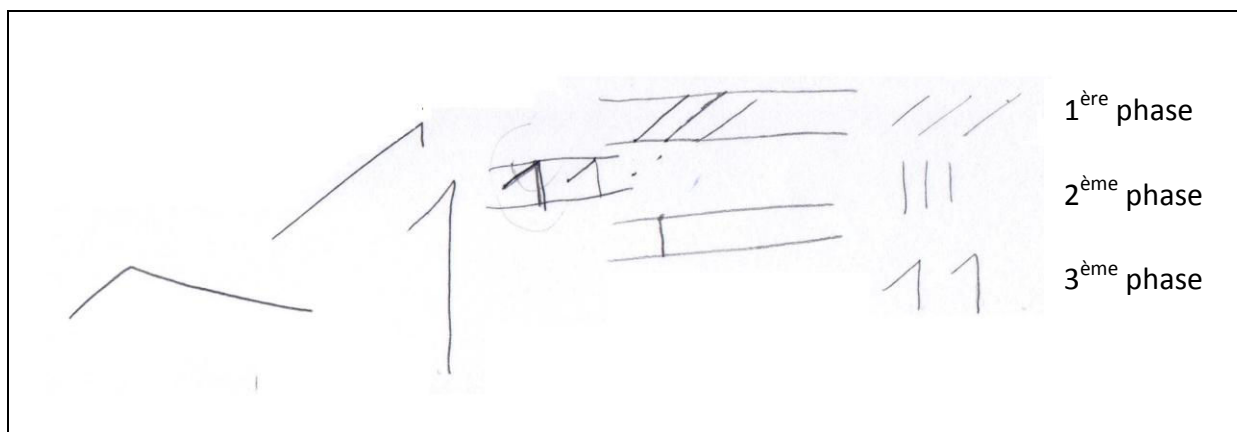


ILLUSTRATION 6 : Le modèle graphique et ses écarts

Lors de l'activité de graphisme, la stagiaire écoute attentivement les consignes verbales de l'institutrice. Dès que l'institutrice a terminé d'expliquer les critères de réalisation (les procédures d'exécution de la tâche, la direction des trajectoires, la durée du travail, etc.), certains enfants sont allés chercher, sur les étagères, les pots de crayons graphiques. Le retour

aux tables et le démarrage de l'activité par les enfants, est un moment un peu bruyant. La stagiaire, interpellée par leur comportement, essaie de préserver le calme dans la classe, nécessaire au bon déroulement de la séance.

Amandine : « *J'ai été debout et je regardais ce qu'ils faisaient et si, parce qu'ils sont des maternelles, ils parlent, ils chuchotent, "Taisez-vous !", "Faites-votre travail !"* »

Question : « *Donc vous étiez derrière eux pour qu'ils gardent... ?* »

Amandine : « *Leur calme, quoi, je veux dire. Il faut se concentrer quand même, pour qu'ils ne s'embêtent pas ou des fois, je leur disais : "Tu ne copies pas, tu fais ton travail", parce que il y en a qui regardent sur les autres pour voir. [...]*

Je surveillais les enfants, pour savoir s'ils faisaient bien. Je faisais des tours de table et... Euh, les enfants... ceux qui n'arrivaient pas, euh, je leur gommais. Et après je leur réexpliquais sur une feuille. J'avais une feuille moi-même et je les faisais voir : "Il faut faire comme ça". On n'a pas le droit de prendre la main de l'enfant. »

Question : « *Pourquoi ?* »

Amandine : « *Parce que ce n'est pas bien, ça, ce n'est pas un traumatisme mais l'enfant bloque, si l'enfant tient son stylo et nous on passe derrière pour... On ne fait pas, on n'a pas le droit, c'est interdit, quoi. Euh...* »

Question : « *Oui ?* »

Amandine : « *C'est comme si c'est nous qui faisons son travail si on faisait sur sa feuille, quoi. [...] Normalement c'est eux qui doivent le faire, quoi. Comprendre et savoir comment le faire. » [...]*

Question : « *Alors qu'est-ce que vous avez fait pour les aider ?* »

Amandine : « *Plus d'explications aux enfants, beaucoup de gommage et... mais... Les moyens je les prenais un par un. Ça veut dire, je ne leur expliquais pas globalement, avec tout le monde, j'allais voir un enfant, je lui expliquais comment il faut faire, je prenais une feuille à côté, je faisais, je lui faisais voir, et lui avec ses yeux il regardait comment il allait... [Ensuite] j'allais voir un autre enfant. Et je restais avec l'enfant jusqu'à ce qu'il comprenne comment il fallait faire et dès qu'il comprenait je m'en allais pour voir un autre et je faisais pareil. ».*

Une fois les enfants engagés dans l'activité, elle continue de les surveiller (« *Je faisais des tours de table* »). À l'inverse du cas précédent, l'observation ne vise pas seulement à repérer les éléments perturbateurs de la gestion de la classe mais surtout à relever des informations

sur les éventuelles difficultés rencontrées par les enfants dans l'accomplissement de l'exercice d'évaluation. Nous pouvons constater que la stagiaire se consacre, pour reprendre l'expression de P. Astier (2002), à une « activité d'attribution de signification à des éléments de l'environnement » (p. 42). Autrement dit, elle a construit auparavant un « système de signes » lui permettant de définir l'état (concentré/déconcentré) de l'enfant et d'ajuster son intervention à l'évolution de la situation. Pour Amandine, les enfants sont concentrés tant qu'« *on voit qu'ils ne trébuchent pas ou restent à réfléchir comme ça, on voit qu'ils étaient tous occupés alors qu'ils savaient ce qu'ils devaient faire* ». À partir du moment où la jeune femme détecte un changement dans l'action d'un enfant, par exemple l'élément graphique produit par celui-ci ne correspond plus au modèle, elle décide d'interrompre l'observation de l'ensemble du groupe, afin de se consacrer à une activité de monstration et d'explication. C'est-à-dire, que tout au long de l'activité de surveillance, elle a évalué constamment l'écart entre le modèle présenté par l'institutrice et les reproductions des enfants et elle est intervenue uniquement lorsqu'elle a jugé cet écart rédhibitoire. Le présent extrait illustre bien comment la stagiaire adapte son intervention à la particularité de la situation. Elle remarque rapidement que plusieurs enfants, issus de la moyenne section, rencontrent des difficultés dans l'exécution de la ligne brisée. Bien que ces enfants soient tous assis autour de la même table, la stagiaire évite de dispenser des explications collectives. Ce type d'explication est fourni particulièrement en début d'activité. En cours d'activité, les enseignants privilégient des interventions plus ciblées puisque les difficultés peuvent être de différente nature. Ainsi certains enfants n'arrivent pas à respecter le sens du tracé; d'autres ne maîtrisent pas encore suffisamment le geste pour rendre les droites continues et le plus rectilignes possible; et enfin il y a aussi ceux qui dépassent l'espace d'écriture (Baron, 1998). Pour cela la stagiaire, insiste sur la procédure adoptée, celle de l'approche individualisée :

Amandine : « J'allais voir un enfant, je lui expliquais comment il faut faire, je prenais une feuille à côté, je faisais, je lui faisais voir, et lui avec ses yeux il regardait comment il allait [...]. Et je restais avec l'enfant tant qu'il ne comprenait pas comment il fallait faire et dès qu'il comprenait, je m'en allais pour voir un autre et je faisais pareil ».

Cet extrait nous renseigne sur la maîtrise de plusieurs règles professionnelles qu'Amandine applique dans l'action. Elle ajuste ses conseils à la problématique de chaque enfant. En se positionnant à côté de l'enfant, en travaillant sur une autre feuille, en verbalisant ses mouvements, la stagiaire sait qu'elle sert de référent pour lui. Cette attitude montre qu'elle a

intégré une des règles de base : au lieu d'interdire, il est plus pertinent d'énoncer à nouveau la règle d'écriture, de parler du mouvement réalisé par la main (Zerbato-Poudou, 2007).

L'énoncé « *On n'a pas le droit de prendre la main de l'enfant* » prouve, par ailleurs, qu'elle est capable d'adapter les règles générales à une situation particulière. L'objectif de la séquence est d'évaluer les acquis des enfants, intervenir en cours de travail serait donc inadéquat : « *Comme c'est un peu une évaluation, on n'avait pas trop le droit de leur dire : "Non, il ne faut pas faire ça". Comme c'était plus une évaluation on leur expliquait...* ». Nous remarquons que la stagiaire dispose d'un ensemble de connaissances professionnelles qu'elle investit au cours de l'activité. On retrouve ici notamment les savoirs, sous leur forme opérative, puisqu'ils guident son activité avec efficacité et pertinence. En revanche, le principe fondateur de la règle « on ne prend pas la main de l'enfant » ne se dévoile pas immédiatement, comme nous l'indique la phrase suivante « *on ne fait pas, on n'a pas le droit, c'est interdit* ». Dans un premier temps, elle essaie d'exprimer les conséquences possibles entraînées par le non respect de cette règle : « l'enfant bloque ». Sans doute, l'enfant peut vivre la prise de sa main, sans être prévenu, ni avoir accepté préalablement, comme une intrusion. Mais reprendre les exercices en tenant la main de l'enfant est une pratique courante dans le processus d'apprentissage, permettant d'aider celui-ci à un meilleur contrôle du geste graphique (Baron, 1998). Finalement, Amandine parvient à faire le lien entre la règle professionnelle et les savoirs enseignés en CFA⁸⁹. Pour que les enfants puissent accomplir le geste graphique, il est préférable de leur fixer des points de repère et favoriser autant la prise de conscience : « *normalement c'est eux qui doivent le faire, quoi. Comprendre et savoir comment le faire* ».

Dans ce cas, nous pouvons constater que la séance est définie et conduite par l'enseignante. L'apport de la stagiaire consiste à s'ajuster aussi bien aux activités entreprises par l'adulte qu'à celles réalisées par les enfants. Il s'agit ici de comprendre les objectifs poursuivis par l'institutrice, de partager, au moins partiellement, la représentation de l'activité des enfants, en terme de manière de travailler (en silence), de résultat graphique attendu, des écarts acceptables par rapport au modèle, pour pouvoir ensuite établir un diagnostic et intervenir en guidant les enfants dans leurs gestes. Les actions d'Amandine ne relèvent pas uniquement de tâches d'exécution, d'application d'une procédure ; elles correspondent d'avantage à des

⁸⁹ Centres de Formations d'Apprentis.

tâches d'élaboration puisque la stagiaire est capable de juger à quel moment il faut intervenir et comment, elle sait non seulement quoi faire mais aussi quand le faire (Pastré, 2011).

Cette capacité d'intervenir opportunément se manifeste clairement lors du moment qui suit la récréation. À la fin de la récréation, le groupe d'enfants se dirige vers les toilettes accompagné par l'institutrice et l'ATSEM⁹⁰. Le nombre d'adultes étant suffisant pour surveiller les enfants, la stagiaire se charge de leur accueil en classe. Ceux-ci se rendent dans la salle de classe en attendant l'heure d'aller à la cantine ou l'arrivée des parents. Ce moment est considéré comme un moment libre où la stagiaire n'a pas reçu de consignes claires. « *On ne prépare pas d'activité* » explique Amandine. Mais sans une activité précise, l'attente peut rapidement dégénérer et le groupe d'enfant peut devenir turbulent. La stagiaire se trouve ici confrontée à un « environnement dynamique » car la situation va évoluer, en partie, même si elle n'intervient pas. J. Rogalski et R. Samurçay (1993), identifient deux caractéristiques essentielles des environnements dynamiques : « d'une part elles évoluent avec le temps selon leur dynamique propre et les variables de la situation sont temporelles, et d'autre part, elles ne peuvent être traitées par les opérateurs en terme d'une succession organisée de transformation et d'états discrets qui seraient sous leur seule dépendance. Ceux-ci doivent se construire une double représentation : sur le processus évolutif et sur l'effet de leurs actions » (p. 187). Les actions entreprises par la suite, par la stagiaire, nous montrent qu'elle a pu construire cette double représentation. La stagiaire est capable de poser un pronostic sur l'évolution de la situation. L'absence d'intervention d'un adulte va sûrement entraîner un phénomène de chahut. Elle sait également que certaines actions permettent d'éviter ce phénomène et de rétablir « le calme », donc d'orienter cette évolution. Elle décide alors de raconter une histoire aux enfants. Nous retrouvons ici une autre caractéristique de l'environnement dynamique : le professionnel ne poursuit jamais un seul but à la fois et pour satisfaire un objectif, il est parfois nécessaire d'en poursuivre un ou plusieurs autres (Dessus, Arnoux et Blet, 2008). Réciter, conter, organiser des rondes ou simplement dialoguer avec les enfants sont certes des pratiques courantes que les enseignants emploient notamment lors de cette période de temps mais cela ne signifie pas que la stagiaire s'inscrit dans un processus d'imitation stricte des professionnels. Au contraire, elle a compris la dynamique de la situation, et elle va adapter constamment ses actions à ses variables. La stagiaire invite les enfants à s'asseoir sur les bancs, elle choisit un livre en lien avec la saison, et s'engage dans l'activité de lecture. Néanmoins ce

⁹⁰ Agent territorial spécialisé des écoles maternelles.

n'est pas une séance de lecture proprement dite, puisqu'elle modifie la trame des textes. Amandine construit une histoire à partir des éléments qu'elle découvre sur les images qu'elle présente aux enfants « *je ne lis pas les phrases de l'histoire, je fais mon histoire moi-même par rapport aux images* ». La part de l'imprévu qu'elle gère dans cette activité est très importante. D'abord, elle ne connaît pas du tout le matériel : ni les images, ni le texte qui les accompagne, ni l'usage fait par l'enseignante. Le texte à lire s'avère trop long pour pouvoir être lu en même temps qu'elle montre l'image. Elle fait alors le choix de continuer à feuilleter le livre et de créer son récit tout en tenant compte de ceux qui l'écoutent.

Amandine : « [...] des fois, je lisais le texte et pas tout, parce que c'est trop long pour les enfants, parce que c'est quand même un texte long comme ça [elle indique le tiers d'une page]. Et eux s'ils voient que je prends tout mon livre et il est tout joli, ce n'est pas intéressant pour eux, ils vont chuchoter et ils vont parler. Que si je leur mets le livre comme ça, [avec les images face à eux] et je lis vite-fait deux, trois phrases mais après je raconte moi-même sur l'image, euh, là ils sont plus intéressés. Ils sont plus là à me regarder que si je le vire comme ça et je lis, eux ils vont rien voir. Pour eux ce n'est pas très intéressant ».

Cet extrait nous prouve à nouveau que la stagiaire connaît les conséquences possibles de ses actions sur le comportement des enfants. Se concentrer sur la lecture du livre sans permettre aux enfants de visualiser ses tableaux, même si ceux-ci sont certainement familiarisés avec ses contenus, déboucherait sur une perte d'intérêt de leur part. Dévoiler les images offre donc la possibilité de maintenir l'attention des enfants. Pourquoi Amandine ne se contente-t-elle pas seulement de suivre le texte et prend le risque « *d'inventer sur l'image* » ? La lecture dans la position qu'elle vient de décrire est certainement pénible. Mais fixer son regard sur le livre pendant plusieurs minutes, l'empêcherait de « voir » les visages des enfants et de pouvoir interpréter leurs expressions, leurs réactions, ce qui semble être un élément incontournable pour cette stagiaire.

Nous pouvons constater, dans ce cas, que c'est la stagiaire qui conduit l'activité où coexistent routines et actes de création. Les routines portent sur l'aménagement de l'espace pour la lecture⁹¹ : la manière d'introduire l'activité, de tenir le livre, d'exposer les images et un cadre

⁹¹ Dans ce cas il s'agit d'une activité de détente où il n'y a pas besoin de modifier l'espace comme ce peut-être le cas lors d'une activité d'apprentissage ou de vérification de connaissance, qui exige parfois un aménagement particulier, par exemple le déplacement des chaises et des tables.

interprétatif du comportement des enfants. L'activité de création, déclenchée par un raisonnement résultant d'un diagnostic⁹², consiste à adapter son discours à la fois au contenu du livre et aux réactions du public. Nous pouvons aussi remarquer que l'activité est couronnée de succès puisque la stagiaire a su mobiliser efficacement, dans cette situation inédite, aussi bien des savoirs professionnels, énoncés par les tuteurs ou par les formateurs, que des « connaissances en acte » qu'elle a pu construire à travers ses expériences antérieures.

En guise de conclusion.

En conclusion du quatrième chapitre, il convient d'évoquer les tiraillements constants du stagiaire en formation professionnelle entre les exigences de la tâche et les attendus du service à accomplir. Or, ce dilemme représente un véritable vecteur d'apprentissage. Les aléas qui surgissent continuellement au travail, poussent les stagiaires à briguer des réponses du côté de ce qui fait norme : la tradition, les savoirs désinvestis. L'apprentissage de ces savoirs nécessite toujours un travail d'appropriation, de « renormalisation » de la part de l'apprenant, afin d'être ensuite investis dans l'action, dans de situations singulières. L'activité devançant toujours la norme, pour être efficace au travail le stagiaire adapterait les connaissances génériques, dispensées en centre de formation. En revanche, la confrontation répétée avec des situations variables, génère des savoirs, savoirs enfouis dans le corps, qui, explicités, viennent nourrir le débat en lien avec les savoirs formalisés et permettre au stagiaire l'élaboration « de connaissances et de significations nouvelles » (Astier, 1999c : 94). C'est ce que justifie pour Y. Schwartz (2000) l'existence d'un dispositif dynamique à trois pôles, chez chaque personne en formation. Mais que fait le formateur en insertion des apprentissages réalisés en situation de production de biens et de services ? L'interrogation sur la valeur accordée à l'expérience de travail en entreprise, dans la formation, resurgit à la fin de l'analyse de ces récits d'activité. Il convient maintenant de s'emparer d'une manière plus marquée de cette question et d'explorer les pratiques déclarées des formateurs. Tel est la visée du chapitre suivant.

⁹² Comme nous avons vu le diagnostic est fait « en référence à des évolutions possibles et aux interventions à avoir pour en éviter certaines » (Astier, 2002 : 59).

Chapitre VI : Les pratiques professionnelles des formateurs

Comprendre ce que les formateurs en insertion font « de et avec » (Tourmen, 2013) l'expérience professionnelle des stagiaires constitue la visée de ce chapitre. Les modalités d'analyse et de valorisation de l'expérience vécue par les formés en situation de production sont étudiées, dans un contexte plus large, en lien avec d'autres pratiques liées au recrutement, à la construction du projet professionnel, au suivi en entreprise. Le présent chapitre met alors en lumière comment les contraintes institutionnelles, les exigences, en partie contradictoires, des différents acteurs sociaux impliqués dans le dispositif (les financeurs, les prescripteurs, les stagiaires, les employeurs), qui y occupent des positions inégales, infléchissent les pratiques des formateurs.

6.1. Le recrutement

Les futurs stagiaires sont positionnés sur l'action de formation-insertion par leurs conseillers (ML, Pôle emploi, PLIE⁹³, CCAS⁹⁴, et autres associations à caractère social). Néanmoins, les demandeurs d'emploi orientés vers cette action de formation ne connaissent pas très bien la spécificité de la formation. Par exemple, Pôle emploi procède à des convocations, à caractère obligatoire, sans réaliser toujours l'adéquation entre le projet ou le besoin du demandeur d'emploi et l'objectif de la formation. Pour y parvenir, les centres de formation organisent une réunion d'information collective où les formateurs présentent les objectifs de la formation, son contenu, ses exigences. Les formateurs insistent sur les contraintes qu'engendre la poursuite d'une formation (35 heures, présence obligatoire) et sur le niveau d'effort à fournir. La réunion vise à préciser le cadre dans lequel va se dérouler la formation, les droits et les devoirs de chacun et les principes d'aide socialement institués exigeant, comme le soulignent P. Falzon et S. Lapeyrière (1998), disponibilité, sincérité et mise à disposition des compétences par le formateur.

Catherine : « *Bien souvent, ils viennent avec l'idée que c'est les stages, ils retiennent les stages. Moi, j'insiste sur la partie en centre [de formation] qui est souvent plus*

⁹³ Plan Local pour l'Insertion et l'Emploi

⁹⁴ Caisse Centrale d'Activités Sociales

difficile pour eux, donc en insistant bien que ce n'est pas que des stages, que l'un ne va pas sans l'autre ».

Mireille : « [...] il faut être quand même un minimum disponible. Si vous êtes en instance de divorce, si vous avez des problèmes de garde [d'enfants] et que vous avez des problèmes très lourds, financièrement, et que vous ne savez pas où vous allez dormir la semaine prochaine, comment vous pouvez vous positionner sur une prestation qui a tellement d'exigences ? Parce que c'est dur pour eux, ça peut être difficile. Parce qu'on va leur demander d'avoir un rythme, toujours le même, on va leur demander de respecter des règles, d'être tolérant avec des gens avec qui, peut-être, ils ne s'entendent pas. On va leur demander de respecter la formatrice en permanence, voilà, on va être exigeant. [...] mais eux, ils sont aussi et je leur rappelle aussi, je leur rappelle souvent parce qu'ils demandent des diplômes, ils demandent des capacités, des compétences et ah, il faut toujours être... Vous voyez il y a trente-cinq heures en face à face ».

Ne pouvant pas accueillir tous les candidats présents à la réunion (environ 50 personnes), les centres de formation doivent opérer une sélection. Les pouvoirs publics limitent, par le niveau de financement accordé, le nombre d'inscriptions entre 12 et 15. En attendant d'être reçus en entretien, les stagiaires potentiels remplissent un dossier d'inscription. La particularité des formations pour les adultes est qu'elles reçoivent un public varié. La seule exigence d'éligibilité « demandeur d'emploi volontaire pour faire évoluer ou préciser son projet professionnel » n'efface pas la diversité des profils, des situations familiales et personnelles ou des intérêts. Si certains ont adhéré et intégré le discours sur la nécessité de construire un projet professionnel afin de pouvoir suivre une formation qualifiante ou accéder à un emploi, d'autres ne viennent que pour se conformer aux injonctions de leur conseiller, d'éviter des sanctions (radiation, suspensions d'allocation chômage). La fourchette d'âge varie de seize à cinquante ans et plus, et les situations familiales sont également très variées. L'absence d'expérience professionnelle, dans le domaine que le candidat souhaite explorer, peut être un atout mais elle n'est pas obligatoire lorsqu'il s'agit d'une réorientation après un licenciement, un congé maternité ou une reconnaissance de travailleur handicapé.

Lors de l'entretien de recrutement, les formateurs s'efforcent de retenir, parmi les candidats, ceux qui s'approchent le plus du profil adéquat : sans qualification, sans projet bien défini

mais avec « l'envie d'y arriver ». Les formateurs semblent vouloir s'assurer que les candidats sont prêts à s'engager durablement dans la formation et qu'ils disposent des conditions nécessaires (logement, moyens de déplacement dans les zones rurales, moyen de garde pour les enfants, éventuellement soutien de l'entourage). De manière récurrente, la sélection des stagiaires est effectuée « à plusieurs », par les formateurs intervenants ou le formateur référent de la formation et le responsable d'antenne, en présence des représentants des prescripteurs. Les formateurs insistent sur la nécessité de réaliser le recrutement à deux.

Ignés : « Toujours à deux, parce qu'on ne sait jamais ce qui peut se passer lors d'un entretien. Alors on peut être mis en danger parce que c'est vrai que, des fois, on reçoit des publics en difficulté, on reçoit des personnes incarcérées aussi, donc ce n'est pas pour les stigmatiser. D'ailleurs, souvent, ce n'est pas eux les plus dangereux, parce qu'ils savent que s'il y a quoi que soit c'est la case de départ mais des personnes qui vont être sous l'emprise de l'alcool, sous l'emprise des drogues, ce qui fait qu'on ne peut pas gérer forcément toutes les réactions. Et puis c'est pour avoir deux analyses aussi, c'est pour pouvoir confronter aussi, parce qu'on n'est pas toujours objectifs non plus. On va juger quand même la personne, malheureusement on est dans le jugement, donc ça permet de rester plus ou moins objectif sur le jugement qu'on va pouvoir porter ».

La tâche des sélectionneurs est de recueillir, pendant l'entretien, un maximum d'informations pour estimer si la formation s'inscrit dans le déroulement cohérent du parcours du candidat. Les questions posées visent à vérifier à la fois l'authenticité des informations fournies par le candidat, qui sont confrontées avec celles mentionnées dans la fiche de renseignements envoyée par le prescripteur et les intentions du candidat, la sincérité de sa démarche. Dans le cours de l'interaction, le formateur construit son jugement sur des critères préétablis (âge, niveau de diplôme, type de handicap, etc.). Pour garantir, au maximum, l'objectivité et assurer le principe de neutralité, les formateurs utilisent la grille Lucide⁹⁵. La grille Lucide est un outil de travail créé par l'association régionale des missions locale de Haute-Normandie, en partenariat avec d'autres acteurs locaux, pour lutter contre tous les types de discrimination (liées à l'origine, aux croyances, à la couleur de la peau, à l'âge, au handicap, au genre, à l'orientation sexuelle, à l'état de santé, etc.). Pour les professionnels de la formation, cette

⁹⁵ Lutter Contre les Inégalités et toutes les Discriminations Ensemble

grille facilite l'adoption des « bonnes pratiques » d'analyse et d'évaluation des candidatures pour une entrée en formation.

6.1.1. Le jugement intuitif

Comme le soulignent F. Eymard-Duvernay et E. Marchal (1997), la posture qui consisterait à s'en tenir uniquement à des « repères-critères » inscrites dans le cahier de charge (la grille Lucide dans notre cas) de l'entreprise cliente est difficilement tenable dans la réalité. Comme tout recruteur, le jugement du formateur s'appuie aussi sur des « données sensibles (importance du regard, de la voix et du comportement), temporelles, qualitatives et individuelles » (p. 83). Le maintien sur la chaise ou, pour les plus jeunes, le port de la casquette, l'expression orale, la capacité d'écoute sont observées tout au long du processus de recrutement en commençant par la réunion d'information. L'observation des comportements des candidats, permet de repérer les « éléments perturbateurs », qui compromettraient la formation ou qui auraient une mauvaise influence sur le groupe.

André : « [...] j'ai même remarqué, des fois, quand on fait la réunion d'information quand tout le monde est dans la grande salle de me dire : "Celui-ci ou celle-ci je n'en veux pas". Donc en réunion d'information, parce que je me suis rendu compte qu'ils ont eu une attitude négative. Donc là ça ne me donne vraiment pas envie de les avoir. Ou de prendre, ça m'est arrivé sur les Andelys, de repérer dans le groupe deux très, très bons copains qui mettaient un peu le chaud, euh, de prendre un dans une formation et l'autre sur une autre formation. De le séparer complètement parce que je savais qui si je les prenais tous les deux, ils feraient la loi. Alors en séparant c'est passé, très, très bien. Mais je travaille beaucoup dans le ressenti, dans la discours, dans la façon d'agir. (Rires) ».

Lorsqu'ils parlent du recrutement, les formateurs mettent en avant leur « ressenti », leur « *feeling* » comme outil principal de jugement. C'est ce que F. Eymard-Duvernay et E. Marchal (1997) appellent le jugement intuitif. Le choix intuitif résulterait de l'expérience accumulée par le recruteur, des associations entre le comportement du candidat présent et celui des anciens stagiaires. Comme le montre l'exemple précédent, les formateurs procèdent à une catégorisation des candidats en fonction des tracas qu'ils pourraient causer ultérieurement, lors du déroulement de la formation. En construisant et activant des

catégories, les formateurs envisagent déjà les éventuelles solutions. Pour se préserver contre des stagiaires, qui vont probablement entraver le processus formatif du groupe entier, soit ils en appellent à des « registres de réponses connus, schémas, scripts ou à des règles d'action » (Cerf, Valléry et Boucheix, 2004) élaborés à d'autres occasions, soit ils expérimentent des nouvelles pistes. On peut remarquer, dans cet exemple, que le formateur a construit la catégorie « très bons copains » qui rassemblent deux ou trois jeunes adultes, récemment sortis du système scolaire. Intégrés ensemble, dans un groupe de stagiaire, ces jeunes vont se positionner dans un rapport de force avec le formateur en essayant de miner son autorité ou de prendre le contrôle du groupe. Le formateur considère que ce petit groupe va être quasi-incontrôlable alors que chaque individu, pris séparément, va adhérer plus facilement au contenu proposé, aux méthodes pédagogiques utilisées dans le cadre de l'action de formation. La solution choisie par le formateur est donc d'inverser les rapports de force. Comme l'explique une autre formatrice, « *un groupe de jeunes est difficile à gérer, donc quand on a des adultes, ça pondère un petit peu certaines choses. On travaille aussi sur les savoir-être pour beaucoup, donc le public adulte le fait aussi, renvoie des choses. C'est vrai que la dynamique de groupe, il y a des choses qui se passent comme ça qu'on n'a pas besoin d'intervenir* » (Catherine). Cette idée est reprise par presque tous les formateurs et ils insistent sur l'avantage de devoir créer des « groupes mixtes » car l'existence des stagiaires adultes permettraient de réguler les échanges entre les plus jeunes et le formateur. Alors il n'est pas rare d'entendre les formateurs relater leurs difficultés lorsqu'ils doivent intervenir dans des groupes composés majoritairement des jeunes.

Mireille : « *[...] c'était très difficile, parce que, par exemple, là j'avais un groupe de jeunes et il n'y avait pas beaucoup d'adultes. Donc ils étaient douze, il y avait deux qui avait quarante ans et les autres avaient moins de vingt-trois ans, entre dix-sept et vingt-trois ans. Et je ne dis pas que c'est que ça qui a fait que, mais le groupe était plus difficile à cadrer* ».

Au cours de la réunion et de l'entretien de recrutement, les formateurs vont extraire des informations pertinentes (l'attitude, la cohérence du discours) sur lesquels ils vont fonder leur jugement.

Lina : « *Euh, on va dire non à des personnes qui sont là, qui sont sur leur chaise trop détendues (elle imite un personne ayant une attitude placide) qu'ils nous parlent...*

c'est vrai, là c'est sur la première apparence qu'on va avoir de la personne, effectivement. Ces personnes qui sont un peu trop détendues qu'ils parlent déjà trop un peu comme des copains où là on va sentir que la motivation n'est pas forcément sur le projet professionnel ».

André : « [...] il y a des mots qui vont flasher, c'est par rapport au projet professionnel, si le projet professionnel n'est pas, il est un peu passe-partout, par exemple : "Je veux travailler dans la petite enfance." surtout les jeunes filles. Là on essaie de dire pourquoi, pourquoi elles veulent travailler, si c'est parce que s'est bien, parce que : "Moi petite fille j'ai voulu toujours faire ça.", ça va pas coller. Il y a des mots qui vont nous faire douter un petit peu ».

Cependant, comme l'ont montré F. Eymard-Duvernay et E. Marchal (1997), le jugement intuitif laisse « leur chance à des personnes dont l'itinéraire professionnel ne correspond pas aux canons du marché du travail » (p. 158). Dans le champ de la formation-insertion, il n'est pas rare que les formateurs émettent un avis favorable et le soutien auprès des financeurs, pour des candidats ne remplissant pas toutes les conditions pour entrer en formation ou les critères inscrits dans la grille Lucide. La conviction du formateur que le candidat détient une « forte motivation » justifie cette prise de risque. La non-maîtrise des savoirs de base, l'absence d'un logement ou des moyens de garde pour les enfants ne représentent plus des freins à l'insertion ou à la formation si la personne témoigne d'une véritable « envie de s'en sortir ». Et pour assurer la réussite de ces candidats, les formateurs n'hésitent pas à activer leur réseau d'intervenants sociaux (conseiller en insertion, éducateurs sociaux, chargés de logement) afin que les futurs stagiaires puissent régler les « problèmes périphériques », avant le début de la formation.

Nathalie : « Donc c'est vrai que parfois, dans la grille Lucide, tous les points sont abordés mais si nous, on sent qu'une personne est hyper motivée et pourtant dans le critère Lucide ne rentre pas, on va quand même tenter de lui donner sa chance, parce que la motivation est là. Moi j'ai vu et les collègues, on a fait aussi, faire intégrer des personnes qui n'avaient pas une grande maîtrise de l'écrit mais bon, c'est donner la chance à tous, mais il y avait une telle motivation pour reconstruire un projet, pour revalider et retourner sur un métier, on prend. C'est des personnes très moteurs et

l'écrit après c'est rien, c'est accessoire, on peut faire tant de choses quand même. Donc voilà c'est très subjectif aussi ».

Comme l'exprime si bien la formatrice, il s'agit des personnes « *très moteurs* » qu'il ne faut plus redynamiser. Avant de commencer la formation, elles sont persuadées que cette formation résoudrait, au moins une partie des problèmes auxquels ils se confrontent depuis un certain temps, donc elles ne doivent plus être convaincues du bien-fondé de la pédagogie promue et font confiance aux compétences du formateur. Certains candidats sont capables de montrer l'intérêt de l'action de formation pour leur avenir, qui correspond « à l'idéal de l'individu entreprenant et détaché d'influences particulières » (Lima et Moulin, 2006). Finalement les formateurs adaptent les critères de sélection aux situations individuelles, au cas par cas, pour permettre l'accession à la formation de personnes jugées *a priori* trop éloignées des objectifs de l'action. Mais les arrangements sont opérés aussi dans l'autre sens, lorsque les formateurs contournent les critères pour intégrer des candidats ayant toutes les chances d'accéder à un emploi, sans passer par ce type de formation. L'existence d'un diplôme ou d'une expérience professionnelle conséquente représente des atouts capitaux à faire valoir sur le marché du travail. Cependant, comme l'ont mis en évidence L. Lima et S. Moulin (2006), dans certains cas, les professionnels de l'insertion procèdent à un processus de « requalification systémique » et « requalification clinique », en transformant les candidats, qualifiés ou avec une ancienneté, en demandeurs d'emploi à problèmes, pour justifier le principe du maximum de plus-value. Dans le processus de « requalification systémique », le conseiller en insertion prend en compte la valeur effective du diplôme sur le marché du travail, sur le territoire, le degré de professionnalisation de la filière. Ainsi détenir un diplôme « dévalorisé », comme par exemple CAP petite enfance, BEP secrétariat ou BAC général, ne suffirait plus pour obtenir un emploi, ce qui justifie l'accès à des mesures destinées à un public en grande difficulté (sans qualification). Pour fonder ce jugement, les professionnels de l'insertion intègrent à la fois des repères nationaux véhiculés par Pôle emploi (les statistiques sur le marché de l'emploi), des repères locaux fournis par les conseils régionaux et des connaissances communes accumulées par l'expérience. Concernant la « requalification clinique », le jugement ne porte plus sur la valeur du diplôme mais sur la qualité de la personne. Les problèmes périphériques (familiaux, de logement, de santé) diminueraient ainsi la valeur du diplôme sur le marché du travail et empêcheraient l'accès rapide à un emploi. Selon les auteurs, la plus-value d'une action est jugée en fonction des progrès envisageables à

l'individu en termes d'efficacité productive ou d'accès à la citoyenneté. « Ce qui est évalué subjectivement, ce sont les chances que le dispositif améliore l'état de la personne dans un sens qui paraît positif selon leur propre norme du "beau parcours" et non le résultat final en comparaison d'une norme universelle (ici la mise en emploi durable). Le niveau du bien-être à la sortie compte moins que le différentiel de bien-être anticipé entre le début et la fin de participation » (*ibid.*, p. 65). Dans les récits que nous avons recueillis, nous identifions les deux types de déqualification symbolique :

Catherine : « *Donc le recrutement c'est ça, c'est aussi des critères : est-ce qu'ils ont suivi déjà une formation auparavant ? Est-ce qu'ils ont un diplôme ou pas de diplôme du tout ? Le but c'est de quand même intégrer des personnes qui n'ont pas de diplôme, sauf si vraiment le projet est complètement différent, parce que les diplômes que les personnes ont ne leur permettent pas de trouver l'emploi. Dans ce cas là, ça se justifie mais sinon, c'est des personnes sans qualification au départ* ».

André : « *C'est l'année dernière j'ai eu une stagiaire, d'une quarantaine d'années à peu près, qui a bossé dans la mode, dans le luxe sur [Ville 7], avec une place très aisée, très haut salaire, etc. qui s'est retrouvée à [Ville 6] et elle est venue faire la formation sur [Ville 5]. Euh, mais cette personne là, était complètement démoralisée, elle ne savait rien faire, dans le groupe elle ne se sentait pas bien parce qu'elle était supérieure aux autres – niveau supérieur, situation supérieure – euh, elle se sentait mal. J'ai réussi quand même à l'intégrer, ça s'est fait, ça s'est bien passé. Elle se considérait un peu comme je dirais... la maman du groupe et euh, une autre chose aussi c'est qu'à l'entretien, à l'entretien de recrutement ma responsable m'a dit : "Moi, je ne la prends pas". J'ai dit : "Moi je la prends. On verra bien mais ou ça casse toute suite ou ça passe. Et si ça passe ça sera merveilleux. ". Elle a dit : "Ben, bon, je te fais confiance, tu y vas". Donc déjà il y avait un a priori au départ [...] Et ça, c'est des personnes qui sont complètement perdues, complètement larguées... ».*

Lors du recrutement, les formateurs sont tiraillés entre un certain idéal de justice sociale et de traitement du public, celui de « donner sa chance à chacun » et la logique *productive et marchande*. Les formateurs tentent de privilégier les candidats qui ont le plus besoin de cette formation (besoin de se resocialiser, de reprendre confiance en eux, de se réhabituer avec un rythme de vie, de s'orienter ou se réorienter). Mais d'autre part, ils recrutent ceux qui

témoignent d'un potentiel, la promesse d'une « productivité individuelle » (Frégné, 2004). Accorder une chance à celui qui en a le plus besoin mais aussi à celui qui le mérite, à celui qui va faire l'effort de s'intégrer dans un groupe et d'évoluer avec lui. Une des formatrices nous délivre cette contradiction à laquelle est confrontée toute la profession.

Mireille : « [...] il y a plusieurs facteurs qui rentrent en jeu. Est-ce que cette personne a vraiment besoin ? Parce qu'il y en a d'autres qui ont besoin et je ne voudrais pas que quelqu'un prenne la place de quelqu'un d'autre quoi. Il y a ça, cette pression-là et il y a aussi, est-ce que dans le groupe ça va aller ? [...] Je leur dis aussi le premier jour : "Ne me faites pas regretter de vous avoir choisi vous et pas d'autres !". Je leur mets déjà la pression, parce que j'estime que c'est une chance, une opportunité pour eux. Ils ne payent rien pour faire cette formation, ils sont rémunérés par la région, ce n'est pas une grosse rémunération certes, mais bon, c'est mieux que rien et c'est mieux. Donc j'estime qu'ils ont eux aussi des efforts à faire, voilà. C'est que je ne suis pas du tout dans la politique d'assistantat, parce que je pense que ce n'est pas leur rendre service de toutes façons ».

À la lecture du présent extrait, on s'aperçoit que la formation n'est plus un droit ouvert à tous, un droit que la société ou l'État doit aux chômeurs, face à son incapacité de créer des emplois acceptables, face à une école qui non seulement ne parvient pas à réduire les inégalités précoces entre les enfants mais tend à les renforcer (Duru-Bellat, 2008). Selon Mireille, la formatrice, le droit à la formation devient une chance ou plutôt une ultime chance qu'il ne faut surtout pas gâcher. La formatrice semble occulter le fait que l'accès à l'emploi « dépend davantage de l'état du marché du travail – et, par la même, de la place que la société accepte de faire aux personnes privées de travail – et que les spécificités du marché de l'emploi sont le reflet du comportement des entreprises et de l'ensemble des acteurs sociaux » (Bachelart, 2002 : 114). Ainsi, le bénéficiaire de l'action de formation est responsabilisé, les aides sociales reçues sont soumises à une obligation de résultat (présence, travail sur soi, changement de son comportement). F. Gonthier (2008) remarque que le principe de justice, tel qu'il est mis en œuvre par les politiques publiques ou les acteurs du terrain, « est assez appauvri, eu égard à sa signification initiale et considère tantôt à "donner à chacun ce qui lui revient" (la question de l'équité se confondant alors avec la question des mérites), tantôt à "donner plus à ceux qui ont moins" (ce qui gomme la nuance entre équité et discrimination positive) » (p. 9).

Une première lecture des entretiens nous laisse l'impression que les formateurs se contentent de se plier aux nouvelles exigences de la politique d'activation des demandeurs d'emploi. Les formateurs essaient de repérer les « profiteurs », ceux qui sont animés seulement par les subsides financiers accompagnant la formation. Il s'agit des demandeurs d'emploi qui s'inscrivent plusieurs fois dans le même type de formation (construction du projet) afin de toucher les indemnités. D'ailleurs, la grille Lucide mentionne la nécessité d'être vigilant aux intérêts portés par les candidats à la rémunération ou au statut de stagiaire de la formation professionnelle.

Jérôme : « [...] je remarque souvent qu'il y a les stagiaires qui connaissent les ficelles, c'est-à-dire "déformés professionnels". "Déformés", à cause d'avoir fait trop de formations on est déformé. (Rires) Ils savent qu'on aura telle chose, telle aide et ils viennent non pas pour le contenu mais pour autre chose. Et ça, ils ne le disent pas, on se rend compte une fois qu'ils sont dans le groupe. Et ça, ça pose des gros soucis, parce qu'ils se trouvent mélangés, à des gens qui sont vraiment motivés pour s'en sortir et d'autres qui sont motivés à avoir le plus possible à moindre effort. [...] Voilà c'est ça les personnes qui maîtrisent le système, qui savent quoi dire, comme de toutes manières les recrutements sont faits sur la bonne parole des gens... ».

Les formateurs distinguent donc les stagiaires « honnêtes » de ceux qui abusent de leurs droits, de ceux qui ont appris à connaître le système et exploiter ses failles. Ces personnes savent très bien comment répondre aux questions des recruteurs pour être acceptés sur la formation, et, une fois devenus stagiaires, ils évitent d'adhérer à la pédagogie du projet ou ils adoptent une stratégie de désengagement passif. Afin de prévenir les erreurs de recrutement, de gaspiller l'argent public, les formateurs et le financeur tentent de contrôler l'accès à l'entrée en formation. Sont discriminées positivement les personnes sans qualification, effectuant pour la première fois une inscription ou celles qui s'inscrivent dans une logique de parcours⁹⁶. Les candidats « déformés » sont assez rapidement repérés dans la « liste noire » du conseil régional. Pour pouvoir intégrer cette formation, le candidat fautif doit présenter des garanties, se plier au modèle de conduite du stagiaire « acteur de sa formation » sous peine de devoir supporter des sanctions par voie de suspension des aides financières. Une formatrice nous révèle la logique du financeur.

⁹⁶ Cet élément est développé au cours du troisième chapitre portant sur les dispositifs de formation à l'insertion, voir notamment en 3.1 *L'inégalité d'accès à la formation qualifiante*.

Nathalie : « *On peut avoir un accident de parcours, on peut se tromper aussi dans son parcours de formation. On a tous le droit à l'erreur mais il faut que derrière il y ait une très bonne motivation, qu'elle soit clairement exprimée par la personne pour intégrer le CPP. Et tout est contrôlé ensuite par la région, puisque nous devons remplir une proposition de recrutement et c'est la région qui validera ou pas. La région peut très bien ne pas valider un recrutement alors que nous on l'aura validé et elle est va nous dire : "Moi, je ne suis pas trop d'accord, je ne comprends pas son parcours, explique-moi pourquoi elle veut rentrer chez vous" ou "Elle a fait déjà une formation, c'était mal passé, il faudrait que la personne s'engage par écrit à suivre et à être sérieuse pour qu'on refinance". Ça m'est arrivé ce cas-là. Le jeune a pu intégrer quand même, mais il a fallu qu'il montre "patte blanche" devant le financeur : qu'il explique son choix, qu'il s'engage par écrit à être sérieux et à suivre cette formation avec sérieux. [...] Il y avait aussi l'appui du prescripteur, le conseiller Mission Locale dans ce cas-là, qui appuyait l'entrée et qui appuyait auprès de la région. Mais c'était cadré par tous les bords. La région aussi a le droit de dire non, à un recrutement ».*

L. Lima et S. Moulin (2006) concluaient leur article en écrivant que les professionnels de l'insertion (les conseillers des ML) « ne s'inscrivent dans aucune des philosophies politiques qui peuvent organiser les politiques d'emploi » (p. 65). Comme le rappelle Y. Schwartz, (1997) l'humain en activité met constamment en débat avec lui-même les valeurs du « vivre ensemble » et les valeurs marchandes proposées par la société et l'institution dans lesquelles il évolue. Si « un "monde des valeurs" existe indépendamment de vies singulières, chaque homme ne réinvente pas pour sa propre vie les valeurs de la justice, de l'honnêteté, du service public, etc. » (Mailliot, 2012 : 142) ; en revanche, chacun se repositionne au cours de son activité par rapport à ce monde, le réquisitionne, en générant ainsi de la valeur. Ce travail de valeurs ne le réalise pas seul mais en le confrontant à celles des autres. Le formateur va donc négocier, renégocier le « sens » de chaque valeur non seulement avec sa hiérarchie mais aussi avec les autres partenaires (les prescripteurs, les maîtres de stage, les financeurs) et les bénéficiaires.

6.1.2. L'influence des prescripteurs sur le recrutement

La présence des prescripteurs n'est pas obligatoire mais elle est devenue une pratique courante. Chaque organisme partenaire peut désigner une personne chargée de la relation avec le centre de formation qui est invitée au recrutement mais aussi aux réunions d'évaluation (intermédiaire et finales). La présence de cet intervenant est très appréciée par les formateurs lorsque celui-ci apporte des informations supplémentaires auxquels les formateurs ne peuvent pas avoir accès lors du recrutement. Certains candidats étant soit trop timides, soit impressionnés par le contexte du recrutement – les questions posées, le nombre de recruteurs qui peut aller jusqu'à quatre (2 formateurs, 1 conseiller Mission Locale et 1 conseiller Pôle Emploi) – ne parviennent pas à démontrer aux formateurs en quoi la formation leur serait utile ou à mettre en évidence leur capacité à la suivre. Les compléments d'information délivrés par le conseiller, sur la situation familiale, sur son parcours d'insertion, sur les difficultés rencontrées et leur résolution, peuvent alors amener le recruteur à changer d'avis ou mieux argumenter sa décision auprès du financeur. Mais l'intervention du conseiller devient problématique lorsqu'il essaie volontairement d'influencer le jugement du formateur.

Lina : « [...] sur certains sites, il y a toujours la personne de la Mission Locale, qui participe aussi au recrutement, qui parfois reste très objective et qui parfois ne l'est pas trop. Si elle est très attachée à un stagiaire elle va vraiment essayer de nous le donner. "Prenez-le, prenez-le !". Par contre il y en a d'autres qui jouent bien le jeu et qui restent objectifs : "Moi je l'ai positionné, maintenant c'est vous qui prenez la décision !". Donc ce n'est pas mal parce que ça nous permet d'avoir des éléments en plus, savoir leur problématique, parce qu'en cinq minutes ça on ne peut pas l'avoir, donc voilà. Alors c'est bien et ce n'est pas bien parce justement la personne de la Mission Locale prépare le stagiaire à ce recrutement. Elles connaissent nos questions, plus ou moins nos questions, donc, du coup, il y a des réponses qui sont déjà... tracées. Mais bon, ça se sent quand c'est déjà appris. Bouf, il y a des fois quand on se fait avoir ».

La formatrice relève l'épreuve qu'endurent certains conseillers en insertion à gérer l'implication affective dans la relation avec le demandeur d'emploi. « Tout professionnel de l'intervention sociale est impliqué dans des transactions interpersonnelles et affronte des situations plus ou moins éprouvantes, qui ébranlent plus ou moins, par leur nature ou/et par

leur répétition, les dimensions émotionnelles et son équilibre psychique. » écrivent R. Villatte et ses collaborateurs (2005 : 173). Évaluer la « bonne distance » n'est pas facile car personne ne peut la prescrire. Si trop d'implication affective s'installe dans la relation, celle-ci peut perdre son caractère professionnel, entraîner une « erreur de diagnostic » et, par la suite, devenir nuisible autant pour le conseiller que pour le bénéficiaire de la mesure. Par ailleurs, les « bons » conseillers vont prendre le temps de préparer le demandeur d'emploi à l'entretien d'entrée en formation, à travers des recommandations sur la présentation de soi, sur l'image qu'il doit offrir aux formateurs, sur les codes de l'interaction. Le recruteur doit prendre en compte aussi les enjeux qui traversent l'activité du prescripteur.

6.2. La période de formation en centre : construire son projet professionnel

« Lier le projet exclusivement au futur, c'est le couper de ses racines, qui lui donnent ses caractéristiques propres, à travers ce que fait l'individu présentement », écrit J-P. Boutinet (1992 : 94). Aucun projet ne peut être élaboré sans prendre en compte l'histoire personnelle de l'auteur du projet, son environnement. Les formateurs mettent alors en œuvre des activités qui doivent permettre au stagiaire de mieux se connaître soi-même (ses qualités, ses défauts), de comprendre son passé, de se réapproprier son expérience de vie.

Jérôme : « On a aussi des exercices qui sont très rigolos, euh, que j'aime bien, moi, de ne plus parler en négatif, donc transformer toutes les défauts en qualités. On n'est pas pipelette, on est communicative. C'est souvent un exercice qui plaît à beaucoup. Par contre ce n'est pas un exercice qui dure vingt minutes, chez moi, c'est un exercice qui dure le temps de la formation. Dès que j'entends du négatif, je leur dis : « Non, tournez-le moi autrement ». C'est toujours mieux quoi. En fin de compte, les stagiaires on les rééduque, on leur fait voir la vie autrement, d'un autre côté, on leur donne les outils, au moins pour le faire. Après [soit] ils intègrent, dans la majorité des cas, ils intègrent le truc, soit ils le rejettent, comme toute éducation ».

Gabriel : « On est là pour les encourager, pour leur donner un petit peu d'air, un peu d'espoir. [...] Vingt ans sans travailler, effectivement on se dit, on est complètement déconnecté, on ne sait rien faire et tout ça. Nous, notre rôle ça va être derrière tout ça : " Tu as éduqué tes enfants, avec tes enfants ça c'est super bien passé [...] donc tu

n'enlèves pas ça et surtout prends conscience que le fait d'avoir élevé tes enfants comme ça c'est effectivement le gage de tout ce qui c'est bien passé dans ta vie. Et que si tu n'as pas fait le choix avant d'essayer de retrouver un emploi, c'est parce que tu n'en trouvais pas la nécessité, ou parce que tu t'es attachée à élever tes enfants ". Derrière il y a tout un travail de redonner confiance aux gens qui sont là, c'est le but essentiel de cette formation-là ».

Ce travail de (re)construction biographique de soi, passe par un travail de la mémorisation (Boutinet, 1992) ou la « biographisation » (Delory-Momberger, 2004, 2007) qui implique réflexivité et maturation. La « biographisation », est définie comme le processus d'évocation, de mise en cohérence des événements vécus pour construire une histoire, celle de sa vie. La vie n'est pas composée d'événements qui s'enchaînent de façon continue, linéaire, car les formes de socialisation sont multiples. Pour que l'individu puisse conquérir une place dans le temps chronologique de son existence, il doit établir le lien entre des expériences plurielles et éclatées, entre différents espaces sociaux (famille, formation, travail, association, groupe d'amis, etc.) auquel il participe, ce qui le conduit à penser et à repenser le déroulement de sa vie (Boutinet, 2007). Les règles, les valeurs portées par les différents mondes sociaux peuvent être si contradictoires que la mise en cohérence se réalise difficilement, voire elle entraîne une rupture de l'expérience. Pour la dépasser « il faut trouver la forme d'inscription biographique de nouvelles expériences qui bousculent la configuration antérieure et qui amène à une transformation de la perception du monde, des autres et de soi-même » (Delory-Momberger, 2004 : 564). Si la construction de soi n'est jamais achevée, si elle est vouée à être indéfiniment reprise et révisée, en revanche elle est impossible sans un travail de conscientisation et d'appropriation de son parcours. Produire un changement dans la manière d'apercevoir le monde, les autres et soi-même, « ouvrir d'autres horizons, d'autres voies », demeure un objectif poursuivi, en toile de fond, tout au long de la formation. Les idées ne manquent pas : des sorties, en lien ou pas avec le projet professionnel, comme par exemple des musées, des châteaux, des villes, des chantiers d'insertion, des sites de production, des salons de métiers, sont organisées avec la participation des stagiaires. Les visites du patrimoine culturel national ou international⁹⁷ visent à offrir aux stagiaires l'opportunité de s'approprier l'héritage légué par les générations précédentes. Car l'insertion requiert l'intériorisation d'un ensemble des valeurs, des normes et des règles communes. Par ailleurs,

⁹⁷ Certains centres de formation proposent aux stagiaires d'organiser un séjour d'une semaine à l'étranger, plus particulièrement dans un pays de l'Europe.

ces visites culturelles sont justifiées par les formateurs comme un travail sur la mobilité. En même temps, toute sortie en groupe vise à développer chez les stagiaires la capacité de projection, d'organisation d'une activité et de résolution collective des problèmes.

Patrick : « [...] en parallèle des sorties euh, extérieures, [...] ils préparaient leur journée qu'ils allaient passer avec moi, donc ils préparaient en cuisine le repas de midi, voilà. C'est eux qui préparaient leur menu, qui allaient faire leurs courses et ils faisaient leur cuisine. Donc ils programmaient vraiment la journée du matin jusqu'en fin d'après-midi. Il y a toute une période de préparation en salle, qui se faisait avec ma collègue. Bon voilà, avec Patrick on va faire tel activité à tel endroit, donc voilà : "On va partir le matin. Qu'est-ce qu'il nous faut pour aller là-bas ? Où on va aller ? Quel trajet on va prendre ? Qu'est-ce qu'on va manger à midi ? Qu'est-ce qu'on va faire ? Qu'est-ce qu'on prépare ?" Etc., etc. Donc c'est eux vraiment qui étaient maître de leur situation et maître de leur journée. Auteurs et acteurs de leur journée ».

Les ateliers de communication, les séances de simulation d'entretien d'embauche, qui sont souvent filmées et analysées ensuite avec les stagiaires, s'inscrivent dans la même démarche de découverte et de transformation de soi.

Question : « Mais dans quel but vous faites cet exercice ? »

Mireille : « Ben, déjà apprivoiser leur image, parce qu'il y en a qu'ils ont du mal à... En fait quand ils prennent la parole en public souvent ils sont très timides, ils pensent qu'ils sont capables de rien, qu'on ne va pas comprendre, souvent ils se dépeignent en noir total. À chaque fois quand on le fait, quand ils se voient : "Ah, ben, non ça va, ce n'est pas si mal". "Vous voyez ?" Alors bien sûr moi je pointe mon doigt sur : "Vous voyez le tic que vous avez, de mettre la main dans les cheveux tout le temps ou là vous n'avez pas parlé de telle chose alors que nous avons dit que..." Bien sûr je dis ça, mais je dis aussi : "Vous voyez là, vous regardez ? Vous êtes là devant, vous gardez bien chacun en face.", parce qu'il y a ça aussi, regarder dans les yeux. Ça fait travailler énormément des choses et, après, la prise de parole paraît plus facile. [...] Et ils cherchent énormément du soutien, souvent il y a des petits coups d'œil vers moi et moi je leur dis, je fais des signes aussi. Là il faut parler un peu plus fort, là on se calme, on limite le débit, voilà, vous voyez ? »

Question : « *Si je comprends bien, cet exercice les prépare aussi à l'entretien d'embauche.* »

Mireille : « *On amorce plein de choses au début et de toute façon, l'entretien d'embauche c'est beaucoup d'animations différentes, donc voilà, c'est aussi une préparation. Parce qu'au départ, c'est la présentation de leur parcours en essayant de se valoriser, et l'idée est de ne pas se descendre, parce que quand ils se présentent au début ça peut être : "Oui, de toutes façons ça n'a pas marché parce que je n'y arrivais pas". Trouver les bons mots, pas mentir parce que ce n'est pas une histoire de mentir, c'est une histoire de ne pas dire certaines choses ou de les dire d'une autre façon, pour que ça ne paraisse pas quelque chose d'inquiétant pour le futur employeur* ».

Apprendre à raconter son histoire différemment ne signifie pas que le stagiaire va entamer un processus de reconfiguration de ses expériences passées pour répondre à un « projet de soi » qui, d'ailleurs, exige du temps et du déploiement, mais plutôt qu'il fournira un travail d'adéquation avec des profils définis extérieurement et qu'il tentera d'intégrer les « pratiques institutionnalisées de présentation de soi-même »⁹⁸ dont parle A. Honneth (2007). Le travail sur la communication à travers différentes techniques (vidéo, simulations d'entretien, communication téléphonique) et méthodes empruntées à la psychologie comportementale (programmation neurolinguistique et analyse transactionnelle) vise à apprendre au stagiaire à contrôler ses émotions, à ne pas se laisser déstabiliser, au cours de l'interaction, par les interventions de ses interlocuteurs (Boisard et Vennat, 1997). Le langage utilisé, la posture, les gestes sont analysés collectivement et retravaillés afin de changer ce qui, à travers l'image renvoyée aux autres, pourrait faire obstacle à un contact positif. Quand le « discours sur soi », c'est-à-dire sur son parcours, ses intérêts, ses projets, est cohérent, quand les mouvements du corps sont plus ou moins maîtrisés, l'individu peut se placer dans une relation d'adulte à adulte, se concentrer sur les questions de son interlocuteur, saisir les informations fournies par celui-ci et les utiliser dans son avantage. À travers ces pratiques de préparation à l'entretien d'embauche, le stagiaire apprend comment vendre son futur engagement dans l'entreprise ou dans la formation, donc à se mettre en scène soi-même (Honneth, 2007). Et ce travail de gestion de l'image de soi ne se résume pas seulement au discours, il englobe aussi l'aspect vestimentaire :

⁹⁸ Les candidats à l'emploi et les personnes à la recherche d'un partenaire amoureux, sur Internet, sont contraints de se présenter, de décrire leurs caractéristiques selon un modèle standardisé (Honneth, 2007).

Paula : « *Je leur fais un petit module comment s'habiller au niveau de l'entretien, ce que je leur dis, qu'il ne faut pas être des clowns et on ne va pas s'habiller en costard si j'ai un boulot de maçon, qu'il faut adapter sa tenue à l'emploi. Et ça fait une formation « Forme et style », leur silhouette, morphologie et style. Donc il faut faire attention quand on travaille ça, parce qu'on va parler du corps et le corps c'est dur pour certains, donc je fais super attention et je dédramatise. [...] du coup, ils jouent tous le rôle et après ils savent tous qu'ils ont une forme plutôt en sablier, etc. et comment ils peuvent adapter leur vêtement pour leur silhouette. Si je n'ai pas de taille, je marque la taille, si j'ai un petit cou, je dégage mon cou pour avoir un visage plus lumineux ».*

Les données recueillies nous laissent penser que la centration sur l'apprentissage de codes et de normes de comportement s'effectue en dépit d'une analyse approfondie de ses expériences de vie et, selon une expression de C. Delory-Momberger (2007), d'« un appauvrissement du processus de construction de soi ». Les pratiques des formateurs semblent se résumer à l'exploration « formelle » de type curriculum vitae, ou mini bilan de compétences, en omettant que les événements vécus prennent sens uniquement à travers des récits situés, contextualités (Bachelart, 2002).

L'utilisation massive de tests témoigne aussi de l'absence d'un travail biographique/anamnèse : tests pour évaluer les savoirs de base, tests d'intérêt professionnel, tests d'aptitude, de personnalité, de motivation réalisés en collaboration avec leur collègues psychologues. Lorsque J.-P. Boutinet (1992) parle de la conduite du projet, il se réfère à la nécessité de poser un diagnostic de la situation, d'identifier les manques ou les zones d'incertitude. L'auteur souligne que cette analyse doit être conduite par les porteurs du projet : « le diagnostic interne vise à ce que le ou les acteurs en présence s'interrogent sur eux-mêmes, sur leurs intentions, le mode d'organisation qu'ils se donnent, en un mot tout ce qui constitue leurs forces et leurs faiblesses » (p. 230). Dans les exemples suivants, le diagnostic interne est principalement formulé par des instances extérieures au projet : formateurs, psychologue et, nous le verrons plus tard, par le tuteur. Certes, ces personnes jouent un rôle clef, d'acteur ressource ou confrontant, parce qu'ils vont promouvoir le projet, dispenser des conseils précieux ou ils vont questionner l'imaginaire leurrant. Néanmoins, la place qu'ils occupent dans l'analyse de la situation demeure trop importante. Le recours à ces tests est justifié par les formateurs, par l'obtention rapide d'informations fiables, qu'ils pensent ne pas pouvoir

recueillir autrement. En plus, toute prescription ultérieure est légitime aux yeux du stagiaire, puisqu'elle repose sur les résultats de tests. Les formateurs rappellent également que plusieurs centres de formation qualifiante ou cabinets de recrutement utilisent couramment ces tests dans leur processus de recrutement. Ainsi le passage de tests par les stagiaires des actions de formation-insertion les prépare aux méthodes de recrutement.

Nathalie : « *Il y a des tests que nous pouvons faire passer, qui est le IRMR-T⁹⁹ et il y a deux autres tests [...] qui sont passés par une optique de travail : un test d'aptitudes cognitives et un test de personnalité. L'aptitude cognitive est très intéressante parce qu'elle est importante pour la suite du parcours. Elle nous permet de diagnostiquer des remises à niveau à mettre en place certainement et ça on reparle après avec la personne. [...] Et on arrive après, ils acceptent d'autant mieux, s'il y a une remise à niveau à mettre, ils sont confiants, oui, il n'y a pas de problème. Le test de personnalité, c'est souvent que avec la psychologue, ils ont un projet et avec elle ils peuvent aborder un sujet, un point pour dire : "Pensez vous que vraiment ce genre de métier pouvait vous correspondre, est-ce que vous pensez... ?". Elle peut aborder ces points là, parce que c'est un test, et c'est un dialogue. Ils sont très friands de ça, ils aiment ça, pouvoir discuter un peu sur leur personnalité. Donc ça c'est entre guillemet surtout pour eux, ça. Ça les aide, et puis ça les reconfortent ou non dans leur projet ».*

André : « *Les tests sont pour moi une barrière de sécurité, à savoir que je prends le test et si je me rends compte par le test, si la personne le fait honnêtement, qu'elle n'est pas capable, que ce n'est pas la dominante... pour son futur métier, je dis : "Attention !". Mais, de toutes façons, malheureusement, maintenant, on a moins le temps de faire ça, mais avant on avait plus des stages en entreprise, donc ça nous permettait de réagir mieux. Euh, ce n'est jamais moi qui disais à une personne : "Vous n'êtes pas capable de le faire". C'est la personne qui se rendait compte en stage ».*

Pour André, formateur expérimenté, le test remplace surtout une partie du « travail d'itérativité » entrepris par les stagiaires dans l'établissement d'un compromis entre le possible et le souhaitable (Boutinet, 2009b). Face aux contraintes institutionnelles¹⁰⁰, les formateurs se

⁹⁹ Inventaire d'intérêts professionnels de Rothwell-Miller.

¹⁰⁰ La durée de la formation s'étale entre 481 et 532 heures, le nombre d'heures de stage en entreprise ne peut pas dépasser celui consigné dans le cahier des charges, sans l'accord préalable du financeur.

voient obligés d'accélérer le processus d'aller-retour entre le travail de conception (l'émergence de l'idée) et celui de matérialisation, de concrétisation (le croquis sur le papier), avant de se fixer sur un projet qui va rebondir à travers une réalisation. J. Vassileff (1997) nous révèle que l'élaboration d'un projet en formation peut passer par plusieurs étapes (projet primaire, secondaire et tertiaire)¹⁰¹ mais la succession de ces étapes n'est pas linéaire ou prévisible. Plusieurs projets secondaires peuvent, par exemple, se succéder avant d'en arriver au projet tertiaire ou le projet final est formulé dès le début de la formation. Alors, pour répondre à l'exigence imposée aux stagiaires par les financeurs des actions de formation, d'élaborer le projet dans un temps imparti (trois à quatre mois), les formateurs les incitent à formuler plusieurs projets professionnels à la fois.

Catherine : « On dégage plusieurs pistes, au minimum deux, de façon qu'on puisse voir déjà si c'est réalisable par rapport à leur niveau, par rapport aux débouchés et puis après, on vérifie ça en entreprise ».

Nathalie : « Le stage, on a choisi de faire un stage d'une semaine au début de l'action souvent parce que les personnes viennent déjà avec une première idée. [...] je dis que ce stage d'une semaine est important. Parce que j'ai des personnes où je sais que le projet on va le casser mais c'est difficile de dire à quelqu'un "non". Moi je veux qu'ils s'en rendent compte. Je prends l'exemple d'un métier par exemple on est très vigilant pour tous ce qui est CAP petite enfance. On sait que c'est un secteur extrêmement bouché. [...] Alors, je ne peux pas dire à une jeune femme quand elle va arriver : "Non !". Comment elle va le vivre ? Elle va être frustrée. Ce n'est pas elle qui va dire : "Non !", c'est moi qui lui ai dit : "Non !". Comment je peux lui dire : "Non !" ? Elle va encore subir. Donc moi, je préfère qu'elle aille faire ce stage et après on débrieife avec le tuteur. Et quand le tuteur et c'est souvent le cas, il dit : " Un CAP petit enfance non, nous ce qu'on préfère c'est plutôt auxiliaire de puériculture, voilà la formation qu'on aimerait. Faites plutôt un BEP carrières sanitaires et sociale.". Là, en retour, on n'a même pas cassé le projet, j'ai rien cassé, c'est elle qui tout de suite va dire : "En fait j'ai vu avec mon tuteur et c'est vrai que mon projet ne tient pas.". En fait, c'est

¹⁰¹ Selon J. Vassileff (1997) le projet primaire représente « l'expression immédiate du désir après la prise de conscience par les formés » des conséquences qu'à sur leur existence le fait d'envisager l'avenir uniquement à partir des déterminants, de privilégier principalement les attitudes d'adaptation (p. 55). Les projets secondaires émergent suite à la confrontation des projets primaires aux contraintes de l'environnement socio-économique. Enfin, le projet tertiaire incarne le plus souvent des projets secondaires ayant le plus de chance d'être concrétisés.

amener la personne à casser elle-même son projet ou à revoir son projet. Ce qui permet après de... on élargit tout de suite ».

Nous pouvons remarquer que ces formateurs, comme d'autres professionnels de l'accompagnement dans et vers l'emploi (Balzani et coll., 2008), mettent en avant le « principe de réalité ». Le projet professionnel doit être en adéquation avec les ressources du stagiaire (niveau de formation, qualités, capacités) et les opportunités du marché du travail (secteurs porteurs d'emploi) pour être envisageable. Bien entendu, les formateurs défendent leur point de vue car il ne s'agit pas d'étouffer la créativité du projet mais d'éviter au stagiaire un nouvel échec, celui de bâtir un projet–leurre, utopique. Le rôle du formateur est d'accompagner le stagiaire dans la prise de conscience du décalage entre ses premiers désirs, souvent irréalisables et la réalité économique du bassin d'emploi. Si un travail de deuil est nécessaire pour le stagiaire, il est là pour faciliter la transition vers des choix plus raisonnables. L'Hotellier (1997) nous met en garde contre l'engouement pour des concepts, de mots qu'on utilise à propos de mourants (« accompagnement », « faire le deuil»). À ce sujet, J. Biarnès (2006) écrit : « le projet est toujours au début un projet imaginaire qui n'est pas régi par la logique mathématique, mais par la logique existentielle et émotionnelle du sujet » (p. 27). En annihilant la partie imaginaire du projet, parce que, selon une logique « comptable¹⁰² », il semble impossible, on risque de fabriquer des morceaux de projet ou des faux projets, qui s'évanouissent une fois l'action de formation finie.

En même temps, tous les formateurs insistent sur le respect du principe éthique qui guide leur action. Leur rôle est d'accompagner le stagiaire dans les différentes phases du cheminement de construction du projet, sans entrer dans les choix et décisions personnels qui appartiennent à la personne et à elle seule. Ils n'ont pas à décider du secteur d'activité, du métier vers lesquels le stagiaire va s'orienter, car l'individu ne va pas s'engager dans un projet si on lui refuse le sentiment de liberté de choix. Alors c'est au stagiaire lui-même d'entreprendre les démarches de recueil d'information (consultation des fiches métiers, rencontre des professionnels, enquête métier, etc.), sur le secteur d'activité qui l'intéresse et sur l'entreprise d'accueil qui lui fournira l'occasion de valider son projet. L'affirmation des formateurs de ne pas « décider à la place du stagiaire » garantit-il l'absence d'influence dans le processus de prise de décision du stagiaire ? Non, sans doute. Une des exigences de leur emploi est d'aider

¹⁰² J. Biarnès (2006) définit la règle du « comptable » comme « la règle du "tout évaluable" et de la rentabilité maximale » (p. 24).

les stagiaires à prendre des décisions éclairées. Les formateurs en insertion sont donc tenus d'entretenir une connaissance assez précise de l'actualité économique du territoire dans lequel ils exercent leur activité, des emplois en tension et des offres de formations disponibles sur le marché de la formation. À cela s'ajoute la particularité de ce marché. Les possibilités de formation et d'emploi sont d'autant plus restreintes que le niveau de formation du stagiaire est faible. Les formateurs essaient alors d'amener les stagiaires à ajuster leurs candidatures aux offres, de formation ou d'emploi, existantes. Leur intervention, dans ce processus d'élaboration du projet, va au-delà de la simple diffusion d'informations, car à travers le jugement qu'ils portent sur le réalisme de celui-ci, ils influencent, volontairement ou pas, la prise de décision du stagiaire. C'est ce que suggèrent les deux extraits suivants issus d'un même entretien :

André : « Donc, c'est vrai, qu'on a des outils pour travailler sur l'orientation sur les métiers, style IRMR-T et autres, euh, il y a la découverte des métiers, on discute, je parlais, on discute beaucoup sur les métiers et puis moi je fonctionne aussi, je ne devrais pas mais je fonctionne beaucoup au feeling. Savoir que... je ressens des choses, tiens pourquoi pas ça ou que ce que me disent les gens, ah ben, tiens un flash : "Pourquoi vous n'avez pas pensé à ça ?". Là, la personne qui a été vingt-cinq ans auxiliaire de vie, donc qui se trouvait nulle, qui ne savait rien faire etc., euh qui me dit : "De toutes façons je pourrais rien faire, ce n'est pas possible, j'ai cinquante-deux ans, je pourrais rien faire". J'ai dit : "Écoutez, il y a une chose, vous avez pensé vous à quelque chose en particulier ?", "Ben, non, je ne sais pas, je ne sais rien faire.". J'ai dit : "Attendez vous avez vingt-cinq ans d'expérience avec les personnes âgées. Est-ce qu'il n'y aura pas quelque chose qui pourrait vous amener à travailler à côté des personnes âgées ?", "Ben non, je ne peux plus lever, je ne peux plus rien faire.". J'ai dit : "Non, ce n'est pas question de lever.". J'ai dit : "L'animation ?", "Ben non, je n'ai jamais fait.". "Est-ce que vous avez besoin d'apprendre ? Vous connaissez le public.". Elle m'a regardé et m'a dit : "Je vais réfléchir.". Et elle a fait un stage et ça passe. Donc, c'est vrai que ce n'est pas une méthode reconnue mais ça marche, j'ai de flashes, je me dis : "Tiens pourquoi pas ce truc là ?" ».

André : « Il y en a d'autres c'est à l'inverse et alors là, il faut les freiner complètement. J'ai une stagiaire [...] Elle avait des ambitions professionnelles très, très élevées. Le problème c'est qu'elle a un niveau CAP je ne sais plus quoi, euh, elle

est d'origine africaine. Ça ce n'est pas le problème du tout, mais quoi que si, ça c'est un problème. Elle est d'origine africaine, elle veut travailler dans le social. Mais quand je lui ai demandé : "Quoi dans le social ?" elle est incapable de me dire ce qu'elle veut faire. Et quand je lui ai expliqué un certain nombre des métiers, euh, je lui ai dit : "Vous savez, vous n'avez pas le niveau si vous voulez être assistante sociale il faut BAC+3, si vous voulez être conseillère en économie sociale et familiale il faut BAC+2." etc., etc. Mais elle me dit : " Je peux y arriver !". J'ai dit : "Oui, vous pouvez y arriver mais ça va vous demander cinq ans, six ans, sept ans.", "Non, non, non c'est faux.". Donc elle ne me croyait pas, elle mettait à chaque fois ma parole en doute, elle ne voulait pas prendre en compte que c'était très difficile et que là, il fallait des diplômes, il fallait un niveau supérieur. Et qu'avec son niveau de CAP qu'elle écrivait très mal le français, elle le comprenait bien mais elle l'écrivait mal, donc elle ne voulait pas admettre qu'elle n'arrivait pas. Et quand je disais que son handicap aussi était d'être africaine, ce qu'elle nous considérait comme racistes, donc c'est parce qu'elle était noire qu'on ne voulait pas qu'elle réussisse ».

Dans le premier exemple, le formateur révèle à la stagiaire des ressources imperceptibles à cette dernière. Diagnostiquée récemment avec un handicap moteur, la stagiaire s'empêche d'envisager son avenir, elle s'autocensure. Cette situation est générée non seulement par l'altération de son état de santé, mais aussi par son âge avancé « *j'ai cinquante-deux ans, je pourrai rien faire* », qu'elle le perçoit comme un obstacle au retour à l'emploi. Le désarroi de la stagiaire est compréhensible, dans un contexte où les entreprises se montrent réticentes à embaucher des seniors (Marioni, 2005). Néanmoins, le formateur, familier des métiers du secteur médical, avait repéré la dimension éducative que l'activité de soin englobe parfois. La stagiaire ne saisit pas d'emblée la valeur éducative des tâches qu'elle accomplissait, puisque cette prise de conscience l'oblige à un détour, de jeter un regard différent sur son expérience professionnelle. Et ce travail, semble-t-il, n'a pas été encore effectué par la personne. Pour faciliter le lien entre les deux métiers (auxiliaire de vie et animateur d'activités du troisième âge), le formateur lui indique une des composantes de la compétence professionnelle qu'elle a déjà acquise : la connaissance de la spécificité du public « âgé ». L'exercice du métier d'auxiliaire de vie lui a sans doute offert l'occasion de construire des indices relatifs aux capacités (physique, intellectuelles) d'une personne, ainsi qu'à son état moral, de contribuer à une activité quotidienne (réalisation d'un soin d'hygiène, préparation du repas, entretien

partiel de son espace de vie). Ainsi, les connaissances gérontologiques, psychologiques et les savoir-faire relationnels peuvent être réinvesties, dans des activités culturelles ou de loisir, puisque l'objectif de maintenir en état les différentes capacités des personnes et de « contribuer à lui "soutenir le moral" » (Mayen, 2007a : 57), se retrouve au cœur du métier d'animateur intervenant auprès des personnes âgées. Le formateur ré-ouvre une piste fermée par la stagiaire, depuis le constat de son inaptitude, celle de retravailler auprès des personnes âgées. Et la stagiaire s'autorise, enfin, à imaginer qu'il est possible d'avoir un avenir professionnel, à entreprendre ce qu'elle s'interdisait jusque-là. Sans doute, le regard porté par le formateur, sur la stagiaire et ses compétences professionnelles, est très important pour celle-ci. Grâce à ce regard, elle s'aperçoit que ses possibilités, se situent bien au-delà de ce qu'elle estimait. Cependant, nous pouvons constater que le formateur n'interroge pas les pratiques professionnelles de la stagiaire, afin de lui permettre la mise en lumière de certains aspects de son travail, la prise de conscience de ses compétences « cachées ». En revanche, il privilégie un raccourci, il lui suggère clairement un métier où une partie de ses acquis de l'expérience pourrait être transférable. Le formateur joue donc un rôle décisif, plutôt directif, dans cette réorientation, puisque c'est lui qui établit les correspondances entre les deux domaines professionnels.

Dans le deuxième cas de figure, le formateur freine l'émergence d'un projet en le focalisant sur les obstacles : niveau de formation bas. Nous constatons qu'à la question « Quoi dans le social ? », la stagiaire n'a pas de réponse. Elle ne connaît pas ni les métiers qui font partie du secteur mentionné, ni le niveau d'études qu'ils réclament, ce qui témoigne d'une absence de repères. Les arguments du formateur sont vécus comme une volonté de dissuasion et comme une preuve de manque de confiance envers ses capacités, sa volonté. La discussion devient rapidement stérile et déplace le débat sur un autre terrain, la discrimination. Certains professionnels de l'insertion vont peut-être acquiescer à l'attitude du formateur. Mais on peut s'interroger sur les informations que détient le formateur au moment de la discussion sur le passé de la jeune fille d'origine africaine, sur les épreuves qu'elle a du affronter au cours de vie. Le mot social a-t-il la même connotation pour les deux protagonistes ? Nous n'en sommes pas convaincus. On remarque la logique du formateur qui relie la première expression d'une idée « travailler dans le social » au métier d'assistante sociale ou de conseillère en économie sociale et familiale, afin de faire prendre conscience à la stagiaire des décalages entre ses aspirations et la réalité du terrain. D'ailleurs, il n'est pas sûr que la jeune

filles envisage d'embrasser ces métiers là. Ces informations arrivent, sans doute, trop tôt pour la stagiaire, ce qui la pousse sur un terrain plus sécurisant pour elle, celui de victime de discrimination. J. Vassileff (1997) écrit que, tant que les formateurs ne comprennent pas qu'il existe pour certaines personnes des enjeux plus profonds et plus importants que la construction d'un projet professionnel, « ils ont tendance à garder le projet professionnel comme le seul fil conducteur de leur action et, partant, à enfermer les jeunes dans un piège d'autant plus redoutable qu'il est mis en place à l'insu de tous » (p. 81). Lorsque la contrainte institutionnelle pèse lourdement sur le formateur, celui-ci, même s'il a de nombreuses années d'expérience, n'a pas les moyens de laisser le temps au stagiaire de s'approprier sa propre histoire et de se remettre en projet. Le stagiaire doit s'adapter aux exigences de la formation et devenir « acteur de son insertion », comme si ses mécomptes n'étaient pas l'effet des évolutions du monde socio-économique mais l'effet de ses qualités intrinsèques, de sa volonté et de sa capacité à répondre aux attentes de la société.

Finalement, le mode d'organisation de la conduite du projet n'est pas construit par le stagiaire lui-même, comme le conseillait J. Vassilief (1997), il est tracé à l'avance par le programme de formation selon le modèle : émergence des idées professionnelles, rétention de deux domaines d'intérêt minimum, mise à l'épreuve des choix dans l'entreprise.

6.2.1. Outils d'aide au projet

Dans le cadre du travail d'accompagnement à l'élaboration du projet professionnel, le formateur s'appuie sur des méthodes utilisées par les conseillers d'orientation scolaire et les conseillers en emploi. Les techniques de recherche d'emploi sont des outils assez anciens, qui n'ont pas évolué significativement depuis les années 80. Elles gardent la même structure indépendamment de l'organisme de formation dans lequel le formateur intervient : bilan professionnel et personnel, CV, lettre de motivation, recherche d'offre d'emploi, prise de contact téléphonique, entretien d'embauche. Comme l'avait remarqué B. Balzani et ses collègues (2008), il s'agit d'un système d'outils à la fois stable dans le temps et dans l'espace. Dans les méthodes d'orientation professionnelle, nous avons retrouvé la méthode de l'« Activation du développement vocationnel et personnel » (ADVP), et ses dérivés : le *Chemin faisant* et l'*Explorama*. Avant d'aller plus loin, précisons que le recours aux techniques de recherches d'emploi s'effectue en parallèle à des exercices relevant de la

méthode de l'ADVP. Par exemple, le travail sur le CV légitime l'utilisation des exercices conviant le stagiaire à prendre conscience de ses qualités.

6.2.2.1. L'activation du développement vocationnel et personnel

L'ADVP est une méthode psychopédagogique, élaborée au début des années 1970, par les universitaires québécois D. Pelletier, G. Noiseux et C. Bujold (1984). Cette méthode rompt avec la tradition qui se résumait à diffuser des informations sur les professions, sur leurs débouchés et à diagnostiquer les aptitudes des jeunes. Inspiré par les travaux de la psychologie développementale de D. Super, de la psychologie cognitive de J.P. Guilford et de la phénoménologie, elle propose de développer chez l'individu des « ressources cognitives et affectives » nécessaires au processus d'orientation. Pour D. Super, le choix vocationnel n'est pas inné, il émerge à partir de l'enfance et il évolue au cours de la vie, grâce à la dialectique qui s'installe entre l'individu et son environnement familial et économique. Dans le développement vocationnel, le psychologue américain distingue plusieurs étapes correspondant à différents âges de la vie : la croissance (l'enfance), l'exploration (l'adolescence), l'établissement (le jeune adulte), le maintien (l'adulte) et le désengagement (la vieillesse). Le passage d'une phase à une autre implique l'accomplissement de certaines tâches de développement. Ainsi, pour pouvoir se faire une place dans le monde du travail, l'adolescent doit se confronter aux tâches suivantes : la cristallisation, la spécification et la mise en œuvre d'un choix professionnel. D. Pelletier et ses collaborateurs (1984) ont repris le modèle de D. Super et ils ont construit la « séquence vocationnelle » :

- l'exploration¹⁰³ : explorer les diverses composantes de son identité personnelle et de son milieu, découvrir différents métiers ;
- la cristallisation : mettre en ordre et structurer les informations collectées au cours de la séance précédente, déterminer ses champs d'intérêt en fonction des domaines professionnels ;
- la spécification : spécifier ses préférences, évoluer vers un choix professionnel précis ;
- la réalisation : donner forme à son projet, planifier le chemin à parcourir, établir une stratégie pour réaliser son choix, prévoir des choix de rechange.

¹⁰³ Dans la séquence vocationnelle, l'exploration n'est plus considérée comme une période de vie mais une tâche développementale.

En s'appuyant sur la théorie du développement de l'intelligence, fondée par J.P. Guilford, les chercheurs ont associé à chaque tâche développementale un type particulier de pensée (créative, conceptuelle, évaluative et implicative) et ils ont conçu des exercices qui permettent de la développer. Par exemple, pour faciliter la pensée divergente qui est prédominante pendant la période d'exploration, il faudra inciter le jeune à observer, à décrire, à questionner, à découvrir, à imaginer (Balzani et coll., 2008). Pendant la période de cristallisation, caractérisée par la pensée conceptuelle, il serait plus approprié de proposer des exercices visant à faciliter la classification, l'identification d'invariants, l'abstraction. La pensée évaluative qui intervient au moment de la spécification sera stimulée par des exercices sur la recherche des différences, sur la comparaison selon un ou plusieurs critères, voire plusieurs critères en opposition. À la dernière tâche, la réalisation, correspond la pensée implicative qui peut être cultivée à travers des activités d'opérationnalisation et de planification.

La troisième influence est d'ordre phénoménologique. À partir du moment où l'orientation est considérée comme un processus de recherche, recherche d'informations sur les métiers mais aussi recherche de ses motivations, il faut que l'individu puisse mobiliser aussi bien ses processus cognitifs que ses « ressources émotionnelles ». Par exemple, la peur de décevoir ses proches, l'envie de réussir, le plaisir éprouvé lors de la réalisation d'une certaine activité sont d'intenses sources de motivation. Pour pouvoir mener à terme ce travail de recherche, de prise de décisions, la personne doit avoir la possibilité d'expérimenter les objets sociaux (les relations par exemple) qu'elle souhaite connaître. Bien entendu, tout objet social ne peut pas être expérimenté *ici et maintenant* mais la personne peut être aidée à se souvenir des expériences antérieures qui deviennent des supports analogiques permettant l'assimilation de l'objet en question. Dans l'analyse des expériences vécues, l'accent sera mis moins sur le versant symbolique et sémantique que sur le versant émotionnel et comportemental. Et les expériences facilement mémorisées sont des expériences intenses.

« L'expérience intense produit une sensation d'unité, de présence totale à ce qui arrive. Le sujet n'est pas divisé, dissocié de ce qu'il pense ou de ce qu'il éprouve. Il se vit dans une entière participation. Cela se passe hors de la durée. [...] Que la personne soit en état d'euphorie ou en position dangereuse, cela est vécu comme une entière absorption, dans l'événement. Cela veut dire concrètement qu'une situation atteinte sont maximum expérientiel quand les modes d'appréhension – les sens – fournissent en même temps des données convergentes et pertinentes à la connaissance

de l'objet. Il y a appréhension complète lorsqu'une réalité m'est révélée à la fois parce que j'entends, je vois, je touche, ce que je ressens, ce que je fais. Toutes les façons de connaître étant mises simultanément à contribution, produisent un effet de rassemblement instantané de ce qui serait autrement donné sous format analytique et fragmentaire. Dans ces moments privilégiés, l'expérience et son assimilation coïncident tellement que le sujet n'est pas obligé de recourir à une pensée qui l'informe de ce qui arrive » (Pelletier et coll., 1984 : 160).

Alors, dans l'éducation à l'orientation, il est recommandé de recourir à ce type d'expérience qui peut être favorisée à travers un répertoire considérable d'interventions. Les auteurs nous suggèrent d'utiliser des supports audio-visuels, des exercices visant à transformer un objet familier dans un objet insolite. Par exemple, constater la distance physique observée avec diverses personnes ou indiquer quelle est l'innovation dans un objet qu'on utilise couramment. Représenter les relations entre différents objets ou leur transformation sous une forme graphique représente un autre mode expérientiel qui peut être proposé lors des séances d'orientation. Mieux encore, on peut inciter les personnes à vivre au présent un événement passé (la visualisation) ou identifier les sentiments, les attitudes que nous évoquent certains mots (la connotation). La dramatisation, le jeu de rôle et la simulation sont des exercices qui ont pris une place prépondérante dans les pratiques d'orientation.

Mais l'utilisation de cette méthode par les praticiens (conseils en orientation, formateurs) semble s'éloigner de ses principes fondateurs, constatent J. Guichard et M. Huteau (2006). Le premier écueil est issu de la transférabilité des acquis. La méthode de l'ADVP prévoyait que les exercices visant à développer les habilités intellectuelles, intervenant dans les différentes étapes de la « séquence vocationnelle », peuvent porter aussi bien sur des contenus en lien avec l'orientation professionnelle que sur des contenus quelconques. Lors de la mise en œuvre de la méthode, les praticiens se sont aperçus que la transférabilité n'est pas assurée si le contenu des exercices est sans lien avec la problématique d'orientation. En conséquence, les praticiens ont centré davantage leur intervention sur le premier type de contenus. Ainsi, au lieu de proposer aux stagiaires des exercices du type : « Essayez d'éprouver pour un instant la nature gélatineuse d'une amibe ainsi que ses déplacements par pseudopodes », les professionnels de l'orientation ont privilégié des sujets plus abordables, comme par exemple : « Essayez de vous imaginer le premier jour de stage ».

Cela nous amène au deuxième écueil, connexe à la conception de l'expérience. Nous pouvons remarquer que le lien entre certains exercices et le développement vocationnel est difficile à établir. Les exercices sur des contenus quelconques pouvant, parfois, rappeler « les jeux de l'école maternelle » (Solazzi, 1984) la plupart des professionnels n'ont finalement jamais tenu compte, dans leur pratique, du principe expérientiel. Le recours fréquent à certains modes expérientiels, tels que les jeux de rôle ou la simulation, ne signifie pas que ce principe est respecté. À ce sujet, J. Guichard et M. Huteau (2006) écrivent que « l'"expérience" a cessé d'être un moment fusionnel exceptionnel pour devenir simplement le résidu de contacts informels » (p. 303-304). Les préoccupations des praticiens se dirigent dorénavant vers l'expérience professionnelle en tant que savoir-faire investi dans l'action.

Domitille : « Parce que, quand on fait ces jeux, souvent ils disent : "J'ai travaillé là, j'ai travaillé là, j'ai travaillé là." Ok, pour les employeurs mais je veux savoir quelles sont vos compétences, donc ce que nous recherchons, c'est les compétences. "Je sais faire quoi ?". Donc je sors tout ce que je sais faire [...] mais vraiment de A à Z, même si des fois, ça paraît anodin. Quelqu'un qui s'est occupé de ses enfants pendant un moment, elle sait faire à manger, elle sait faire du ménage, elle sait s'organiser et tout ça. Ça, il faut qu'elle liste donc après on sort les compétences par rapport à la profession sur le code ROME¹⁰⁴ et on essaie de trouver par rapport aux compétences qu'il y a [...] et on fait le CV par rapport à ces compétences-là. Et là, à ce moment là ils s'aperçoivent qu'ils ont pas mal de compétences ».

Donc les expériences à vivre – c'est-à-dire la manière d'appréhender la réalité par le corps tout entier, un corps qui ressent des pulsions, des sentiments, des sensations (Sévigny, 2002 : 129) – sont mises à l'écart au profit des expériences à traiter cognitivement. Ainsi, dans l'analyse d'une expérience, on s'intéresse aux faits, aux processus mis en place, sans prendre en compte volontairement, ce que la personne a éprouvé lors de cette expérience. Dans l'extrait suivant, nous remarquerons que l'expérience de vie « *s'occuper de ses enfants* » est vidée de sa dimension subjective pour laisser la place à des activités professionnelles. Et ces activités se résument à une liste des compétences. Ainsi, les formateurs induisent une confusion entre les activités quotidiennes et les activités professionnelles. P. Mayen (2007a, b) souligne les familiarités trompeuses qui existent entre « des formes de vie sociale ordinaire et familière » et les situations professionnelles. Chacun d'entre nous a pu exercer au cours de

¹⁰⁴ Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois

sa vie des tâches ménagères, de soin auprès d'un membre de la famille ou « s'occuper » des enfants. Même si ces pratiques ont pu être validées par l'action et par l'entourage, elles ne sont plus suffisantes lorsque le contexte change puisqu'il faut intégrer aussi bien le point de vue du bénéficiaire du service que celui de l'entreprise prestataire. Pour cela, la construction de la compétence professionnelle de service « suppose alors au moins autant de ruptures que de continuités » (*ibid*, 2007a : 54).

Mais une autre interrogation entrave l'action du formateur. Comment saisir la compétence de l'individu lorsqu'on sait qu'elle se manifeste dans l'action, qu'elle est spécifique au contexte dans lequel elle se produit ? L'observer ne permet d'avoir accès qu'à sa dimension extérieure, visible (performance, exécution) en occultant sa dimension subjective (raisonnement, réflexions, valeurs). Convier les personnes à décrire ce qu'ils font et comment ils procèdent demeure insuffisant pour les saisir dans sa globalité. Une partie d'elle restera pour toujours inaccessible à la conscience. Comme le souligne P. Astier (2007b), les discours à propos de l'action, « en délivre le plus souvent les modèles, les principes, les valeurs, les intentions et pas l'organisation effective » (p. 11). Néanmoins, l'exemple précédent nous pousse à penser que le formateur n'a pas l'intention d'aller aussi loin dans sa démarche puisque la compétence est présentée aux stagiaires comme un savoir-faire. Le formateur est donc animé plutôt par l'adéquation entre les savoir-faire indiqués par les stagiaires et les compétences réacquises pour exercer un métier. Nous avons l'impression que les formateurs mobilisent différents outils techniques, des exercices, des programmes sans connaître ou intégrer dans leur pratique les principes fondateurs de la construction d'un projet professionnel et de vie, d'élaboration des compétences professionnelles.

6.2.2.2. Connaître le monde de l'entreprise

Bien que tous les formateurs interrogés ne se réfèrent pas à la méthode de l'ADVP, nous pouvons constater que l'architecture de formation respecte la succession de ses quatre étapes. Les activités proposées aux stagiaires visent à la fois une meilleure connaissance de soi-même et une découverte du monde de l'entreprise. Cette connaissance du mode de fonctionnement de l'entreprise et de ses règles se réalise à travers plusieurs outils : les fiches métier, les visites, les simulations d'entretien d'embauche, les ateliers manuels.

A. *Les fiches métier* représentent la première source d'information sur les métiers, sur les compétences, les qualités qu'ils sollicitent. Leur consultation est possible sur les sites de Pôle

emploi ou de l'ONISEP¹⁰⁵ et à partir des données recueillies, les stagiaires peuvent construire une fiche de poste.

B. *Les enquêtes métier* sont une autre source très souvent utilisée par les formateurs. Il s'agit d'une série de questions à poser aux professionnels. La trame est d'habitude élaborée par les stagiaires (individuellement ou en petits groupes) pour être ensuite retravaillée par le groupe entier. Les questions portent sur le contenu du métier, les conditions d'exercice, le niveau de formation requis et la rémunération. Certains formateurs profitent de l'occasion pour tenter le stagiaire de se projeter au-delà de la connaissance du métier, de les sensibiliser à la question des perspectives de stage, et des perspectives d'emploi.

Jérôme : « *On prépare un questionnaire à l'avance ben, vos diplômes, votre expérience, vos horaires, ce que vous faites, vos responsabilités. "Est-ce que vous aimez votre métier ? Est-ce qu'on recrute ? Est-ce qu'on prend des stagiaires ?". Sans forcément dire : "Je veux être stagiaire.". "Est-ce que vous prenez des stagiaires ? Est-ce que vous recrutez ? Euh, est-ce que votre magasin va s'ouvrir ?" ou autre chose. "Est-ce que ça va se développer ?". Tout plein de questions. [...] Donc on travaille le questionnaire, il y a plein de sous-entendus dans les questions : "Est-ce que vous prenez des stagiaires ? ", ça peut les rassurer, donc on ne les confronte pas à un refus. S'il dit : "Oui !", ben peut-être je passerais la semaine prochaine pour faire une demande. Le but de l'enquête ce n'est pas de demander un stage, le but de l'enquête c'est de prendre la température et puis de voir les gens dans le travail ».*

La rencontre avec le professionnel est une expérience éprouvante pour le stagiaire. À la « barrière de l'expression », s'ajoute la peur de déranger à un mauvais moment, d'oser une question potentiellement déplacée. Si la trame de l'enquête n'est pas fournie par le formateur, il délivre malgré tout ses conseils. Ceux-ci portent aussi bien sur l'identification de l'interlocuteur idoine, du moment approprié, de l'approche élégante que sur la gestion des contraintes d'une activité d'interview, l'écoute et la mémorisation de toutes les informations pertinentes. Et pour s'assurer à quel point les stagiaires maîtrisent la technique d'entretien, certains formateurs leur proposent des jeux de rôles, des simulations.

Domitille : « *Moi, ce que je leur donne comme conseils c'est voilà... euh, "Je veux me former, je veux faire ce métier mais aujourd'hui ben, avant de me former, il faut que je*

¹⁰⁵ L'Office national d'information sur les enseignements et les professions.

sois sûre que le métier me plaise, donc j'ai besoin de votre côté très professionnel." (Rires gênés) Donc, bien valoriser l'employeur. "Je sais que vous êtes des professionnels, vous savez ce que c'est, donc est-ce que vous pouvez m'accorder un moment pour que je vous pose certaines questions ? " Et ça va être bien parce que l'employeur... quand c'est pour parler de son métier le plus souvent ça passe, donc voilà. Et surtout partir dans ce sens-là, en disant : "Je ne veux pas me planter, je veux vraiment réussir ce que je fais.", être très positif ».

Simultanément, lorsqu'il s'agit de stagiaires présentant des lacunes pour aller à la rencontre des professionnels, les personnes d'une grande timidité ou présentant des troubles légers du langage par exemple, les formateurs décident de les accompagner.

Jérôme : « Une fois, une seule fois dans mes cinq ans depuis quand je suis formateur, j'ai accompagné un stagiaire, une stagiaire pour faire la première enquête. C'était une jeune fille qui était bègue, elle n'arrivait pas à parler et elle voulait faire employée libre-service. J'ai dit : "On va dans une entreprise que je connais, voir une personne que je connais.", pour rassurer : "Je n'en parlerai pas mais je t'accompagne.". Je l'ai fait une fois, elle a été rassurée, elle a pu s'exprimer, la personne l'a prise en stage. C'est une fois que je me suis permis de le faire parce que c'était un problème qui ne dépendait pas vraiment d'elle et puis, après, elle a fait des enquêtes toute seule ».

Nous avons constaté des grands écarts dans l'utilisation de cet outil. Certains formateurs enjoignent les stagiaires à rencontrer jusqu'à dix professionnels pour des métiers accessibles, d'autres, en insistant sur les problématiques de ce public, requièrent entre une et trois enquêtes. Enfin, certains ne l'utilisent pas.

C. *Les ateliers pratiques* permettent à la fois de découvrir les habiletés des stagiaires, l'apprentissage des certains gestes techniques, d'identifier la capacité de travailler en équipe et la capacité d'organiser son travail. Il ne s'agit pas de l'apprentissage d'un métier mais de l'apprentissage de bases inhérentes à tout travail.

Patrick : « Le but de ces sorties-là¹⁰⁶, c'est de les faire découvrir euh, des activités, des réalisations que les gens comme eux peuvent faire, et qu'en fait ce n'est pas parce

¹⁰⁶ Sur les chantiers d'insertion

qu'eux, ils ont une certaine difficulté. [...] On a travaillé un peu la mosaïque, on a travaillé un peu le bois, on a travaillé un peu le domaine de la peinture. Euh, donc là, on peut se rendre compte sur des travaux fins un peu de la précision, de la minutie de certaines personnes. En fonction de ces travaux là, ils se découvrent des capacités manuelles dont on discute déjà avec le ou les stagiaires et suivant leur motivation, il peut arriver qu'on les oriente, au moins, vers des tests, des tests à passer en formation qualifiante dans le domaine du bâtiment. Ça, c'est déjà arrivé. Donc, il y a la phase découverte [...] après il y a la phase de discussion, parce qu'entre je dirais travailler manuellement sur une maquette ou sur un petit projet mural et en faire son métier, il y a une grande différence, il y a une grande marge ».

Les activités manuelles sont proposées surtout par les centres de formation qui disposent déjà des locaux adaptés à ce type d'activité. D'autres formateurs, œuvrant dans des structures qui ne détiennent ni ces moyens matériels (cuisine équipée, scieuse bois), ni ces compétences techniques, adaptent l'offre de formation aux compétences acquises au cours de leur parcours professionnel antérieur. Par exemple, une formatrice issue du secteur commercial, suscite des stagiaires un travail émotionnel¹⁰⁷ pour affronter les situations critiques qui surgissent régulièrement dans le cadre des activités de service.

Domitille : « Je fais aussi des simulations sur l'agressivité, comment gérer son agressivité. Vous avez, dans n'importe quel boulot, un client qui va être agressif, comment gérer ça ? Donc on n'a pas à rentrer dans son espace vital, dans sa boule. S'ils rentrent, il va devenir agressif parce qu'il est déjà trop près. Donc on travaille ça, comment je reste calme et comment je calme mon client sans lui dire : "Calmez-vous !" . Si on lui dit : "Calmez-vous !" , il va s'énerver. [...] En simulation, moi je joue souvent la méchante, alors, des fois, je les laisse entre eux, je leur dis bien qu'il y en a un qui arrive très méchant et c'est à l'autre de gérer ça. Et quand ils ne sont pas assez méchants, c'est moi qui joue et ça se passe... Des fois ils m'envoient paître, ils n'arrivent pas quoi, ils ne savent pas quoi faire. Ce que je leur dis en gros, c'est que c'est professionnel et que ça ne touche pas leur personnel, et que si le client vient râler, c'est qu'il a un problème avec le produit. [...] Il faut trouver la solution, régler

¹⁰⁷ Voir sur ce point le deuxième chapitre de la thèse concernant les activités de service, notamment en 2.2.4 *Travail émotionnel, un travail invisible*.

le problème et ne jamais élever le ton, élever la voix, tout le temps garder [son calme]... ».

Cette formatrice semble avoir saisi qu'au cœur de la relation de service, se trouve la gestion efficace des conflits avec le client-usager-patient et que les situations critiques sont loin d'être exceptionnelles. Rarement les uniques responsables de l'écart entre les attentes (légitimes ou pas) de la clientèle et la prestation réellement offerte, les agents de contact, y compris les stagiaires, sont, en revanche, les seules appelées à décrypter la requête du client, à l'accompagner dans la familiarisation du processus de production du service et à lui proposer les solutions acceptables, donc à réguler la relation tout au long de son déroulement. Lorsque des clients mécontents ou impatients deviennent agressifs, les stagiaires se retrouvent prises en défaut. Comme nous avons pu remarquer, lors du chapitre précédent, composer avec la méfiance, calmer le jeu, apaiser les revendications, s'avère extrêmement difficile à vivre pour les stagiaires. Et nous pouvons affirmer, sans trop prendre le risque de nous tromper, que la gestion des situations conflictuelles représente une des activités ayant un niveau de complexité élevé. À ce propos, P. Mayen (2012), en faisant référence au travail de Martinand, souligne qu'il est peut être utile de commencer le plus tôt possible l'apprentissage d'une tâche ou d'un raisonnement complexe, au lieu de renvoyer cet effort à la fin de la formation. « Dans de nombreux cas, la maîtrise d'autres tâches [considérées plus simples] ou d'autres situations ne constitue pas un étayage suffisant pour aborder la complexité, et le temps manque pour pouvoir apprendre à le faire », précise l'auteur (*ibid.*, p. 60). Consciente probablement des conséquences néfastes qu'engendre la confrontation à une situation de conflit avec un client, Domitille ne s'est pas contentée de déléguer cet apprentissage à l'entreprise. À travers la simulation, les jeux de rôle, elle livre ses conseils aux stagiaire – ne pas utiliser l'expression « *Calmez-vous* » et « *Jamais élever le ton, élever la voix* » – mais elle partage aussi, ce que peut être selon nous, un concept organisateur de l'activité de service « l'espace vital du client ». Ainsi elle permet aux stagiaires de se préparer pour la gestion des plaintes, de tester différents comportements à adopter face à des clients problématiques.

6.2.3. L'accompagnement en formation

Les formateurs insistent sur leur rôle d'accompagnateurs. Rien n'est acquis à l'avance, tout est construit ensemble, est la devise des formateurs que nous avons interrogés.

Catherine : « *Euh, on est là pour les accompagner mais le but est qu'ils soient autonomes. On les fait rechercher, on les fait contacter, on les prépare à ça, à tout ce qui est technique de recherche aussi et formation et emploi, si c'est une recherche d'emploi. Voilà de façon à ce qu'ils soient autonomes et qu'ils puissent faire les choses après. Le but aussi de l'action, surtout pour les plus jeunes, c'est de les rendre autonomes* ».

Domitille : « *Moi, je n'apporte jamais le support, je crée le support avec eux. Il est important parce que si on apporte... enfin, moi ma conception, c'est que si je leur apporte tout cuit, une fiche enquête métier, qu'est-ce que je vais apporter ? Rien. Je ne vais rien leur enseigner, après, la suite c'est que je les rende autonomes. J'en n'ai que 480 heures, après il n'y aura pas toujours quelqu'un pour les aider* ».

Que signifie accompagner ? Ne pas effectuer le travail à la place du stagiaire ? Déterminer le stagiaire à s'impliquer dans les activités proposées, dans la construction de certains outils ? Faciliter sa prise d'autonomie ? Le terme accompagnement regroupe des pratiques diverses, parfois combinées, explique D. Bachelart (2002). M. Paul (2009b) le définit comme l'action de se « joindre à quelqu'un, pour aller où il va, en même temps que lui : à son rythme, à sa mesure, à sa portée. » (p. 95-96). Le terme d'accompagnement renvoie à une dimension relationnelle qui s'instaure entre deux individus, où l'accompagnateur va soutenir, « au sens de valoriser », celui qu'il accompagne. Ainsi l'accompagnateur (le formateur dans notre cas) va articuler son action sur celle de l'autre. En même temps, il perd son statut d'expert, celui qui détient un savoir, pour s'engager dans la relation en tant que partenaire de dialogue. Et s'il n'a y plus des savoirs organisés à transmettre, quel est son rôle dans la relation ? Celui d'aider l'accompagné à atteindre le but qu'il s'est fixé lui-même (Roquet, 2009), c'est-à-dire, « aller où il va ». S'il s'agit « d'aller où *il va* », écrit M. Paul (2009a) « c'est que, fondamentalement, la personne ne peut être accompagnée que *vers elle-même* : vers le lieu de sa propre puissance d'où toute efficience sur sa vie découle, puisque c'est de cette intégrité réamorçée que la suite (choix, décisions, actions) est initiée » (p. 637). Alors « aller vers soi-même » correspond au travail psychique que la personne accompagnée doit fournir pour relier ses différentes compétences entre elles, ses différents engagements sociaux et ses différents rôles (familial, professionnel, personnel) (Boutinet, 2009a). En conséquence, le formateur favoriserait chez l'accompagné, la conciliation entre des espaces de vie, souvent incompatibles.

Par ailleurs, le terme d'accompagnement renvoie à l'idée d'un « être ensemble » et à la valeur du partage, dans le sens d'un accord. Accord fondé aussi bien sur la direction¹⁰⁸ à prendre que sur les ressources à mobiliser, de chaque côté et les actions à mettre en place, conjointement, tout au long du cheminement. Et ce cheminement doit répondre à une exigence éthique où l'action se règle toujours « à partir de l'autre, de ce qu'il est, de là où il en est ». (Paul, 2009b : 96). Autrement dit, le formateur a un rôle de guide, de ressource et son action (ses questions, ses conseils, ses propositions) s'ajuste aux potentialités de la personne accompagnée. Seulement ainsi, l'avancée pourrait être réalisée « au rythme, à la mesure, à la portée » du stagiaire.

Pourtant, si nous reprenons les extraits précédents, nous remarquons que la notion d'accompagnement prend une signification toute particulière, puisque « aller vers soi-même » est compris comme « aller vers son autonomie ». Ce parallèle est parfaitement cohérent avec l'image de l'individu idéal que notre société revendique, un individu qui décide et agit par lui-même (Ehrenberg, 2010). C'est-à-dire, l'individu moderne doit être capable de fixer ses propres objectifs, de prendre les « bonnes décisions » sans se laisser influencer par son histoire ou par les contraintes de la situation, anticiper les changements à venir et s'impliquer dans sa propre transformation. Cependant, le mot autonomie semble être perçu de manière ambivalente car il désigne à la fois le potentiel de l'individu (« devenir un être autonome ») mais aussi le moyen d'en arriver à cet état (« travailler de façon autonome ») ; il implique aussi bien l'émancipation et l'accomplissement de soi tout autant que l'intégration dans le tissu social et économique. Or, pour les institutions publiques, autonomie rime avec capacité à s'autogérer (gérer son parcours de formation, d'insertion), avec capacité à trouver sa place et son statut sur le marché du travail (Delory-Momberger, 2006). Ainsi, l'objectif de l'accompagnement est d'amener les sans emploi à « apprendre à être autonomes » pour ne plus être dépendants des aides publiques. Dans ce contexte, les formateurs se forcent à apprendre aux stagiaires à se « débrouiller seuls » sans devoir recourir systématiquement à l'aide d'autrui ; maîtriser les techniques de recherche d'emploi, connaître les institutions sociales susceptibles de leur délivrer des informations pertinentes, des aides ponctuelles et savoir les mobiliser au bon moment, représentent quelques-uns des moyens par lesquels les stagiaires peuvent accéder à leur autonomie. Comme nous l'avons remarqué par ailleurs, les formateurs s'inscrivent dans le registre du « faire faire » en incitant les stagiaires à réaliser un

¹⁰⁸ Au sens d'orientation et non au sens hiérarchique.

certain nombre d'actions, de démarches par eux-mêmes. Avec le recours à la pédagogie de l'autonomie, le formateur n'est plus le seul à connaître les objectifs de la séance de formation, les moyens à utiliser, le déroulement des choses, la gestion du temps et de la charge du travail. Les stagiaires sont invités à élaborer le plan de la formation, à choisir de réaliser l'activité correspondant mieux aux propres objectifs de formation, à mobiliser les ressources humaines (collègues de formation, tuteurs, formateurs, professionnels du métier) et matérielles (outils informatiques, livres, guides, etc.) les mieux adaptés à la situation, et enfin, à gérer, sur une période déterminée, un certain volume de travail. L'évaluation n'est plus le domaine exclusif du formateur, le stagiaire peut s'auto-évaluer car les critères d'évaluation sont explicités et connus de tous. Et le plus important, les « règles du jeu » sont explicitées, négociées et le plus souvent écrites.

Nathalie : « [...] il y a une petite séquence que j'aime beaucoup qui est : "Donner mon programme", je le fais toujours dans les premiers jours et ensemble, voilà. J'écris au tableau : "Définir ou valider mon projet professionnel c'est... ?" C'est quoi ? Qu'est-ce que je dois faire pour faire ça ? Alors ils pêlent mêlent leur idées et après on restructure ensemble et ensemble on dit voilà : "Le groupe CPP, vous avez, c'est votre programme pour vérifier un projet professionnel. On l'a fait ensemble, on l'écrit tous.". Ils ont une feuille, moi je l'affiche et comme ça, au fur et à mesure, qu'on avance dans l'action... ben, on note : "Ça a été fait, vous voyez on avance.". Et ça à chaque fois, c'est eux qui le créent. Moi je fais beaucoup créer ».

Jérôme : « Moi j'ai une manière de travailler particulière, vers la fin de la formation ils ont tous des choses plus ou moins bien différentes. Le matin j'arrive sur mon tableau je marque les noms de chacun, les actions qu'ils doivent faire dans la journée et je leur dit : "Voilà, aujourd'hui ce qu'on fait, par exemple remettre à jour mon CV, faire une lettre de motivation, regarder les offres d'emploi, téléphoner aux trois entreprises où j'ai fait mon stage, taper mon rapport de stage...". Et quand ils ont fini, ils viennent faire une croix au tableau et à la fin de la journée : "Ah, qui a travaillé, qui n'a pas travaillé ?". À la fin de la formation, en général, ils acquièrent de l'autonomie, parce qu'ils ont été en emploi, ils ont vu comment ça se passe, ils comprennent qu'une journée de travail doit être rythmée mais que chacun fait son propre travail, le patron ne passe pas tout le temps derrière soi, par contre ils doivent rendre des comptes, d'où le fait de faire des croix. On apprend de gérer son temps, on

apprend à venir voir le patron ou le formateur : "J'ai une difficulté, je n'arrive pas à pouvoir avancer.", parce que, si le matin je manque de faire le CV parce que je reste devant l'ordinateur, que je n'arrive pas à l'ouvrir et qu'elle ne dit rien de toute la journée, le soir j'ai rien fait. "Mais comment ça se fait ?", "L'ordinateur était dérangé". "Ah ben, c'est bien, si j'aurais été le patron ça ne s'aurait pas passé comme ça.". Donc, à la fin de la formation je suis plus patron que formateur et j'essaie de faire un petit parallèle avec le monde de l'entreprise pour les préparer à ce qui les attend... ».

Comme le révèle Jérôme le formateur, l'autonomie suppose non seulement d'apprendre à agir seul, à se passer des autres, mais aussi inversement d'apprendre à collaborer, à tirer parti des ressources collectives. Certains stagiaires butent sur cette pierre d'achoppement, par peur de mal faire ou par peur de déranger, restent dans une relation de dépendance envers le formateur ou le tuteur. Mais la norme d'autonomie se montre exigeante. Si autonomie signifie prise d'initiatives, toute initiative n'est pas considérée comme avisée par les formateurs. Antérieurement, la volonté de quitter le foyer parental et d'accéder à son propre logement était considérée comme un signe de réussite. Ce n'est plus le cas aujourd'hui. La détermination à bénéficier d'un logement individuel, sans garanties, est interprété comme une incapacité à anticiper les risques : le risque de se retrouver seul sans aucun soutien, le risque de s'enfermer sur soi-même. Pour être accepté par les formateurs, la prise d'autonomie doit être progressive, sinon elle est jugé trop brutale.

Jérôme : « Souvent, moi, là ça m'est arrivé d'avoir un ou deux stagiaires, qui étaient tellement prêts à partir qu'il a fallu que je les freine un petit peu, leur dire : "Attention, vous allez trop vite, vous brûlez des étapes, ce n'est pas comme ça qu'il faut qu'on s'y prenne." ».

Question : « Brûler les étapes ? C'est-à-dire ? »

Jérôme : « Ben, ils sont chez leurs parents, ils ont le déclic, ils sont prêts à prendre le travail et tout de suite ils veulent prendre un appartement. Alors, il faut mettre des priorités, il y a des choses à voir et souvent la prise d'autonomie est assez radicale, et pour certains ça peut être dangereux, parce que justement ils n'ont plus le cadre, parce que nous, quand l'action de formation finit, nous sommes plus là pour les accompagner, ils sont tous seuls, sans les parents, ils peuvent retomber dans les bêtises ou dans la solitude et là, c'est dur ».

Un autre point abordé par les formateurs, particulièrement dans l'extrait antérieur de Jérôme, concerne le parallèle qu'ils établissent entre travail en entreprise et travail en centre. Un des objectifs de la formation est d'apprendre aux stagiaires à travailler en autonomie. Or, la nature du travail en entreprise n'est pas la même que celle en centre de formation. Premièrement, pour pouvoir s'organiser, le stagiaire doit connaître les objectifs à atteindre, ce qu'on attend de lui exactement. Nous avons montré que les stagiaires ne savent pas nécessairement ce qu'on attend d'eux en entreprise. La consigne n'explique pas toujours les attentes du tuteur ou du collectif de travail, celles-ci sont souvent implicites. En revanche, les formateurs font l'effort d'expliquer et réexpliquer les consignes et de montrer le lien entre les activités, les exercices qu'ils proposent et les objectifs de la formation. Deuxièmement, si, en centre de formation, le stagiaire peut participer à l'élaboration du programme de la formation ou au moins connaître le déroulement des activités durant une journée, ce n'est pas vraiment le cas dans l'entreprise, surtout lorsque la période d'immersion est brève. Cette carence explique pourquoi certains stagiaires, une fois la tâche confiée achevée, attendent qu'un salarié leur indique la suite. Une étude menée par B. Ollivier (2002) en milieu industriel montre que, pour certains responsables, le salarié autonome est celui qui communique à la hiérarchie les difficultés rencontrés, mais ne participe pas aux décisions à prendre. La situation présente renvoie ici une image assez appauvrie de l'autonomie quoique largement répandue dans les équipes de travail. Troisièmement, les règles communes de vie, ne sont, elles non plus, toujours explicitées et d'autant moins discutées avec le stagiaire. La plupart d'entre elles représentent pour les salariés permanents des évidences ou des allant-de-soi. Ainsi le stagiaire est incité à se confronter à une multitude de règles implicites. Nous souhaitons préciser que ce n'est pas le bien-fondé de la pédagogie de l'autonomie que nous interrogeons ici, mais la légitimité de transposer dans le champ de la formation des pratiques associées au monde de l'entreprise.

Par ailleurs, nous avons aussi indiqué que l'accompagnement répond plus à une logique centrée sur le partenariat, donc *a priori*, l'accompagnateur aurait perdu son pouvoir (lié au savoir) dans la relation. Mais nous aurions tort de croire que ce pouvoir a complètement disparu. En réalité, comme le souligne M. Paul (2009a), il y a un glissement du pouvoir à l'influence : « la valorisation des situations interactives résulte moins d'un souci d'un débat équitable que d'une injonction à recueillir engagement, adhésion et implication, héritage d'une culture de la communication réduite à convaincre et persuader » (p. 616). C'est dans ce contexte-là, que certains formateurs font usage du « contrat d'objectif personnalisé ».

Question : « *Et en quoi consiste ce contrat [d'objectifs personnalisés] ?* »

Mireille : « *Ça c'est en fait voir où on est quoi, et puis : "D'après vous, qu'est-ce qu'il faudrait faire pour avancer ?" ou "De qu'est-ce que vous avez besoin ? Qu'est-ce qu'il faudrait changer ? Qu'est-ce qu'il faudrait modifier ?". Et puis là, on note, on signe pour qu'on prouve bien qu'on soit d'accord sur les choses.* »

Question : « *C'est une sorte d'engagement de leur part ?* »

Mireille : « *Oui, ça les responsabilise aussi et les laisse participer activement, parce que c'est le discours que je leur tiens, il est hors de question de faire les choses à leur place, j'accompagne, je ne fais pas les choses à leur place.* ».

Nathalie : « *Alors nous avons des moments individuels officiels, [...] c'est qu'on appelle un COP, un contrat d'objectif personnalisé où là, on reprend individuellement la personne, on peut aborder des sujets qui ne seront pas abordés en groupe. Ça peut-être pour ceux qui ont un handicap, qui veulent expliquer un peu plus leur handicap ou aussi, nous, comme on les aura déjà analysé, au bout de deux semaines, aborder des points, ça peut-être qu'on a suspecté une addiction, on a soulevé des petits problèmes, et on va pouvoir les aborder, en face à face, dans le secret professionnel. [...] C'est une simple obligation individuelle qui se fait en amont et on fixe aussi, comme la personne est là, on acte : "Je suis là parce que je voudrais vérifier tel projet et je m'engage à faire ce stage." "Nous, ce qu'on avait noté, c'est que vous n'êtes pas souvent présent." "Ben, je m'engage à être un peu plus présent." C'est le premier COP. Au retour du stage, de nouveau on formalise, de façon officielle, puisqu'on va reprendre ce COP et on va voir avec eux l'état d'avancement des objectifs, qui peuvent avoir progressé ou changé totalement. C'est-à-dire un exemple, je viens avec une première idée, je suis attiré par les métiers d'aide à la personne et j'ai fait un stage d'une semaine et là, je m'aperçois que : "Non, du tout, ce n'est pas fait pour moi, parce que je ne veux pas toucher les gens, je ne veux pas faire la toilette, c'est quelque chose qui ne me plaît pas." C'est vrai que là, on va l'acter, on va le dire bon, on avait vu et on s'aperçoit que là, ça ne se tient pas du tout. Voilà pourquoi on change de projet, pour retravailler autre chose.[...] Et ce COP, on va le reprendre après chaque retour de stage. Au total, on essaie de faire trois COP, minimum, voilà ».*

À la lecture de ces extraits, nous pouvons remarquer que la pédagogie du contrat présente des qualités indéniables pour mobiliser les stagiaires. La démarche contractuelle par objectif a été conçue afin de fournir aux formés la possibilité de s'impliquer davantage dans leur formation. Selon cette méthode, les formés sont associés aussi bien à la définition des objectifs de la formation, au choix des contenus, des méthodes d'apprentissage, des lieux de formation qu'aux critères d'évaluation. Comme l'explique si bien les formatrices interrogées, l'objectif établi en début de formation n'est pas l'objectif définitif. Il s'agit d'un objectif assez général qui va évoluer au cours de la formation en exigeant l'ajustement permanent des étapes à mettre en place, d'où la nécessité de signer plusieurs contrats. Mais cet outil pédagogique semble être détourné, par les formateurs, dans une logique de contrôle.

- D'abord, penchons-nous sur l'obligation de signature du contrat, « *c'est une simple obligation individuelle* ». Rappelons que, du point de vue juridique, le contrat est le résultat de la rencontre de volontés libres (Duvoux, 2009). En revanche, dans notre cas, le stagiaire est contraint, de signer le contrat, et de respecter ses termes pour prouver sa volonté, son engagement dans la formation. Il ne s'agit pas d'un véritable contrat. D'après B. Delage (1997), cette obligation laisse sous-entendre que l'individu est partie prenante à sa situation : sans emploi ou sans qualification. En même temps, si les professionnels de l'insertion concèdent que les demandeurs d'emploi ne sont pas responsables de l'origine de la situation, en revanche, ils les considèrent responsables de la suite des événements, c'est-à-dire « des solutions pour faire évoluer cette situation » (Astier, 2009 : 54). Le non-respect du contrat, de l'engagement pris lors de la signature, sera interprété comme une absence de coopération, une mauvaise volonté, susceptible de sanctions.
- Ensuite, examinons comment les objectifs, les termes du contrat sont négociés par les deux partenaires : formateur et stagiaire. Quelle est la marge de manœuvre du stagiaire dans cette négociation ? Nous avons vu que, pour Nathalie, la rédaction du contrat est plutôt l'occasion « d'aborder les problèmes » : de handicap, d'addiction, d'absences; et moins le moment de concertation sur le contenu, la durée et le rythme. La durée de la formation est fixée à l'avance, par le financeur et non négociable. Relativement au rythme (d'apprentissage, de prise de décision), le stagiaire doit se plier aux règles institutionnelles, s'il veut continuer la formation. Contrairement aux préconisations de J. Vassileff (1997), les stagiaires n'ont la possibilité de débattre ni sur le temps, ni sur

le contenu de la formation. Le « vide institutionnel »¹⁰⁹, condition essentielle pour la pédagogie du projet, n'est plus toléré dans ces formations. Bien entendu, les stagiaires peuvent émettre de suggestions de visites (d'entreprises, de salons, de villes, etc.) ou d'« ateliers pré-techniques » (cuisine, menuiserie, peinture murale, vente, etc.). La période de stage en entreprise peut s'allonger exceptionnellement, mais, en réalité, les objectifs, le contenu de la formation sont prédéterminés, inscrits dans le cahier des charges et présentés lors de la réunion d'information. Par ailleurs, la pédagogie du contrat met l'accent sur l'importance de l'intervention du formé dans la planification de la formation. Cependant, notre expérience professionnelle nous a permis de constater que, les stagiaires ont couramment du mal à définir les étapes à mettre en place. Comme l'avait souligné une autre formatrice, les futurs stagiaires réduisent la formation-insertion à des stages en entreprise : « *Bien souvent, ils viennent avec l'idée que c'est les stages, ils retiennent les stages* » (Catherine, formatrice). Sans doute, le rôle du professionnel est d'émettre de propositions et de guider le stagiaire, dans ses choix. Mais ces choix sont-ils toujours éclairés ? Finalement, si la relation contractuelle se veut égalitaire, elle demeure asymétrique. Et cette asymétrie soulève de nombreuses questions éthiques : Comment garantir que le formateur ne modèle pas l'autre à ses propres exigences ? Quel cadre institutionnel régule la relation contractuelle ? Si le stagiaire s'estime lésé, vers qui peut-il se retourner : le formateur, le centre de formation, le Conseil général ? Comme le souligne B. Delage (1997), une des perversités de cette pratique réside dans la difficulté à localiser le véritable cocontractant.

- Ajoutons enfin que, dans les dispositifs d'insertion, l'objectif premier du contrat était la restauration de la dignité de la personne. Or, selon N. Duvoux (2009), on enregistre un affaiblissement de cet objectif au profit de l'idée de responsabilité, de l'obligation faite au bénéficiaire des aides, de rembourser « la dette » – le revenu que la société lui verse – par un « travail sur soi ». Et ce renforcement de la responsabilisation du stagiaire transparaît clairement dans le discours des formateurs.

Pour ces raisons, I. Astier (2009) propose de substituer le terme de pacte, qui semble être plus approprié, à celui de contrat : « le pacte repose sur quatre éléments : une situation de panne

¹⁰⁹ J. Vassileff (1997) fait référence à un « vide relatif, puisque l'institution est toujours là, avec ses formateurs, ses formés, ses locaux, ses moyens mis à disposition » (p. 144).

avec laquelle les acteurs vont devoir composer ; une interaction qui s'organise sur le mode d'une coordination ; l'improvisation d'une orientation morale et pratique, limitée à la situation ; et enfin, des méthodes modulables, révisables et supposant un travail d'accommodation » (p. 53). Mais changer la dénomination lexicale suffit-il pour influencer les pratiques actuelles ? Comment amener les professionnels de l'insertion à considérer le contrat comme le résultat de toute une démarche et non comme le point de départ de la formation ?

Si certains auteurs remettent en cause l'usage de la pédagogie du projet, de la pédagogie du contrat dans les pratiques de formation-insertion, il ne faut pas oublier que le recours à ces outils, ne s'inscrit pas uniquement dans une logique d'efficacité de l'action publique mais aussi dans une logique d'évaluation des résultats. Et lorsque les critères pertinents font défaut, comment évaluer aujourd'hui ce qui ne pourrait l'être que demain ? L'introduction des procédures vise à contrôler aussi bien l'implication des bénéficiaires dans les dispositifs que l'opérationnalité des professionnels (Paul, 2009a).

6.3. La période de stage en entreprise

Les formateurs sont conscients que la période de stage en entreprise, pour le « formé », est une véritable épreuve à dépasser. Elle intervient à la fin d'une période de travail sur le projet professionnel pour le valider. Il s'agit d'une double validation, opérée autant par le stagiaire que par le milieu professionnel d'accueil. Nous avons souligné dans la partie théorique l'importance pour le stagiaire, de l'interaction de tutelle, du regard des autres, c'est-à-dire de le considérer comme « quelqu'un de capable » d'intégrer le secteur professionnel, de tenir dans cet emploi. Par ailleurs, comme le souligne E. Bourgeois (2006), lors des nouveaux apprentissages, le coût de l'effort à fournir est partiellement *anticipable* par la personne, celui-ci ne se dévoile entièrement que dans l'action. Donc l'individu n'est conscient de l'importance de l'effort à produire qu'au moment de l'épreuve ou une fois l'épreuve passée. D'où la difficulté de prévoir le degré d'intégration du stagiaire dans le collectif de travail en entreprise. Dans l'architecture du plan de formation ont été intégrées des activités à visée préparatoire, d'accompagnement vers l'identification d'une entreprise d'accueil et de suivi du stage, afin de sécuriser le parcours de formation. Une étude d'évaluation du programme PAQUE (Ferrand, Gazit et Kaddouri, 1993) a permis d'identifier trois phases dans

l'organisation de l'alternance – une phase de préparation, une phase de suivi et une phase d'exploitations des résultats du stage – que nous retrouvons dans notre enquête.

6.3.1. La phase de préparation : trouver un lieu de stage

Les activités préparatoires ont pour mission d'éviter de confronter les bénéficiaires à des nouveaux échecs par une meilleure connaissance des environnements de travail. Comme nous venons de le voir, les formateurs mettent en place différentes activités éducatives, pour faciliter l'accès et l'intégration au monde de l'entreprise par le décryptage de certaines règles implicites ou des attentes des professionnels. Les formateurs insistent sur leur rôle accompagnateur dans ce processus d'insertion. Après une période de travail sur les choix professionnels, les stagiaires sont *a priori* prêts à « partir en stage ». Les formateurs les accompagnent dans la recherche de l'entreprise d'accueil, en mettant à leur disposition les outils nécessaires (annuaire et ligne téléphonique) et des conseils adaptés au cas par cas. Tous les formateurs insistent sur le principe de l'autonomie, et l'obligation du stagiaire de séduire lui-même une entreprise pour effectuer son stage. Par ailleurs, ils avouent avoir construit, au cours des années d'exercice de cette profession, un réseau de professionnels, qu'ils peuvent mobiliser à tout moment. Même les formateurs débutants sont souvent recrutés grâce à leur « carnet d'adresse ». Cependant, le placement en stage, c'est-à-dire convaincre une entreprise d'accueil à la place du stagiaire, est une pratique qu'ils dénoncent. La variété des métiers envisagés par les stagiaires la rend presque impraticable, car il s'avère rapidement impossible de répondre à toutes les doléances des stagiaires. Un autre argument invoqué est qu'elle serait contraire au principe éducatif.

En revanche, certaines situations délicates justifient le recours à cette méthode. D'habitude, il s'agit des mêmes préoccupations, évoquées pour la rencontre des professionnels, les stagiaires timides ou les secteurs professionnels moins ouverts à la formation-insertion. Les personnes souhaitant, par exemple, découvrir le métier d'infirmière dans le milieu hospitalier ne trouveront pas d'hôpital d'accueil, car cette institution privilégie uniquement les stagiaires infirmiers relevant d'une formation qualifiante. À cette embûche, s'ajoutent les ruptures prématurées de stages déjà entamés, l'absence de réponses favorables aux candidatures déposées, la difficulté à définir à temps un secteur d'activité professionnelle. Les formateurs sont donc tiraillés entre les impératifs institutionnels (aider le stagiaire à construire un projet professionnel dans un temps imparti, dépenser la totalité des heures en entreprise prévus dans

le financement des formations, apprentissage de la procédure « recherche de stage »), la particularité du public et les places de stage disponibles sur le marché. Ils confessent utiliser leur réseau seulement dans des cas particuliers, comme nous le montre l'exemple suivant :

Nathalie : « *Alors il est clair qu'on a un petit réseau, parce qu'à force de faire nos formations, nous avons rencontré des tuteurs, des entreprises avec qui ça s'était bien passé, des tuteurs extraordinaires. [...] Par contre, il est clair que quand les personnes arrivent, ils me disent toujours : "Vous avez une liste d'entreprise, vous allez me trouver le stage.", "Non !". Je refuse, parce qu'on est toujours dans l'éducation. Oui, par contre, sur des cas, par exemple, j'ai eu le cas d'un jeune en comptabilité, c'était un retour à l'emploi mais il voulait vérifier un projet comptable mais qui avait une timidité extrême. Où je me suis dit : "Si je le mets dans une entreprise lambda, il peut être casé encore plus. Il me faut donc une entreprise qu'il me le cocoune un petit peu, qu'il me le bichonne tout en voyant un peu, mais qui soit plus humaine et qui comprenne son problème.". Donc là, c'est sûr que pour le premier stage c'est moi qui l'ai décroché, parce que d'abord il va avoir un mal de chien à en trouver des stages, il ne va pas y arriver. Alors, pour la comptabilité, moi j'ai toujours un comptable en tête, que je sais que cette femme là va l'accueillir humainement et en plus elle est très douce. Et après il va pouvoir prendre confiance et on va pouvoir aller ailleurs. [...] Donc il y a des moments où on est obligé d'activer notre propre réseau. Mais je sais que mes collègues font pareil. On fait d'abord travailler la personne. Nous on accompagne, on ne fait pas pour... je suis formateur-accompagnateur, j'accompagne ».*

Dans cet extrait, la formatrice nous parle des attentes décalées en début de formation, d'une partie des stagiaires, par rapport à l'objectif de l'action. Ensuite, elle enchaîne sur les effets pervers de l'expérience en entreprise, qui peuvent dans certains contextes, être destructifs. Le premier stage intervient assez rapidement après le démarrage de la formation, le plus souvent à la fin des quatre premières semaines. À ce moment précis de la formation, la formatrice juge le stagiaire incapable de satisfaire aux exigences de n'importe quel maître de stage. Et ce jugement « d'incapacité » est considéré par la formatrice comme un état passager que le jeune homme va dépasser grâce à la progression qu'elle va mettre en place. Placer le stagiaire dans une entreprise qu'elle connaît, auprès d'un tuteur sensible aux réticences du jeune, lui semble donc la meilleure solution pour éviter la confrontation de celui-ci à une expérience décevante.

La formatrice opte pour une immersion dans une situation professionnelle plus ou moins « protégée ».

Les témoignages recueillis ne rejoignent que partiellement celle de L. Riot (2003). L'étude menée par le chercheur avait mis en lumière que les formateurs insertion passent des ententes avec les stagiaires pour que ceux-ci effectuent les périodes en entreprise bien qu'ils n'aient convaincu aucune entreprise d'accueil, ni défini le projet. Par ailleurs, ils acceptent aussi que les objectifs du stage n'aient pas nécessairement un lien direct avec le projet professionnel défini, en centre, en échange d'une implication plus marquée dans les activités ultérieures. Pour ces formateurs, le recours à la pratique du placement en stage permet à la fois de maintenir les stagiaires en formation, de subvenir à leurs objectifs éducatifs et de préserver l'image du centre de formation. Lorsque les formateurs jugent qu'ils ont à faire à des stagiaires réticents à la pédagogie du projet ou présentant un comportement douteux, ils décident de les placer auprès des tuteurs avec lesquels ils ont tissé des relations personnelles. Dans ces cas, il s'agit des maîtres de stage qui ont accepté de les aider dans leur tentative de socialisation et de légitimer leur discours éducatif.

Dans notre échantillon, la pratique du placement en entreprise est mentionnée comme une pratique du dernier recours, une fois que toutes les autres possibilités envisagées ont échoué. Elle semble être utilisée surtout pour protéger le stagiaire contre des maîtres de stage trop exigeants ou volontairement ignorants des difficultés de la personne. Nous n'avons pas rencontré le cas de formateurs qui font appel à des tuteurs « proches » pour seulement mettre en exergue les problèmes de santé ou de comportement de certains stagiaires. Cependant, les arrangements entre stagiaires, formateurs et tuteurs sont moins visibles car notre méthode de recueil de données diffère totalement de celle utilisée par L. Riot (2003). Dans le cadre de sa recherche ethnographique, le chercheur avait privilégié la méthode d'observation tandis que nous avons employé la méthode de l'entretien semi-directif. Notre analyse est donc basée sur les récits de pratiques et non sur les pratiques réelles des formateurs. Comme le souligne B. Lahire (1998) les enquêtes « disent plus volontiers "ce qu'ils font" que "comment ils font", ils effacent assez systématiquement les "détails", c'est-à-dire les aspects qu'ils jugent secondaires par rapport à ce qui constitue l'intrigue principale » (p. 20).

Néanmoins, nous avons constaté que les formateurs s'efforcent de relier les missions de la période en entreprise avec le projet professionnel défini à l'avance en centre. Un exemple

concluant nous est fourni par la même formatrice qui souligne qu'elle n'accepte pas les stages ne répondant pas aux objectifs de la formation, celui de valider un projet professionnel.

Nathalie : « *Parce qu'on est bien d'accord que pour aller sur un stage, on ne fait pas un stage pour faire un stage. Il faudrait qu'ils me disent : "Je voudrais faire ce stage..."* », *"Mais pourquoi vous avez eu cette idée ?"*. Alors j'en ai eu : *"Parce que mon père travaille là et que je peux avoir le stage."*. Alors je dis : *"Non, non. Je ne valide pas le stage !"*. *Je ne peux pas valider un stage comme ça. Ou : "J'ai mon copain."*. *Moi, j'en avais un qui voulait faire de la restauration, il a vite trouvé le stage. C'était dans un kebab, après il voulait dans un taxi phone, etc. "Eh ! Ho ! Ho ! Pour faire quoi ?"*. *"Parce que..."*. *"Non, non !"*. *"Mais la restauration dans un kebab ..."* j'ai dit : *"Non ! Ça ne tient pas la route. Si vous voulez vous former à la restauration, un kebab ce n'est pas la restauration. Il faut aller voir un autre style."*. *Et à nous de dire non. Parce qu'on peut très bien ne pas valider un projet. Ne pas valider un stage. Et ça, c'est la partie la plus difficile* ».

La formatrice révèle la vision adéquationniste de stagiaires, l'incompréhension, voire la non-adhésion à la pédagogie du projet. Pour ces stagiaires, la période en entreprise représente une expérience professionnelle qui est complètement déconnectée d'un projet de métier ou d'emploi. Elle est avant tout une exigence institutionnelle à laquelle il faut répondre s'ils veulent pouvoir suivre la formation et recevoir la rémunération qui y est attachée. Effectivement, la période en entreprise vise en outre à vérifier la capacité des stagiaires à s'intégrer dans un collectif et de travailler avec les autres. En conséquence, cette capacité de travailler pourrait être testée dans n'importe quel contexte professionnel. Mais l'autre but du stage est de mettre le projet professionnel à l'épreuve. Ainsi, le fait de choisir l'entreprise d'accueil en fonction des affinités personnelles montre bien que ces stagiaires détournent le sens de cette activité pour la rendre plus ludique, ou moins contraignante, qu'ils n'établissent pas du tout de lien entre la partie « théorique » en centre et l'expérience pratique en entreprise. Le même phénomène a été rencontré par M.-L. Chaix (1996) chez les apprentis « indéterminés » qui ne parvenaient pas à associer les savoirs portés par les différents lieux de formation (école et entreprise) dans un projet qui serait le leur, qui préparaient les épreuves théoriques sans comprendre leur utilité pour l'exercice du futur métier ou qui accomplissaient les tâches exigées par leur tuteurs sans établir le lien avec les savoirs théoriques enseignés à l'école. À travers la question « *Mais pourquoi vous avez eu cette idée ?* », la formatrice vérifie

le bien-fondé des propositions des stagiaires, c'est-à-dire si les formés ont compris que la période en entreprise est avant tout mise au service de l'affinement de leurs projets.

Un autre point a été abordé par Nathalie lorsqu'elle évoquait le cas d'un jeune homme souhaitant réaliser son stage dans la restauration rapide. Pour cette formatrice, la restauration rapide peut être une activité professionnelle, exercée dans le cadre d'un emploi, mais elle ne correspond pas à un métier reconnu. L'idée sous-jacente est qu'un cuisinier pourra toujours obtenir un emploi dans la restauration rapide s'il le souhaite, mais un employé de restauration rapide ne pourra jamais développer les compétences nécessaires à l'exercice du métier de restaurateur. On remarque que la formatrice porte un jugement sur le réalisme du projet, ce qui va à l'encontre de la pédagogie du projet. Selon J. Vassileff (1997), le rôle de la pédagogie du projet n'est pas de trouver ou retrouver une place sociale mais de transformer en profondeur son rapport au monde, se réapproprié soi-même, son histoire afin de mieux maîtriser son environnement de vie et se projeter dans espace-temps immédiat de la formation. L'attitude de la formatrice semble être assise moins sur la connaissance des principes fondateurs de la pédagogie du projet que sur les exigences qui pèsent sur son activité. Il s'agit notamment des critères de recrutement des employeurs : une expérience professionnelle dans un restaurant « classique » sera plus appréciée qu'une expérience dans la restauration rapide. Le stage dans un restaurant représente un environnement de travail plus riche où le stagiaire se confronte à des activités complexes et variées et, dès lors, il pourra découvrir plusieurs aspects du métier. En conséquence, cette revendication influence aussi les attentes des ceux qui contrôlent son activité, les financeurs régionaux et les prescripteurs. Les projets formulés par les stagiaires doivent rejoindre les emplois et les formations qualifiantes présentes sur le marché et sur le territoire. Nous remarquons donc un processus d'adaptation des stagiaires aux attentes des formateurs et les formateurs aux attentes de contrôleurs de leur activité.

6.3.2. La phase de suivi en entreprise

6.3.2.1. Le choix des missions du stage

Les formateurs s'accordent sur le fait que la période en entreprise permet de se confronter à la réalité du monde du travail, de découvrir le métier ou d'autres facettes du métier choisi. Dans l'échantillon interrogé, nous avons pu distinguer deux manières d'envisager cette découverte : découverte par l'observation et découverte par l'exercice du métier.

Inès : « [...] le but du stage n'est pas d'être sur la pratique mais sur l'observation, sur de la découverte et la connaissance du métier ».

Jérôme : « Le but des stages étant dans la mesure du possible de faire, d'être confronté. Il y a des métiers où on ne peut pas forcément faire. Par exemple coiffeuse, on ne va pas donner la tête d'un client à un stagiaire, par contre c'est vrai que pour être coiffeuse, il faut pouvoir répondre au téléphone, prendre des rendez-vous, globalement tout le monde peut le faire, préparer le matériel, ranger la réserve, éventuellement faire un shampoing. C'est des choses qu'une personne qui veut devenir coiffeuse peut faire. Donc on reste dans ce cadre-là et puis après, on marque découvrir ou alors travailler sur une tête. Dans les salons, il y a des têtes donc on peut marquer ce genre de choses ».

Dans la première situation, la formatrice oppose les types de découverte pour privilégier seulement une d'entre elles. En revanche, dans le deuxième exemple, les deux modes se complètent. Réaliser des tâches secondaires permet à la fois de soulager le professionnel, de lui rendre service, mais aussi de se familiariser avec les autres composantes du métier. Le métier de coiffeuse ne se résume pas à la coupe des cheveux et au brushing. En même temps, l'exécution des activités périphériques, caractérisées par une faible technicité, offrent la possibilité au stagiaire d'observer les techniques, les tours de main du professionnel, la gestion de la relation avec le client. Et les techniques peuvent s'apprendre à un autre moment, sans occasionner des troubles indésirables au salon. L'observation n'est donc jamais dissociée du faire.

Nous avons également remarqué deux types de pratiques dans le choix des missions du stage. D'une part, certains formateurs délèguent aux stagiaires et aux tuteurs la responsabilité de la négociation du contenu du stage. Plusieurs raisons sont invoquées pour justifier cette attitude : la connaissance insuffisante du métier ou de l'emploi, la préoccupation de faciliter l'accès des stagiaires au monde de l'entreprise, la confiance dans les compétences pédagogiques des tuteurs, les limites du statut du formateur ou la particularité du secteur d'activité.

Question : « Lorsqu'ils partent en stage, est-ce que les objectifs sont clairs pour le jeune et pour le tuteur ? »

Catherine : « En fait non, enfin ce n'est pas clair, bien souvent c'est une découverte, donc la première semaine, ça va être souvent de l'observation. Donc moi, ce que je

demande au tuteur c'est de... Je l'impose pas dans un sens et aussi par rapport au stagiaire, est-ce qu'ils sont prêts à... ? Il y des secteurs, par exemple l'aide à la personne, où c'est un peu difficile d'imposer, aussi bien pour l'entreprise parce que c'est des personnes âgées qu'ils n'ont pas forcément envie qu'il y ait d'autres personnes, enfin c'est quand même assez délicat. Et pour le stagiaire ce n'est pas facile, pour lui, de faire la toilette ou des choses comme ça. Donc, c'est vraiment accompagner la personne dans ces tâches au quotidien, pour découvrir tout ce que fait la personne. Après, en fonction du stagiaire, le tuteur voit s'il peut le faire intervenir ou pas. Donc on laisse quand même une amplitude au tuteur ».

André : « [...] je ne les prépare pas forcément beaucoup pour l'entreprise, c'est à eux de découvrir. C'est à eux de découvrir les règles de l'entreprise. Et puis nous on ne connaît pas toutes les entreprises non plus. Chacun, bon il y a des entreprises que je connais, je sais comment ils bossent mais je ne connais pas toutes les entreprises et je ne connais pas toutes leur règles. Donc c'est le stagiaire qui va découvrir ».

D'autre part, les objectifs du stage sont le fruit d'une négociation entre le jeune, le formateur et le tuteur. Le départ en entreprise est préparé à l'avance par le jeune et son formateur. Le stagiaire construit, à partir des informations recueillies, une fiche de poste fictive. Avec l'aide de son formateur, il va mentionner les tâches qui définissent le métier à découvrir, mais aussi celles qu'il serait capable de réaliser. Ensuite le formateur se garde la possibilité de modifier la fiche de poste en fonction de ses propres connaissances de l'entreprise en question et des qualités présumées du stagiaire. Toute modification est expliquée au stagiaire afin d'obtenir son adhésion. Une fois cette fiche validée par le formateur, elle est remise au tuteur, avec la convention de stage. Le tuteur, à son tour, peut apporter d'éventuelles améliorations, pour correspondre au mieux au poste qu'il propose. Certains formateurs ne laissent rien au hasard à partir des objectifs du stage jusqu'au respect du droit du travail des stagiaires. Et si le tuteur ne semble pas avoir compris le rôle de l'expérience en entreprise pour la formation du stagiaire, le formateur se réserve le droit et l'obligation d'intervenir.

Jérôme : « Donc le tuteur marque [pour un poste de vendeur¹¹⁰] mise en rayon, conseiller le client, réceptionner le colis ou faire des facing¹¹¹, donc ça c'est un peu

¹¹⁰ Rajouté par nous.

récurrent, mais des fois j'ai des tuteurs qui marquent développer le chiffre d'affaires. Ben, pour moi c'est un stagiaire donc je l'appelle et je lui dis : " Attention vous mettez la barre un peu trop haute on va commencer avec le début et on verra après, quoi. " Quand le tuteur remplit des choses qui me paraissent pas très correctes, je lui passe un coup de fil : "Ben, la convention d'un stage c'est ça et ça et ça " et il me dit : " Ok " et puis voilà quoi ».

Ici, nous avons à faire à un exemple d'intervention avant la période d'immersion en entreprise, afin de protéger le stagiaire contre « l'exploitation » de certains employeurs. Cependant, les formateurs interviennent tout au long de la période du stage en entreprise, pour assurer le suivi du stagiaire. L'étude menée auprès des jeunes ayant intégré le programme PAQUE (Ferrand, Gazit et Kadourri, 1993), a mis en évidence les différentes formes de suivis assurés par les formateurs : du centre vers l'entreprise, de l'entreprise vers le centre, l'intervention à distance, l'intervention en urgence et l'intervention informelle. Nous avons retrouvé les cinq types de suivi que nous organisons un peu différemment. En fonction du moment d'intervention, nous distinguons l'intervention de prévention, l'intervention en urgence et le bilan d'évaluation.

6.3.2.2. Le suivi du passage en entreprise

L'intervention de veille ou de prévention. Il s'agit d'une intervention réalisée, toujours à l'initiative du formateur, au cours des premiers jours de stage. La convention de stage, signée entre l'organisme de formation et l'entreprise d'accueil, stipule l'obligation pour l'entreprise d'annoncer au formateur toute absence injustifiée du stagiaire. Or, certaines entreprises ne préviennent pas toujours les formateurs, surtout lorsque la relation de partenariat, à peine entamée, se résume aux échanges des documents officiels. Ce phénomène est couramment rencontré par les formateurs œuvrant dans des grandes villes où il est laborieux de tisser un réseau de maîtres de stage. Pour pallier cet inconvénient, certains formateurs font le choix de contacter le tuteur en tout début de la période de stage, à la fois pour vérifier la présence du stagiaire sur les lieux, pour assurer le tuteur qu'il peut compter sur lui, et pour établir le moment de rencontre propice à l'évaluation de la période en entreprise.

¹¹¹ Le *facings* est un anglicisme employé en merchandising pour désigner le nombre de produits figurant sur la face avant d'une rangée dans le rayon d'un point de vente. Le *facings* influence la visibilité du produit en point de vente et son potentiel de vente.

Domitille : « *J'appelle. Au deuxième jour de stage, j'appelle tous mes stagiaires et mes tuteurs pour savoir si le stagiaire est présent et si le début du stage et la présentation sont bien faits* ».

Prendre des nouvelles du stagiaire permet de recadrer rapidement ceux qui n'auraient pas saisi l'importance du respect de règles du travail (ponctualité, politesse) et d'éviter les éventuelles sanctions. L'investissement du stagiaire dans les activités pédagogiques réalisées en centre de formation représente aussi pour le formateur un indicateur de l'engagement potentiel au travail.

Gabriel : « *[...] on a pris les devants en disant au bout de deux jours : " Voilà je suis monsieur, formateur au [organisme employeur]¹¹² et je voudrais savoir comment ça se passe ". Au bout des deux jours, parce qu'on sait ou on a pressenti, pendant les semaines précédentes, qu'il n'y avait pas d'assiduité, que la personne arrivait souvent en retard, on sentait que le projet était plutôt caduc ou ce genre des choses là. Ou même des problèmes, ça peut-être des problèmes d'addiction par exemple. Après c'est à nous des prendre les devants et se dire comment ça se passe et comment l'entreprise voit ça, comment elle s'intègre. Quand on sent que c'est caduc on prend les devants* ».

Les retards, les absences indues, des attitudes décalées sont autant de signes que le stagiaire n'a pas intégré les normes sociales attendues sur un lieu de travail. La non-adhésion à la pédagogie du projet se reflète dans le choix d'un métier ou d'un lieu de stage qui ne convainc pas le formateur du bien-fondé du projet en question. Les différentes défaillances personnelles alertent le formateur sur une intégration problématique, voire sur une rupture prématurée du stage. Intervenir, avant que la situation ne se dégrade, permet de rappeler au stagiaire ses obligations, les engagements pris en centre de formation et de limiter les risques d'abandon du stage, même de la formation. Cependant, les formateurs ayant une certaine ancienneté dans le même organisme de formation, utilisent beaucoup moins cette forme d'intervention.

André : « *Et ils me connaissent parce qu'on commence à être connus, ça fait quelques années qu'on est sur le secteur, donc [l'organisme employeur] commence à être bien connu. On travaille toujours à peu près avec les mêmes entreprises, on a à peu près les mêmes profils de stagiaires, donc les entreprises nous appellent en permanence.*

¹¹² Afin de garantir l'anonymat du formateur nous avons remplacé le nom du centre de formation où celui-ci travaille avec l'expression « organisme employeur ».

[...] C'est ce que j'explique aux stagiaires, je dis : "Si vous êtes en retard, si vous êtes en retard de dix minutes, il y a des entreprises où je le saurais aussitôt, il y a des entreprises qui m'appellent aussitôt.". Donc là ils sont obligés de jouer le jeu parce que sinon, s'ils ne sont pas là, je le sais systématiquement ».

Le formateur insiste sur la reconnaissance que lui accordent les entreprises partenaires, ce qui facilite grandement le suivi des stagiaires. En étant connu et reconnu par les maîtres de stage, le formateur ne doit plus être préoccupé par la conduite du stagiaire en entreprise parce qu'il est informé immédiatement du moindre écart. L'affirmation « *on commence à être connus* » signifie que les tuteurs connaissent, plus au moins, le centre de formation, ses actions de formations avec leurs objectifs ou au minimum les prescriptions de stage. La rencontre régulière des maîtres de stage, à l'occasion des différents suivis, les échanges sur la contribution des stagiaires ont permis au formateur de connaître les exigences de chaque tuteur, de chaque entreprise et de faire connaître les siens, à son tour. Alors en fonction de la nature de la relation qui s'établit entre les deux partenaires, le tuteur va organiser l'activité du stagiaire afin de répondre aux objectifs de la formation, aux attentes du formateur. C'est une relation qui se construit dans la durée, qui dépasse le simple suivi de stage, jusqu'à déboucher parfois sur un placement dans l'emploi.

L'intervention en urgence peut se produire, à tout moment de la période de stage, afin de régler une situation délicate où surgissent des divergences d'intérêts entre le stagiaire et l'entreprise d'accueil, entre logique de formation et logique de production. Le formateur intervient autant à la demande du stagiaire qu'à celle de l'entreprise. Quand le stagiaire sollicite son formateur, il s'agit le plus souvent d'un écart entre les objectifs du stage, c'est-à-dire la réalisation des tâches assez variées pour occasionner la découverte du métier et les tâches effectuées réellement. Le recours le plus courant provient des stagiaires cantonnés dans des tâches de préparation, répétitives, sans progression vers des tâches plus complexes.

Jérôme : « *Au pire, on peut l'entendre qu'ils fassent deux jours de rangement, ça fait partie du métier [de vendeur]. Par contre, je téléphone au tuteur et je lui dis : "Bon, il est chez vous depuis deux jours, ça se passe bien ? Il travaille bien ? Peut-être qu'on pourrait passer à la vitesse d'après parce que deux semaines ça passe vite et vraiment lui montrer le métier !" ».*

L'intervention du formateur, même en urgence, doit toujours rester diplomatique pour préserver les relations avec le tuteur, donc avec l'entreprise. Dans un premier temps, le formateur tente d'obtenir du tuteur le maximum d'information sur la situation, afin de s'assurer que le tuteur est satisfait du travail de la stagiaire, qu'il n'a pas de raison de ne pas lui confier d'autres tâches. Ensuite le formateur suggère au tuteur de diversifier les activités qu'il propose au stagiaire en insistant sur l'objectif du stage (découvrir le métier) tout en tenant compte de la contrainte temporelle. Ici, le formateur intervient pour rappeler au tuteur les termes du contrat, signé entre le centre de formation et l'entreprise et éviter que l'entreprise utilise le stagiaire comme main-d'œuvre, qu'il l'enferme dans la logique productive. Les formateurs insistent sur leurs tentatives de déceler la situation d'abus et celle d'un malentendu « *parce que le tuteur n'a pas saisi, il n'a pas compris que le stagiaire pouvait faire des choses* » (Nathalie, formatrice). En revanche, si l'intention d'abus est avérée, que les missions proposées ne relèvent pas du tout du métier à découvrir, comme par exemple tondre la pelouse dans le cadre d'un stage découverte du métier de comptable ou faire décoller les chewing-gums par une employée libre service, les formateurs n'hésitent pas à interrompre cette expérience professionnelle.

Un autre cas de figure nous est présenté par le même formateur lorsqu'une des stagiaires effectue une activité qui dépasse largement ses compétences.

Jérôme : « *Une stagiaire, un jour, elle devait faire un stage trop génial le tuteur a dit : "Ben, tu n'as pas d'expérience en caisse, moi je vais te mettre caissière tout de suite." C'était un petit magasin media affaire. Le premier jour elle arrive, il la colle à la caisse, débrouille-toi ma vieille. Elle m'appelle le soir, elle me dit : "Ouh là, là j'ai fait plein de bêtises." "Ben, vous vous accrochez ça va le faire." Le lendemain elle se pointe : "Ouh là, là hier c'était la catastrophe, bon ben, tu vas mettre un petit peu en rayon, on verra ça après, la caisse." Donc elle m'appelle : "Je ne fais pas de la caisse, je fais du rayon aujourd'hui." Pas top. "Vous étiez motivée ?" "Ben non, j'ai rien foutu, j'ai traîné les pieds, je n'étais pas contente de ne plus faire de caisse." "Ce n'est pas comme ça que vous aller rattraper le coup !" Ben, le troisième jour le tuteur lui dit : "Hier c'était un peu ramollo, tu vas ranger un peu la réserve." Donc là, le troisième jour, j'ai arrêté le stage, enfin le troisième jour j'ai appelé : "Comment ça se passe ?". Je le savais mais je faisais le couillon. Il m'a dit : "Dis donc, votre stagiaire est plutôt lente, elle ne comprend pas tout, elle traîne un peu les pieds, elle*

n'est pas très motivée.". "Ben, d'un autre côté c'est un petit peu la descente en enfer que vous lui faites vivre.". "Oui, mais elle s'est un peu accroché avec le personnel et pour le coup, je ne suis pas sûr de pouvoir tenir mes engagements.". J'ai fait : "Dans ce cas là, autant arrêter, on va essayer de trouver un autre stage." ».

Nous constatons que le tuteur entraîne la stagiaire dans un cercle vicieux. Lorsqu'il lui confie le poste de caissière il nie, en quelque sorte, la complexité de cette activité et les compétences à mobiliser. Face à l'échec prévisible de la stagiaire, il n'assume pas ses erreurs, dont il lui fait porter l'entière responsabilité. Le deuxième jour, il lui attribue une autre activité qui, cette fois-ci, est une tâche à sa portée. Mais l'accomplissement de la tâche de rangement n'implique pas automatiquement la maîtrise de l'autre activité. Et la stagiaire en est bien consciente. Tenir la caisse et ranger sont deux activités bien distinctes, qui nécessitent des compétences particulières. Le maître de stage ne lui laisse pas la possibilité de rattraper ses erreurs ou d'apprendre, par exemple en travaillant en binôme avec une caissière au moins une partie de la journée. Elle ne sait pas non plus si elle aura, un jour l'occasion de retourner à la caisse. Elle vit donc la décision du tuteur comme une non-reconnaissance des efforts consentis la veille, de ses capacités d'apprentissage. Elle se sent piégée, d'où la stratégie de désengagement au travail qu'elle adopte : effectuer les choses lentement, ce qui a provoqué l'irritation de ses collègues. Le formateur mesure la gravité de la situation mais il ne peut pas intervenir auprès du responsable du magasin, pour le conseiller, parce qu'il n'a pas été sollicité par lui. En revanche, il essaie de soutenir la stagiaire, de lui faire comprendre l'importance de continuer cette expérience, en lui apportant des recommandations sur l'attitude à adopter. Finalement il intervient, sous le prétexte de prendre des nouvelles, et lorsque le tuteur reconnaît son incapacité à remplir sa mission formative, il met fin à cette période de stage.

Les formateurs interviennent également à la demande de l'entreprise lorsque les tuteurs sont interpellés par le comportement inadéquat du stagiaire. Celui-ci peut être dû à l'incohérence entre les attentes du stagiaire et la situation vécue en entreprise. Il ne s'agit pas d'un non-respect des objectifs du stage, comme c'était le cas auparavant mais plus d'un décalage entre une image idéale du métier et les contraintes réelles de l'emploi, entre ce que les stagiaires croient qu'on attend d'eux en entreprise et les attentes réelles du collectif de travail.

André : « Alors il y a deux cas de figure, ou le stage se passe mal, parce que le stagiaire ou la stagiaire qui ne joue pas le jeu, le métier ne lui plaît pas, etc., etc. Donc là, je vois avec le tuteur. Je téléphone au tuteur ou des fois, je le rencontre et on met soit les choses au point, soit je retire la personne du stage. Et à la charge du stagiaire de trouver un autre stage dans la foulée, sinon [elle] est déclarée absente. [...] Il y a aussi le cas de figure où le stagiaire est insupportable, se permet des fantaisies, vole aussi, ça s'arrive. Là j'interviens aussitôt et je retire le stagiaire ».

L'expression « *le stagiaire ne joue pas le jeu* » ne veut pas dire qu'il ne travaille pas mais qu'il ne fait pas ce que les autres (tuteurs, clients) attendent de lui. Lorsque l'image d'un métier, construite par le stagiaire, ne correspond pas aux exigences de l'emploi, il peut mettre en place une stratégie de résistance, c'est-à-dire privilégier dans son activité les seuls aspects qui définissent, pour lui, le métier. « *Le métier ne lui plaît pas* » est une autre formule rencontrée couramment dans le discours des formateurs. Or, de plus en plus de formateurs distinguent le métier et l'emploi, et ils s'accordent à dire que ce n'est pas le métier en tant que tel qui pose problème en entreprise, mais l'environnement dans lequel il est exercé, donc l'emploi. Le formateur reprend alors l'argument du stagiaire « *le métier ne me plaît pas* » et il tente d'identifier le réel obstacle, pour ensuite proposer des solutions adéquates. Les stratégies utilisées par les formateurs sont toujours les mêmes : convaincre le stagiaire de continuer cette expérience parce qu'elle ne représente qu'une facette du métier, parce qu'il s'est engagé auprès de l'entreprise ; négocier d'autres missions plus intéressantes ; mettre fin à cette expérience de stage et dans ce cas, le stagiaire en assume entièrement les conséquences. Comme ses collègues, André assume un rôle de médiateur entre le stagiaire et le tuteur. Cette position de médiateur est épineuse, surtout lorsque le maître de stage est dépité par un comportement inadapté aux situations de travail et que le formateur sait, comme les conseillers en accompagnement vers l'emploi, que la personne en insertion « est aux prises avec des difficultés sociales et personnelles complexes sur lesquelles il n'a pas, en tant que professionnel, de pouvoir d'action » (Balzani et co-auteurs, 2008 : 222). À ce sujet, un des formateurs nous cite un exemple typique des contraintes avec lesquels doivent « jongler » les formateurs. Il nous présente le cas d'un stagiaire qui, à la fin de période en entreprise, refuse le CDI proposé par son tuteur.

Jérôme : « [...] *le patron ne comprenait pas pourquoi le monsieur ne voulait pas. Le monsieur en réunion, en bilan intermédiaire, il a dit : "Non j'ai refusé un CDI." La*

dame de l'époque de l'ANPE faisait des bonds sur sa chaise, la région est devenue toute bleue tellement elle était en colère. Le groupe, même le groupe, les onze autres personnes ont dit : « Mais tu es fou ! ». Des dames qui n'avaient pas à manger, qui se saignaient pour leurs enfants et voyaient une personne en refusant un CDI. Il y avait une lutte acharnée, il a refusé le CDI. Donc, des fois, on peut... en tant que formateur, on peut comprendre qu'il dit : "Non !", parce qu'il avait des choses personnelles mais sur le papier c'était atroce. Et il avait des raisons mais ça ne pouvait pas se dire, c'était des raisons personnelles. C'est là, après qu'avec le formateur s'il y a un lien de confiance il n'y a pas rupture. S'il refuse et il claque la porte, on l'a perdu, on l'a perdu. S'il y a confiance, il réussit à nous dire pourquoi, s'il réussit à expliquer pourquoi, alors là ce n'est pas un échec. Mais par contre l'employeur, ouf, il a téléphoné à mon patron, il a téléphoné à la région, il ne comprenait pas comment un demandeur d'emploi de son âge [cinquante-trois ans] puisse refuser un CDI, qui était correct. Et du coup ce n'est pas un copain. Mais je le comprends, c'est tout à fait normal. Mais non, on n'a pas que du positif, on a aussi des stagiaires qui nous ruinent une entreprise ».

Dans un contexte de pénurie d'emploi où les seniors peinent à retrouver une activité professionnelle, la signature d'un contrat à durée indéterminée relève presque d'une occasion inespérée. Nous pouvons remarquer la pression sociale qui pèse sur le senior. Son refus d'accepter la proposition d'embauche est considéré insensé par les autres participants à la réunion : ses collègues, le prescripteur, le commanditaire de la formation. Mais l'adéquation entre l'offre et la demande d'emploi n'a rien de mécanique. Le fait d'avoir travaillé dans une entreprise, sur une durée relativement courte, ne signifie pas que la personne va souhaiter occuper le même poste pour une période plus longue. Comme l'avait souligné L. Durrive, (2006) chaque individu entretient un rapport subjectif avec son emploi et lorsque les exigences de l'emploi proposé entrent en conflit avec les valeurs du métier ou ses propres valeurs du service à rendre collectivement, il y a une perte de sens de son activité. Ainsi, c'est l'individu, et lui seul, qui peut décider et dire si l'engagement de soi dans une conjoncture du travail lui permet ou pas de vivre « en santé ». Le formateur semble avoir bien saisi cet enjeu, puisqu'il se retranche derrière le principe de neutralité et évite de manifester un quelconque jugement. S'il veut poursuivre le travail d'accompagnement vers l'emploi, il doit d'abord comprendre les raisons ayant poussé le senior à décliner l'offre et respecter son choix. La

place du formateur est extrêmement délicate : il perd un collaborateur (l'employeur) et sa compétence risque d'être remise en cause par ses autres partenaires.

6.3.3. Évaluation en fin de stage

Le suivi de la période en entreprise prend fin avec le bilan de stage. C'est un moment d'échange entre les trois acteurs de la formation en alternance. Malgré les contraintes inhérentes à la disponibilité des tuteurs, à la concordance des emplois du temps (parfois, le stagiaire ne peut pas être présent au moment du bilan), au repérage et à la verbalisation des informations exploitables pédagogiquement, les formateurs soulignent le fait qu'ils essaient toujours d'effectuer le suivi en entreprise. Ils insistent sur l'intérêt de ce bilan, autant pour le stagiaire que pour le formateur. Pour le formateur, la rencontre avec le tuteur répond à plusieurs objectifs :

- procéder à une évaluation des aptitudes du stagiaire ;
- évaluer les perspectives d'emploi ;
- construire et maintenir un réseau d'entreprises ;
- approfondir les connaissances des métiers.

6.3.3.1. L'évaluation des aptitudes à...

Au fait des différents types possibles de tutorat¹¹³ dans une entreprise, beaucoup de formateurs, exigent de rencontrer le tuteur opérationnel, celui qui a encadré réellement le stagiaire. Pour aller au-delà du « rien à signaler », « bon élément » les formateurs tentent d'amener les maîtres de stage à établir un « diagnostic d'aptitude » mais nous avons vu que ces derniers sont rarement formés à la fonction tutorale et encore moins aux questions d'évaluation. N'étant pas des spécialistes de l'évaluation, leurs remarques restent très générales et très subjectives. Pour objectiver et individualiser leurs affirmations, les formateurs doivent guider la discussion en utilisant comme support une grille d'évaluation, assez limitatrice, qui réduit la complexité des situations professionnelles à des éléments d'appréciation sur l'acquisition des savoir-faire et des normes sociales. L. Durrive critique la pratique, désormais courante dans le champ de la formation professionnelle, de découper la compétence émergente du stagiaire en savoirs, savoir-faire et savoir-être.

¹¹³ À ce sujet, voir le chapitre III (sous-section 3.2.3.2)

« Je dirais que cette catégorisation est légitime dans un cadre descriptif tel que le référentiel, en aval d'une analyse de l'activité. En revanche, il est, selon moi, abusif d'utiliser cette trilogie en amont, comme un guide d'accompagnement de l'activité professionnelle elle-même. Aborder l'activité avec une grille de ce type revient à imposer à la vie un pré-découpage conceptuel. Certes, en filigrane du triptyque, on reconnaît grosso modo les trois dimensions d'une expérience humaine. Le rapport problématique au monde – l'exploration du réel – génère des « savoirs » ; le rapport problématique aux autres – les négociations relationnelles – engendre des « savoir-être » ; le rapport problématique à soi-même – le dressage du corps – produit des « savoir-faire ». Mais on déformerait l'activité à vouloir la regarder d'emblée à travers trois lucarnes séparées » (Durrive et Mailliot, 2009 : 125).

Les formateurs s'aperçoivent de la difficulté à évaluer l'activité du stagiaire en entreprise selon ces critères. Ils estiment cette grille trop « scolaire », puisque l'échange qui s'instaure avec les tuteurs, devient rapidement stérile, n'apportant aucun élément pertinent au diagnostic à formuler. Alors ils contournent l'obstacle et ils incitent les maîtres de stage à mentionner des exemples concrets, à la fois pour illustrer leur propos et pour construire ce que les ergonomes appellent un « référentiel opératif commun » (Villatte, Teiger et Caroly-Flaguel, 2004).

Jérôme : « [...] déjà on leur demande comment ça c'est passé avec le stagiaire, ce qu'il a fait, on remplit un carnet de compétences dans lequel il y a les aptitudes au métier, et les aptitudes sociales, on va dire où on parle de respecter les horaires, la politesse et tout et tout. Et donc le tuteur me dit si c'est acquis, non acquis ou à tester. Donc ça me permet par exemple s'il me dit : "Non, la politesse ce n'est pas acquis !", ben je dis : "Pourquoi ? ". "Parce que, par exemple, quand un client rentre, il ne dit pas : "Bonjour", et moi je le note. Je pourrais travailler avec le stagiaire lors du retour en centre. Donc c'est un échange, un suivi en entreprise peut durer cinq minutes ou il peut durer une heure et demi, deux heures ».

Le rôle du maître de stage est d'identifier et mesurer l'écart entre les aptitudes acquises et celle requises par le métier. Il apporte au formateur des informations précieuses, qui ne peuvent pas être obtenues autrement. Les compétences acquises dans une situation de simulation ne sont jamais les mêmes que celles construites dans le champ professionnel, car

dans la situation de simulation, on s'abstrait volontairement d'un certain nombre de choses, les variables. Le tuteur peut alors confirmer certaines intuitions du formateur, relatives à des problèmes non détectés, lors d'activités en centre de formation. Le plus souvent, il s'agit d'illettrisme ou d'addiction. Par ailleurs, le tuteur va renforcer la légitimité du « diagnostic sur l'employabilité » émis par le formateur. Paradoxe des actions de formation-insertion, les formateurs en insertion ne délivrent aucun savoir technique ; leur connaissance des métiers demeure générale, puisqu'ils n'ont jamais pratiqué la plupart des métiers vers lesquels s'orientent les stagiaires. La même problématique se retrouve chez les conseillers en insertion. Et même lorsque le formateur a exercé pendant un certain nombre d'années le métier qui intéresse le stagiaire, celui-ci a du mal à accepter que l'accès au monde du travail, l'accès aux responsabilités visées, nécessite des étapes, que la compétence professionnelle s'acquiert dans le temps, dans la confrontation aux activités diverses et variées.

Domitille : « J'ai eu le cas d'une personne qui est super intelligente mais qui allait trop vite, il veut devenir responsable de rayon avant de connaître le métier de la vente. Je lui avais déjà dit : "Attention, vous allez trop vite, vous ne connaissez pas le métier de vente et vous voulez être responsable de rayon, le reste ça vous ennuie, mais avant d'être adjoint, j'ai été hôtesse de vente, avant d'être responsable j'ai été adjointe et ben, forcément j'ai été bien vue dans mon équipe parce que je connaissais la base. J'ai fait les colis, j'ai passé la serpillière, j'ai tout fait. Vous allez trop vite.". Donc le tuteur lui a dit la même chose devant moi, quoi. Et donc je lui ai dit : "Dommage vous avez les capacités mais..." ».

Le partage du diagnostic par le maître de stage va justifier le recours à un travail pédagogique ou social plus approfondi. En même temps, l'objectif de cette évaluation est double. Rassurer le stagiaire sur ses qualités, sur ses capacités d'apprentissage, lui donner confiance en lui et reconnaître l'effort fourni dans l'activité, est l'autre versant de l'évaluation.

Mireille : « [...] ils ont besoin d'être là pour entendre des choses parce que, très souvent, ce sont des choses positives. Et ça a moins d'impact si c'est moi qui leur dit, que s'il l'entend de la bouche du tuteur, ça fait toujours plaisir d'entendre [...] c'est flatteur et encourageant pour eux. Parce que, même si le métier n'est pas fait pour lui mais au niveau comportement il y a rien à dire, il est aimable, il respecte tout ça, c'est déjà très bien ».

Tous les formateurs soulignent l'importance, pour le stagiaire, d'être regardé par les autres, surtout les professionnels, comme quelqu'un de capable, et de recevoir une récompense symbolique. Toute personne qui s'engage dans une activité est animée non seulement par la récompense matérielle mais aussi par l'envie d'une récompense symbolique, ce que C. Dejours (2009) résume si bien : « Lorsque la qualité de mon travail est reconnue, ce sont aussi mes efforts, mes angoisses, mes doutes, mes déceptions, mes découragements qui prennent sens. Toute cette souffrance n'a donc pas été vaine, elle a non seulement produit une contribution à l'organisation du travail mais elle a fait, en retour, de moi un sujet différent de celui que j'étais avant la reconnaissance » (p. 41).

L'expression « *le métier n'est pas fait pour lui* » est très souvent utilisée par les professionnels et reprise par les jeunes ou les formateurs. Mais comme nous avons pu l'exprimer auparavant¹¹⁴, à force d'exercer une même activité (professionnelle ou non professionnelle), les individus deviennent aveugles aux compétences qu'elle mobilise, en les rendant naturelles. Toutefois, les compétences professionnelles ne sont pas innées, elles sont construites et spécifiques. Personne ne naît donc « fait », ou compétent pour tel ou tel métier. En plus, un même métier peut-être exercé dans différents contextes professionnels. En fonction des exigences de l'emploi occupé, le stagiaire va alors acquérir ou développer certaines compétences du métier plus que d'autres.

Question : « *Est-ce que ça vous est arrivé d'avoir deux avis de tuteur complètement différents, pour un même jeune qui a réalisé son stage dans le même secteur ?* »

Catherine : « *Oui et pour ça je vous ai dit que je les pousse d'aller dans des structures différentes. Euh, justement ça permet de voir, on prend l'exemple de la vente, la vente à "La Halle aux Vêtements" et la vente dans une petite boutique telle que... en prêt-à-porter, je ne sais pas, "1UN, 2DEUX, 3TROIS", ce n'est pas du tout la même chose. Donc moi, j'insiste bien là-dessus, aller voir là où on se sent mieux. Enfin il y a des personnes qui vont préférer dans le contact client où il y a vraiment le côté vendeur, où il y a le conseil et tout ça. Alors qu'à "La Halle aux Vêtements", on vous demande surtout de faire du facing. Donc ça permet, justement de se positionner et c'est bien d'aller voir les deux. Bon, je prends l'exemple de la vente mais c'est pour tous les métiers. [...] Moi, la stagiaire dont je prenais l'exemple tout à l'heure, c'était en vente justement, elle est allée dans une petite boutique de prêt-à-porter en centre, ça*

¹¹⁴ Voir en 2.2.4.

ce n'est pas bien passé, mais je lui ai dit : "Il ne faut peut-être pas s'arrêter à cette expérience là, parce que ça peut se passer complètement différemment ailleurs". Et c'est ce qui arrive parfois, ça peut-être aussi lié à l'équipe, à l'organisation, ça peut-être aussi lié à est-ce qu'il y a vraiment un tuteur ? Il y a plein de choses qui rentrent en jeu. [...] Quand il y a une mauvaise expérience : "Essayez de voir ce que ça vous a plu ? Ce qu'il ne vous a pas plu ?". Et si je sens que c'est lié au contexte dans lequel c'est fait et pas véritablement au métier je les pousse, moi, à retourner dans une autre entreprise, pour voir le même métier. Parfois on se rend compte que ce n'est pas du tout la même chose ».

Dans l'exemple précédent, la formatrice insiste non seulement sur la différence entre emploi et métier mais aussi sur le contexte d'exercice du tutorat. Au-delà de la nature des activités accomplies, subsiste la question de l'implication de l'entreprise, des tuteurs, dans la formation du stagiaire à travers l'accueil, l'encadrement jusqu'au moment de l'évaluation finale. La compétence englobe une dimension collective, l'efficacité de l'activité du stagiaire est donc tributaire des synergies collectives et de sa capacité à la mobiliser. Mais comme le souligne la formatrice et des études de la psychodynamique du travail (Caroly, 2002), il ne peut y avoir de travail collectif sans un collectif du travail, ce qui rend particulièrement fastidieux tout apprentissage. Ainsi l'impossibilité du stagiaire à faire appel aux compétences des autres va se répercuter sur la réussite de son activité, sur la perception de sa propre capacité à exercer tel métier. Cette formatrice met en évidence que les stagiaires réduisent tout un métier à l'accomplissement des quelque tâches, souvent les plus éloignées du cœur du métier, dans le contexte bien particulier d'un emploi. Pour éviter le découragement des stagiaires, les formateurs mettent en avant le droit du stagiaire, voire l'obligation, de s'exprimer lors de l'évaluation. Il s'agit pour le stagiaire de rapporter comment il a vécu cette expérience, éventuellement de défendre son point de vue, surtout si les remarques du tuteur ne sont pas positives. Le maître de stage ne détient pas la vérité absolue sur la capacité du stagiaire à exercer le métier, son diagnostic est construit empiriquement, à vérifier auprès des autres professionnels. Finalement, le bilan du tuteur est à confronter avec d'autres indices révélés à d'autres moments de la formation, par d'autres acteurs. Son avis est à relativiser car même s'il met en lumière certains problèmes (de santé, de comportement), il reste très ancré dans une situation professionnelle spécifique.

L'invitation à voir le travail réel du stagiaire est perçue par les formateurs comme quelque chose d'inédit. Cette situation nous suggère que les formateurs ne sont pas outillés pour observer et analyser l'activité en entreprise.

Jérôme : « *Le suivi le plus rigolo que j'ai fait, je devais faire un suivi chez un apiculteur et donc je prends rendez-vous avec l'apiculteur et la stagiaire. Tel jour, telle heure, j'arrive et le tuteur il me dit : "On y va", je me suis dit : "Bon, on était garés sur un parking", je dis : "Bon ok, on y va". Je le suis et puis on arrive dans un champ ou il y avait des ruches, je fais : "Ok, vous savez je suis venu pour faire le suivi de stage", "Ben oui, je vais vous montrer, on va s'habiller, on va ouvrir une ruche et vous allez voir, votre stagiaire sait le faire". (Rires) Moi je viens mesurer, pas faire à la base. Donc on peut... des gens qui veulent vraiment vous montrer leur métier et qu'ils nous amènent dans leur trip, et voilà quoi. Ça dérape mais c'est aussi intéressant ça permet de voir des choses et de s'enrichir ».*

Nous pouvons remarquer que le formateur n'est pas véritablement intéressé à connaître le travail de la stagiaire. L'énoncé « *Moi je viens mesurer, pas faire à la base* » souligne que le but premier de la visite en entreprise est d'évaluer la « prestation » de la stagiaire, et cette évaluation est centrée davantage sur la stagiaire, sur son « comportement » que sur son travail. P. Orly et C. Masson, (2012) avancent qu'en général, les formateurs « méconnaissent "naturellement" [le travail]. Il leur revient avant tout d'extraire du travail ce qui est signifiant au regard d'un programme à tenir, d'un objectif de formation à atteindre » (p. 66). En conséquence, l'observation d'une situation effective de travail représente certes une source de découverte pour le formateur, mais il faut savoir aussi quoi observer, pour dépasser « les traits de surface » qui nous laissent supposer qu'on connaît un travail (Mayen, Métral et Tourmen, 2010) et comprendre la manière dont la stagiaire agit effectivement en situation, comment elle arrive à lui faire face et comment elle la maîtrise. L'expression « *ça dérape* » nous indique que malgré l'invitation du tuteur à participer à l'activité, en tant qu'observateur, le formateur n'est pas prêt à la questionner et il reste attaché à une grille de lecture des situations de travail très généraliste.

6.3.3.2. La négociation d'un contrat

L'échange entre tuteur et formateur porte sur trois grandes catégories : les tâches réalisées, le comportement et des conseils pour la suite du parcours. Et sur ce dernier point que nous allons

porter notre attention. À la fin de la période en entreprise, les formateurs souhaitent faire signer des contrats d'embauche par les stagiaires. Il s'agit d'une négociation qui est menée avec beaucoup de tact et diplomatie par les formateurs. À travers la discussion ils tentent d'abord de repérer si le stagiaire détient les qualités requises pour l'activité professionnelle qu'il a réalisée pendant quelques semaines, si le tuteur est satisfait du travail fourni par celui-ci. Ensuite en fonction des réponses reçues ils vont privilégier tantôt la piste de la formation, tantôt celle de l'emploi. La proposition de signer un contrat de travail arrive en dernier, une fois que le maître de stage donne l'impression d'apprécier le stagiaire et sa façon de travailler. Pour appuyer sa candidature, le formateur met en avant les avantages financiers, qui accompagnent les différents contrats (en alternance, de professionnalisation), comme l'exonération des charges patronales, des charges salariales inférieures au SMIC. Les formateurs s'avèrent des négociateurs très habiles car, si leur travail est évalué par les financeurs du programme de formation en fonction du taux de placement, il ne faut pas péricliter les relations nouées avec les tuteurs. Sans trop presser les employeurs potentiels, ils font des propositions en se mettant à leur disposition pour toute information complémentaire. L'exemple d'André, ancien commercial, illustre assez bien nos propos :

André : « [...] je discute beaucoup et puis je pose la dernière question fatidique à savoir : "Est-ce que si vous aviez quelqu'un à embaucher, est-ce que vous le prendriez ?". Si c'est : "Oui !", "Ben, est-ce que vous embauchez tout de suite ?". Et puis là, je discute éventuellement de contrat, etc. Donc ça dure en général une demi-heure. Cette discussion me sert à savoir si on ne se trompe pas de voie, s'il est vraiment fait pour ce métier-là, même s'il découvre le métier. [...] Et puis deux, s'il est vraiment fait pour ce métier-là, est-ce qu'il a besoin de formation ? Dans ce cas-là, je propose une alternance, un contrat d'apprentissage ou alors carrément l'embauche. Donc moi, au tuteur je pose carrément la question : "Est-ce que vous êtes prêts à l'embaucher ?". C'est "oui" ou c'est "non". S'il dit : "Il faut que je réfléchisse.", "Attendez réfléchissez, moi je peux vous apporter des aides, des contrats, etc. Donc là, je parle aussi des contrats possibles pour favoriser l'embauche."».

La tentative de placer le stagiaire en emploi n'aboutit pas toujours, sans signifier pour autant que l'employeur n'aille pas accepter, plus tard, un autre stagiaire. Toute proposition de remplacement est alors perçue comme une réponse encourageante autant pour le stagiaire, que pour le formateur. Réaliser un remplacement, même pour une quinzaine de jours, permet au

formé de toucher une rémunération plus élevée que les aides qu'il reçoit, de compléter son expérience professionnelle, de développer les relations avec son employeur et surtout de montrer à son conseiller qu'il veut travailler. Pour le formateur, le remplacement représente une solution honorable en fin du parcours de formation, puisqu'il prouve aux financeurs et aux prescripteurs qu'il a bien rempli sa mission éducative. En fin de formation, le stagiaire est capable de tenir un emploi. Par ailleurs, chaque suivi de stage offre au formateur la possibilité de rencontrer le tuteur, d'entretenir cette relation afin d'établir une confiance mutuelle. Sur le terrain, les formateurs tentent de pérenniser et personnaliser ces relations. Elles vont jusqu'à devenir des relations quasiment amicales, comme pour André qui n'a plus besoin d'obtenir un rendez-vous pour les suivis de stage, il peut se rendre dans les entreprises partenaires à tout moment. En plus, les maîtres du stage sont acquis à la cause de la formation et ils le tiennent au courant de tout comportement indésirable. Et André a élaboré sa propre « technique de fidélisation » des tuteurs ; lors du retour en centre de formation, après la période de stage en entreprise, il invite les stagiaires à leur écrire une lettre de remerciement. On peut remarquer que les formateurs instaurent et maintiennent avec les maîtres de stage presque des relations semblables à celles établies entre les vendeurs et leurs clients.

Jérôme : *« Par contre on les bichonne, parce que, déjà, physiquement, on se présente, on n'est pas le Pôle Emploi, on est physique, on existe, on a des gens et puis on peut proposer, on a de la masse. [...] Oui, on a un réseau quand on travaille sur un site depuis plusieurs années, on est quand même connu, hein. On a la confiance, on travaille la confiance avec les employeurs. [...] On travaille avec la mairie en partenaire, on réfléchit à comment on peut aider les gens, donc on est impliqué sur les sites. [...] Et puis on n'est pas le loup blanc par rapport à Pôle emploi, qui a des obligations de par leurs statuts et leur structure, donc c'est différent. Nous, on est une association de la loi 1901, on n'est pas là pour gagner de l'argent. [...] Souvent on a des informations à côté. Par exemple, quand je suis allé faire le suivi à la fin de cette année, en décembre, le responsable du rayon m'a dit : "On cherche deux CDI, trois CDD, deux livreurs donc si vous avez du monde du monde à nous proposer, la stagiaire c'était bien passé, mais on a rien à lui proposer, ce pas du tout le métier qu'elle veut faire. Si vous avez du monde à nous proposer, si c'est des gens qui sont à peu prêts dans le même charisme que votre stagiaire, envoyez-les-nous.". C'est du placement à l'emploi ».*

Le formateur Jérôme, insiste sur les compétences relationnelles que lui et ses pairs mobilisent afin d'entretenir les relations avec les tuteurs. Ils se déplacent sur les sites pour rencontrer les employeurs, pour connaître les métiers qu'ils couvrent et pour répondre à leurs offres d'emploi. « *On peut proposer, on a de la masse* » signifie que le centre de formation dispose d'une liste d'anciens stagiaires, toujours à la recherche d'un emploi. La différence avec Pôle emploi se situe dans la richesse de la relation : en plus d'aller recueillir les offres d'emploi, lors de la discussion, le formateur aide indirectement l'employeur à définir ses besoins, c'est-à-dire les compétences nécessaires à l'emploi en question. En outre, les formateurs connaissent les candidats qu'ils proposent, leur manière d'être au travail, ils se portent donc en quelque sorte garants. La « parole » du formateur remplace la lettre de recommandation ou le recueil d'information auprès de l'ancien employeur, qui fait défaut à un public n'ayant jamais, ou depuis longtemps, exercé d'activité salariale. Dans cet extrait Jérôme défend son statut professionnel en cherchant à démontrer que les formateurs deviennent un maillon indispensable sur le marché du placement, à travers la qualité du service qu'ils proposent aux entreprises. C'est un service qui se distingue par une écoute, une anticipation des besoins et une réponse personnalisée. La participation à des réunions conduites en mairie, lui fournit des informations supplémentaires sur les besoins en main-d'œuvre du bassin d'emploi, des difficultés des entreprises qui se répercutent sur leurs exigences relatives au recrutement et sur les évolutions des métiers. En adoptant cette stratégie, le centre de formation ne se positionne pas seulement comme un prestataire de service pour la direction régionale de la formation professionnelle assujetti à ses exigences mais comme un partenaire pour les entreprises, un véritable acteur sur le territoire.

Comme l'avait déjà mentionné L. Riot (2003), le processus qui conduit les formateurs à négocier des contrats d'embauche est fondé le plus souvent sur la nature des relations établies avec les maîtres de stage. Néanmoins, l'intention de favoriser l'insertion du stagiaire peut se heurter aux pratiques déloyales des certains employeurs. Dans le champ de l'insertion, les pratiques d'instrumentalisation de la période en entreprise à des fins de production sont rencontrées régulièrement par les formateurs. Mais les formateurs s'efforcent de lutter contre elles. Des petits signes avant-coureurs suffissent pour les anticiper : les périodes de soldes, les périodes estivales de congés, l'organisation saisonnière de l'entreprise, l'absence d'un salarié en arrêt de maladie, etc. Au fil du temps, les formateurs apprennent à décrypter les réelles

promesses d'embauche et ne pas s'illusionner des fictives, mais les argumentations des employeurs fautifs gagnent aussi en ingéniosité.

Lina : « *On se fait encore avoir, ça arrive, parce qu'il y a certains employeurs qui arrivent à trouver l'argumentation, ont l'air de bonne foi, etc. Là dernièrement, ça m'est arrivé sur un groupe VSC où la personne m'a dit : "Moi, c'est sûr j'ai besoin de personnel, je l'embauche." Enfin elle a trouvé tout une argumentation qui a fait que je n'ai pas trop douté et donc j'ai renvoyé le stagiaire sur ce même lieu de stage et au lieu de faire quinze jours, j'ai même réussi à négocier trois semaines. Et puis au bout des trois semaines elle m'a dit : "Ben, non au final, ça ne va pas le faire." etc. Et là par contre, on sentait qu'elle ne cherchait pas trop à argumenter parce qu'elle a eu ce qu'elle voulait. Et donc là le jeune... après il faut ramasser quoi, il faut remotiver, il faut dire que tous les employeurs ne sont pas comme ça. Et puis pour moi, c'était un échec parce que, c'était de ma faute en gros, je n'ai pas su voir qu'il va se faire avoir. [...] Mais là, j'ai rien dit. [...] Elle m'avait parlé d'un contrat d'un an donc et pour pouvoir l'embaucher, elle avait besoin de lui apprendre quelques petites notions sur l'étiquetage, enfin des choses comme ça. Et puis elle lui avait laissé lors de son premier stage beaucoup de responsabilités, ce qui pouvait laisser croire qu'effectivement, elle lui faisait bien confiance. Il avait participé à l'achat d'une collection etc., ce qui est assez rare, donc... moi je m'étais dit : " C'est bon, elle a l'air sérieuse et honnête." ».*

La formatrice est tiraillée entre son intention d'augmenter les chances d'accès à l'emploi des stagiaires et la méfiance envers les employeurs, quand ces derniers ne vont pas tenir leurs engagements. Le prolongement de la période en entreprise lui semble cohérent avec les actions mises en œuvre par la tutrice. Le stagiaire est amené à effectuer des activités à responsabilité croissante. Rassuré par le fait que la responsable du magasin avait bien rempli son rôle formatif, Lina laisse la confiance s'instaurer. Convaincue par ses arguments, elle « négocie » avec la représentante de la direction régionale de la formation professionnelle un allongement de la période de stage. Toute prolongation de cette période doit être justifiée auprès d'elle, financeur de l'action de formation, avant de recevoir ou pas son accord. La formatrice va même plus loin pour s'assurer que le stagiaire aura le temps nécessaire pour acquérir les compétences jugées indispensables à la tenue du poste. Ainsi, elle parvient à convaincre son interlocuteur régional qu'une semaine de plus, que la tutrice avait requise, ne

serait que bénéfique pour le stagiaire. Les démarches entreprises par Lina ne portent finalement pas leurs fruits, à cause du désistement de la tutrice. Les recours de la formatrice sont presque inexistantes, elle se voit dans l'obligation d'accepter, sans protester, la décision de l'employeur. Prise en tenailles entre l'espoir du stagiaire de décrocher un emploi, les exigences de placement des financeurs, le besoin de préserver la réputation du centre de formation et celui de conserver les employeurs potentiels, Lina « ne dit rien ». Elle montre ainsi qu'elle assume l'entière responsabilité de la situation, qu'elle se sent coupable, face au stagiaire, d'avoir accordé prématurément sa confiance à la tutrice, de n'avoir pas « vu ». Comme les travailleurs sociaux rencontrés par R. Villatte et co-auteurs (2004), la formatrice présente le « défaut d'attribution », où la victime s'attribue l'entière responsabilité du dysfonctionnement de tout un système. Au demeurant, la tutrice a satisfait à une partie de son contrat, par sa contribution à la formation du stagiaire. Mais la formation arrive à sa fin et le stagiaire n'aura pas l'occasion de rencontrer un autre employeur potentiel. L'origine du mal-être de la formatrice n'est pas tant le refus de l'employeur que l'impossibilité de pouvoir rectifier son erreur. La relation de service, comme toute relation humaine, ne peut pas être restaurée (Thévenet, 1998), la confiance du jeune homme dans ses compétences, dans le système est ébranlée (« *le stagiaire est détruit parce qu'il y a crû* ») et sa capacité à identifier un employeur potentiel réel est mise en question par tous ceux qui évaluent son travail. Par ailleurs, cet exemple nous montre que la compétence du formateur évolue, qu'elle va au-delà de la capacité à animer un groupe, à maîtriser les techniques de recherche d'emploi. Les exigences du placement en emploi ou en formation amènent les formateurs, à développer des compétences de négociateur.

6.4. La phase d'exploitation de la période en entreprise

Le retour en centre de formation, après la fin de la période en entreprise, coïncide avec la phase d'exploitation des résultats du stage. Cette phase vise à analyser l'expérience vécue en entreprise et à en tirer les enseignements relatifs au projet professionnel. Dans un premier temps, les formateurs incitent les stagiaires à narrer cette expérience, à la décrire, à livrer leur ressenti, à pointer les différences ou les ressemblances entre l'image du métier (construite dans le centre de formation) et la réalité de l'emploi occupé. C'est « *l'éternel tour de table* », nous disent les formateurs, où chaque stagiaire présente très succinctement son expérience. La prise de parole devant le groupe entier s'effectue timidement et le récit des stagiaires reste

attaché aux verbes « *j'ai fait* », « *j'ai appris* », « *j'ai aimé* ». Le rôle du formateur est de faciliter la libre expression des stagiaires tout en garantissant un cadre propice aux échanges : respect de chaque participant, de son point de vue, de son silence. Pour assurer la pérennité du groupe de parole et de ses vertus formatives, le formateur se doit d'intervenir lorsque les remarques des certains stagiaires menacent l'espace de confiance établi ou quand elles sont incompatibles avec les objectifs de la formation.

Inès : « Ben, souvent on prend une journée où c'est libre parole en fait. On va demander à chacun : "Ben, qu'est-ce que tu as vécu là-bas, quelle est ton expérience ?". Alors, au début, c'est cinq minutes et puis finalement ça prend rapidement une demi-journée, voire une journée où chacun raconte son expérience, chacun raconte ce qu'il a bien aimé, ce qu'il n'a pas aimé. Et puis cet échange, finalement c'est le plus important, parce qu'il n'est pas structuré. Si, nous, on le structure, mais je veux dire les gens se sentent libres de parler et ils sont contents d'exprimer ce qu'ils ont pu faire. [...] Car ils n'ont pas la possibilité, quand ils rentrent chez eux, d'exprimer ça, de pouvoir dire : "J'ai fait ci, j'ai fait ça." et puis : "Je suis content, j'ai appris ci, j'ai appris ça." [...] Finalement c'est ça aussi le but [de la formation], qu'ils puissent s'exprimer librement. Donc c'est oui, un retour et puis après savoir aussi parce que l'écrit est important dans nos sociétés, dans tout ce qu'on peut faire de toutes façons, on nous demandera maintenant un écrit par tout, donc on les oblige à faire un rapport de stage. Donc, on ne leur demande pas de faire vingt pages, ça va être cinq pages mais déjà cinq pages, c'est énorme. [...] et finalement ils en sont fiers de ce rapport de stage, c'est super dur, c'est contraignant à la base mais finalement quand ils l'ont fini, c'est un soulagement, ils sont contents et puis c'est une trace de ce qu'ils ont fait ».

Souvent les mots manquent mais les formateurs sont là pour les guider dans ce travail de verbalisation. Les propos des stagiaires se complètent avec des éléments propres à mieux maîtriser l'environnement dans lequel ils ont évolué : sur l'entreprise, le poste occupé, les activités réalisées, les conditions de travail, l'exigence de l'entreprise face au métier exercé. Au fil des présentations, la parole se libère, des questions surgissent aussi bien de la part d'autres stagiaires que du formateur, et les échanges s'enrichissent.

Nathalie : « *Oui, ils posent des questions. Parce que le but aussi, c'est se dire je ne connais pas ce métier mais je vais essayer... : "Comment tu as fait ? Qu'est-ce que tu as fait ? Est-ce que c'est dur ? Ça à l'air vachement dur ce métier là." Et l'autre : "Non, non ce n'est pas si dur que ça, parce que, souvent, en fait..." Voilà, s'intéresser à un autre métier* ».

Le but de la séance d'échange collectif ne se résume donc pas seulement à un compte-rendu des activités réalisées en entreprises, qui va faciliter la rédaction du rapport de stage, mais aussi à partager cette expérience afin de permettre aux autres stagiaires de découvrir les métiers, par une autre facette. En même temps, les stagiaires sont encouragés également à exprimer leurs préoccupations dans les situations de travail. Celles-ci sont ensuite analysées et débattues avec l'ensemble du groupe. Dans ce contexte, le groupe devient une ressource car le stagiaire confronte son expérience, ses difficultés à celles des autres. L'avantage de ces groupes réside dans la diversité de profils qui couvrent des expériences professionnelles et sociales très variées. Et comme l'exprime la formatrice, il y a toujours, dans le groupe, un stagiaire adulte qui pourra expliquer aux plus jeunes les règles implicites du monde du travail. En retour, les jeunes peuvent être d'excellents guides pour éclairer les adultes sur les habitudes liées à certains groupes sociaux de jeunes.

Nathalie : « *Ça peut-être une difficulté, on va dire, tiens je me suis retrouvée en entreprise et puis le patron il m'embêtait, il fallait que nia, nia, nia... [...] Donc ça peut-être un jeune qui va découvrir le monde de l'entreprise et là c'est intéressant dans la notion de groupe, que souvent il y a un adulte qui lui a déjà travaillé, et qui va lui réexpliquer, en lui disant : "Ce que tu as vécu est normal et tu le rencontreras toujours". Et là, l'échange va arriver entre eux, ça se fait tout naturellement. Et on arrive à recadrer, et ce qui permet aussi, après, d'arriver dans le conseil, de dire : "Vous auriez eu cette même situation qu'est-ce que vous feriez ?". Et là, on arrive dans le débat et dans l'échange. Et après à nous, formateurs, de guider, de... et souvent on est très aidé par les plus anciens qui viennent et disent aux jeunes : "Voilà !". Et inversement ça peut-être... un problème d'intégration d'un plus ancien dans une équipe où il y a plus de jeunes et tout. Et puis le jeune va lui dire aussi : "Attends, c'est normal, nous on est comme ça. Et en fait si nous on te dit ça, ce n'est pas parce qu'on est méchants, c'est que nous, on va réagir comme ça". Et l'ancien se remet aussi du coup à analyser et dire : "Peut-être il faut que je sois un*

peu plus ouvert, que je me remette en question aussi". Voilà, c'est toujours un échange très enrichissant. On passe par le dialogue. De toutes façons, cette notion de groupe, il ne faut pas oublier qu'elle fait beaucoup, beaucoup plus que l'individuel ».

Toutefois, l'énoncé de ces normes sociales ou professionnelles ne dit rien sur le processus qui les a légitimées et pourquoi aujourd'hui, dans tel environnement, on considère telle règle évidente, qui « tient du bon sens ». Un rappel à l'ordre ne suffit pas pour que le stagiaire adhère à la règle. Y. Schwartz (2000) précise que les normes existent seulement parce qu'il existe des hommes normatifs. L'humain ne se contente pas de subir les normes du milieu, il s'évertue, autant que possible, à être l'auteur de ses propres normes, c'est-à-dire à les réinterpréter, à les tordre pour se les approprier. Au contraire, écrit L. Durrive (2006), si la norme est expliquée en tant que telle, comme le résultat contestable d'une stratégie de l'entreprise, « elle devient négociable. "Contestable" ne signifie pas, bien entendu, infondé ou indéfendable mais seulement ouvert à d'autres possibilités, préféré à un autrement toujours là au plan virtuel » (p. 307-308). Le stagiaire peut, uniquement dans ces conditions, adhérer aux valeurs de l'entreprise, recréer la norme en synchronie avec celle de ses collègues de travail.

Dans cet extrait, un autre problème soulevé par cette technique apparaît quand la formatrice sollicite l'ensemble du groupe pour apporter des solutions aux épreuves affrontées par un stagiaire. Même si cette démarche semble intéressante, car elle permet à chaque stagiaire de prendre conscience qu'il existe plusieurs voies pour parvenir à un même dénouement, elle n'est pas très formative. Ce type de pratique, inscrite dans la pédagogie de la réponse, favorise uniquement le positionnement de problèmes et la recherche de solutions (Fabre, 1999). Produire un débat sur les solutions possibles ne va pas nécessairement faire évoluer le point de vue de l'apprenant puisque l'échange porte sur les opinions et non sur les questions fondamentales. En revanche, prendre le temps de construire le problème offre l'occasion au stagiaire de passer d'une opinion, une connaissance empirique à un savoir raisonné, et donc d'apprendre. Une étude menée auprès des apprentis moniteurs de voile a mis en évidence que lorsque ceux-ci devaient exprimer les contingences rencontrées dans l'encadrement sportif, ils catégorisaient d'emblée les incidents avant même d'avoir relaté les événements (Zeitler et Leblanc, 2005). D'une part, le risque de poser un mauvais diagnostic de la situation entraîne inévitablement des réponses inadéquates. D'autre part, comme le soulignent les chercheurs, l'ignorance du contexte précis dans lequel le problème a surgi, de l'enchaînement des événements, débouche sur « une discussion d'ordre général, très abstraite, de laquelle il est

impossible de tirer un enseignement » (p. 94). Dans ce cas, l'apprentissage comme processus de transformation de l'expérience peut être entravé car l'expérience vécue n'est ni analysée, ni problématisée.

Comme nous pouvons le pressentir dès le premier extrait, le discours des stagiaires reste ancré dans la généralité des situations de travail. Il est centré surtout sur le « en quoi a consisté mon travail » et beaucoup moins sur le « comment je m'y suis pris pour le réaliser ». L'expérience est décrite sous l'angle du prescrit, de *l'anticipable* – la tâche et les conditions de la tâche, l'emploi et les conditions de l'emploi – et presque jamais sur celle de l'activité vivante, sur l'histoire en train de se construire. Les résultats de l'activité du stagiaire, les réussites ou les erreurs, prennent les devants sur le processus de production de son expérience professionnelle. Ainsi, le travail du stagiaire demeure une énigme pour le formateur. Ce qui nous amène à nous interroger sur l'effet formateur de ces séances de retour sur l'expérience.

Le retour de la période en entreprise vise à mettre en dialectique les savoirs et les valeurs portés par les deux mondes de production de connaissance : celui de la formation et celui de l'entreprise. Il offre au stagiaire la possibilité de construire son propre savoir sur le travail, de révéler les débats de valeurs qui ont traversé son activité, de s'approprier « les micro-crétions » (par exemple, la réorganisation des gestes et des déplacements) qui lui ont permis d'accomplir le travail attendu. Pour S. Fernagu-Oudet (2007b), le « retour d'alternance » est une démarche de formation à part entière, seulement lorsque le stagiaire est « mis en situation de prendre du recul sur ses actes, et sur ce qui les fonde, sur le pourquoi du comment de ses choix d'action, de se dépendre du travail, voire de rendre explicite l'implicite de ses actes. » (p. 79). *A priori*, toutes les conditions¹¹⁵ nécessaires à la construction des connaissances à partir des situations de travail, semblent être mises en œuvre dans les dispositifs de formation-insertion. Ainsi, tous les formateurs proposent aux stagiaires un temps et un espace de distanciation de l'expérience vécue en entreprise et d'échange collectif sur ce sujet. Le formateur assume également le rôle d'accompagnateur de la mise en mots de cette expérience. «... et moi je suis là pour les accompagner à écrire, à verbaliser, parfois ils ne savent pas trop exprimer, donc on doit les aider dans les échanges » (Nathalie, formatrice). Parler de son travail n'est pas une tâche aisée car elle suppose de se rendre compte et rendre compte de ses arbitrages, souvent effectués dans l'urgence des situations de travail, donc « s'y découvrir ». Les discussions de groupe sont donc encadrées, facilitées par le formateur. Les échanges en

¹¹⁵ Sur ce point voir 3.2.4. *L'activité du stagiaire*.

groupe sont l'occasion de présenter les écueils rencontrés en entreprise, et de confronter les solutions adoptées par un stagiaire à celles proposées par les autres. Le conflit généré par la confrontation de différentes analyses d'une même situation professionnelle, facilite la décentration par rapport à son propre point de vue et produit des apprentissages. La question du transfert des apprentissages est aussi présente dans ce type de formation. Les formateurs engagent les stagiaires à extraire des situations présentées des principes généraux (par exemple, les règles du monde de l'entreprise) qui vont pouvoir être remobilisés dans d'autres situations professionnelles, même si certains formateurs concèdent que les modalités de ces transferts sont laborieuses.

Mais existe-t-il un véritable travail de retour réflexif et d'explicitation sur l'activité elle-même ? En faisant référence aux travaux de Piaget, G. Vergnaud (1996) met en évidence qu'il n'y aurait pas d'action efficace sans pensée, sans conceptualisation. Au fil de son expérience, l'individu apprend à sélectionner, dans les situations de travail, les informations pertinentes et à élaborer des catégories relativement fines qui le guideront rapidement vers les décisions adéquates. Ainsi, afin de pouvoir organiser son action, de l'ajuster aux caractéristiques singulières de chaque situation, il construit des connaissances. Il s'agit ici de la forme « opératoire de la connaissance ». Ancrée dans les situations, cette forme demeure souvent implicite, l'individu devient en quelque sorte « aveugle » à ce qu'il met en œuvre dans son activité. Si les connaissances opératoires sont difficilement verbalisables, en revanche, elles sont organisées selon une logique, formant ainsi des schèmes. Le schème est défini comme une organisation invariante de la conduite pour une classe donnée de situations. Il comporte quatre composantes :

- un but, des sous-buts et anticipations ;
- des règles d'action, de prise d'information et de contrôle ;
- des invariants opératoires : concepts en acte et théorèmes en actes ;
- des possibilités d'inférence en situation.

Le schème n'est pas une unité rigide, il présente une certaine plasticité qui lui permet d'« engendrer des conduites relativement différentes en fonction des situations singulières auxquels il est amené à s'adresser » (*ibid.*, p. 284).

Présent dans toute action efficace entreprise par l'individu, le schème fait partie intégrante des compétences professionnelles. Et comme le plus souvent, les compétences professionnelles

sont implicites, les travailleurs ne sont que très peu conscients des schèmes qu'ils mettent en œuvre dans les situations de travail. Alors la réussite en entreprise ne signifie pas que le stagiaire a compris les raisons de son succès, ni la part de sa conduite ou de celle des autres. Comme la compétence à une dimension collective, une action réussie ne garantit pas non plus que les autres actions, entreprises par la même personne dans une autre situation, dans un autre environnement professionnel, vont être couronnées avec succès. Et l'échec suppose que le stagiaire ne disposait pas d'un schème tout fait, disponible ou qu'il lui est impossible de réaménager, *hic et nunc*, les organisateurs de l'activité pour pouvoir corriger son action. Une étude menée sur l'apprentissage de la conduite des systèmes dynamiques¹¹⁶ (Pastré, 1999) a montré que les opérateurs en formation confrontés une deuxième fois à la même situation problématique, ont commis les mêmes erreurs que la première fois. Dans le feu de l'action, le novice n'est presque jamais capable de repérer à temps les déséquilibres du système avant qu'il se manifeste clairement, de comprendre les enchaînements de causalité et de renverser la situation à son profit. Dépassé par les événements, le formé agit en vain ou à contretemps car il ne parvient pas à coordonner ses actions intentionnelles avec l'évolution du système de production. Alors on peut réaffirmer que certaines activités professionnelles ne peuvent pas s'apprendre uniquement sur le tas ou par immersion. Et les activités de service, activités exercées par la majorité des stagiaires des actions formation-insertion, font partie aussi de ce type de catégorie. Comme nous l'avons vu dans la première partie de notre thèse, la relation de service est une activité complexe, où les compétences relationnelles se construisent simultanément avec les compétences techniques.

« Les situations de relation entre humains comportent un certain nombre de caractéristiques qui en font des situations complexes. Elles sont susceptibles de requérir un degré relativement élevé de conceptualisation. Leur diversité et leur variabilité interne sont grandes. L'accès au résultat de l'action n'est pas souvent direct, ni souvent accessible ; il peut n'être que partiel. Les effets qu'elles produisent dépendent généralement d'un faisceau de facteurs parmi lesquels il n'est pas facile d'identifier ceux qui relèvent de l'action propre du professionnel. En outre des

¹¹⁶ La caractéristique d'un système dynamique est qu'il fait alterner « des périodes d'équilibre d'ensemble, où le système est stable où apparemment il ne se passe rien de fâcheux et où la tâche du conducteur étant donnée l'existence de nombreux automatismes se réduit à la vigilance ; et des périodes de déséquilibre, qui démarrent souvent de façon imperceptible, puis s'accroissent jusqu'à rendre le système ingouvernable, de telle sorte que le bon conducteur est celui qui sait repérer le déséquilibre avant même qu'il se manifeste clairement » (Pastré, 1999 : 22-23).

catégories de résultats différents peuvent être étroitement emboîtés. Dans les activités de service, par exemple, une intervention sur l'objet matériel du service (corps du patient, voiture, ou téléviseur) peut ne pas l'être au regard des autres propriétés de la situation : délais, coûts, attentes, et émotions. (...) Les activités de diagnostic sont permanentes et portent sur des dimensions différentes. On observe, en outre, souvent une double contrainte : une grande autonomie laissée à l'action, couplée à l'obligation de respecter des procédures serrées. Enfin ces situations semblent générer des difficultés de positionnement par rapport aux partenaires, des souffrances liées à l'impossibilité des demandes et des attentes venant des personnes (bénéficiaires, usagers, élèves), comme des contraintes institutionnelles » (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006 : 174-175).

En conséquence, face à la complexité des activités de service, le moyen le plus efficace d'apprentissage (élaboration des nouveaux schèmes, réorganisation des ressources) n'est pas la reproduction de l'exercice (une autre action, un autre stage) mais l'analyse de l'activité, la reconstruction de la situation critique. Revenir sur l'action passée par un travail d'analyse réflexive permet de reconstituer le sens des événements pour enfin comprendre comment les événements se sont déroulés. L'analyse de son activité offre également la possibilité de prendre conscience de son propre fonctionnement cognitif, de réinterroger la pertinence des catégories déjà élaborées et éventuellement en construire d'autres, donc de réorganiser ses connaissances.

À travers le processus d'explicitation, une partie des connaissances opératives déployées en situation, plutôt implicites, changent leur forme en devenant des connaissances « prédictives ». Autrement dit, l'individu est capable non seulement d'identifier dans le mode réel les objets, leurs propriétés, leur relations et transformations (Vergnaud, 2007a), mais aussi de les énoncer et les discuter. Néanmoins, ces connaissances s'arriment à la fois à la singularité de la situation et à celle de la personne, au contexte d'émergence. Leur portée en généralité reste assez limitée et elles ne sont pas cataloguées, classées dans le patrimoine collectif. Elles relèvent, souligne G. Munoz (2007), davantage des concepts quotidiens que des concepts scientifiques, introduits par Vygotski. Selon le chercheur, la forme prédictive de la connaissance peut à son tour évoluer, se transformer en « théorie », accéder au statut de « savoir savant scientifique et technique », uniquement si « elle est soumise à la réfutation et à l'axiomatisation » (*ibid.*, p. 41). Les connaissances sont ainsi décontextualisées, généralisées,

modélisées et sensées valoir pour toutes les situations ou au moins pour une classe de situations plus étendue. En conséquence, G. Munoz (2007) distingue trois formes de la connaissance (opératoire, prédicative et théorisée) et autant de « mouvements cognitifs » :

- l'explicitation implique le passage de forme opératoire à la forme prédicative de la connaissance. Cette formalisation mobilise principalement le langage « naturel » quotidien, restreint souvent à une catégorie de professionnels ;
- l'axiomatisation suppose l'articulation des connaissances prédicatives en système cohérent à portée plus générale, et soumise à la réfutation poppérienne (*id.*, p.42) ;
- la « pragmatISATION » indique le troisième mouvement de la connaissance qui contrairement aux deux premiers, se déploie en « sens inverse », du plan de la cognition vers l'action en situation. Ainsi, les savoirs scientifiques et techniques acquis principalement en formation sont mobilisés au cours d'action. Mais ce mouvement ne se résume pas à la simple « appropriation-application » des concepts scientifiques. Selon P. Rabardel (2007), l'appropriation des savoirs relève d'un moment de création. D'abord une création pour soi, puisque « se constitue sur le monde privé quelque chose qui [peut exister] déjà sur le monde public » (p. 90). Ensuite, les circonstances particulières du moment obligent l'individu à adapter ces savoirs, à les « recontextualiser », à les retravailler constamment ou selon l'expression d'Y. Schwartz (2000) à « renormaliser ». Alors un deuxième moment de création se manifeste. Créations non seulement pour soi mais aussi pour d'autres, car elles ajoutent du nouveau et ce nouveau-là « s'incorpore peu à peu dans des patrimoines de plus en plus larges », en participant au renouvellement de la culture, du savoir (Rabardel, 2007 : 90).

L'analyse de son activité peut révéler alors non seulement l'existence de ses connaissances forgées en situation, durant l'action, de l'ordre des compétences incorporées de J. Leplat (1995) ou encore des schèmes perceptivo-gestuels de G. Vergnaud (1996) mais aussi les mouvements de « pragmatISATION » à l'œuvre (les rectifications opérées en cours d'action ; la concrétisation des concepts scientifiques et techniques, de la réglementation¹¹⁷, etc.).

¹¹⁷G. Munoz (2007) définit la « pragmatISATION de la réglementation » comme « le processus qui mène des éléments édictés dans un texte réglementaire, [relatifs aux consignes de sécurité, procédures de sécurité aux postes, etc.], à sa mise en œuvre effective sur le terrain » (p. 45).

Mais, souvenons-nous, l'approche ergologique souligne que ce n'est pas le cerveau seul qui est engagé dans l'action mais le « corps-soi » tout entier. Si travailler c'est penser, travailler c'est aussi vivre. Et vivre, écrit L. Durrive (2010), « c'est choisir, décider, trancher entre plusieurs manières de s'y prendre certes, mais en référence à un monde de valeurs » (p. 31). Pour le dire autrement, la mobilisation dans l'action d'un savoir scientifique, d'une procédure précise, n'est jamais le fruit du hasard mais un choix réfléchi toujours lié à des valeurs nouées localement. La construction des savoirs dans l'action est donc toujours liée aux normes et aux valeurs portées par le milieu et par l'individu. « La conceptualisation ne va pas sans choix de valeurs » admet aussi G. Vergnaud (2007b : 383) à la suite des travaux de I. Vinatier (2009) qui a mis en lumière que « les invariants opératoires ne sont pas déconnectés des valeurs, jugements, intérêts et motivations de la personne » (p. 98). Ainsi, la chercheuse distingue les « invariants situationnels », qui correspondent à la prise en compte des caractéristiques essentielles de la situation ; des « invariants du sujet » que la personne « a construits en fonction de son histoire interactionnelle et des contraintes relationnelles de la situation » (*ibid.*, p. 96). Le premier type d'invariants est certes élaboré par le professionnel mais il est partagé avec une communauté de métier tandis que le deuxième type, celui du sujet, relève davantage de sa personnalité, des valeurs qui l'animent, des lois qu'il se donne (Vinatier, 2007).

Alors le retour sur l'expérience en entreprise devrait s'intéresser aussi aux micro-arbitrages réalisés dans les situations de travail et mettre en lumière les « micro-crétions » (par exemple, la réorganisation des gestes et des déplacements) qui gorgent l'activité du stagiaire. Décortiquer avec le stagiaire son activité peut conduire à la construction d'un rapport au travail maîtrisé et le développement de la dynamique en formation. L. Durrive (2012) résume ce mouvement : « chacun apprend à se décentrer de lui-même pour accéder au savoir de portée générale. Mais inversement, chacun devra ensuite se recentrer sur lui-même pour " faire sien " le savoir, se découvrir d'un point de vue singulier sur le monde, autrement dit centre d'évaluation » (p. 144). L'expérience en entreprise n'est plus seulement regardée sous l'angle du prescrit, de l'anticipable mais aussi en tant qu'activité vivante, une histoire en train de se faire.

Les formations en alternance, y compris celles dans le champ de l'insertion, ont tenté de développer cette voie. Des temps de mise à distance de l'expérience vécue en entreprise ont été intégrés dans l'architecture de ces formations. Les échanges en groupe lors du retour en

centre représentent des occasions privilégiées d'apprentissage. P. Astier (2005) recense quelques-unes de ces occasions : « la difficulté à dire le faire (mettre l'action en discours) ; la difficulté à comprendre le faire d'autrui à travers son dire (échanges entre apprenants) ; la difficulté à comprendre les dires d'expérience alors qu'on n'a pas encore réalisé l'action » (p. 132). Débarrassé des contraintes de l'action, le stagiaire peut se lancer dans une analyse de son activité propre. Les rapports de stage, le contrat d'objectifs personnalisés, l'intégration dans le curriculum vitae des éléments nouveaux évoquent la concrétisation matérielle de ce travail.

Toutefois, ce travail d'analyse rétrospective et réflexive ne peut s'effectuer sans médiation, sans l'aide d'un tiers outillé par des techniques efficaces. Décrire ce qu'on a fait et pourquoi on l'a fait suffit-il pour expliciter son action ? Non, nous répond P. Vermersch (1989), parce qu'explicitier implique de « verbaliser du non-conscient », de dire ce qui reste implicite dans nos actions. Pour avoir accès aux connaissances non conscientes, il est nécessaire d'avoir des informations précises sur le déroulement de l'activité, sur l'enchaînement des événements. La connaissance du contexte et des jugements (« *j'ai aimé* », « *le patron m'embêtait* ») sur ce qui s'est passé représente des précieuses informations pour la compréhension de la situation mais elles demeurent insuffisantes, car elles n'expriment pas les faits réels passés. En revanche, les questions visant à connaître la succession des actions élémentaires mises en œuvre par le stagiaire pour réaliser une tâche précise, offrent la possibilité d'accéder aux connaissances non conscientisées sur ses propres procédures, sur la manière d'ajuster sa performance ou de modifier ce qui l'a généré. Donc ce type de questionnement permet de diagnostiquer la nature et la cause des progressions ou des arrêts d'apprentissage. Ainsi, il faut éviter les questions qui mettent l'accent sur la causalité (pourquoi ?), sur le relationnel (explique-moi), car elles risquent de créer les pires obstacles. Or, c'est justement à ce type des questions que doivent répondre les stagiaires lors des échanges en groupe :

Nathalie : « *Souvent c'est des échanges entre eux, parce que même entre eux ils se connaissent un peu donc ils disent : "Tiens, tu n'as pas aimé. Pourquoi tu n'as pas aimé ?". L'autre va commencer à parler, ils se connaissent donc ils sont en confiance. Moi, ils me connaissent plus, donc c'est vrai qu'ils s'expriment encore plus, et on arrive à écrire le pourquoi, le plus ou le moins. [...] Moi je ne veux pas qu'un jeune [...] me dise : "Je ne veux pas faire ce métier là, parce que je n'aime pas.". Ce n'est pas du tout constructif. Il faut m'analyser le pourquoi, du comment de la chose. Voilà*

"Je n'aime pas travailler à l'extérieur.". "Mais pourquoi vous n'aimez pas ? Expliquez-moi ce qui vous a gêné vraiment ?". On doit être objectif dans son analyse, parce que moi je vais m'en servir en support pour qu'ils dialoguent. On peut dire que je n'aime pas un métier parce qu'il y a eu une petite chose qui a été mal expliquée, mal saisie. Et à moi de lui réexpliquer après et ça se trouve, le métier, il va l'aimer. Et c'est souvent au niveau du deuxième stage qu'on peut dire : "Je n'aime pas ce métier.". Parce que l'environnement dans lequel il a fait le stage ne lui convenait pas. Mais ça peut être différent dans un autre environnement. Donc moi, je vais lui dire : "Vous voyez, il faut qu'on aille chercher dans un autre environnement. Avant de dire non, on va aller dans un autre.". Et idem pour celui qui dit : "Je suis hyper emballé par ce métier. " "D'accord, on retient ce projet, mais on va le vérifier dans un autre environnement d'abord." ».

Comme nous pouvons le remarquer, les questions d'autres membres du groupe et de la formatrice sont motivées par la recherche d'intelligibilité des jugements formulés par le stagiaire, ceux qui ne touchent que les connaissances conscientes. De son côté, la formatrice insiste sur l'influence de l'expérience en entreprise, sur le projet professionnel, sur le choix de métier. Elle explique que le vécu négatif d'une période en entreprise par le stagiaire entraîne, dans la grande majorité des cas, un changement du projet initial. En revanche, vivre positivement cette expérience augmente les chances de préserver leur premier choix, voire de réaliser le stage suivant dans la même entreprise. D'où l'importance pour elle d'analyser avec le stagiaire les déterminants sur lesquels se fonde la prise de décision. La formatrice mène alors avec les stagiaires, un travail « d'analyse » de ces décisions, en leur spécifiant de justifier leurs affirmations, d'argumenter leurs choix, d'aller au-delà du « j'aime, je n'aime pas ». Et cette pratique semble être adoptée par tous les formateurs interrogés. Les échanges en groupe portent donc sur la prise de décision vis-à-vis du projet professionnel et non sur l'activité de travail elle-même.

Nous sommes face à un paradoxe. D'une part, les formateurs mettent en avant le rôle du retour d'expérience dans la valorisation de l'apprenant, dans le processus de construction ou reconstruction de la confiance en soi. Et d'autre part, les progressions réalisées en entreprise ne sont pas vraiment formalisées, une bonne partie des acquis restent dans l'ombre. Le rôle de l'autre dans le processus de transformation identitaire est certes très important et les formateurs l'ont bien intégré dans leurs pratiques professionnelles. Chaque fois que l'occasion

se présente, ils insistent devant les stagiaires sur les qualités, les capacités, voire les compétences en émergence que ces derniers ont mobilisées au cours de la formation, y compris dans l'entreprise. L'exemple de Jérôme est très parlant pour illustrer ce travail d'aide du formateur à la restauration de l'estime de soi (Ehrenberg, 2010). Une fois les qualités, capacités, compétences identifiées, elles vont être dites et redites, afin que les stagiaires se les approprient et qu'ils changent l'image (souvent négative) qu'ils ont d'eux-mêmes. Comme celle-ci n'est pas le résultat d'un travail d'analyse réflexive sur sa propre activité – étant plus le reflet de l'avis du tuteur (« *personne sérieuse et ponctuelle* », « *c'est une stagiaire professionnelle et très motivée qui s'adapte bien* ») ou du formateur – les stagiaires ont du mal à prendre conscience de leurs propres compétences, d'où le besoin du formateur de les répéter.

Domitille : « *Et moi je leur donne aussi mon retour devant tout le monde, [...] pour aussi les valoriser, parce qu'ils ont vraiment besoin de valorisation et voir qu'ils sont capables de faire quoi. Donc voilà, après je leur dis aussi moi, je leur donne mon côté mais : "Attention là il y aussi ça, il faudra travailler dessus, on va travailler là-dessus, on va faire ça et ça et ça."* ».

Jérôme : « *Après on réutilise le stage pour parler de compétences, pour parler des choses qu'ils font et comment élaborer un CV. Ça veut dire qu'ils savent faire des choses, qu'ils savent le dire et là, le CV commence à avoir une forme intéressante où je peux faire tel métier parce que je sais faire ça. Ok, je n'ai pas de diplôme mais je peux prouver que je sais faire. [...] Donc il peut faire un stage et prouver qu'il l'a fait, le métier, parce qu'il sait le dire, il a [pris] confiance. Ce qu'il a fait c'est un métier, ce n'est pas rien et qu'il peut mettre des mots, ça se revend lors d'un entretien. [...] Il a des mots, il a un vocabulaire qu'il l'améliore au fur et à mesure du temps. À force de m'entendre parler tout le temps forcément ils entendent des choses, ils intègrent, à force de rabâcher, répéter les choses, ça s'intègrent et puis, au bout d'un moment ils se réattribuent leur passé, leurs compétences* ».

Question : « *Donc vous construisez l'échange au fur et à mesure. Avez-vous un objectif bien précis ?* »

Nathalie : « *L'objectif on l'a. On sait que l'objectif est d'échanger sur les conditions de travail, comment je suis dans le travail et sur le métier. [...] Après c'est en fonction*

du groupe et moi, c'est vrai que j'aime beaucoup l'échange. [...] Le but qu'on a tous est de rédiger ensuite un rapport de stage. Et c'est là, que cet échange après permet à chaque stagiaire de faire ce rapport de stage. Que l'on imprime, que l'on relie, c'est quelque chose de très officiel, euh, qui servira ici ou là, pour rentrer sur une formation qualifiante ».

En lisant ces extraits, nous avons l'impression que la préoccupation principale des formateurs est d'aider les stagiaires à exprimer les conditions d'exercice de l'emploi et les qualités mobilisées, afin de pouvoir ensuite rédiger le rapport de stage et de compléter le CV avec des nouveaux éléments. Or, du point de vue pédagogique, le but du « retour d'expérience » est de mettre à distance cette expérience, de l'explicitier, de l'analyser et le rapport de stage représente seulement un support qui permet de rendre visible le travail de formalisation du stagiaire. Ici Nathalie, exprime bien la confusion entretenue par certains formateurs. Cependant une étude menée auprès des enseignants (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006), a mis en évidence que ceux-ci poursuivent, au cours de leur activité, plusieurs buts, situés à trois niveaux différents mais qui s'empilent les uns dans les autres. Au premier niveau, émerge le but d'avoir un minimum de calme afin de pouvoir mettre les élèves au travail. Le second but, provoquer des apprentissages, se situe au niveau supérieur et enfin au troisième niveau, c'est celui d'induire du développement cognitif. Dans le cadre de notre étude, nous avons retrouvé ces trois buts. En revanche, pour les formateurs interrogés, le développement ne se résume pas seulement à l'aspect cognitif, il vise la personne dans sa globalité.

Jérôme : « [...] le plus dur pour moi quand on est formateur, sur les outils qu'on a, c'est de ne pas leur dire, ce qu'on attend de l'exercice. Souvent le groupe quand on leur dit : "On va faire tel chose, tel activité", "Oui mais pourquoi on va le faire ?", "Non ! Faites-moi confiance.". D'où l'importance des quinze jours, la prise de confiance avec le formateur parce que si on leur dit : "Voilà le but de l'exercice c'est ça." pour nous faire plaisir ou pour se valoriser, ils vont tendre vers quoi on attend d'eux. Ils vont vouloir être comme tout le monde et apporter la réponse qu'ils pensent que le formateur attend ».

Les buts supérieurs, celui de l'apprentissage et du développement, qui confèrent du sens au premier but, ne permettent presque jamais de réguler l'activité car ils sont soit trop lointains, soit trop incertains. Néanmoins, afin de favoriser l'accomplissement de l'activité

d'apprentissage, les enseignants privilégient le premier but (la mise au travail). Pourtant la mise au travail (faire des exercices sans savoir pourquoi), qui relève de l'activité productive, n'a aucun sens pour les stagiaires. « Elle est un moyen au service des buts qui relèvent de l'activité constructive, apprentissage et développement » explique P. Pastré et ses collègues (2006 : 183). De ce fait, la mise en avant des exercices, comme l'écriture du rapport de stage ou l'élaboration du CV, ne signifie pas que la visée constructive est absente pour les formateurs, mais que le but « apprentissage-développement » est mis en œuvre à travers une multitude des tâches apparemment sans lien direct avec l'objectif général. Alors une question surgit. Si la visée constructive existe, pourquoi les formateurs insistent autant sur l'utilisation de ces moyens et pourquoi la question de l'activité semble être absente ? Pourquoi les innovations pédagogiques, en termes d'analyse de l'expérience, tardent à se répandre dans les actions de formation-insertion ?

Nous nous sommes interrogés sur les causes de ces pratiques. S'agit-il d'une résistance au changement ou plutôt d'une méconnaissance des méthodes d'analyse ? L'utilisation de ces démarches nécessite des « savoirs pluridisciplinaires » alors que la précarité de leur statut freine leur appropriation ? Les fluctuations et les aléas politiques empêchent leur dissémination ? Nous émettons l'hypothèse que l'exigence de résultats, de rendre visible leur travail et celui des stagiaires, encourage les formateurs à s'investir d'avantage dans ces tâches, qui laissent des traces (CV, LM, le contrat d'objectifs personnalisés, le rapport de stage) que dans une analyse approfondie des expériences de travail en entreprises. L'analyse de l'activité produit des effets d'apprentissage et de développement plus profonds mais elle requiert également des connaissances solides, qui ne peuvent s'apprendre sur le tas. Rappelons que la plupart des formateurs débutent dans le métier sans détenir un diplôme de formateurs d'adultes. Si certains d'entre eux ont bénéficié d'une formation, celle-ci relève souvent de la formation continue et elle se résume à des modules sur des outils. L'analyse exige également une réflexion sur sa pratique qui dépasse l'échange de pratiques hebdomadaires dans certains collectifs de formateurs, et d'une posture *d'humilité* que L. Durrive (2006) décrit ainsi : « rester convaincu de ne rien savoir de défini sur les situations vécues par les gens concernés, maintenir une curiosité en éveil, se laisser déranger par un inconfort intellectuel permanent et fécond, se garder du sentiment d'avoir compris à l'avance les problématiques concrètes » (p. 96). À partir du moment où le formateur se place en position d'expert, il emprisonne l'activité

du stagiaire dans une histoire qui s'écrit sans apercevoir le point de vue du personnage principal.

Jérôme : « *Alors le plus vite dès qu'ils rentrent de stage, on fait un tour de table, je raconte à voix haute, devant tout le monde ce qui s'est passé, par rapport au carnet de compétence, par rapport à ce que le tuteur m'a dit, aussi bien le positif que le négatif. Moi, je leur balance tout, à eux de digérer, avec modération quand même. À quelqu'un très timide, qui a oublié de dire bonjour, je lui dis : "Vous avez oublié de faire des efforts." (Rires) Souvent ils sont étonnés, puisque, moi, quand le tuteur me dit elle a fait ça, et ça c'est bien passé, j'ai l'exemple* ».

Mais l'expérience est toujours celle de quelqu'un et personne ne peut parler mieux de lui que l'individu lui-même. Ni le formateur, ni le tuteur ne peuvent prétendre savoir comment le stagiaire a vécu son expérience. Au terme de cette partie, nous pouvons conclure que les formateurs mènent un excellent travail d'anticipation, de préparation de la période de stage en entreprise. En revanche, les apprentissages réalisés en entreprise demeurent assez peu lisibles. Et nos résultats rejoignent celle d'autres études sur l'alternance (Fernagu-Oudet, 2007b ; Sorel, 2007 ; Oudart et Verspieren, 2012)

6.5. La formation, une activité de service à part

Si, actuellement, nous acceptons assez facilement l'idée que les formateurs sont des prestataires de service, en revanche, identifier le bénéficiaire engendre équivoque. Est-ce le commanditaire, le demandeur d'emploi ou les deux ? Et quel rôle joue l'entreprise dans la prestation ? Selon E. Goffman (1968), il y a relation de service seulement entre le commanditaire, la direction régionale de la formation professionnelle et le fournisseur du service, l'organisme de formation. Néanmoins, à la différence des malades psychiatriques, dont nous parle E. Goffman, les chômeurs ont la possibilité de refuser la proposition du conseiller (ML, ANPE, CAE) de suivre une formation-insertion. Il peut s'agir d'un refus assumé, lorsque le demandeur d'emploi argumente sa décision, ce qui peut entraîner éventuellement des sanctions financières ou il peut s'agir d'un refus dissimulé, quand la personne se débrouille pour ne pas être retenue lors du recrutement. Or, pour que service soit rendu au commanditaire, le demandeur d'emploi doit adhérer au projet commun des deux partenaires, c'est-à-dire participer à la production du service. Pour comprendre qui est le

destinataire ou les destinataires du service, regardons l'activité du formateur et les rapports qu'il entretient avec les autres acteurs de la relation.

Le formateur s'ingénie à ce que le demandeur d'emploi modifie sa représentation de lui-même, de sa situation, à le guider et l'accompagner dans son action d'insertion professionnelle. Le demandeur d'emploi, devenu stagiaire de la formation professionnelle, est considéré comme un partenaire actif, qui travaille (Cerf et coll., 2004) : il livre des informations sur sa situation personnelle, sur sa perception de lui-même ; il réfléchit à ce qu'il voudrait devenir ; il se projette dans l'espace temps immédiat de la formation ; il partage ou non le diagnostic du formateur ; il émet un avis sur les actions à mettre en place à travers le contrat d'objectif personnalisé ; il contribue à l'aplanissement des difficultés en exécutant les démarches proposées par le formateur (par exemple rencontrer des professionnels, chercher des stages) ; il accepte de mener un « travail sur soi » (simulation des entretiens d'embauche, échanges des pratiques) ; en résumé il participe à la production du résultat. La relation s'établit et évolue dans le temps, le formateur ayant de moins en moins besoin d'intervenir pour guider son activité (réalisation du CV, recherche d'entreprise d'accueil pour le stage, négociation des missions du stage, recherches d'emploi, etc.). Il entretient avec le formateur une relation asymétrique de co-dépendance car le formateur dispose d'un « bien » : sa connaissance du marché du travail, des dispositifs et un réseau de tuteurs et d'employeurs potentiels. Cependant, le formateur ne peut rendre aucun service au commanditaire si lui, stagiaire, ne s'implique pas dans le processus de production du service. Un cadre et des règles institutionnels sur le déroulement de l'interaction préexistent, la réunion d'information en est la preuve. D'autres règles peuvent être construites ensemble entre le formateur et le groupe de stagiaires. Des supports techniques sont également mis à disposition des stagiaires pour faciliter les échanges et étendre les champs des interactions. Comme dans le milieu médical, le dialogue entre le professionnel et le non professionnel doit être gouverné aussi bien par le principe de confiance et sincérité que par le principe de compétence et de « bénévolence » (Cosnier, 1993, cité par Falzon, 1997 : 7). Ainsi, le stagiaire doit dire tout ce qu'il sait et ressent de son problème, sans omission ou dissimulation volontaire ; en retour, pour sa résolution, les actions et paroles du formateur sont mises au service du premier. Une des formatrices développe un exemple éloquent :

Nathalie : *« Et il y a des moments où il faut qu'on fasse de l'individuel, on n'a pas le choix, parce que lui aussi est demandeur. À un moment donné, il va avoir besoin*

d'invalider quelque chose, il ne peut pas le dire en groupe, même s'il connaît bien son groupe. [...] Le formateur ouvre sa porte et là, on va verbaliser, on va écouter, donc ça peut être... Moi, j'ai vu des personnes où je sentais qu'il y avait un frein, et le frein c'était dans sa famille. Et c'était en fait... le mari était alcoolique. Et ça, elle ne pouvait pas le dire, elle l'a sorti, c'est venu naturellement, il fallait qu'elle vienne m'en parler à un moment donné. Donc là, qu'est-ce qu'on fait ? Moi, je ne suis pas médecin, je ne suis pas psychologue mais on a un réseau et c'est là, où la notion d'aide est importante. Tout de suite on l'accompagne pour ne pas la laisser seule, recontacter son conseiller PLIE et là, on a pu mettre en place un suivi psychologique, qui lui a fait énormément de bien où elle a pu aller s'exprimer, et ce qui lui a permis de s'épanouir aussi. [...] Il faut savoir s'adapter à la personne qu'on a en face de nous. Donc, ça peut-être à notre demande quand on voit que quelqu'un ne va pas bien. Cette dame qui, je voyais, au début est arrivée pas maquillée, qui n'avait pas soin d'elle, on a vu une amélioration de trois semaines où elle commençait à se maquiller, à être heureuse et moi, j'ai vu qu'au bout de cinq semaines, d'un coup, plus rien, elle redevenait triste, et on voyait qu'elle ne prenait plus soin d'elle. Donc là, il faut tout suite la prendre... et après c'est reparti, elle a un travail et elle s'épanouit vachement. Voilà, c'est beaucoup d'observation et d'anticipation. On est sur de l'humain ».

Cet exemple nous montre que si le stagiaire garde pour lui certaines informations, parce qu'il les considère sans lien avec le problème à résoudre, le processus de réalisation du service est entravé. Nous avons vu que la requête initiale du demandeur d'emploi peut être aussi bien très claire qu'imprécise. Lors de l'entretien du recrutement, le formateur procède à une explicitation de cette demande, il essaie de jauger, dans quelle mesure, elle correspond à l'offre de la prestation. Mais au cours de la formation, les formateurs s'aperçoivent de l'existence d'autres besoins, dissimulés derrière la démarche initiale. Et c'est le cas de cette dame pour qui l'implication dans la formation est inhibée par un souci d'ordre familial. Ici, la stagiaire hésite à exprimer publiquement sa situation familiale devant le groupe, à s'exposer au jugement des autres. Le travail de conscientisation et explicitation de ses besoins réels est tributaire du temps et il ne peut se réaliser qu'à l'abri du regard des autres. La formatrice saisit la nécessité de provoquer et d'accompagner, assez rapidement, la reformulation de la demande initiale dans l'intimité de son bureau. En disposant des conditions environnementales propices à la délivrance, la formatrice aide la stagiaire à reconstruire sa

démarche. La formatrice avoue être dépassée par la nature du problème, qui ne rentre pas dans son champ de compétences, mais dans ce cas, elle dispose de marges de manœuvre assez larges, pour ajuster l'offre à la demande. Avec l'accord de la stagiaire, elle contacte le prescripteur et ensemble, ils lui proposent une solution appropriée. La possibilité de mobiliser les compétences du conseiller partenaire améliore significativement la qualité du service.

Finalement, dans la relation instaurée entre le formateur et le stagiaire de la formation professionnelle, nous identifions les principales caractéristiques d'une relation de service, telle qu'elle est définie par P. Falzon et S. Lapeyrière (1998) : un objet de travail commun (ce qui ne signifie pas l'identité des projets) ; une asymétrie de ressources ; l'existence de moyens –complémentaires – de part et d'autre ; une relation d'aide instituée socialement, exigeant à la fois la disponibilité du spécialiste, la sincérité de la demande de l'utilisateur et, de part et d'autre, le devoir de mise en œuvre des moyens disponibles pour la satisfaire. Service est donc rendu aussi aux demandeurs d'emploi.

L'entreprise est considérée comme un « partenaire », par les organismes de formation. Elle est sollicitée afin de rendre possible la mise à l'épreuve du projet professionnel du stagiaire et de formuler un diagnostic sur la capacité de travail de celui-ci. De nouveau, nous apercevons les caractéristiques d'une relation de service. L'objet de travail commun est le stagiaire, même si les deux partenaires sont animés par des intentions différentes. Le formateur souhaite vérifier la capacité d'apprentissage du stagiaire en milieu professionnel, la pertinence de son projet et l'entreprise vise, principalement, à le rendre productif. Les deux partenaires vont mutualiser les moyens dont ils disposent. D'une part, l'entreprise va apporter des connaissances et des compétences techniques propres à un domaine professionnel, des valeurs, une organisation de travail en « grandeur nature » et des outils adaptés, du personnel habitué à prendre en charge des novices et à les évaluer. D'autre part, le formateur détient un certain savoir – sur le droit du travail, sur le stagiaire lui-même, sur les conditions d'une insertion réussie – qu'il va mettre à la disposition de l'entreprise. Lorsque la relation entre le stagiaire et l'entreprise devient litigieuse (absences, retards, dépassements des heures de travail, mécontentes), le formateur intervient rapidement, pour gérer le conflit d'intérêts. Pour que chacun des deux partenaires puisse saisir, au plus près, le sens des propos de l'autre, ils construisent une « culture » commune, un « langage » propre. À l'occasion d'échanges, le tuteur va effectuer de véritables opérations de traduction de son diagnostic dans des registres de compréhension autres que les siens, tandis que le formateur va faire un effort pour accéder, au moins

partiellement, au système de référence du professionnel. Jusqu'ici nous avons repéré les ingrédients d'une relation de service authentique. Cependant, quelques éléments nous conduisent à penser qu'il ne s'agit pas d'une relation de service.

Dans une relation de service courant, le fournisseur du service propose régulièrement une prestation supplémentaire à son client. Par exemple, l'entreprise sollicitera du formateur une prolongation de la période de stage pour permettre au stagiaire de découvrir d'autres activités, d'acquérir des nouvelles compétences ou d'améliorer la maîtrise de celles déjà acquises. En échange, l'employeur potentiel pourra user d'une main-d'œuvre déjà familiarisée au fonctionnement d'un de ses services, à la tenu d'un poste de travail, de ce fait à ses exigences sans être obligé de la rémunérer. Cette situation demeure exceptionnelle. Dans la plupart des cas, paradoxalement, c'est le formateur qui va tenter de fournir le nouveau service. La mission du formateur ne s'arrête pas au recueil du diagnostic formulé par le tuteur. Il essaiera de placer le stagiaire en entreprise, de « vendre » le travail que le stagiaire a mené pendant la formation. Nous pouvons qualifier cette situation d'inhabituelle pour une activité de service. C'est comme si, après avoir dépanné notre appareil ménager, on tentait de se débarrasser de lui, de le faire acheter par notre réparateur. Cette situation inhabituelle se déroule dans un contexte très particulier où la production du service n'implique pas une rétribution. C'est toujours l'État et le Conseil régional qui financent l'action de formation ; qui versent une allocation de formation au stagiaire ; qui exonèrent l'entreprise de l'obligation de rémunérer le travail fourni par le stagiaire et de certaines charges patronales, si elle accepte d'embaucher ce dernier sous la forme d'un contrat (d'apprentissage ou de professionnalisation). Il s'agit alors d'une situation de coopération, et non de service, où plusieurs professionnels appartenant à des organisations différentes œuvrent conjointement (Cerf et Falzon, 2005).

Nous pouvons remarquer que l'activité de formation se distingue nettement des autres activités de services, décrites dans la littérature de spécialité. Une étude, menée par une équipe d'ergonomes, nous révèle que les activités à visée éducative présentent plusieurs différences avec les activités de service à finalité administrative ou commerciale (Gonzalez, Claire-Louisor et Weill-Fassina, 2001). Ces auteurs identifient trois aspects de l'activité de service (relationnel, contractuel et organisationnel) et décrivent les variables qui séparent les deux catégories.

Au niveau relationnel :

- Le bénéficiaire du service n'est pas toujours celui qui formule la demande, généralement à l'origine d'un des partenaires sociaux (conseiller ML, assistance sociale).
- L'objet de travail relève davantage du domaine de « l'être » que de celui « d'avoir ». La formation vise le développement et/ou la transformation du bénéficiaire (de ses connaissances, ses compétences) et non celle d'un « produit » extérieur.
- Les échanges ne se réalisent pas ponctuellement, mais quotidiennement, durant quelques mois (3-4), en alternant des séances en groupe (différents formateurs et plusieurs stagiaires) avec des séances en individuel (un formateur et un stagiaire).
- L'espace de travail n'est plus défini, délimité à un guichet, un cabinet ou une plateforme téléphonique. Il change en fonction de besoins de formation des stagiaires et pour garantir des meilleures conditions de formation. Ainsi, la formation est délivrée aussi bien en centre de formation qu'en entreprise, des visites et des séjours sont organisés pour favoriser la construction des apprentissages.

Au niveau contractuel :

- Les réponses apportées concernent aussi bien le court que le long terme et elles sont élaborées, le plus souvent, dans le cadre d'un travail collectif, prévu par l'organisation.
- Le diagnostic est réactualisé, constamment, avec des informations provenant de différentes sources : des observations et des échanges avec le stagiaire, le prescripteur, le tuteur ou les collègues formateurs.
- La relation éducative requiert une implication affective durable qui dépasse les rapports émotionnels passagers identifiés dans d'autres activités de service.
- Ce type de service est particulièrement délicat à évaluer car l'accord sur les propriétés à modifier et le sens de la transformation, s'avèrent parfois problématique.

Au niveau organisationnel :

- L'équipe de travail est généralement « stable » ce qui facilite la construction des repères collectifs, malgré la variabilité et la diversité des cas. La faible mobilité du personnel favorise la prise en charge et le suivi du stagiaire par les mêmes formateurs.
- La tâche fait l'objet des prescriptions relevant de plusieurs instances : l'employeur et le « quadruple » client – a) celui qui commande et paie la prestation, b) celui qui oriente le demandeur d'emploi donc il « use » le service sans « l'acheter » (Di Ruzza et Franciosi, 2003), c) celui qui bénéficie du travail du stagiaire et concourt

partiellement à la fabrication du service, d) celui qui détient le support où s'exerce l'activité, coproduit et s'approprie le service en temps synchronisé. En conséquence, « les missions sont larges, les procédures peu définies et les professionnels agissent à leur discrétion » (Gonzalez, Claire-Louisor et Weill-Fassina, 2001 : 80).

Finalement, si nous considérons la formation comme une activité de service, admettons, également, qu'il s'agit d'une catégorie spécifique. Dans ce contexte, l'évaluation de son efficacité ne peut être axée que sur des résultats quantitatifs (nombre des projets construits, taux de placement).

Chapitre VII : Les apprentissages inexplorés des dispositifs de formation-insertion

Les résultats exposés dans les deux derniers chapitres de cette thèse nous conduisent à un double constat. Le premier concerne les premières constructions d'un savoir sur le travail accomplis lors de la période de formation en entreprise. En poursuivant le travail de L. Durrive, nous montrons l'intérêt d'articuler une approche ergologique de l'activité et la didactique professionnelle. Sans entrer dans les débats très passionnants, amorcés par Y. Schwartz (2010, 2011) et L. Durrive (2010) sur les différences entre ces deux démarches d'analyse de l'activité, notamment les distinctions entre les différents notions de norme-schème, savoirs investis-concepts opératoires ou pragmatiques, « corps-soi »-sujet, etc., il convient toutefois d'esquisser les convergences principales ayant inspiré notre travail. L'apport de l'approche ergologique est de mettre en évidence que l'activité humaine est toujours un débat de normes, un débat de soi avec ses valeurs puisque, derrière chaque norme, s'abrite un monde de valeurs. Mais la norme puise sa légitimité non seulement dans des valeurs mais aussi dans des savoirs. Si vivre oblige à choisir, les choix, écrit Y. Schwartz (2009), « sont toujours liés à des savoirs – de divers ordres - [...] ; des savoirs qui jouent sur notre façon de construire notre monde de valeurs. Et en même temps, ces savoirs se transforment à travers les choix d'activité qu'on a fait » (p. 32). Savoir, valeurs et agir s'entrelacent au cœur de l'activité de l'individu. Pour gérer efficacement les situations de vie au travail, comme le rappelle S. Mailliot (2012), l'agir humain transgresse les frontières entre la dimension *épistémologique* (construction de concepts) et celle *axiologique* (le rapport à des valeurs) ; entre le registre de l'*adhérence*, rassemblant des savoirs incorporés et investis, des valeurs « polarisées et actualisées », et le registre de la *désadhérence* englobant des savoirs décontextualisés et formalisés, des valeurs sans dimensions ; il retravaille donc les normes antécédentes (« renormalisation »), fabrique de nouveaux savoirs, reconfigure et « rehiérarchise » son monde de valeurs et « renégocie »¹¹⁸ son rapport au travail.

La didactique professionnelle apporte un éclairage important sur le processus d'élaboration de la connaissance. En s'intéressant à l'activité humaine en situation, la didactique

¹¹⁸ La renégociation du rapport au travail est perceptible, notamment dans les situations où l'individu en « rompant avec un "monde de valeurs" dont il a hérité, qui l'a en partie forgé mais qui se révèle lui être de plus en plus étranger » s'engage par exemple dans un processus de mobilité professionnelle, afin de préserver une « fidélité à soi-même », donc son identité pour soi (Mailliot, 2012 : 280).

professionnelle l'aborde sous son aspect cognitif et elle s'attache à distinguer la dimension invariante – le schème (Vergnaud, 1996), la « structure conceptuelle d'une situation » (Pastré, 2005a) – de la dynamique de la situation de travail et celle de l'individu. À ce sujet, P. Astier (2008) note : « la prise en compte du singulier de chaque situation et donc [de] l'activité qui y correspond n'a de sens que par rapport à la construction par les sujets d'éléments résistants aux variations et aux variétés des situations évoquées » (p. 106). Ainsi, l'activité constructive s'opère en grande partie en dehors de l'action, à contretemps, mais elle demeure indissociable de cette activité productive (Rabardel et Samurçay, 2004). Les deux activités s'inscrivent dans des temporalités bien différentes : l'activité productive coïncide avec la temporalité de l'action, indépendamment du résultat obtenu (réussite ou échec) ; tandis que l'activité constructive émerge au cours de l'action et peut se prolonger bien longtemps après la fin de l'action, « quand, notamment, un sujet revient sur son action passée par un travail d'analyse réflexive pour la reconfigurer dans un effort de meilleure compréhension. Ainsi l'apprentissage accompagne naturellement l'activité » (Pastré et co-auteurs, 2006 : 156).

Le second point porte sur les pratiques de formation à l'insertion mises en œuvre pour révéler ces apprentissages « premiers » réalisés, par les stagiaires, en situation de production et leur réélaboration au cours de la formation, notamment lors des séances d'exploitation de l'expérience. Généralement, les études qui touchent les pratiques professionnelles des formateurs, et tout particulièrement ceux œuvrant dans le champs de l'insertion, mettent l'accent sur l'action des jeunes eux-mêmes, à leurs interactions avec les acteurs de l'insertion (Riot, 2003), la diversité des missions de formateurs (Leclercq, 2005 ; Santelmann, 2007a); les méthodes mobilisées selon l'axe d'intervention privilégié (Allouche-Benayoun et Pariat, 1993 ; Lesne, 1994), les processus de production des identités professionnelles (Gravé, 2002; Bouyssières et Mulin, 2004). Par ailleurs, les recherches sur la formation professionnelle s'intéressent au travail de l'alternant visant à faire les liens entre les savoirs, les règles du métier enseignées en centre et les pratiques réalisées dans un environnement professionnel (Chaix, 1993 ; Mayen, 2007b ; Fernagu-Oudet, 2007a). Le tutorat ou l'activité formative de maîtres de stage représente un autre objet largement étudié (Gonnin-Bolo et Mathey-Pierre, 1996 ; Astier, 1999a ; Kunégel, 2006). Depuis un certain nombre d'années, plusieurs travaux pointent les limites des apprentissages dans et par les situations de travail et soulignent l'intérêt des espaces réflexifs dans la formation (Astier, 1999c ; Bourgeois, 2003 ; Schwartz, 2004 ; Durrive, 2006). En revanche, la question du sens et de la place réelle consacrée aux

temps de retour sur l'expérience dans les formations en alternance, y compris dans le secteur de l'insertion, est peu explorée.

7.1. L'expérience de stage en entreprise et ses apports pour la formation

C'est une forme d'évidence d'affirmer que la période de formation en entreprise génère des apprentissages professionnels. Néanmoins ce constat mérite d'être nuancé. Les situations professionnelles relèvent très rarement d'un programme préétabli dans un ordre croissant de complexité. Les études sur l'alternance (Kaddouri, 1993 ; Monaco, 1993 ; Agulhon et Lechaux, 1996 ; Léné, 2000) ont largement démontré que, dans l'objectif de rendre les débutants opérationnels au plus vite, certains milieux professionnels vont les maintenir dans des activités élémentaires à faible risque d'erreur pour l'entreprise. Dès lors, ceux-ci participent au processus de production d'une « manière très périphérique et [parfois] durablement périphérique, avec le sentiment de ne pas apprendre grand-chose » (Mayen, 2012 : 59). L'expression de ce sentiment est manifeste dans le récit de certains stagiaires interviewés. L'absence d'explicitation par les professionnels des raisonnements mobilisés lors des opérations de diagnostic ou des actions « immatérielles » caractéristiques de la relation de service, ne fait que renforcer ce sentiment. En conséquence, les stagiaires se trouvent en difficulté à comprendre les différentes logiques à l'œuvre, en situation, quant et comment agir dans l'environnement professionnel avec efficacité. Nous avons remarqué également que les stagiaires sont placés souvent dans des situations complexes, dynamiques, voire conflictuelles, dans la plus grande solitude. Confrontés à des situations auxquelles ils ne sont pas préparés, qui exigent d'ailleurs des réponses collectives, il n'est pas étonnant qu'ils adoptent les conduites les plus économiques possibles (contrôle de pause, exécution volontairement lente des tâches, sous estimation de la nécessité de questionner son encadrant, etc.). Il convient alors de revenir sur les obstacles récurrents que rencontrent les stagiaires au cours de leurs brèves expériences de travail.

7.1.1. Travailler c'est prévoir, anticiper, s'organiser.../première conceptualisation

Certains débutants regardent le travail comme un ensemble de procédures qui s'enchaînent les unes après les autres. Selon cette représentation, le travail à réaliser serait entièrement décidé à l'avance par d'autres et il suffirait juste de respecter les consignes, de les exécuter. Cette confusion s'explique par le fait que l'exécution représente la partie plus directement visible de l'activité, tandis que les autres actions, à dominante mentale, comme peuvent l'être celles d'orientation et de contrôle, sont rarement identifiables directement pour le débutant qui observe (Savoyant, 1999). De même, les valeurs mises en jeu dans l'agir échappent à l'observateur si elles ne sont pas révélées, au moins partiellement, par le professionnel qui les porte.

En entreprise, les stagiaires découvrent que l'exécution n'est qu'une phase de l'action, qu'elle est guidée et contrôlée parfois par plusieurs buts qui se disputent la place. Et l'exécution des tâches, même celles comportant une simple technicité, ne va pas de soi. Les témoignages des stagiaires nous éclairent sur ce processus d'appropriation des gestes techniques. L'imitation n'est nullement identique au « modèle », au geste exécuté par un professionnel plus expérimenté, puisque « apprendre un geste, c'est toujours le retoucher en fonction des contextes hétérogènes qu'il traverse, au sein duquel il se réfracte et dont il sort enrichi mais aussi éventuellement amputé » (Clot, 2008 : 137). Le modèle offert par autrui est toujours imprégné par ses intentions, élaboré en fonction de ses capacités et ses déficiences. L'imitation, loin d'être un processus passif, implique une transformation du « geste-modèle » pour correspondre à son propre activité, la construction de ses *propres* repères dans l'action donc une incorporation. Ainsi le geste proposé initialement n'est plus tout à fait le même que le geste approprié.

La prescription n'est jamais complète. Face aux « lacunes de la prescription » (Pastré, 1999) ou aux « trous de normes » (Schwartz, 2000), les stagiaires remarquent que le travail requiert non seulement une organisation par d'autres mais aussi par soi-même. L'effort à fournir n'est pas uniquement d'ordre « corporel », il requiert la mobilisation des facultés intellectuelles. Et, pour pouvoir trouver des solutions pertinentes à des situations inédites, cet effort de connaître va au-delà de la mémorisation des étapes à respecter, des techniques à appliquer, et relève de la conceptualisation. Finalement, certains stagiaires prennent conscience qu'ils sont

capables de concevoir leurs propres ressources pour l'agir afin d'éviter d'être les jouets de la situation et répondre aux attentes des autres.

7.1.2. ...mais aussi gérer des imprévus, innover /le processus de conceptualisation à l'œuvre

Comme tous les employés, les stagiaires sont préoccupés par l'efficacité de leurs actions et ils commencent à inventer leurs propres « outils » de travail. Ces témoins du « milieu intérieur » de travail (Clot, 1995) prennent vie pour assurer une meilleure gestion des aléas. Ainsi, chaque stagiaire tente de repérer, dans la réalité qui se présente à lui, les informations lui permettant d'entreprendre des actions jugées adéquates pour traiter les situations. Ces informations sont donc classées selon différents critères, élaborés en fonction du niveau des connaissances et les buts poursuivis. À partir des occurrences auxquelles les stagiaires se confrontent à différents paramètres pris en compte, ils élaborent progressivement leur propre répertoire de réponses. Par exemple, les cas présentés illustrent assez bien comment stagiaires catégorisent les usagers-clients-patients selon leur âge et relient souvent ce critère à d'autres « difficultés à se repérer », « aiment parler ». En construisant et activant ces catégories, ils envisagent déjà les éventuelles solutions : accompagner le client « âgé » à l'emplacement du produit recherché ; inciter le résident à participer à la conversation. Cela atteste que ces stagiaires ont forgé une forme d'invariance dans l'organisation de leurs activités qui pourrait s'apparenter à la construction d'un schème qui correspond, souvent, à une classe de situations assez restreinte. À la manière d'Y. Schwartz (2011), nous pourrions dire qu'il s'agit plutôt d'un schème « inchoatifs » ou infra-conscient à distinguer « d'une activité conceptualisante [qui] génère de vrais structures de savoirs susceptibles d'exprimer leurs normes de constitution interne » (p. 170). Ainsi, face à une nouvelle situation qui peut être considérée comme problématique (client mécontent ou agressif), les stagiaires se retrouvent parfois dans l'impossibilité de réorganiser, *ici et maintenant*, leurs ressources pour l'affronter. La vie, donc aussi la vie au travail, est traversée par d'incessants changements, impossibles à anticiper entièrement. En conséquence, « travailler n'est plus reproduire et générer du même, c'est au contraire produire la différence, apporter une part d'inédit par son activité » souligne L. Durrive (2012 : 135). Ainsi, le répertoire initial couvre rarement la diversité des situations et il doit être constamment enrichi, ajusté, réorganisé. Sans cela, il peut, dans certaines circonstances, constituer un obstacle dans la résolution des problèmes nouveaux, donc dans

l'apprentissage. Apporter des réponses adéquates à ces situations ne peut se faire, selon nous, sans questionner la congruence des catégories retenues, élargir le champ des conduites potentielles, permettre le développement de certains schèmes, voire d'en élaborer des nouveaux.

7.1.3. Le travail émotionnel dans la relation de service

L'étude de l'activité déployée par les stagiaires nous permet de dépasser les seules attitudes de civilité et d'amabilité qui sont souvent associées à toute relation de travail. La gestion quotidienne du « travail pour et avec d'autres humains » (Mayen, 2007a) nécessite non pas « d'attributs relationnels vagues » (Valléry, 2004 : 127) mais des compétences relationnelles. Conseiller, servir, aider, écouter relèvent des activités de la vie courante mais en situation professionnelle, les manières de penser et d'agir du domaine privé s'avèrent insuffisantes, et parfois même contre-productives. Faute d'avoir pu construire des formes conversationnelles adaptées à certains situations de service, les stagiaires transposent des formules conversationnelles générales, utilisées dans les interactions sociales « non professionnelles », ou ils reprennent des expressions langagières entendues chez les professionnels expérimentés, mais celles-ci ne sont pas forcément pertinentes pour une situation critique. Finalement, certains stagiaires se laissent souvent guider dans leurs interactions de service, voire dans leur activité, par des clients-usagers-patients qui s'avèrent plus familiarisés avec les modalités de fonctionnement de la prestation. En s'apercevant assez vite de l'inexpérience des jeunes débutants, ces bénéficiaires se chargent alors d'organiser le déroulement des échanges ainsi que les conditions liées à son achèvement, malgré les tentatives inabouties de ces premiers à rétablir l'ordre dans la relation. Ainsi nous rejoignons les analyses de P. Mayen (2007a) qui précisent que les formes conversationnelles spécifiques à chaque catégorie de situation de service « ne se construisent pas aussi spontanément qu'on pourrait le penser » (p. 63). À la manière des gestes techniques, il ne suffit pas de reprendre/répéter des expressions « prêtées pour pouvoir parler et être entendu des autres », l'individu doit les récréer afin de correspondre à une situation donnée.

De même, un certain nombre d'attitudes requises par les activités de service (la gentillesse, la bienveillance, le respect, la générosité, etc.) peuvent, dans certains cas, faire partie des dispositions personnelles des stagiaires à s'adapter à l'environnement technique, social et organisationnel. Appropriées dans différents contextes sociaux, elles vont se métamorphoser à

partir des connaissances techniques et procédurales génériques mais aussi des spécificités locales du milieu du travail (valeurs, normes, techniques, usages). Elles reflètent également la transformation qu'opère, en situation, le stagiaire sur ses savoirs de référence en fonction de la connaissance des bénéficiaires du service et des besoins qu'ils expriment ou pas. À ce propos, il est important de rappeler que pour gérer la relation de service, le stagiaire s'engage dans un véritable travail émotionnel. Masquer les émotions ressenties (la colère, la vexation, le dégoût, voire la peur) et en simuler d'autres qui sont socialement et professionnellement attendues (la confiance, la compréhension, la compassion, et dans certains cas, la neutralité) face à des clients mécontents ou impatientes qui parfois les agressent, n'est pas une activité ordinaire. C'est un processus inscrit sur une temporalité longue ; il repose sur une activité cognitive assez complexe, puisque le stagiaire apprend à maîtriser non seulement l'expression de ses propres émotions mais aussi celles d'autrui. Qu'il s'agisse d'un « jeu superficiel » ou d'un « jeu profond », pour reprendre les catégories de A.R. Hochschild (2002), le stagiaire s'attache à engendrer chez le bénéficiaire, l'état émotionnel convoité (de satisfaction, de sécurité, de bien-être) ou, au moins, de préserver la manifestation d'un minimum de respect de sa part. Si l'affichage des émotions envers les clients-usagers-patients est, dans certaines entreprises, objet de prescription, dans de très nombreuses situations de travail ces règles sont implicites pour l'équipe et parfois pour l'ensemble de la profession (Grosjean et Van de Weerd, 2010). Savoir partager avec les autres quelque chose de son vécu émotionnel sans perdre la face, autrement dit, sans encourager l'ironie de ses collègues ou les « reprises en main » (Kunégel, 2005), ne se décrète pas. Assurément, une des difficultés principales du travail pour le stagiaire est la gestion des dimensions relationnelle et émotionnelle pour répondre aux attentes de l'environnement de travail (les clients, des collègues et de l'entreprise).

Au terme de l'analyse des données récoltées, nous pouvons souligner une réalité décrite dans la littérature : le développement de ces dimensions apparaît comme profondément indexé à l'évolution du stagiaire dans les autres sphères de la compétence professionnelle de la relation de service, technique et contractuelle (David et Huguet, 1998 ; Valléry et Leduc, 2010 ; Mayen, 2005, 2007a). Ainsi, les stagiaires, le plus souvent dans une posture de découverte d'un milieu professionnel, ne cherchent pas d'abord à se familiariser avec le « monde » du prestataire (son organisation, ses produits, etc.) (Lacoste, 1998) pour ensuite tenter de comprendre le système de référence du bénéficiaire et y répondre. Le mouvement entre les

deux mondes est perceptible depuis le début de l'immersion en situation de production même si effectivement, comme le relève P. Mayen (1998), certains débutants « n'effectuent presque aucun déplacement dans l'univers du client [...], ils ne savent pas utiliser le savoir [du client] pour s'aider dans leurs activités techniques médiatisées par [lui] » (p. 231).

7.1.4. L'impact du fonctionnement de l'équipe/l'influence des particularités de la situation sur les apprentissages

Incontestablement, dans certaines entreprises, l'intégration dans le processus de travail s'opère graduellement, en fonction de la montée en compétence des stagiaires. Ensuite, ceux-ci sont amenés progressivement à exercer des activités complexes et variées, pour découvrir plusieurs aspects du métier. Sans doute ces entreprises ont admis, en outre, qu'un temps de « compréhension du contexte » s'avère nécessaire pour être efficace et pertinent dans l'action. De fait, elles ont adopté le principe de la progression dans l'organisation des apprentissages des débutants. Cette pratique repose sur la transposition de la notion de « zone proximale de développement », un des concepts de l'œuvre de Vygotski probablement les mieux connus, au monde de la formation professionnelle. Cette zone proximale couvre la marge dans laquelle l'individu peut accéder à des nouveaux apprentissages, inaccessibles auparavant, en interagissant avec un autre. L'aide, le soutien d'une personne plus expérimentée permet alors de relancer le processus d'apprentissage. La dynamique formative amorcée dans le centre de formation est alimentée par les ressources disponibles dans l'environnement de travail : des situations permettant de mobiliser un potentiel d'apprentissage, un encadrement mettant à la disposition du stagiaire les moyens pour mener à bien son activité.

Mais force est de constater que cette logique de progression de l'activité est peu répandue. Les stagiaires sont mis assez rapidement dans le feu de l'action et sont contraints de devoir prendre en charge l'activité d'une manière autonome. Une pression importante pèse alors sur leurs épaules puisqu'ils sont appelés à faire la preuve de la capacité à travailler dans des situations souvent problématiques. Autrement dit, réaliser les tâches confiés qui parfois ne sont pas toujours à leur portée ; identifier avec rapidité où on est attendu et pourquoi ; concilier les intérêts de l'entreprise, ceux des collègues avec les intérêts de clients ; agir souvent en l'absence de repères collectifs communs et partagés ; savoir quand et comment mobiliser les ressources d'encadrement sans interrompre inopportunément l'activité des tuteurs (formels ou informels), voilà le paradoxe de l'activité du stagiaire. Les tuteurs sont toujours présents sur le

terrain mais ils ne jouent pas en permanence leur rôle de soutien, de rectification, d'aide. Dans un contexte où les contraintes de production les obligent à gérer une pluralité d'activités en parallèle, ceux-ci ne réussissent pas constamment à protéger les stagiaires de l'agressivité des bénéficiaires du service, de la dureté des situations rencontrées et assurer un retour permanent. Les sentiments d'incompréhension, d'amertume, voire d'anxiété s'installent et interpellent le désir du stagiaire à mobiliser les savoirs théoriques appropriés et les connaissances en acte forgés auparavant, réguler ses émotions, investir les enseignements puisés de son histoire, de « retraiter » les valeurs portées par le milieu du travail, pour surmonter les obstacles qui se dressent lors des échanges et l'accomplissement de tâches. La confrontation avec des situations complexes « peu préparées ou accompagnées » (Mayen, 2007b : 95) peut donc entraîner le désinvestissement dans l'engagement au travail, sinon dans l'apprentissage. Cela souligne combien l'entreprise, son organisation du travail et les rapports qu'établissent les stagiaires avec les tuteurs jouent un rôle essentiel pour contraindre l'activité d'apprentissage ou au contraire, pour fournir des occasions, des cadres à son développement. En conséquence, le processus de (ré)construction du rapport au travail dépend certes de la personne engagée dans l'action mais aussi du cadre dans lequel celle-ci s'inscrit, de la logique d'organisation (progressive ou stagnation) des apprentissages à l'œuvre dans l'entreprise et mobilisée par l'encadrement des stagiaires.

7.2. Les pratiques liées à la formation à l'insertion

Situés à l'interstice du champ du social et celui de la formation continue, les formateurs en insertion sont appelés à « produire » les bons salariés (ponctuels, aux comportements adaptés, désireux d'apprendre, capables d'autonomie) et éventuellement, des employés modèles (résistants à l'effort, capables à comprendre les implicites du travail et de gérer des exigences parfois contradictoires). Ainsi, afin de développer « l'employabilité » ou « activer les potentialités et les ressources » (Levené, 2011) des demandeurs d'emploi, le volet de transmission des savoirs fondamentaux et des savoirs techniques se dilue fortement au profit des « savoirs sociaux ». Il s'agit bien non pas des « savoirs sociaux professionnels » nécessaires à l'exercice de métiers « relationnels » mais de savoirs sociaux généraux ou génériques qui permettraient de se comporter d'une manière socialement adaptée dans différentes situations. L'apprentissage des règles - institutionnelles, sociétales, voire les us et coutumes d'un recrutement – représente alors un des axes privilégiés du travail des

formateurs. Par ailleurs, les formateurs en insertion mettent au service des stagiaires leur connaissance des évolutions du marché du travail local, voire régional ; des exigences et des opportunités du monde de l'entreprise et des milieux de formation professionnelle. En conséquence, le rôle de ces formateurs n'est pas d'amener leur public à disposer d'une qualification ou de former à un métier mais de l'accompagner dans l'appropriation de règles de vie collective et la construction d'un projet professionnel. Ils ne sont donc voués à apporter ni des connaissances disciplinaires, ni des compétences techniques propres à un domaine professionnel.

7.2.1. Entre justice sociale et impératif d'efficacité

Au cœur de l'activité du formateur, les enjeux politiques (remédier aux causes du chômage, sécuriser les parcours d'insertion) et pédagogiques (acquisition des savoirs, développement des compétences professionnelles, respect du rythme d'apprentissage, etc.) s'affrontent, non sans une certaine violence, avec les enjeux économiques de rentabilité et productivité du service de formation, voire des impératifs de survie de ce dernier. Comme d'autres professionnels de l'accompagnement à l'emploi, les formateurs en insertion jonglent avec plusieurs « principes de justice ».

Le premier principe auquel ils font appel est celui de « discrimination positive » ou du « besoin »¹¹⁹ (Lima, 2004), qui implique la redistribution des richesses économiques aux membres les plus désavantagés la société. La formation des adultes, partie de ces richesses, doit remédier à la situation des plus mal lotis sur le marché du travail, les chômeurs sans qualification. Ainsi, l'entrée dans la formation à l'insertion est conditionnée par un seul critère¹²⁰ objectif : l'absence d'une qualification reconnue. C'est aussi au nom de ce principe que les formateurs essayent, à la demande des prescripteurs (les concepteurs de formation, les commanditaires financiers), d'individualiser la formation, c'est-à-dire d'ajuster, le plus possible, son contenu aux besoins identifiés chez les stagiaires afin de favoriser la progression de chacun, en mobilisant parfois des modalités pédagogiques assez diverses.

¹¹⁹ L. Lima (2004) précise que le principe de discrimination positive suppose de rétablir l'équilibre entre les groupes sociaux en attribuant des moyens de façon inégalitaire, selon le dicton « donner plus à ceux qui ont le plus besoin à chaque instant » ; tandis que le principe du « besoin » renvoie une distribution d'avantages financiers « selon le besoin du moment » (p. 27).

¹²⁰ Voir chapitre III.

Le deuxième principe invoqué est « l'égalité de traitement de tous » face à la formation. Dès le démarrage de la formation, tous les participants sont soumis au même processus de recrutement, ils suivent le même programme de formation, ils ont *a priori* la liberté du choix de l'orientation professionnelle et bénéficient d'un soutien financier.

Le mérite représente un autre principe de justice sociale mobilisé par les formateurs et renvoie à de qualités telle que la motivation, l'implication, la responsabilité. Il consiste à rétribuer les individus en fonction de ce qu'ils ont apporté. Le mérite fait référence aussi bien à l'effort fourni dans le passé, c'est-à-dire « à la bonne volonté dont [le candidat] a pu faire montre dans son insertion » (Lima, 2004 : 458) et qui renseigne, partiellement, sur le potentiel de la personne à répondre aux attentes de la formation, qu'à l'effort déployé durant la formation et qui est « mesuré » selon un ensemble d'indicateurs comme l'assiduité, l'implication dans les activités d'aide à la connaissance de soi, d'orientation et de conseil, la prospection des entreprises, l'engagement dans la situation de production de biens et de services, etc. Ainsi, le formateur adapte ses interventions en fonction de l'évolution de chaque stagiaire et aussi celle du groupe entier. Par exemple, les formateurs peuvent être amenés à récompenser les sacrifices consentis par des personnes n'étant pas « vouées » à suivre une formation à l'insertion, en détournant les critères de sélection et en favorisant leur recrutement. De même, une faible participation aux séances en centre suscite la méfiance du formateur concernant la capacité du jeune à endiguer les adversités qui s'érigent dans la situation de production et débouche sur la mise en place des mesures de contrôle, qui peuvent aller jusqu'à des sanctions d'ordre financier. Cependant, comme le remarquent F. Gonthier et T. Soubiran (2008), ce principe s'avère problématique puisque « nul mérite complètement son mérite », y compris lorsqu'il intègre un dispositif de formation à l'insertion (p. 34). Autrement dit, la réussite en stage n'est pas seulement l'apanage du stagiaire, de sa capacité à tenir un poste de travail mais aussi de l'investissement du formateur, notamment dans le suivi en entreprise et surtout de la prise en compte par l'encadrement de la finalité de la formation, plus particulièrement des fins et des besoins du jeune en terme d'apprentissage. L'analyse des discours portant sur le séjour en entreprise révèle clairement que les stagiaires ne disposent pas tous des mêmes opportunités pour exercer leurs efforts, pour tirer profit des actions accomplies avec et pour d'autres humains.

Enfin, un dernier principe structure l'activité du formateur, celui de l'efficacité économique. L'efficacité du travail des formateurs en insertion est principalement appréciée, par les

financeurs publics, selon un seul critère : la capacité à améliorer la situation des chômeurs sur le marché de l'emploi au niveau local, à infléchir leur trajectoire suivie avant la formation. Ils doivent ainsi fournir une offre qui correspond à la fois aux besoins individuels des demandeurs d'emploi et aux exigences des milieux économiques. Mais pour transformer la situation de la personne, les formateurs interrogés agissent moins sur les pratiques d'embauche et d'intégration en entreprise. Épisodiquement, ils peuvent être amenés à mettre certains stagiaires en lien avec des recruteurs, mais, en règle générale, ils ne prennent pas en charge le travail si exigeant de prospection. L'objet de leur activité représente la personne avec ses qualités sociales, ses aspirations professionnelles et ses visions du monde de travail qu'ils entraînent dans un processus de changement. Les formateurs s'attachent donc à révéler les barrières à l'emploi, les problèmes sociaux et personnels des stagiaires et à composer avec les intéressés des véritables itinéraires (le projet professionnel, le contrat d'objectifs personnalisés) en vue de construire et développer leur employabilité. Nous sommes ici dans la recherche des causalités individuelles du chômage, des habitudes inadaptées qu'il faut « corriger », dans un mélange de recherche de compréhension, de soutien et responsabilisation.

7.2.2. La question du retour d'expérience des stagiaires au sein de ces pratiques

Dans une période de ralentissement de la croissance et de précarité prolongée d'emploi, l'obligation de résultat est de plus en plus pesante. La structure et le formateur, responsables de l'accompagnement du demandeur d'emploi, sont contraints d'obtenir des taux de placement satisfaisants à l'issue de la formation, ce qui sous-entend la réduction au maximum des abandons en cours de formation, souvent avec moins de ressources matérielles ou immatérielles. Les budgets de formation ne sont pas revalorisés malgré l'accroissement constant du coût du matériel pédagogique. Le temps dédié aux « investissements immatériels » (Tertre, 1999) - préparation des activités pédagogiques, échanges avec les collègues, temps réservé à l'actualisation des connaissances et à l'innovation, et enfin une « période pour se refaire une santé » (Mayen, 2010) - s'amenuise au profit des tâches de gestion administratives. Bien entendu, les attentes des commanditaires, en termes d'emploi, ont été revues à la baisse depuis de nombreuses années mais elles se réfèrent inlassablement aux effets tangibles en jeu dans le service (les taux de placement, les taux d'abandon).

Comme les contrats à durée indéterminés sont devenus exceptionnels, tous les autres contrats (à durée déterminée, aidés, en alternance) sont recherchés, y compris les plus précaires. Par ailleurs, les cahiers des charges sont de plus en plus directifs et contraignants : les objectifs, les critères de recrutement, le contenu de la formation, la durée sont largement définis à l'avance par le financeur. Après une période faste d'expérimentation, la trajectoire de l'insertion semble se figer, comme si la meilleure formule avait été trouvée, et comme s'il restait juste à faire de petits ajustements ici ou là (écourter la période de formation, augmenter ou non les séjours en entreprise, proposer différents ateliers d'habilités manuelles). La place à l'innovation, la marge du manoeuvre du formateur dans l'ingénierie semble étroite puisque, désormais, il faut produire une prestation à un moindre coût et dans un régime concurrentiel. Les financeurs sont dans une logique où ils souhaitent améliorer le dispositif de formation à l'insertion, l'optimiser, tout en préservant une certaine satisfaction¹²¹ des « bénéficiaires », sans pour autant remettre en question sa conception même. Ainsi peut s'expliquer, en outre, pourquoi dans ce dispositif, construit sur le principe de l'alternance, le débat principal porte sur l'orientation, sur l'adéquation entre les dispositions personnelles du stagiaire et un domaine professionnel. Cette façon de penser, explique P. Orly et C. Masson (2012), « obère ainsi tout questionnement sur les modalités concrètes, vécues, de l'alternance » (p. 63).

Les formateurs, chargés d'accompagnement à l'élaboration du projet professionnel, se focalisent alors sur le suivi du stagiaire. Ils partent du constat que la fréquentation du travail ne suffit pas en elle-même à favoriser l'insertion, que l'expérience vécue en situation de production peut, dans certains cas, entraver l'engagement en formation. Contrairement à d'autres professionnels, notamment ceux œuvrant auprès d'un public en formation qualifiante, ils développent une activité de suivi plus individualisée et personnalisée, afin de prévenir les abandons de stage et sécuriser le parcours de formation. Les différentes étapes du parcours de formation sont de plus en plus formalisées et encadrées par des documents officiels¹²². En entreprise, les stagiaires peuvent mobiliser à tout moment leur formateur, lorsque l'entreprise relègue toute responsabilité formative. Les informations sur la prestation du stagiaire sont, le plus souvent, prélevées auprès des salariés qui les côtoient au plus près au quotidien. Sur ce point, nous avons pu remarquer comment les formateurs construisent, lors des visites en entreprise, un langage commun avec les tuteurs et partagent la construction du « diagnostic

¹²¹ La satisfaction fait souvent l'objet d'une évaluation en cours de formation ou avant la fin de celle-ci.

¹²² Contrat d'objectif personnalisé, documents de liaison, livret de compétence, rapport de stage, *book* personnel et professionnel.

sur l'employabilité » du stagiaire. L'efficacité de la formation dépend donc, selon les formateurs, de la qualité de ce suivi.

Pourtant, les apprentissages réalisés en entreprise, par les stagiaires, s'avèrent insuffisamment exploités en centre. Les séances de « retour d'alternance » s'attachent à faire exprimer l'expérience vécue en situation de travail sans nécessairement entrer dans une problématisation (Fabre, 1999), questionner les normes antécédentes (Durrive, 2006 ; Schwartz, 2000) ou relever les écarts entre pratiques et normes de pratiques (Mayen, 1999). Incontestablement, une aide est apportée au stagiaire pour qu'il se détache des impressions angoissantes et leur confère un autre sens, autrement dit qu'il tire des enseignements des situations vécues. Mais la remise en question s'appuie principalement sur le comportement de la personne, la fiabilité de son projet et presque jamais sur les savoirs construits dans l'action ou à acquérir en vue de pratiquer un métier ; sur le mode d'organisation, de fonctionnement de l'entreprise d'accueil. Ladite analyse s'intéresse plus aux expériences problématiques qu'à celles réussies, c'est-à-dire à ce qui a fonctionné et dans quelles conditions. Ces résultats nous laissent penser, que ces espaces réflexifs dédiés aux retours d'expériences s'apparentent à des moments de communication à faible valeur pédagogique et relèvent des « pratiques modulables ou semi-improvisées » décrites par A.-C. Oudart et M. Verspieren (2012). Les deux chercheuses estiment que « ces pratiques se caractérisent par le fait qu'elles ne relèvent pas préalablement d'une technique rodée et qu'elles sont mobilisées d'une façon aléatoire par les accompagnants ». Ainsi, nous pouvons constater que la dernière hypothèse est confirmée. Les formateurs en insertion s'intéressent moins au travail et au métier qu'à l'emploi ou plutôt au marché de l'emploi et aux offres de formation qualifiante. Il ne s'agit pas de nier l'intérêt pédagogique de la période de stage en entreprise et des séquences de retour de stage mais de souligner un des points aveugles des pratiques des formateurs en insertion : l'activité du stagiaire. Et sur ce point, les pratiques des formateurs interrogés sont semblables aux celles d'autres formateurs intervenant dans les formations en alternance ou diplômantes (Fernagu-Oudet, 2007b ; Sorel, 2007 ; Olry et Masson, 2012 ; Oudart et Verspieren, 2012).

E. Triby (2012), nous rappelle que, pour les formateurs, l'alternance se présente un peu comme une utopie. C'est-à-dire, qu'ils sont animés par l'idée que l'expérience en entreprise facilite l'insertion et que l'alternance « est une bonne chose, une chose à désirer donc à développer, sans que l'on sache précisément [...] que ce à quoi elle forme va servir ailleurs, et par là, servir la personne et l'organisation qui l'accueille » (*ibid.*, p.178). En conséquence, les

exercices en centre recourent peu à cette expérience et les acquis de l'expérience ne sont pas reconnus réellement tant qu'ils ne renvoient pas à une conception abstraite du travail, qu'ils ne s'arriment pas à des savoirs décontextualisés.

Pour éviter les écueils mentionnés plus haut, des chercheurs issus de champs différents se sont penchés sur la question de l'analyse de l'activité comme ressource pour la formation, et ils ont élaboré plusieurs méthodes¹²³. Nous pouvons rappeler ainsi le *débriefing* proposé par la didactique professionnelle (Pastré, 1999), l'entretien d'auto-confrontation, relevant de la clinique de l'activité (Clot, 2008) et le « retour d'activité » développé par l'ergologie (Schwartz et Durrive, 2003). Mais ces méthodes issues de travaux de recherches sont parfois difficilement compatibles avec les contraintes et les exigences imposées à la formation. M. Durand (2009) admet que : « leur usage tel quel par des formateurs est souvent lourd, coûteux en temps et en énergie » (p. 854). Pour cela, l'auteur suggère de concevoir des méthodes et des dispositifs plus légers, tout en soulignant que cette quête d'efficacité pratique ne peut pas faire l'économie des questions épistémologiques, au risque de se révéler contre-productive (*ibid.*).

En guise de conclusion.

Enfin, ces formateurs sont pris dans le conflit entre différents ordres de valeurs : les valeurs de bien commun et les valeurs marchandes, ils cherchent à concilier justice sociale et efficacité économique. Mais ce dilemme nous pousse à poser une question que nous jugeons essentielle. Quel est le cœur de ce métier, aujourd'hui? Former, insérer, accompagner ? À défaut de pouvoir préciser une spécialité, les formateurs interrogés ont revendiqué leur fonction d'accompagnateur. Et si l'accompagnateur n'a pas de savoir spécifique à maîtriser, en quoi consiste son expertise ? D'abord dans la reconnaissance de la fragilité de celui qui est en face de lui, souligne J. P. Boutinet (2009a). C'est une fragilité que l'accompagnateur a peut-être connue à un certain moment de sa vie, à une autre échelle ou d'une autre nature. Ensuite, le privilège de l'accompagnateur est de pouvoir garder une certaine distance par rapport à la situation de l'accompagné, ce qui lui permet d'aider ce dernier à prendre du recul. Néanmoins, toute personne ayant rencontré la même problématique que l'accompagné n'est pas pour autant en droit d'accompagner, précise M. Paul (2009b). Dans le champ de la formation, l'accompagnateur n'est pas dispensé de toute connaissance disciplinaire. Mais

¹²³ Nous ne discutons pas ici toutes les méthodes d'analyse de l'activité.

lorsque nous souhaitons apprivoiser ces savoirs et ces connaissances, nous retrouvons la description d'une posture d'écoute et de conseil ; une liste des tâches (clarification, formulation, délibération, négociation...) qui renvoient à de nombreuses activités de service. Le terme d'accompagnateur ne nous renseigne pas forcément sur ce que le professionnel fait mais surtout sur comment il le fait. Il indique principalement une évolution qui s'impose à un ensemble des métiers issus du domaine de la santé, des politiques d'insertion, de l'intervention sociale, de la formation. En conséquence, nous pouvons affirmer que l'attachement du vocable « accompagnement » ne nous éclaire pas sur le cœur du métier de formateur à l'insertion.

Même si les formateurs en insertion n'ont plus de savoir disciplinaire à transmettre, leur activité principale se contracte sur les séances de « face-à-face » pédagogique. À l'instar d'autres formateurs, notamment ceux des formations qualifiantes, ils doivent répondre à des exigences similaires : la nécessité de créer ou d'adapter les outils pédagogiques, d'assurer des tâches administratives en croissance, d'entretenir son réseau des partenaires sociaux et d'employeurs potentiels. Ils partagent également des buts semblables : faciliter l'émergence d'un projet, développer certains comportements, cadrer le groupe de stagiaires (Tourmen, 2010).

Pour cela, ce secteur enregistre, depuis quelques années, une tendance à la spécialisation de ses formateurs aux activités d'orientation, d'accompagnement au nom d'une meilleure connaissance du public, d'une expertise. Ce raisonnement semble être tout à fait logique d'abord si on prend en compte le fort turn-over des formateurs œuvrant dans les structures d'insertion et le nombre croissant de personnes à insérer. Par ailleurs, il incite à se centrer notamment sur les problématiques personnelles (fragilité psychologiques, consommation des produits, etc.) et les difficultés sociales, en particulier leur incapacité à s'inscrire dans un collectif et endurer les contraintes de la production. En quoi la connaissance et la spécialisation sur des problèmes sociaux ou personnels de la personne en insertion renseigne-t-elle sur les ressources mobilisées en situation de travail, s'interroge P. Brégeon (2008) à juste titre ? Face à l'état du marché du travail, à la rareté des emplois, nous nous interrogeons sur l'utilité de s'intéresser aux limitations individuelles et psychologiques des individus. L'appropriation des codes sociaux qui régissent l'accès à l'emploi et de la rhétorique du projet se fait semble-t-il au détriment des objectifs de la formation : contribuer à la construction des apprentissages essentiels à l'exercice d'une activité professionnelle. Le stage, lui-même, est

considéré davantage comme une mise au travail, une période d'essai pour établir la capacité d'adaptation à un environnement professionnel ou, au mieux, il garde une valeur de test par rapport à un projet professionnel.

Ce cloisonnement entre l'étape préparatoire et la formation qualifiante bénéficie-t-il au demandeur d'emploi ? La réponse peut être affirmative, si nous considérons la formation à l'insertion uniquement comme un espace de gestion du non-emploi où les chômeurs sortent « provisoirement de leur quotidien vide et incertain » (Levené, 2011 : 62) ; ils bénéficient d'une source de revenus, leur permettant de stabiliser une situation matérielle dégradée ; ils maintiennent le lien social, ils prennent confiance en eux et dans l'avenir. Il s'agit alors d'un espace qui protège contre un présent précaire et un avenir inquiétant, indispensable à la continuité du fonctionnement actuel de la société, de la paix sociale. La réponse est négative, lorsque, après avoir sélectionné, préparé et mis les stagiaires « en disposition » pour apprendre (Olry et Masson, 2012 : 69), la formation ne peut pas garantir la suite logique du parcours à cause des délais d'attentes trop importants, un manque de place, parfois des besoins de réapprentissage des savoirs de base, et que l'espoir d'une embauche en fin de formation s'amenuise. Elle est négative aussi quand les aspects liés à la culture professionnelle, au métier, sont à peine abordés au profit d'un développement des comportements sociaux généraux qui s'acquièrent sans aucun lien avec des connaissances techniques spécifiques à un domaine professionnel. La scission et la hiérarchisation entre le social et le professionnel ne profite donc aux « bénéficiaires » du service de formation que sur le court terme ; en revanche, elle légitime une répartition des « territoires professionnels » (Gascoin, 2010) et la valorisation de certaines catégories de formateurs. Les formateurs en insertion « drainent » des publics se trouvant au plus bas de l'échelle sociale. Ils tentent de régler des problèmes que l'école, les employeurs et d'autres formateurs, notamment ceux du qualifiant, évitent de prendre en charge. Ainsi, ils œuvrent à l'intériorisation, par les stagiaires, des normes de conduite valorisées dans les milieux économiques, ou pour reprendre les propos de X. Zunigo (2011) « des dispositions morales, transférables dans un univers de métiers subalternes interchangeable » (p. 169), sans disposer nécessairement d'un modèle de référence incontestable sur la configuration normative des différentes entreprises accueillant leurs formés, comme le révèle la thèse de S. Paul (2012). Selon ce dernier auteur, « extérieur à l'entreprise, [le formateur en insertion] n'est pas en position d'assumer de manière indiscutable un rôle de contrôle [social] permettant de mesurer un écart entre le

comportement d'un jeune et les exigences d'une entreprise » (*ibid.*, 2010 : 7). Un autre paradoxe caractérise leur métier. Malgré leurs intentions affichées, de favoriser l'accès à l'emploi et à la formation qualifiante des stagiaires, il semble qu'ils relativisent le poids des connaissances ou des apprentissages techniques dans l'exercice d'un emploi. Mais ce constant est à nuancer. Si les formateurs en insertion sont amenés à justifier leur activité - auprès d'eux-mêmes, des partenaires administratives, des « acheteurs » de formation - par l'inadaptation sociale, et du coup professionnelle, des certains demandeurs d'emploi aux exigences des milieux professionnels, c'est aussi parce que dans un « contexte de menaces généralisé sur l'emploi » (Oudart, 2012) les modes de recrutement et d'encadrement des entreprises ne sont jamais remises en question par les commanditaires, au contraire les critères de sélection sont repris par les centres de formation ; les financements publics nécessaires à la survie des organismes, et éventuellement à leur développement, sont conditionnés moins par la pertinence du projet pédagogique que par les résultats obtenus sur le marché du travail. La préoccupation du placement dans l'emploi prime donc sur celle de l'efficacité de la formation, sur le maintien durable dans l'emploi des personnes « insérées ».

Conclusion

Au fil de ces différents chapitres, cette thèse interroge la pertinence des dispositifs d'insertion. Créés il y a une quarantaine d'années, dans un contexte de crise économique, ces dispositifs ne sont plus transitoires, périphériques et marginaux. Ils se sont ancrés sur le marché de l'emploi en consolidant leur place. Ils représentent ainsi un passage nécessaire, parfois obligé pour de nombreux jeunes, notamment ceux ayant abandonné leur scolarité sans aucun diplôme. Qui pourrait aujourd'hui imaginer la société française sans eux ? Et pourtant, ils ne parviennent pas à enrayer le problème de chômage des jeunes et leur efficacité est régulièrement examinée, remise en question. Cette thèse, comme d'autres sur le sujet, cherche à appréhender les enseignements tirés de son histoire, même si elle est relativement courte, de faire un « état de lieux » pour pouvoir envisager de nouvelles pistes à explorer. Après de nombreuses expérimentations et un consensus sur l'intérêt d'une organisation alternée des formations destinées à de publics « en difficulté », on admet aujourd'hui qu'il demeure encore des « impensés (ou peu pensés) » concernant la mise en œuvre de ce mode pédagogique (Mayen et Olry, 2012). Une des impensés sur lesquelles nous avons décidé de nous pencher est la place qu'occupe l'activité du stagiaire dans la formation alternée à l'insertion.

L'activité de travail, déployée en entreprise, est devenue aujourd'hui une composante incontournable pour la grande majorité de formations. Le stage n'est plus dès lors considéré comme une période d'application des savoirs techniques acquis en formation, mais une source d'apprentissage, de développement personnel et professionnel. L'expérience de stage, indépendamment des objectifs de la formation, rend possible la découverte des obligations relatives à la condition salariale; une transformation du rapport aux savoirs de portée générale ; l'incorporation des premiers gestes de métier, le développement des compétences techniques, organisationnelles et éthiques ; l'analyse critique d'une pratique professionnelle; la confrontation avec ses choix professionnels ; la mise à l'épreuve des capacités à répondre aux contraintes du processus de production. La rencontre avec une situation de travail recèle donc des vertus magiques, au point d'être considérée comme « un remède à tous les maux » dont souffre notre société (Merlé et Théry, 2012 : 21).

Dans les dispositifs de formation-insertion, la période d'immersion en entreprise renvoie à des objectifs plus modestes : s'approprier les codes sociaux propres au monde de l'entreprise;

s'adapter aux exigences d'un poste de travail, valider un projet professionnel. Il ne s'agit pas de former les stagiaires à un domaine professionnel précis mais de les faire participer à des tâches inscrites dans des projets collectifs de production et les aider à s'orienter. Dans ce contexte, la préparation du stage ne requiert aucunement la maîtrise des connaissances techniques propres à un métier, ni de valider un quelconque savoir disciplinaire. Mais, au lieu d'enclencher la dynamique positive recherchée – l'envie de se former et de découvrir les plusieurs facettes d'un métier, un travail des savoirs disciplinaire à partir des problèmes rencontrés lors des confrontations aux situations de travail, un « retraitement » des normes sociales constitutives du milieu professionnel, etc.-, le stage révèle, dans certains cas, une faible capacité à mobiliser ses ressources personnelles et celles disponibles dans l'environnement, une carence à répondre aux attendus des collectifs de travail donc des nouveaux éléments attestant la nécessité de prolonger la période de préformation.

En étudiant l'activité des stagiaires, la thèse s'attache à mettre en lumière les difficultés rencontrées, lors de la formation en milieu professionnel, mais également les apprentissages invisibles ou peu apparents, les « micro-crétions » permettant d'accomplir leurs activités, malgré les manquements de certains collectifs de travail.

- Immergés dans des environnements professionnels peu connus (ou souvent inconnus), les stagiaires décomposent l'activité dans des tâches qui se succèdent et ils attendent qu'on leur apprenne les modes d'exécution. Le travail à rendre collectivement, les valeurs qui animent l'équipe d'accueil, sont, dans un premier temps, involontairement ignorés puisque ce qui compte à leurs yeux est d'accomplir les tâches confiées. Désireux d'apprendre le « travail » correspondant à un emploi ou un métier mais en même temps tourmentés par la peur de l'échec, les stagiaires s'engagent dans la réalisation de ces tâches, sans savoir toujours précisément comme s'y prendre, en se guidant selon leurs propres valeurs d'un travail de qualité. En cherchant à maîtriser le *rapport aux tâches* (Durrive, 2006), ils font l'expérience de la difficulté à acquérir des gestes professionnels, y compris pour ceux réputés simples, et à atteindre la précision d'un professionnel. La familiarité apparente avec des tâches relevant des pratiques « domestiques » induisent souvent les stagiaires en erreur. La présence du client-usager-patient sur les lieux de production contraint davantage le processus d'apprentissage à cause de l'imprévisibilité qui caractérise la relation de service, l'impossibilité de retravailler le « produit », de refaire et d'affiner ses agissements lors

de l'interaction en face à face. De même, la réalisation d'un « travail sur un autre » constitue un véritable défi pour les stagiaires, lorsque l'intervention porte sur un « corps » dénudé, souffrant.

- Assez rapidement, certains stagiaires s'aperçoivent que maîtriser des tâches, des techniques, de procédures n'assurera pas la gestion efficace des situations de travail, tandis que d'autres ne le saisiront jamais durant le stage. Concilier la qualité d'exécution requise par l'organisation avec le rythme et la cadence exigés de l'équipe représente une première pierre d'achoppement dans la construction d'un *rapport au service (ibid.)*. Pour y parvenir, les stagiaires s'efforcent d'une part d'anticiper l'enchaînement des tâches, de préparer le matériel indispensable à l'action, d'étoffer leurs connaissances relatives aux produits, les bénéficiaires de la prestation, etc. D'autre part, ils tentent de décrypter les comportements, les attentes des collègues, mais généralement les modes opératoires, les arbitrages opérés en fonction des circonstances du moment et des valeurs engagées dans l'activité, sont à peine explicités. Difficile alors de prendre la mesure du caractère historique d'une situation de travail et de l'incorporer lorsque la période d'immersion en entreprise est de très courte durée.
- L'absence de consigne concernant le travail relationnel rend plus aigus les problèmes d'apprentissage en milieu professionnel. Placés souvent en quasi autonomie, les stagiaires sont amenés à susciter l'implication du client-usager-patient à la production de la prestation sans connaître nécessairement ses habitudes, ses capacités, ses besoins réels, son état (santé, moral). Ils orientent l'activité en s'appuyant à la fois sur les pratiques observées et sur les effets visibles de leurs actions, les réactions des personnes lors des échanges. Confrontés à des situations tendues avec certains clients, les stagiaires ne savent pas comment « reprendre la main » sur l'activité, puisque très peu ont eu l'occasion d'être accompagnés dans la construction des compétences relationnelles nécessaires à la gestion quotidienne du conflit. Les savoirs sociaux génériques valorisés et inculqués dans les formations à l'employabilité, s'avèrent inopérants pour comprendre et répondre aux exigences des situations de travail « pour et avec d'autres humains » (Mayen, 2007a) auxquelles ils participent. Toutefois les stagiaires ne sont pas pour autant démunis de toute capacité d'action, certains d'entre eux choisissent de mener un véritable travail émotionnel pour dissimuler leurs

ressentis, d'autres risquent et ripostent tout en essayant de préserver leur réputation et au-delà, celle de l'enseigne. Un débat entre les valeurs portées par le milieu de travail (l'institution, l'équipe, les clients-usagers-patients) et ses propres valeurs transcende leurs manières d'agir. Et si la mise en chantier des valeurs ne leur donne pas entièrement satisfaction, en revanche ce mouvement est toujours à l'œuvre dans chaque activité déployée par les stagiaires.

- La mise en dialectique entre les tâches à accomplir et le service à rendre, représente une épreuve pour tous les stagiaires. Les liens entre les manières locales de traitement collectif des imprévus et la particularité de la situation, entre la dynamique des contraintes à l'œuvre au cours de l'activité collective et les attentes implicites des encadrants envers les stagiaires, ne se dévoilent pas facilement. Ajuster la procédure à l'évolution de la situation de travail, savoir non seulement « comment faire » mais aussi « quand le faire », et réciproquement, savoir à quel moment il est opportun d'intervenir et quelle méthode mobiliser, se révèle un apprentissage laborieux, notamment lorsque les stagiaires sont dépourvus de tout savoirs technique ou professionnel, d'une temporalité suffisamment longue pour pouvoir interpréter les variations d'activité et construire des « connaissances en actes » (Vergnaud, 1996) ou des savoirs dans l'action (Schwartz, 2000).

La thèse révèle également qu'au-delà de la diversité des pratiques liées aux parcours scolaires, aux trajectoires professionnelles, à l'expérience dans le secteur de la formation à l'insertion et aux valeurs de l'organisme employeur, les formateurs en insertion poursuivent les mêmes objectifs, ils composent avec des contraintes semblables et leurs activités se déploient autour de quatre axes communs : une sélection à l'entrée en formation, un travail sur la subjectivité des personnes, la contractualisation de la relation pédagogique et la gestion des partenariats.

- Contrairement à l'ambition des dispositifs de formation à l'insertion d'accueillir et de former (à « l'employabilité ») les demandeurs d'emploi rencontrant le plus de difficultés sur le marché du travail, les formateurs opèrent une sélection des futurs stagiaires au détriment de ceux plus vulnérables. C'est une pratique bien ancienne qui demeure beaucoup moins prononcée que dans les formations qualifiantes mais qui ne peut que s'accroître dans un contexte où les financements des dispositifs publics, sont conditionnés des résultats mesurés essentiellement par les taux de « sorties positives ».

Lors du recrutement, les formateurs fondent leur jugement, portant sur la capacité de la personne à suivre la formation, à ajuster ses aspirations professionnelles à celles considérées envisageables par le formateur, en s'appuyant aussi bien sur des critères « objectifs » que subjectifs (le ressenti, le *feeling*) ; en se guidant selon plusieurs principes de justice sociale (équité, égalité, mérite) et l'exigence économique. Ils sont constamment partagés entre le désir de prouver leur utilité sociale (aider ceux qui ont le plus besoin), d'assurer la réussite de leurs actions selon les critères prescrites par les commanditaires et d'utiliser à bon escient les fonds publics.

- Concernant le deuxième axe de l'intervention, les formateurs mobilisent un certain nombre des techniques communes, propres à l'élaboration du projet professionnel. Ils invitent leurs stagiaires à entreprendre une réflexion introspective sur leur situation, de se positionner en fonction leurs capacités, leurs attitudes et leurs intérêts professionnels. Néanmoins l'injonction à un « travail sur soi-même », à la gestion de l'image de soi et à une mise en « récit de sa vie » ne débouche pas nécessairement, chez les stagiaires, sur un processus de transformation du sens donné aux expériences vécues, qui permettrait ainsi de se révéler à soi-même des ressources pour l'action, jusqu'alors insoupçonnées. Les contraintes institutionnelles (budgétaires, administratives) font que le récit de soi et, par conséquent, le projet aussi, doivent s'ajuster à la « réalité », aux exigences et aux opportunités présentes dans l'environnement socio-économique. En conséquence, les formateurs pris en tenaille entre des temporalités d'urgence, des critères de rentabilité économique, n'entraînent pas véritablement les stagiaires dans une analyse de l'expérience, malgré l'existence d'espaces de réflexion dédiés à cet effet. En revanche, ils préparent les stagiaires à construire un « discours sur soi » approprié au monde du recrutement (employeurs, formateurs du qualifiant) ou comme le résume C. Delory-Momberger (2010), à « un usage relativement maîtrisé des codes du *récit public*, qui n'ont plus guère à voir avec les valeurs de sincérité, d'authenticité, voire de vérité que la représentation spontanée prête au récit de soi » (p. 4).
- La contractualisation de la relation pédagogique représente le troisième axe de l'intervention. La vocation première d'un contrat (COP), et son renouvellement, dans le cadre d'une formation, vise à renforcer l'adhésion du stagiaire au dispositif, à maintenir en état son engagement initial. Pourtant, la logique contractuelle s'avère un

moyen redoutable de responsabilisation du stagiaire, de contrôle de son implication dans la formation et son parcours d'insertion. Les choix (des stagiaires, relatifs aux) du projet professionnel, des objectifs individuels à poursuivre, des étapes à respecter et l'investissement dans leur réalisation sont constamment évalués par les formateurs, à travers le contrat. La place des formateurs est épineuse, puisque la « capacité de résistance » (Perrier, 2011) à la tendance générale d'instrumentaliser cet objet est réduite face à la « double contrainte » (Demazière et co-auteurs, 2004) des formations à l'insertion.

- La gestion des partenariats (commanditaires, partenaires sociaux et entreprises) est une autre dimension qui prend de l'ampleur dans l'activité des formateurs. En concurrence pour l'obtention des financements publics, les formateurs sont incités à satisfaire les attentes et les exigences des partenaires. Les formateurs s'investissent alors dans la préparation des séances de stage, le suivi en entreprise et remplissent couramment le rôle de « médiateur » (Balzani et coll., 2008) entre le stagiaire et l'entreprise d'accueil, en contribuant à la résolution des problèmes générés par le non-respect des objectifs du stage, par le comportement inadéquat du stagiaire. Ils développent également des compétences de négociateur, voir de commercial, puisqu'il s'agit désormais de « vendre » aux employeurs potentiels, le travail que le stagiaire a accompli, sur lui-même, durant la formation. Si les conditions d'encadrement des situations d'apprentissage en entreprise ne sont pas critiquées ouvertement, les formateurs ne se soumettent pas pour autant aveuglement aux attentes des employeurs potentiels (Zunigo, 2005). Ils s'attachent à contourner les offres dissimulées de certains employeurs, à veiller au respect de la réglementation des stages, tout en essayant de préserver la relation de collaboration. Entretien une connaissance assez fine des métiers, des secteurs en tension, des besoins en main-d'œuvre des employeurs implantés sur le territoire, mais aussi des capacités de travail des stagiaires (anciens ou actuels) à la recherche d'un emploi, certains formateurs arrivent à jouer un véritable rôle d'intermédiaire sur le marché du travail.

Dans le contexte actuel, les frontières entre placement en emploi, action sociale, insertion, formation sont devenues perméables, du fait d'un glissement des pratiques d'intervention spécifiques à des métiers vers d'autres. Un élargissement des activités des formateurs à l'insertion s'est ainsi produit, une homogénéisation des pratiques est à l'œuvre, sans ouvrir

nécessairement sur des « méthodes fondamentalement "innovantes", [...] susceptibles de métamorphoser le champ » de l'insertion et de la formation professionnelle (Divay, 2009 : 47). La manière d'évaluer le travail du stagiaire semble à peine évoluer. Généralement, c'est le parcours à suivre ou les compétences sociales à développer qui sont mis en avant, plutôt que les apprentissages réalisés « dans » et « à partir » des situations de travail. Le recours aux critères très « généraux » (autonomie, initiative, assiduité, adaptabilité, motivation) est certes convenable ; en revanche, il empêche de prendre en compte l'activité du stagiaire – dans sa dimension cognitive, corporelle et émotionnelle – et finalement reconnaître ses acquis ou ses difficultés d'apprentissage. En conséquence, de nombreux apprentissages réalisés, souvent d'une manière silencieuse ou peu apparente, restent dans l'ombre faute d'être valorisés dans le processus d'insertion.

Principales limites de la recherche

Cette thèse s'est attachée, en outre, à mettre en lumière la difficulté des stagiaires à mobiliser et développer leurs ressources, pour agir avec pertinence et efficacité, lorsque les connaissances nécessaires pour utiliser les instruments de travail ou traiter les situations professionnelles sont insuffisantes. Cependant un autre aspect de la dynamique de formation, mentionné dans la partie théorique mais non développé lors de l'analyse des données, aurait mérité d'être approfondi, celui de la dimension identitaire. Quel impact ont les actions de formation à l'insertion sur la dynamique identitaire ? Il conviendrait alors d'explicitier les « modèles de référence » (les pratiques langagières, les « images » du client-usager-patient ou du professionnel du service, les critères d'évaluation du travail) avec lesquels les stagiaires abordent les situations de travail, tout particulièrement la relation de service, et en quoi l'existence de ces modèles jouent un rôle dans la reconstruction de ce qu'ils ont vécu en entreprise. Nous pouvons aussi nous demander dans quelle mesure les expériences professionnelles, parfois très variées mais assez brèves, entraînent la transformation de ces cadres de référence ? Et enfin, comment les formateurs soutiennent ce processus de transition identitaire et évitent le repli du stagiaire sur lui-même, « sur ses identités antérieures, ainsi que sur les systèmes de valeurs, de représentations et de savoirs qui sous-tendent ces identités » (Kaddouri, 2012 : 212).

Au niveau de la méthodologie déployée pour analyser les pratiques formatives, nous ne revenons pas à ce qui a été développé à la fin du chapitre méthodologique, si ce n'est pour

mentionner que plusieurs éléments de l'activité de travail des formateurs restent dans la pénombre. Pour mieux rendre compte de l'activité des formateurs, il aurait fallu enquêter au plus près des pratiques et étudier, en outre, les interactions entre stagiaires et formateurs lors des séances pédagogiques. De même, il aurait été intéressant de croiser les résultats portant sur les négociations menées par les formateurs auprès de leurs partenaires sociaux et économiques avec des observations, *in situ*. Beaucoup d'études, y compris la nôtre, s'efforcent de saisir les pratiques liées à la formation en s'appuyant sur le discours où se mêlent les caractéristiques générales de l'intention pédagogique du formateur, les objectifs assignés par le commanditaire public, les finalités fixées par l'organisme et les demandes évolutives des stagiaires. Selon l'analyse conduite à ce jour, cette thèse ne dévoile que partiellement la manière dont les formateurs à l'insertion exercent leur métier en situation réelle.

Pistes de recherches complémentaires

Les perspectives ouvertes par cette thèse sont plurielles et se situent au niveau des politiques d'insertion, des pratiques de formation des entreprises et des organismes de formation.

Nous considérons nécessaire de poursuivre les analyses sur la cohérence globale des politiques de formation et d'insertion. L'impact de cette politique doit être mesuré non seulement sur les parcours des demandeurs d'emploi mais aussi prendre en compte les contraintes qu'elle impose aux organismes de formation. Au niveau de l'activité des organismes de formation, les effets tangibles (les taux de placement, d'abandon, de réussite à l'examen) font l'objet d'une évaluation constante, tandis que les effets non-tangibles (les connaissances acquises, les compétences en cours de construction dans les situations de travail) demeurent peu connus. La qualité de la prestation est recherchée aussi bien par les promoteurs que par les organismes de formation prestataires mais finalement, aucun consensus réel ne se dégage sur la pertinence des indicateurs retenus, selon les différents acteurs impliqués (financeurs, formateurs, tuteurs et demandeurs d'emploi). En conséquence, l'évaluation de ces actions ne devrait-elle s'intéresser uniquement à l'écart entre les attentes des commanditaires et les résultats qu'ils mesurent dans les faits et intégrer éventuellement dans l'analyse les attentes spécifiques des « bénéficiaires » puis leur satisfaction mais révéler aussi les moyens dont les organismes de formation disposent réellement, compte tenu des influences des tissus économiques et sociaux, locaux et nationaux.

En ce sens, si nous incitons les stagiaires de se former en alternance, les formateurs à adapter les contenus des formations aux exigences des entreprises, il faut aussi que les « entreprises soient impliquées et reconnues à part entière dans la construction de ces dispositifs et dans leur évaluation » souligne récemment J. Schneider (2012 : 17). L'idée d'inciter les entreprises à contribuer à la professionnalisation des jeunes, à mettre en place un tutorat compétent et formé, n'est pas nouvelle, ni particulière à notre pays. Elle est réitérée chaque fois que la question de l'efficacité de la formation surgit. Au cours de plusieurs décennies, les mesures visant l'amélioration de la qualification de la main-d'œuvre juvénile, par des exonérations totales ou partielles de charges sociales patronales, se sont succédées sans tempérer la tendance à l'augmentation des exigences des entreprises envers les nouveaux entrants sur le marché. Elles ont d'abord bénéficié aux plus qualifiés. « Un diplôme et un emploi pour tous » ressemble plus à un vœu pieux, difficile à exaucer qu'à un objectif atteignable dans la conjoncture actuelle. Faut-il continuer dans cette direction ?

Que peuvent faire les organismes de formation dans les circonstances données ? Développer les relations avec les entreprises, poursuivre le travail de persuasion concernant les qualités potentielles des stagiaires accompagnés et les avantages en terme de réductions des coûts de la main-d'œuvre, sans avoir aucune certitude que les entreprises vont assurer les conditions pour l'émergence et le développement des compétences professionnelles, ni que les jeunes embauchés sur des contrats de type particuliers pourront se maintenir en emploi ? Mais il y a aussi un autre versant sur lequel ils peuvent agir, sur la formation des stagiaires en soutenant les apprentissages professionnels.

Ainsi partant du constat que les compétences relationnelles, indispensables à la relation du service, ne sont pas indépendantes des connaissances du domaine d'activité, qu'elles se construisent notamment dans des situations concrètes de travail, il serait intéressant, dans la conception de la formation, de ne plus déconnecter le social du professionnel, le relationnel du technique. Prétendre faire acquérir à des stagiaires inexpérimentés les éléments de la compétence de service en dehors des activités professionnelles s'avère inefficace. De même, mettre ces stagiaires en situation de production sans aucun appui théorique et technique, en l'absence d'un accompagnement adapté se révèle risqué et préjudiciable à leur devenir professionnel. Les abandons de formation, les fréquents changements de projets représentent, selon nous, la conséquence la plus visible de l'inadéquation entre les difficultés auxquelles ces jeunes se confrontent et la réponse institutionnelle qui tient semble-t-il à satisfaire d'autres

enjeux. Au lieu de dépenser autant d'énergie à déconstruire des projets au nom du « principe de réalité », ne vaut-t-il pas mieux soutenir le jeune demandeur d'emploi à dépasser les obstacles dressés en situation de travail pour apprendre, et réaliser finalement son projet ?

Le métier vers lequel le stagiaire s'oriente ne doit plus être abordé seulement sous l'angle des tâches mais aussi faire référence aux finalités du métier, sur « quoi le professionnel agit et dans quel cadre ». La didactique professionnelle incite à s'intéresser aux dimensions cognitives de l'activité, et rechercher les organisateurs de l'activité pour faciliter le développement chez les novices des capacités de raisonnement en situation. Certains secteurs d'activité, comme l'agriculture (Astier, 1999 ; Bazile, 2002), le service à domicile (Teiger, Cloutier et David, 2005 ; Mayen, 2007), le bâtiment et les travaux publics (Tira, 2012), ont fait ou font l'objet de ces recherches ; en revanche, d'autres métiers restent à étudier. Ces recherches donneront sans doute des nouvelles pistes de travail aux formateurs pour accompagner les stagiaires dans la rencontre avec le monde du travail.

Un autre point à souligner est que les finalités et les contours des « métiers » de la formation évoluent sans cesse, l'environnement professionnel est extrêmement mouvant. Le formateur à l'insertion, spécialisé aux activités d'orientation et de conseil, peut-il fournir des cadres de référence pertinents aux stagiaires pour comprendre l'activité commune collective ? Si ce formateur n'enseigne pas une discipline, n'initie pas à un métier, à quoi concourt-il ? Comment préparer alors ces futurs professionnels à ne pas induire les problèmes à partir des solutions préétablies ? Ce n'est plus seulement la formation qui doit être réinventée, mais aussi la formation des formateurs. Si notre thèse soulève la question de la professionnalité des acteurs de la formation à l'insertion, de la nécessité de la formalisation et du partage des savoirs théoriques et pratiques mobilisés, des principes éthiques, nous sommes conscients de la difficulté de cette mission dans un contexte de concurrence accrue entre les organismes de formation. Il nous paraît clairement que la question de la prise en compte des apprentissages expérientiels n'est pas l'apanage des formateurs à l'insertion et qu'elle se pose à tous les formateurs d'adultes. Une mise à plat (institutionnalisée) des pratiques de retours d'expérience est alors à envisager par l'ensemble de la profession.

Références bibliographiques

- Aballéa, F. (1998a) Injonctions de la commande publique et mutations des organismes de formation associatifs. Dans Bourdoncle, R. et Demailly, L. (dir.), *Les professions de l'éducation et la formation*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, p. 129-138.
- Aballéa, F. (1998b) Relation de service et transformation identitaire, *Éducation permanente*, n° 137, p. 59-69.
- Abraham, S. (2008) La dignité comme exigence de soin : l'humanité irréductible et unique de la personne âgée démente, *Perspective soignante*, n° 32, p. 85-100.
- Adjerad, S. et Ballet, J. (2004) *L'insertion dans tous ces états*, Paris, L'Harmattan, 174 p.
- Agence nationale pour l'amélioration des conditions de travail (ANACT) (2006) *Travail et changement*, n° 306, 16 p. Récupéré le 25 mars 2010 du site de l'organisme : <http://www.anact.fr/portal/pls/portal/docs/1/30183.PDF>.
- Agence nationale pour l'amélioration des conditions de travail (ANACT) (2002) *Travail et changement*, n° 281, 23 p. Récupéré le 25 mars 2010 du site de l'organisme : <http://www.anact.fr/portal/pls/portal/docs/1/30285.PDF>.
- Agulhon, C. (2009) Trois filières de formation professionnelle des jeunes : une segmentation persistante. Dans Barbier, J-M. Bourgeois, É. Chapelle, G. et Ruano-Borbalan, J.-C. (coord.), *Encyclopédie de la formation*, Paris, PUF, p. 879-991.
- Agulhon, C. (2005) Les politiques régionales de formation professionnelle. Du référentiel commun à la politique locale, *Éducation et Sociétés*, n° 16, p. 279-292.
- Agulhon, C. et Lechaux, P. (1996) Un tutorat ou des tutorats en entreprise : diversité des pratiques, *Recherche et formation*, n° 22, p. 21-34.
- Allouche-Benayoun, J. et Pariat, M. (1993) *La fonction formateur. Analyse identitaire d'un groupe professionnel*, Toulouse, Privat, 231 p.
- American Psychiatric Association (2004) *Mini DSM-IV-TR : critères diagnostiques. Version française compétée des codes CIM-10* (J.-D. Guelfi, trad.), Issy-les-Moulineaux ; Masson, 365 p.
- Anadón, M. (2011) Quelques repères sociaux et épistémologiques de la recherche en éducation au Québec. Dans Karsenti, T. et Savoie-Zacj, L. (dir.), *La recherche en*

- éducation : étapes et approches*, 3^{ème} édition, Saint-Laurent, Éditions du Renouveau Pédagogique, p. 11-33.
- Andrès, P. (2004) L'inhibition : une approche neuropsychologique et cognitive. Dans Meulemans, T. Collette, F. et Van Der Linden, M. (dir.), *Neuropsychologie des fonctions exécutives*, Marseille, Solal, p. 53-77.
- Anzieu, D. (1985) *Le Moi-peau*, Paris, Dunod, 254 p.
- Arborio, A.-M. (2001) *Un personnel invisible : les aides-soignantes à l'hôpital*, Paris, Anthtopos, 334 p.
- Arrighi, J.-J. Gasquet, C. et Joseph, O. (2009) L'insertion des sortants de l'enseignement secondaire, *Relief*, n° 42, 64 p.
- Association TDA/H Belgique (2010) *TDA/H et scolarité. Comprendre et accompagner l'élève atteint de TDA/H à l'école*, 18 p. Récupéré le 14 juin 2013 du site : <http://onlinepubli.eu/tdah/scolarite13/>.
- Astier, I. (2009) Les transformations de la relation d'aide dans l'intervention sociale, *Informations sociales*, n° 152, p. 52-58.
- Astier, P. (2008) Regard sur la didactique professionnelle, *Travail et apprentissage*, n° 1, p. 101-112.
- Astier, P. (2007a) *La fonction tutorale*, Conférence présenté à l'École supérieure de l'éducation nationale, de l'enseignement et de la recherche (ESEN), 4 octobre 2007. Récupéré le 6 mai 2009 du site : <http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-type/conferences-en-ligne/detail-d-une-conference>.
- Astier, P. (2007b) *Positionnement des stagiaires*, Document de travail, ESEN, 59 p. Récupéré le 15 octobre 2009 du site de l'Enseignement supérieur de l'éducation nationale : http://www.esen.education.fr/fileadmin/user_upload/Modules/Ressources/Conferences/flash/07-08/p_astier/medias/p_astier_texte_positionnement.pdf.
- Astier, P. (2005) Apprendre le métier « dans », « par » et « hors » les situations de travail, *Les Cahiers d'Études du CUEEP*, n° 56, p. 129-149.
- Astier, P. (2002) *Savoirs professionnelles dans l'apprentissage : le cas des CAP petite enfance*, Rapport d'étude pour le Ministère de l'éducation nationale, 87 p.
- Astier, P. (1999a) *Configuration d'apprentissage en multitutorat*, Rapport de recherche (première phase), Paris, CNAM, 46 p.
- Astier, P. (1999b) *Multitutorat et pratiques professionnelles*, Rapport d'étude (seconde phase), Paris, CNAM, 55 p.

- Astier, P. (1999c) Activité et situation dans « le récit d'expérience », *Éducation permanente*, n° 139, p. 87-97.
- Astier, P. Conjard, P. Devin, B. et Orly, P. (2006) *Acquérir et transmettre des compétences*, Lyon, Anact, 87 p.
- Aude, J. (2013) Les demandeurs d'emploi stagiaires de la formation professionnelle : quels itinéraires après la formation ?, *Dares Analyses*, n° 036, 10 p.
- Aude, J. et Buffard, P. (2011) Les demandeurs d'emploi stagiaires de la formation professionnelle : quelles formations pour quels stagiaires ?, *Dares Analyses*, n° 086, 12 p.
- Autès, M. (1992) Les paradoxes de l'insertion. Dans Castel, R. et Lae, J.-F. (dir.), *Le revenu minimum d'insertion une dette sociale*, Paris, L'Harmattan, p. 93-119.
- Baby, A. (1993) Insertion professionnelle, insertion sociale et formation : une perspective critique... qui n'est plus à la mode. Dans Laflamme, C. (dir.), *La formation et l'insertion professionnelle, enjeux dominants dans la société postindustrielle*, Sherbrooke (Québec) CRP, Université de Sherbrooke, p. 119-288.
- Bachelart, D. (2002) Approche critique de la « transitologie » socioprofessionnelle et dérives des logiques d'accompagnement, *Éducation permanente*, n° 153, p. 109-118.
- Balzani, B. Beraud, M. Boulayoune, A. Divay, S. Eydoux A. et Gouzien, A. (2008) *L'accompagnement vers l'emploi : acteurs pratiques, dynamiques*, Rapport final pour la Dares, 251 p.
- Barbier, J.-M. (2009) Tendances d'évolution de la formation des adultes. Dans Barbier, J.-M. Bourgeois, É. Chapelle, G. et Ruano-Borbalan, J.-C. (coord.), *Encyclopédie de la formation*, Paris, PUF, p. 1131-1149.
- Barbier, J.-M. (1996) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, 316 p.
- Barbier, J.-M. et Morin, M. (1995) *Tutorat et fonction tutorale en entreprise*, Rapport d'étude Marcy l'Étoile, Paris, 25 p.
- Baron, L. (1998) *Du tracé au graphisme : en moyenne section*, Tournai, Magnard, 141 p.
- Barthe, B. et Quéinnec, Y. (1999) Terminologie et perspectives d'analyse du travail collectif en ergonomie, *L'Année Psychologique*, n° 99, p. 663-686.
- Barthe, M.-A. (1997) L'action des politiques sociales sur les mécanismes d'allocation des emplois. Dans Vernières, M. (coord.), *L'insertion professionnelle ; analyse et débats*, Paris, Économica, p. 153-171.

- Bartoli, J.-R. et Meriaux, O. (2006) L'évaluation « par le bas » des politiques régionales de formation : un renouvellement des pratiques d'évaluation ?, *Actualité de la Formation Permanente*, n° 204, p. 9-12.
- Bautier, É. Bonnéry, S. Terrail, J.-P. Bebi, A. Branca-Rosoff, S. et Lesort, B. (2002) *Décrochage scolaire : genèses et logiques de parcours*, Rapport de recherche pour la Direction de la Programmation et du Développement – Ministère de l'Éducation Nationale, 327 p. Récupéré le 6 février 2005 du site : <http://cisad.adc.education.fr/descolarisation>.
- Bazile, J. (2002) Comprendre l'activité de l'autre, un apprentissage, *Éducation permanente*, n° 151, p. 69-86.
- Beaud, S. et Weber, F. (2010) *Guide de l'enquête de terrain*, 4^{ème} édition, Paris, La Découverte, 334 p.
- Beauquier, S. et Coninck, F. (de) (2005) Répondre à tous mais ne répondre de rien, des cas de polyvalence problématiques. Dans Bercot, R. et Coninck, F. (de) (coord.), *L'univers des services*, Paris, L'Harmattan, p. 61-84.
- Beffy, M. et Perelmuter, D. (2008) Depuis vingt-cinq ans, une population de plus en plus diplômée mais avec des disparités selon le milieu social encore importantes, en France, *Portail Social*, INSEE Référence, p. 25-34.
- Benoit-Guilbot, O. (1990) La recherche d'emploi : stratégies, qualification scolaire ou professionnelle et « qualification sociale », *Sociologie du travail*, n° 4, p. 491-506.
- Bernatet, C. (2005) *Osez, réussir l'insertion*, Paris, Éditions de l'Atelier, 187 p.
- Bessy, C. Marchal, E. et Rieucan, G. (2007) L'importance des candidatures spontanées en France, *Connaissance de l'emploi*, n° 47, 4 p.
- Beyer, F. M. (2002) Le client est roi, la prescription lui incombe. Dans Hubault, F. (coord.), *La relation de service et questions nouvelles pour l'ergonomie*, Séminaire Paris I, 14-18 mai 2001, Toulouse, Octarès, p. 247-252.
- Biarnès, J. (2006) Mondialisation, travail social et politique du sujet. Dans Biarnès, J. et Delory-Momberger, C. (coord.), *L'acteur social : le sujet et l'évaluation des politiques sociales*, Nantes, Plein Fleurs, p. 17-35.
- Bienaimé, D. (1995) Quel sens donner à la notion d'insertion ? *Éducation permanente*, n° 125, p. 91-99.
- Blanchet, A. et Gotman, A. (2010). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, 2^{ème} édition, Paris, Armand Colin, 126 p.

- Blaya, C. et Hayden, C. (2003) *Construction sociales des absentéismes et des décrochages scolaires et France et en Angleterre*, Rapport remis à la Direction de la Programmation et du Développement – Ministère de l'Éducation Nationale, p. 82. Récupéré le 06.02.2005 du site : <http://cisad.adc.education.fr/descolarisation>.
- Boancă-Deicu, I. (2006) *Analyse de l'activité dans un dispositif de formation insertion*, Mémoire de master en Sciences de l'éducation, Université de Strasbourg, p. 67.
- Boancă, I. (2005) *L'insertion professionnelle des jeunes sans qualification*, Mémoire de maîtrise en Science de l'éducation, Université de Strasbourg, 74 p.
- Bobillier Chaumon, M.-E. Dubois, M. et Retour, D. (2010) (dir.), *Relations de services : nouveaux usages, nouveaux usagers*, Bruxelles (Belgique), De Boeck, 231 p.
- Boisard, P. et Vennat, M.-M. (1997) Le cadre en personne sur le marché du travail. Dans Eymard-Duvernay, F. et Marchal, E. (coord.), *Façon de recruter : les jugements des compétences sur le marché du travail*, Paris, Métailié, p. 196-222.
- Bonaïti, C. Fleuret, A. Pommier, P. et Zamora, P. (2006) Pourquoi les moins qualifiés se forment-ils moins ?, *Document d'études*, n° 116, Dares, 25 p.
- Bonnefoy, M.-A. et Valléry, G. (1997) La relation de service dans les organismes publics à caractère social : entre le dire et le faire de l'agent, *Performances humaines et techniques*, n° 89, p. 15-25.
- Bonnet, B. (1999) *La formation professionnelle des adultes*, Paris, L'Harmattan, 274 p.
- Bonnevialle, L. (2008) L'activité des missions locales et PAIO en 2006, *Premières synthèses*, n° 02.1, 6 p.
- Bonniel, J. et Lahire, B. (1994) Remarques sociologiques sur la notion d'insertion. Dans Guth, S. (dir.), *L'insertion sociale*, Paris, L'Harmattan, p. 21-31.
- Bordigoni, M. (2001) Les jeunes sortis de l'école sans diplôme face aux risques d'exclusion, *Bref Céreq*, n° 171, p. 1-4.
- Borras, I. (2004) L'orientation des jeunes peu qualifiés, une liberté contrainte, *Formation Emploi*, n° 88, p. 79-95.
- Boru, J.-J. (1996) Du tuteur à la fonction tutorale : contradictions et difficultés de mise en œuvre, *Recherche et formation*, n° 22, p. 99-114.
- Bouhia, R. Garrouste, M. Lebrère, A., Ricoch, L. et de Saint Pol, T. (2011) Être sans diplôme aujourd'hui en France : quels caractéristiques, quel parcours et quel destin ?, *Économie et Statistique*, n° 443, p. 29-50.

- Bouhia, R. et de Saint Pol, T. (2010) Sortir sans diplôme du système éducatif : une nouvelle approche des déterminants socio-économiques, *Éducation et formation*, n° 79, p. 81-91.
- Bourdieu, P. (1998) *La misère du monde*, Paris, Seuil, 1460 p.
- Bourgeois, É. (2006) Tensions identitaires et engagement en formation. Dans Barbier, J.-M. Bourgeois, É. Villers de, G. et Kaddouri, M. (éds.), *Construction identitaire et mobilisation des sujets en formation*, Paris, L'Harmattan, p. 65-120.
- Bourgeois, É. (2003) La formation en situation de travail : aspects cognitifs et motivationnels. Dans Guyot, J.-L. Mainguet, C. et Van Haeperen B. (dir.), *La formation professionnelle continue : l'individu au cœur des dispositifs*, Bruxelles (Belgique), De Boeck, p. 235-258.
- Bourgeois, É. (1996) Identité et apprentissage, *Éducation permanente*, n° 128, p. 27-35.
- Bourgeois, É. et Durand, M. (2012) L'apprentissage au travail en questions. Dans Bourgeois, É. et Durand, M. (dir.), *Apprendre au travail*, Paris, PUF, p. 9-14.
- Boussard, V. (1998) L'évaluation de la relation de service : mesure ou régulation, *Éducation permanente*, n° 137, p. 95-105.
- Boutinet, J.-P. (2009a) Entretien de Jean-Pierre Boutinet, *Recherche et formation*, n° 62, p. 109-123.
- Boutinet, J.-P. (2009b) *Face à la tyrannie du projet quoi faire ?*, Conférence présentée à l'École supérieure en travail éducatif et social de Strasbourg, 16 décembre 2009.
- Boutinet, J.-P. (2007) L'espace contradictoire des conduites à projet : entre le projet du jeune et le parcours atypique de l'adulte, *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 36/1, p. 19-32.
- Boutinet, J.-P. (2002) Questionnement anthropologique autour de l'accompagnement, *Éducation permanente*, n° 153, p. 241-250.
- Boutinet, J.-P. (1992) *Anthropologie du projet*, 2^{ème} édition, Paris, PUF, 300 p.
- Bouyssières, P. (2000). Représentations professionnelles des pratiques de formation : les formateurs et leurs fonctions, *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 4, p. 71-82.
- Bouyssières, P. (1997) Les formateurs : représentations et identité professionnelles, *Éducation permanente*, n° 132, p. 83-95.
- Bouyssières, P. et Mulin, T. (2004) Formateurs de Midi-Pyrénées et formation de formateurs : pratiques, attentes et représentations professionnelles, *Les Dossiers des Sciences de l'éducation*, n° 11, p. 105-117.
- Boyer, R et Durand, J.-P. (1993) *L'après fordisme*, Paris, Syros, 174 p.

- Broccolichi, S. (1998) Qui décroche ?. Dans Bloch, M.-C. et Gerde, B. (éds.), *Les lycéens décrocheurs*, Lyon, Chronique Sociale, p. 39-51.
- Broccolichi, S. et Larquèze, B. (1996) Les sortis sans qualification moins de cinq ans après l'entrée au collège », *Éducation et Formations*, n° 48, p. 82-92.
- Brégeon, P. (2013) *Parcours précaires. Enquête sur la jeunesse déqualifiée*, Rennes, PUR, 188 p.
- Brégeon, P. (2008) *À quoi servent les professionnels de l'insertion ?*, Paris, L'Harmattan, 270 p.
- Bruyne de, P. Herman, J. et Schoutheete de, M. (1974) *Dynamique de la recherche en sciences sociales*, Paris, PUF, 240 p.
- Bureau, M-C. et Nivolle, P. (2012) Les professionnels de l'insertion. Dans Lima, L. et Trombert, C. (dir.), *Le travail de conseiller en insertion*, Issy-les- Moulineaux, ESF, p. 121-139.
- Bureau, M-C. Nivolle, P. et Marchal, E. (2005) Une seconde chance pour les jeunes ?. Dans Bureau, C. et Marchald, E. (éds.), *Au risque de l'évaluation*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires de Septentrion, p. 149-174.
- Caille, J.-P. (2000) Qui sort sans qualification du système scolaire ?, *Éducation et Formations*, n° 57, Paris, DEP, p. 19-35.
- Cam, P. (1998) Insertion et cheminement professionnel ? Dans Supiot, A. (dir.), *Le travail en perspectives*, Paris, LGDJ, p. 563-578.
- Canguilhem, G. (1947) Milieu et normes de l'homme au travail, *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. 3, p. 120-136.
- Canteloube, J.-P. (1987) Les métiers de la formation : une approche par les pratiques professionnelles. Dans Délégation à la Formation professionnelle (éd.), *Quelle formation, quels formateurs ?*, Séminaire de recherche, Versailles, 15-16 octobre 1986, Paris, La Documentation française, p. 111-127.
- Cardon, C.-A. (1998) Devenir formateur d'adultes, *Formation Emploi*, n° 63, p. 5-18.
- Carré, P. (2005) *L'apprenance : vers un nouveau rapport au savoir*, Paris, Dunod, 212 p.
- Caroly, S. (2002) Différences de gestion collective des situations critiques dans les activités de service selon deux types d'organisation, *PISTES*, vol. 4, n° 1, 24 p. Récupéré le 03.07.2010 sur le site de la revue : <http://www.pistes.uqam.ca/v4n1/articles/v4n1a4.htm>.
- Caroly, S. et Clot, Y. (2004) Du travail collectif au collectif de travail : développer des stratégies d'expérience, *Formation Emploi*, n° 88, p. 43-55.

- Caroly, S. et Weill-Fassina, A. (2004) Évolution des régulations des situations critiques au cours de la vie professionnelle dans les relations de service, *Le travail humain*, vol. 67, n° 4, p. 305-332
- Cart, B. Toutin Trelcat, M-H. et Henguelle, V. (2010) Contrat d'apprentissage, les raisons de la rupture, *Bref Céreq*, n° 272, p. 1-4.
- Caspar, P. (1987) Introduction au débat. Dans Délégitation à la Formation professionnelle (éd.) *Quelle formation, quels formateurs ?*, Séminaire de recherche, Versailles, 15-16 octobre 1986, Paris, La Documentation française, p. 139-142.
- Caspar, P. et Nallet, J.-F. (2006) Deux modèles de la formation de formateurs au tournant de la loi de 1971, *Recherche et Formation*, n° 53, p. 25-40.
- Castel, R. (2004) Cadrer l'exclusion. Dans Karz, S. (dir.), *L'exclusion, définit pour en finir*, Paris, Dunod, p. 35-60.
- Castel, R. (1995) *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, Paris, Fayard, 490 p.
- Castel, R. et Laé, J.-F. (1992) La diagonale du pauvre. Dans Castel, R. et Laé, J.-F. (dir.), *Le revenu minimum d'insertion une dette sociale*, Paris, L'Harmattan, p. 9-30.
- Castra, D. (2006) *L'insertion professionnelle des publics précaires*, Paris, PUF, 243 p.
- Castra, D et Valls, F. (2007) *L'insertion malgré tout. L'intervention sur l'offre et la demande- 25 ans d'expérience*, Toulouse, Octarès, 140 p.
- Centre d'étude et de recherches sur les qualifications (2012) *Quand l'école est finie ?*, Marseille, Céreq, 63 p. Récupéré le 10 juin 2012 sur le site de la l'organisme : <http://www.cereq.fr/index.php/publications/Ouvrages/Quand-l-ecole-est-finie-Premiers-pas-dans-la-vie-active-d-une-generation-enquete-2010>,
- Conseil Emploi Revenus Cohésion sociale (2008) *Un devoir national : L'insertion des jeunes sans diplôme*, Rapport n° 9, 113 p.
- Cépède, J.-P. et Collard, F. (1994) Le statut de formateur : état du droit. Dans Délégitation à la formation professionnelle (éd.), *Les métiers de la formation. Contributions de la recherche, état des pratiques et étude bibliographique*, Paris, La Documentation Française, p. 79-82.
- Cerf, M. et Falzon, P. (2005) Une typologie des situations de service. Dans Cerf, M. et Falzon P. (dir.), *Situations de service : travailler dans l'interaction*, Paris, PUF, p. 5-19.
- Cerf, M. Valléry, G. et Boucheix, J.-M. (2004) Les activités de service : enjeux et développements. Dans Falzon, P. (dir.), *Ergonomie*, Paris, PUF, p. 565-581.

- Chabaud, C. (1990) Tâche attendue et obligations implicites. Dans Dadoy, M. Henry, C. Hillau B. Terssac, G. de, Troussier, J.-F., et Weill-Fassina, A. (dir.) *Les analyses du travail, enjeux et formes*, Collection des études n° 54, Paris, Ceréq, p. 174-182.
- Chaix, M.- L. (1996) L'alternance enseignement – travail comme lieu d'observation privilégié des processus de construction identitaire, *Éducation permanente*, n° 128, p. 103-115.
- Chaix, M.- L. (1994) Des conditions pour apprendre dans les dispositifs de formation école-entreprise, *Éducation permanente*, n° 119, p. 165-175.
- Chaix, M.- L. (1993) *Se former en alternance : le cas de l'enseignement technique agricole*, Paris, L'Harmattan, 255 p.
- Charlier, E. et Dejean, K. (2004) Développement professionnel des responsables de formation, analyse d'un dispositif de formation, *Les Dossiers des Sciences de l'éducation*, n° 11, p. 119-127.
- Charlot, B. (2005) *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*, Paris, Economica, 112 p.
- Charlot, B. (1993) L'alternance : formes traditionnelles et logiques nouvelles, *Éducation permanente*, n° 115, p. 7-18.
- Charlot, B. et Glasman, D. (1999) *Les jeunes, l'insertion, l'emploi*, Paris, PUF, 352 p.
- Châtel, V. et Soulet, M.-H. (2001) L'exclusion, la vitalité d'une thématique usée, *Sociologie et Sociétés*, vol. XXXIII.2, p. 175-201.
- Chosson, J.-F. (1975) *L'entraînement mental*, Paris, du Seuil, 191 p.
- Clot, Y. (2008) *Travail et pouvoir d'agir*, Paris, PUF, 296 p.
- Clot, Y. (1999a) *La fonction psychologique du travail*, Paris, PUF, 243 p.
- Clot, Y. (1995) *Le travail sans homme ?*, Paris, La Découverte, 275 p.
- Communication de la Commission au Conseil et au Parlement Européen, du 08 septembre 2006, *Efficacité et équité des systèmes européens d'éducation et de formation*, Bruxelles (Belgique). Récupéré le 10 octobre 2008 : ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/comm481_fr.pdf.
- Coninck, F. (de) (2005) Poussière d'organisation multiples ou monde structuré par de grandes lignes de force ?. Dans Bercot, R. et Coninck, F. (de) (coord.), *L'univers des services*, Paris, L'Harmattan, p. 5-10.
- Conjard, P. et Devin, B. (2005) Garantir un processus plutôt qu'un contenu de formation, *Éducation permanente*, n° 164, p. 143-154
- Coquelle, C. (1994) Attention projet !, *Formation Emploi*, n° 45, p. 25-32.

- Courpassons, D. (1995) Éléments pour une sociologie de la relation commerciale, *Sociologie du travail*, n° 1, p. 1-24.
- Crahay, M. (2010) Qualitatif-Quantitatif : des enjeux méthodologiques convergents ? Dans Paquay, L. Crahay, M. et De Ketele, J-M. (dir.), *L'analyse qualitative en éducation*, 2^{ème} édition, Bruxelles (Belgique), De Boeck, p. 35-55.
- Cristofoli, S. et Stefanou, A. (2005) L'absentéisme des élèves dans le second degré en 2003-2004, *Note d'information*, n° 4, 6 p.
- Crochard, M. (2007) Évaluer l'efficacité de la formation : gageure ou utopie ?, *Actualité de la Formation Permanente*, n° 211, p. 49-53.
- David, A. (1998) Relations de service : des compétences à développer, des conflits à gérer, *Éducation permanente*, n° 137, p. 71-81.
- David, C. et Huguet, P. (1998) Maîtriser la relation de service pour améliorer les conditions du travail, *Éducation permanente*, n° 137, p. 147-155.
- De Coster, M. (1993) *Sociologie du travail et gestion des ressources humaines*, Bruxelles (Belgique), Labor, 2^{ème} édition, 416 p.
- De la Garza, C. et Weill-Fassina, A. (2000) Régulations horizontales et verticales du risque. Dans Benchekroun, T. H. et Weill-Fassina, A. (coord.), *Le travail collectif en ergonomie. Perspectives actuelles en ergonomie*, Toulouse, Octarès, p. 217-234.
- Dejours, C. (2009) *Souffrance en France : la banalisation de l'injustice sociale*, Paris, Éditions du Seuil, 237 p.
- Dejours, C. (1993) Intelligence pratique et sagesse pratique : deux dimensions méconnues du travail réel, *Éducation permanente*, n° 116, p. 47-70.
- Delage, B. (1997) Tyrannie de l'individualisme et despotisme du marché. Comment projeter l'insertion ?, *Carriérologie*, vol. 6, n° 3-4, p. 85-94.
- Delay, B. (2008) Les rapports entre jeunes et anciens dans les grandes entreprises. La responsabilité organisationnelle dans la construction de dynamiques intergénérationnelles coopératives, *Document de travail*, n° 103, CEE, 33 p.
- Delhommeau, N. (2000) *Analyse du travail des vendeurs au sein du groupe « Intersport » en vue de l'élaboration d'un référentiel de formation « conseiller de vente »*, Mémoire DESS, Université de Bourgogne, Dijon, 67 p.
- Delory-Momberger, C. (2010) La part du récit, *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 39/1, 6 p. Récupéré le 21 mai 2013 sur le site : <http://osp.revues.org/2479>.

- Delory-Momberger, C. (2007) Biographisation des parcours entre projet de soi et cadrage institutionnel, *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 36/1, p. 9-17.
- Delory-Momberger, C. (2006) Scénarios biographiques et « technologie de soi » dans les pratiques sociales d'insertion professionnelle. Dans Biarnès, J. et Delory-Momberger, C. (coord.), *L'acteur social : le sujet et l'évaluation des politiques sociales*, Nantes, Plein Fleurs, p. 115-126.
- Delory-Momberger, C. (2004) Biographie, socialisation, formation, *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 33/4, p. 551-570.
- Demazière, D. Darmon, I. Frade, C. et Haas, I. (2004) Formés et formateurs face à la « double contrainte » des programmes de formation à l'employabilité des chômeurs de longue durée, *Formation Emploi*, n° 85, p. 57-74.
- Demazière, D. et Pélage, A. (2001) Mutation de la construction de l'insertion professionnelle. Le cas du dispositif des « emplois jeunes », *Education et société*, n° 7, p. 81-94.
- Demeuse, M. et Baye, A. (2003) Pourquoi parler d'équité ?, in Demeuse, M., Baye, A. Straeten, M.-H. Nicaise, J. et Matoul, A. (éds.), *Vers une école juste et efficace*, Bruxelles (Belgique), De Boeck, p. 149-170.
- Demeuse, M. et Nicaise, J. (2003) Discriminations et actions positives, politiques d'éducation prioritaire... : Vers une rupture de l'égalité formelle en matière d'éducation. Dans Demeuse, M., Baye, A. Straeten, M.-H. Nicaise, J. et Matoul, A. (éds.), *Vers une école juste et efficace*, Bruxelles (Belgique), De Boeck, p. 233-257.
- Dessus, P. Arnoux, M. et Blet, N. (2008) Les aide-mémoires, des outils cognitifs pour l'enseignement : un essai de typologie, *Travail et formation en éducation*, n° 1. Récupéré le 11 mai 2012 sur le site : <http://tfe.revues.org/index583.html>.
- Direction de l'orientation et de la formation professionnelle (2008) Programme Régional de Formation professionnelle continue – Région Haute-Normandie. Récupéré le 9 septembre 2008 du site : <http://www.hautenormandie.fr/Jeunesse-Formation/Formation-professionnelle/Programme-des-formations-et-livret-du-stagiaire>.
- Direction Régionale de la Formation et de l'Emploi, du Travail et de la Formation Professionnelle (DRTEFP) et ACT Méditerranée (2008) *La prévention en action : dans la Grande Distribution*, n° 15, 27 p.
- Di Ruzza, R. et Franciosi, C. (2003) La prescription du travail dans les centres d'appels téléphoniques, *Revue de l'IREs*, vol. 3, n° 43, 24 p. Récupéré le 03 février 2013 sur le site de la revue : <http://www.ires-fr.org/images/files/Revues/r435.pdf>.

- Divay, S. (2009) Nouveaux opérateurs privés du service public de l'emploi : les pratiques des conseillers sont-elles novatrices ?, *Travail et Emploi*, n° 119, p. 37-49.
- Doriguzzi, P. (1994) *L'histoire politique du handicap*, Paris, L'Harmattan, 223 p.
- Dubar, C. (2001) La construction sociale de l'insertion professionnelle, *Éducation et Société*, n° 7, p. 23-36.
- Dubar, C. (1996) Socialisation et processus. Dans S. Paugam (dir.), *L'exclusion : état des savoirs*, Paris, La découverte, p. 111-119.
- Dubar, C. et Demazière, D. (1994) *L'insertion professionnelle des jeunes de bas niveau scolaires. Trajectoires biographiques et contextes structurels*, Document n° 91, Marseille, Cèreq, 133 p.
- Dubernet A.-C. (1995) *L'embauche : approches sociologiques des modes de recrutement dans le secteur privé*, Thèse de doctorat, Université de Nantes, Nantes, 609 p.
- Dubois, M. et Léger, F. (2010) La baisse des sorties sans qualification, *Note d'information*, n° 10.12, MEN-DEPP, 5 p.
- Dugué, E. (1984) Les formateurs de jeunes : identité, statut, intégration professionnelle, *Éducation permanente*, n° 74, p. 29-42.
- Durand M. (2009), Analyse du travail dans une visée de formation : cadres théoriques, méthodes et conceptions. Dans Barbier, J.-M. Bourgeois, É. Chapelle, G. et Ruano-Borbalan, J.-C. (dir.), *Encyclopédie de la Formation*, Paris, PUF, p. 827-856.
- Durrive, L. (2012) Se rapprocher de l'expérience subjective du stagiaire en entreprise à partir d'un point de vue anthropologique sur le travail, *Éducation permanente*, n° 190, p. 133-146.
- Durrive, L. (2010) L'activité humaine, à la fois intellectuelle et vitale, *Travail et apprentissage*, n° 6, p. 25-45.
- Durrive, L. (2009) *Un retour d'activité dans le cadre des animations de l'association « Petits débrouillards d'Alsace »*, Document d'études, 39 p.
- Durrive, L. (2006) *L'expérience des normes : formation éducation et activité humaine*, Thèse de doctorat, Université Louis Pasteur, Strasbourg, 356 p.
- Durrive, L. (1999) *Le travail en scène*, Strasbourg, Crapt-Carli, 95 p.
- Durrive, L. et Mailliot, S. (2009) L'ergologie et la production de savoirs sur les métiers. Dans Schwartz, Y. et Durrive, L. (dir.), *L'activité en dialogues*, Toulouse, Octarès, p. 101-162.

- Duru-Bellat, M. (2008) L'exemple du mérite à l'école, *Problèmes politiques et sociaux*, n^{os} 949-950, p. 35-36.
- Duru-Bellat, M. (1996) Évaluer les effets des stages pour publics « en difficulté », des problèmes qui ne sont pas seulement d'ordre méthodologique..., *Les sciences de l'éducation*, vol. 4, n^o 29, p. 7-31.
- Duvoux, N. (2009) L'injonction biographique dans les politiques sociales, spécificité et exemplarité de l'insertion, *Informations sociales*, n^o 156, p. 114-122.
- Ebersold, S. (2005) L'insertion, ses métamorphoses ; ses registres de cohérence à la lumière d'un corpus de circulaires, *Sociétés contemporaines*, n^o 58, p. 105-130.
- Ebersold, S. (2003) Gestion individualisée des risques sociaux et crise des catégories instituées, *Éducation permanente*, n^o 156, p. 13-25.
- Efros, D. Duc, M. et Faïta, D. (1997) Travailler ensemble ?. Dans Schwartz, Y. (dir.), *Reconnaissance du travail pour une approche ergologique*, Paris, PUF, p. 41-59.
- Ehrenberg, A. (2010) *La société du malaise*, Paris, Odile Jacob, 439 p.
- Eme, B. (1994) Insertion et économie solidaire. Dans Eme, B. et Laville, J.-L. (dir.), *Cohésion sociale et emploi*, Paris, Desclée de Brouwer, p. 157-194
- Esterle-Hedibel, M. (2006) Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches récentes, *Déviance et Société*, vol. 30, n^o 1, p. 41-65.
- Esterle-Hedibel, M. (2003a) Des élèves qui n'en sont plus : les arrêts de scolarité avant 16 ans, *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, vol. 36, n^o 1, p. 15-38.
- Esterle-Hedibel, M. (2003b) *Les arrêts de scolarité avant 16 ans, étude des processus (Roubaix, Nord)*, Rapport de recherche pour la Direction de la Programmation et du Développement – Ministère de l'Éducation Nationale, 176 p. Récupéré le 6 février 2005 sur le site : <http://cisad.adc.education.fr/descolarisation>.
- Eymard-Duvernay, F. et Marchal, E. (1997) *Façon de recruter : les jugements des compétences sur le marché du travail*, Paris, Métailié, 239 p.
- Fabre, M. (1999) *Situations-problèmes et savoir scolaire*, Paris, PUF, 239 p.
- Falbo, C. (2005) La transcription : une tâche paradoxale, *The Interpreters' Newsletter*, n^o 13, p. 25-38. Récupéré le 26 janvier 2012 sur le site : <http://hdl.handle.net/10077/2468>.
- Falzon, P. (1997) L'ergonomie des services, *Performances Humaines et Techniques*, n^o 89, p. 6-7.
- Falzon, P. et Cerf, M. (2005) Le client dans la relation. Dans Cerf, M. et Falzon P. (dir.), *Situations de service : travailler dans l'interaction*, Paris, PUF, p. 41-59.

- Falzon, P. et Lapeyrière, S. (1998) L'utilisateur et l'opérateur : ergonomie et relations de service, *Le travail humain*, tome 61, n° 1, p. 69-90.
- Fernagu-Oudet, S. (2010) Former dans l'environnement : les formations en alternance, *Éducation permanente*, n° 183, p. 95-112.
- Fernagu-Oudet, S. (2007a) Éditorial, *Éducation permanente*, n° 172, p. 5-14.
- Fernagu-Oudet, S. (2007b) Pour une alternance apprenante à l'université, *Éducation permanente*, n° 173, p. 67-81.
- Ferrand, J.L. Gazit, D. et Kaddouri, M. (1993) *Modalités de l'alternance et exploitation pédagogique des situations de travail*, Rapport final, Paris, CNAM, 82 p.
- Flament, C. (1996) Les valeurs du travail, la psychologie des représentations sociales comme observatoire d'un changement historique. Dans Abric J.-C. (éds.), *Exclusion sociale, insertion et prévention*, Saint-Ange, Erès, p. 114-124.
- Fleuret, A. et Zamora, P. (2004/05) La formation professionnelle des chômeurs, *France, portrait social 2004/2005*, INSEE, p. 151-172.
- Forseth, U. et Dahl-Jørgensen, C. (2002) Sur la ligne de feu : transformation du travail relationnel dans un centre commercial et une banque en Norvège, *Travailler*, n° 9, p. 73-97.
- Fouquet A. (1998) Travail, emploi et activité, *La lettre*, n° 52, CEE, 11 p.
- Frégné, C. (2011) *Exclusion, insertion et formation en question*, Paris, L'Harmattan, 220 p.
- Frégné, C. (2008a) Comment lever les freins à l'entrée en formation des chômeurs ? *Actualité de la Formation Permanente*, n° 213, p. 51-54.
- Frégné, C. (2008b) Autour des mots – Le métier. Une analyse des transformations des mondes du travail, *Recherche et Formation*, n° 57, p. 129-139.
- Frégné, C. (2007) Contrepoint sur l'efficacité de procédures visant l'efficacité de la formation, *Actualité de la Formation Permanente*, n° 211, p. 35-39.
- Frégné, C. (2004) *Une formation à l'emploi ?*, Paris, L'Harmattan, 387 p.
- Gadrey, N. (1993) Orientation scolaire et insertion professionnelle. Dans Laflamme, C. (dir.), *La formation et l'insertion professionnelle, enjeux dominants dans la société postindustrielle*, Sherbrooke (Quebec, Canada), CRP, p. 55-65.
- Gascoin, V. (2010) Portage et partage du cadre. Dans Tourmen, C et Prévost, H. (dir.), *Être formateur aujourd'hui. Des formateurs de l'AFPA s'interrogent sur leur métier*, Dijon, Raison et passions, p. 94-105.
- Gasquet, C. (2008) Une formation qualifiante pour les non-diplômés ? *Relief*, n° 25, p. 87-91.

- Gautié, J. (2002) De l'invention du chômage à sa déconstruction, *Genèses*, n° 46, p. 60-76.
- Gazier, B. (2003) L'employabilité. Dans Allouche, J. (coord.), *Encyclopédie des ressources humaines*, Paris, Vuibert, p. 419-427.
- Gazier, B. (1997) Tris et contrôles des salariés dans les organisations : quelques chassés-croisés entre économie et sociologie, *Revue française de sociologie*, n° 38, p. 525-552.
- Gazier, B. (1990) L'employabilité : brève radiographie d'un concept en mutation, *Sociologie du travail*, n° 4, p. 575-584.
- Geay, A. (2007) L'alternance comme processus de professionnalisation : implications didactiques, *Éducation permanente*, n° 172, p. 27-38.
- Géhin, J.-P. (2008) *1960 – 2000 : quarante ans de sociologie des formateurs d'adultes*, Communication présentée au colloque – Les métiers de la formation : approches sociologiques, 28 et 29 octobre 2008, Université Paris-Est.
- Géhin, J.-P. (1998) Le métier de formateur : quelques contours d'une identité professionnelle émergente. Dans Bourdoncle, et R. Demailly, L. (dir.), *Les professions de l'éducation et la formation*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, p. 395-405.
- Géhin, J.-P. (1996) (dir.), *Une profession en construction : les formateurs en Poitou-Charentes*, Rapport de recherche, Université de Poitiers, 305 p.
- Gerard, F.-M. (2008) *L'efficacité est-elle soluble dans la formation ?*, Conférence inaugurale de la 10^e Université d'hiver de la formation professionnelle, Arles, 23-25 janvier 2008. Récupéré le 16 septembre 2011 sur le site : www.centre-info.fr/IMG/pdf/efficacite.pdf.
- Gerard, F.-M. (2007) Diagnostic, enjeux et perspectives du concept d'efficacité en formation, *Actualité de la Formation Permanente*, n° 211, p. 13-23.
- Gerard, F.-M. (2001) L'évaluation de la qualité des systèmes de formation, *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 24, n°s 2-3, p. 53-77.
- Gérard, F. (2009) Ce que travailler « dans la formation » veut dire. Dans Barbier, J.-M. Bourgoise, É. Chapelle G. et Ruano-Borbalan, J.-C. (dir.), *Encyclopédie de la formation*, Paris, PUF, p. 387-413.
- Gérard, F. (1999) Une professionnalisation fragile pour les acteurs de la formation continue, *Actualité de la formation permanente*, n° 160, p. 61-68.
- Ghiglione, R et Matalon, B. (2008) *Les enquêtes sociologiques : théories et pratiques*, 6^{ème} édition, Paris, Armand Colin, 301 p.
- Glasman, D. (2008) Le décrochage scolaire : une question sociale et institutionnelle, *Ville-École-Intégration Diversité*, n° 154, p. 76-85.

- Goffman, E. (1968) *Asiles : étude sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*, Paris, Editions de Minuit, p. 375-447.
- Gonnin-Bolo, A. et Mathey-Pierre, C. (1996) Jeunes et tuteurs en entreprise : quelques questions autour de l'alternance « ordinaire », *Recherche et formation*, n° 22, p. 47-64.
- Gonthier, F. (2008) Avant-propos au dossier : Justice sociale et action publique, *Problèmes politiques et sociaux*, n° 949-950, p. 5-13.
- Gonthier, F. et Soubiran, T. (2008) Le mérite : un principe de justice ambigu, *Problèmes politiques et sociaux*, n° 949-950, p. 32-35.
- Gonzalez, R. Claire-Louisor, J. et Weill-Fassina, A. (2001) Les activités d'intervention psycho-socio-éducatives : une catégorie spécifique de relation de service, Congrès SELF-ACE 2001 – *Les transformations du travail, enjeux pour l'ergonomie*, p. 76-82. Récupéré le 21 septembre 2011 sur le site du SELF : www.ergonomie-self.org/documents/36eme-Montreal-2001/PDF-FR/V6-016-R196-GONZALE2.pdf.
- Gravé, P. (2004) Comment peut-on être formateurs d'adultes, *Les Dossiers des Sciences de l'éducation*, n° 11, p. 25-36.
- Gravé, P. (2003) Ingénierie de formation et identité professionnelle des formateurs, *Éducation permanente*, n° 157, p. 163-172.
- Gravé, P. (2002) *Formateurs et identité*, Paris, PUF, 200 p.
- Grosjean, V. et Van de Weerd, C. R. (2010) Travail émotionnel et identité dans la relation de service : le cas particulier des centres d'appels téléphoniques. Dans Bobillier Chaumon, M.-E. Dubois, M. et Retour, D. (dir.), *Relations de services : nouveaux usages, nouveaux usagers*, Bruxelles (Belgique), De Boeck, p. 101-122.
- Guégnard, C. Rebeuh, M.-C. et Triby, E. (2008) Entreprise de travail temporaire : former pour renforcer l'intermédiation sur un territoire, *Formation Emploi*, n° 102, p. 41-53.
- Guichard, J. (1993) *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*, Paris, PUF, 268 p.
- Guichard, J. et Huteau, M. (2006) *Psychologie de l'orientation*, 2^{ème} édition, Paris, Dunod, 394 p.
- Guy, T. (2002) L'intégration, une phase de l'insertion, *Formation Emploi*, n° 77, p. 21-36.
- Hèbrard, P. (2010) Une gageure : dresser un tableau des métiers de la formation à l'échelle européenne. Dans Frégné, C. et Lescure, E. (de) (dir.), *Les métiers de la formation : approches sociologiques*, Rennes, PUR, p. 81-92.
- Hédoux, J. (1984) Des formateurs et leurs jeunes : solidarité et proximité sociale ?, *Éducation permanente*, n° 74, p. 43-65.

- Hesbeen, W. (2006) *Dialogue et soin*, Texte présenté au 3^{ème} Congrès mondial des infirmières et infirmiers francophones, Québec, Canada, Mai 2006. Récupéré le 16 octobre 2010 du : http://www.oiiq.org/congres_sidiief/docs/forums/WalterHesbeen.pdf.
- Hochschild, A. R. (2002) Travail émotionnel, règles de sentiments et structure sociale, *Travailler*, n° 9, p. 19-49.
- Honneth, A. (2007) *La réification. Petit traité de Théorie critique*, Paris, Gallimard, 141 p.
- L'Hotellier, A. (1997) La grande illusion du « projet fabriqué », *Carriéologie*, vol. 6, n°s 3-4, p. 105-115.
- Hubault, F. et Bourgeois, F. (2002) La relation de service : une convocation nouvelle pour l'ergonomie. Dans Hubault, F. (coord.), *La relation de service et questions nouvelles pour l'ergonomie*, Séminaire Paris I, 14-18 mai 2001, Toulouse, Octarès, p. 5-31.
- Huberman, A.M. (1981) Splendeur, difficultés et promesses de la recherche qualitative, *Éducation et recherche*, vol. 3, n° 3, p. 233-249.
- Issac, R. Lima, L. Rist, B. et Trombert, C. (2012) Les dispositifs d'insertion. Dans Lima, L. et Trombert, C. (dir.), *Le travail de conseiller en insertion*, Issy-les- Moulineaux, ESF, p. 81- 119.
- Jaminon, C. (2001) Regards sociologiques. Dans Liénard, G. (éd.), *L'insertion : défi pour l'analyse enjeu pour action*, Liège (Belgique), Mardaga, p. 21-34.
- Jauneau, Y. (2009) Les employés et ouvriers non qualifiés, *INSEE Première*, n° 1250, 4 p.
- Jeanet A. (2002) L'émotion prescrite au travail, *Travailler*, n° 9, p. 90-112.
- Jobert, G. (2003) De la qualification à la compétence, *Sciences Humaines*, n° 40 HS, p. 36-37.
- Jobert, G. (2001a) Travailler, est-ce penser ? De l'action intelligente à l'intelligence de l'action. Dans Hubault, F. (dir.), *Comprendre que travailler c'est penser, un enjeu industriel de l'intervention ergonomique*, Séminaires Paris 1, 22-26 mai 2000, Toulouse, Octarès, p. 151-165.
- Jobert, G. (2001b) Idéologies et pratiques des premières générations de formateurs d'adultes, *Éducation permanente*, n° 149, p.155-167.
- Jobert, G. (1999) L'intelligence au travail. Dans Carré, P. et Caspar, P. (dir.), *Traité des sciences et techniques de la formation*, Paris, Dunod, p. 205-221.
- Jobert, G. (1993) Les formateurs et le travail, chronique d'une relation malheureuse, *Éducation permanente*, n° 116, p. 7-18.

- Jobert, G. (1987) La professionnalisation des formateurs. Dans Délégation à la Formation professionnelle, *Quelle formation, quels formateurs ?*, Séminaire de recherche, Versailles, 15-16 octobre 1986, Paris, La Documentation française, p. 129-138.
- Joseph, I. (1998) Moment d'action et régimes de disponibilité, *Éducation permanente*, n° 137, p. 35-45.
- Joseph, I. (1994) Les protocoles de la relation de service. Dans Brandt, J. de et Gadrey, J. (dir.), *Relations de service, marchés de service*, Paris, CNRS, p. 175-200.
- Joseph, O. Lopez, A. et Ryk, F. (2008) Génération 2004, des jeunes pénalisés par la conjoncture, *Bref Céreq*, n° 248, p. 1-8.
- Joseph, O. et Lochet J.F. (1999) L'insertion dans l'entreprise des jeunes sortants de l'enseignement scolaire, *Formation-Emploi*, n° 68, p. 5-19.
- Jouanneaux, M. (2001) Le travail c'est une pensée en acte. Dans Hubault, F. (dir.), *Comprendre que travailler c'est penser, un enjeu industriel de l'intervention ergonomique*, Séminaires Paris 1, 22-26 mai 2000, Toulouse, Octarès, p. 53-66.
- Kaddouri, M. (2012) Écarts épistémiques et écarts identitaires de l'alternance, *Éducation permanente*, n° 139, p. 203-218.
- Kaddouri, M. (2008) Les formations en alternance entre transition, socialisation et construction identitaire. Dans Kaddouri, M. Lespessailles, C. Maillebouis, M. et Vasconcellos, M. (éds.), *La question identitaire dans le travail et la formation*, Paris, L'Harmattan, p. 173-185.
- Kaddouri, M. (2006) Dynamiques identitaires et rapports à la formation. Dans Barbier, J.-M. Bourgoise, É. De Villers, G. Kaddouri, M. (éds.), *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*, Paris, L'Harmattan, p. 121-145.
- Kaiser, J. (2005) Les jeunes : bancs d'essai de formes régressives d'emploi ? Dans Baron, C. Dugué, E. et Nivolle, P. (coord.), *La place des jeunes dans la cité. De L'école à l'emploi ?*, tome I, Paris, L'Harmattan, p. 125-144.
- Karz, S. (2004) L'exclusion : faux concept, vrai problème. Dans Karz, S. (dir.), *L'exclusion, définit pour en finir*, Paris, Dunod, p. 99-168.
- Kaufmann J.-C. (2004) *L'entretien compréhensif*, 2^{ème} édition, Paris, Armand Colin, 126 p.
- Kergoat, P. (2006) Une codification du travail et de la formation en compétences, Actes Journée d'études-CNAM – *Usages sociaux de la notion de compétence : Quels savoirs ? Quels individus ?*, Paris, 8 p.

- Kergoat, P. (2002) Le recrutement des apprentis en entreprise publique. Dans Moreau, G. (dir.) *Les patrons, l'État et la formation des jeunes*, Paris, La Dispute, p. 154-164.
- Kieffer, A. et Tanguy, L. (2001) Les mouvements de la recherche sur l'insertion sociale, 1980-2000, *Éducation et sociétés*, vol. 1, n° 7, p. 95-109.
- Kokosowski, A. (1994) Les formateurs pour public jeunes. Dans Délégation à la formation professionnelle (éd.), *Les métiers de la formation. Contributions de la recherche, état des pratiques et étude bibliographique*, Paris, La Documentation Française, p. 181-188.
- Kunégel, P. (2007) Que font les tuteurs ?, *Éducation permanente*, n° 173, p. 109- 119.
- Kunégel, P. (2006) *Tutorat et développement des compétences en situation de travail*, Thèse de doctorat, CNAM, Paris, 291 p.
- Kunégel, P. (2005) L'apprentissage en entreprise : l'activité de médiation des tuteurs, *Éducation permanente*, n° 165, p. 127-138.
- Lacoste, M. (1998) L'interaction langagière, pierre de touche du service ?, *Éducation permanente*, n° 137, p. 23-33.
- Laflamme, C. (1993) *La formation et l'insertion professionnelle, enjeux dominants dans la société postindustrielle*, Sherbrooke (Québec, Canada), CRP, 318 p.
- Lafore, R. (1992) La pauvreté saisie par le droit. Dans Castel, R. et Lae, J.-F. (dir.), *Le revenu minimum d'insertion une dette sociale*, Paris, L'Harmattan, p. 67-91.
- Lahire, B. (2005) L'échec scolaire : genèse d'une notion, *Problèmes politiques et sociaux*, n° 915, p. 31-36.
- Lahire, B (1998) Logiques pratiques : le « faire » et le « dire sur le faire », *Recherche et formation*, n° 27, p. 15-28.
- Lallement, M. (2007) *Le travail, une sociologie contemporaine*, Paris, Gallimard, 676 p.
- Laot, F. (2005) Les formateurs ont-ils jamais existé ?, *Éducation permanente*, n° 164, p. 11-25.
- Laot, F. (2002) *40 ans de recherche en formation d'adultes*, Paris, L'Harmattan, 158 p.
- Lavoie, N. Levesque, J.-Y. et Aubin-Horth, S. (2008) Le retour en formation chez les adultes peu scolarisés : un faisceau d'obstacles, *Éducation et sociétés*, n° 22, p. 161-178.
- Lawler, J. (2001) Apprendre à donner des soins au corps, *Perspective soignante*, n° 11, p. 38-63.
- Léauté, M. (1991/1992) Le terrorisme du projet, *Éducation permanente*, n° 109/110, p. 71-77.
- Leclercq, V. (2005) La professionnalisation du métier de formateur spécialisé en formation de base, *Éducation permanente*, n° 164, p. 105-118.

- Le dictionnaire visuel* (2013). Récupéré le 24 août 2013 sur le site : http://www.infovisual.info/index_fr.html.
- Lefresne, F. (2005) Réflexions sur les catégories de l'action publique en faveur des jeunes en difficulté. Dans Baron, C. Dugué, E. et Nivolle, P. (coord.), *La place des jeunes dans la cité. De L'école à l'emploi ?*, tome I, Paris, L'Harmattan, p. 111-124.
- Léger, F. (2008) Les sorties sans qualification : la baisse se poursuit, *Note d'information*, n° 08.05, MEN-DEPP, 4 p.
- Léné, A. (2000) Le fragile équilibre de la formation en alternance. Un point de vue économique, *Formation Emploi*, n° 27, p. 15-32.
- Lenoir, H. (2006) Mesurer l'impact de la formation pour améliorer les dispositifs, *Actualité de la Formation Permanente*, n° 204, p. 51-58.
- Le petit Larousse illustré 2005* (2004), 100^{ème} édition, Paris, Larousse, 1855 p.
- Leplat, J. (1997) *Regards sur l'activité en situation de travail*, Paris, PUF, 263 p.
- Leplat, J. (1995) À propos des compétences incorporées, *Éducation Permanente*, n° 123, p. 101-113.
- Le Rhun, B. et Pollet, P. (2011) Diplômes et insertion professionnelle, *France, portrait social-édition 2011*, p. 41-50.
- Le Roux, A. (1995) Une insertion sociale et professionnelle pour tous les jeunes, *Éducatons et formations*, n° 41, p. 43-59.
- Lescure, E. (de) (2008) Les formateurs d'adultes et leur professionnalisation : du rejet à la fascination. Un exercice de rétroaction (1960-2000). Dans Laot, F. et Lescure, E. (de) *Pour une histoire de la formation*, Paris, L'Harmattan, p. 89-109.
- Lescure, E. (de) (2005) Le niveau des agents de la formation ne cesse de s'élever mais reste dispersé, *Éducation permanente*, n° 164, p. 39-50.
- Lesne, M. (1994) *Travail pédagogique et formation des adultes : éléments d'analyse*, Paris, L'Harmattan, 185 p.
- Lessard-Hebert, M. Goyete, G. et Boutin, G. (1997) *La recherche qualitative : fondements et pratiques*, Paris, De Boeck, 124 p.
- Levené, T. (2011) Les politiques d'insertion : quelle pertinence pour les « inemployables » ?, *Formation Emploi*, n° 116, p. 51-67.
- Levené, T. et Dubus, A. (2010) *Expériences, parcours contextes résidentiels et rapports à la formation des adultes peu qualifiés*, Rapport de recherche [en ligne]. Récupéré le 26 septembre 2011 du site : <http://halshs.archives-ouverts.fr/halshs-00529887/fr/>.

- Lima, L. (2004) *L'État social et les jeunes : une comparaison France-Québec des systèmes d'assistance-jeunesse*, Thèse de doctorat, Université d'Aix-Marseille II - de la Méditerranée, Marseille, 560 p.
- Lima, L. et Moulin, S. (2006) Justice et justifications dans les politiques de l'emploi, *Travail et emploi*, n° 105, p. 55-67.
- Lopez, A. (coord.) (2007) Une formation qualifiante différée pour les jeunes non diplômés ? Un éclairage à partir du cheminement professionnel et des perspectives des jeunes sortis du système éducatif en 1998, *Relief*, n° 23, Céreq, 136 p.
- Loriol, M. (1999) Qu'est-ce que l'insertion ? Proposition pour la formalisation théorique d'une notion pratique. Dans Loriol, M. (dir.), *Qu'est ce que l'insertion ?*, Paris, L'Harmattan, p. 7-32.
- Maclouf, P. (1992) L'insertion, un nouveau concept opératoire des politiques sociales ?. Dans Castel, R. et Lae, J.-F. (dir.), *Le revenu minimum d'insertion une dette sociale*, Paris, L'Harmattan, p. 121-143.
- Mahlaoui, S. Cadet, J.-P. et Rousseau, M. (2008) Analyser les métiers en entreprise pour gérer les mobilités, *Bref Céreq*, n°249, p.1-4.
- Malglaive, G. (2007) *Formateur d'adultes : un itinéraire*, Paris, L'Harmattan, p. 271.
- Malglaive, G. et Weber, A. (1982) Théorie et pratique, approche critique de l'alternance en pédagogie, *Revue française de pédagogie*, n° 61, p. 17-27.
- Maggi, B. (1996) La régulation du processus d'action de travail. Dans Cazamian, P. Hubault, F. et Noulin, M. (dir.), *Traité d'ergonomie*, 3^{ème} édition, Toulouse, Octarès, p. 637-659.
- Magnier, J. et Werthe, C. (2001) L'expérience revisitée à l'occasion de la validation des acquis professionnels, *Éducation et Formation*, n° 75, p. 29-41.
- Mailliot, S. (2012) *Penser les processus de changement à travers l'expérience de la mobilité professionnelle*, Thèse de doctorat, Université de Provence, Aix-Marseille, 333 p.
- Mallet, L. (2006) Décentralisation de l'éducation et de la formation professionnelle compétences sans moyens, moyens sans compétences ?, *Formation Emploi*, n° 93, p. 99-113.
- Mallet-Poujol, N. (2004) *Protection de la vie privée et des données personnelles*, Legamedia, France, Février 2004. Récupéré le 26 janvier 2012 du site : <http://www.educnet.education.fr/chrgt/guideViePrivée.pdf>.

- Marioni, P. (2005) Accroître l'emploi des seniors : entre volontés et difficultés, *Premières synthèses*, n° 04.1, Dares, 7 p.
- Maroy, C. (1995) L'analyse qualitative d'entretiens. Dans Albarello, L. Digneffe, F. Hiernaux, J.-P. Maroy, C. Ruquoy, D. et Saint-George (de), P. (dir.), *Pratiques et méthodes de recherche en sciences sociales*, Armand Colin, Paris, p. 83-110.
- Mauger, G. (2001) Les politiques d'insertion : une contribution paradoxale à la déstabilisation du marché du travail, *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 136-137, p. 5-14.
- Mayen, P. (2012) Questions d'apprentissage dans les formations par l'alternance, *Éducation permanente*, n° 139, p. 53-62.
- Mayen, P. (2010) Fatigue. Dans Tourmen, C et Prévost, H. (dir.), *Être formateur aujourd'hui. Des formateurs de l'AFPA s'interrogent sur leur métier*, Dijon, Raison et passions, p. 123.
- Mayen, P. (2007a) Quelques repères pour analyser les situations dans lesquelles le travail consiste à agir pour et avec un autre, *Recherches en Éducation*, n° 4, p. 51-64.
- Mayen, P. (2007b) Passer du principe d'alternance à l'usage de l'expérience en situation de travail comme moyen de formation et professionnalisation. Dans Merhan, F. Ronveaux, C. et Vanhullé, S. (éds.), *Alternances en formation*, Bruxelles (Belgique), De Boeck, p. 83-100.
- Mayen, P. (2006) Transmission en situation de didactique professionnelle. Dans CRÉAPT-EPHE (dir.) *Transmission des savoirs professionnels en entreprise*, Actes du séminaire : Vieillesse et travail, année 2005, Rapport de recherche n° 36, CEE, p. 111-117.
- Mayen, P. (2000) Interactions tutorales au travail et négociations formatives, *Recherche et Formation*, n° 35, p. 59-73.
- Mayen, P. (1999) Les écarts de l'alternance comme espace de développement des compétences, *Éducation permanente*, n° 141, p. 23-38.
- Mayen, P. (1998) Le processus d'adaptation pragmatique dans la coordination d'une relation de service. Dans Kostulski, K. et Trognon, A. (dir.), *Communications interactives dans les groupes de travail*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, p. 205-233.
- Mayen, P. et Olry, P. (2012) Les formation par alternance : diversité des situations et perspectives des usagers, *Éducation permanente*, n° 190, p. 49-69.
- Mayen, P. Métral, J-F. et Tourmen, C. (2010) Les situations de travail. Références pour référentiels, *Recherche et formation*, n° 64, p. 31-46.

- Mayen, P. et Négroni, P. (2005) La vente, un état limite des relations de service. Dans Cerf, M. et Falzon, P. (dir.), *Situations de service : travailler dans l'interaction*, Paris, PUF, p. 205-222.
- Mazari, Z. Meyer, V. Rouaud, P. Ryk, F. et Winnicki, P. (2011) Le diplôme : un atout gagnant pour les jeunes face à la crise, *Bref Céreq*, n° 283, 4 p.
- Melin, V. (2010) Décrochage et raccrochage scolaires : Une mise en perspective biographique et ethnométhodologique, *Repere–Revistă de Științele Educației* (Repères–Revue de Sciences de l'Éducation), n° 3, p. 1-10.
- Mercadier, C. (2002) La dimension sensorielle du soin, *Perspective soignante* n° 13, p. 6-28.
- Marcel, J.-F. Orly, P. Rothier-Bautzer, E. et Sonntag, M. (2002) Les pratiques comme objet d'analyse, *Revue française de pédagogie*, n° 138, p. 135-170.
- Merle, M et Théry, M. (2012) Un projet politique pour les formations en alternance, *Éducation permanente*, n° 190, p. 9-29.
- Millet, M et Thin, D. (2005) *Ruptures scolaires : l'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris, PUF, 317 p.
- Molinier, P. (2008) *Les enjeux psychiques du travail. Introduction à la psychodynamique du travail*, Paris, Payot & Rivages, 335 p.
- Molinier, P. (2005) De la condition de bonne à tout faire au début du XX siècle à la relation de service dans le monde contemporain : analyse clinique et psychopathologique, *Travailler*, n° 13, p. 7-33.
- Monaco, A. (1993) *L'alternance école-production*, Paris, PUF, 227 p.
- Moreau, G. (2005) Jeunesse au travail : le paradoxe des apprentis, *Formation Emploi*, n° 98, p. 35-46.
- Morel, L. et Senault, P. (1984) L'insertion des jeunes : peut-on parler d'innovation ?, *Éducation permanente*, n° 74, p. 75-81.
- Mucchielli, A. (2004) Méthodologie d'une recherche qualitative. Dans Mucchielli, A. (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives*, 2^{ème} édition, Paris, Armand Colin, p. 151-153.
- Munoz, G. (2007) L'analyse de quelques « mouvements cognitifs » entre les différents formes de la connaissance : repères pour la formation, *Recherches en éducation*, n° 4, p. 39-50.
- Nicaise, I. (2000) Formation des groupes défavorisés : dilemme équité-efficacité ?. Dans Vandenberghe, V. (éd.), *La formation professionnelle continue : transformation, contraintes et enjeux*, Louvain-la Neuve, Academia Bruylant, p. 151-162.

- Nicole-Drancourt, C. et Roulleau-Berger, L. (2002) *L'insertion des jeunes en France*, 3^{ème} édition, Paris, PUF, 137 p.
- Nicole-Drancourt, C. et Roulleau-Berger, L. (2001) *Les jeunes et le travail 1950-2000*, Paris, PUF, 266 p.
- Ollivier, B. (2002) Autonomie. Dans Barus-Michel, J. Enriquez, E. et Lévy, A. (coord.), *Vocabulaire de psychosociologie*, Ramonville-Saint-Agne, Erès, p. 50-60.
- Olry, P et Masson, C. (2012) Du travail au travail pour apprendre, *Éducation permanente*, n° 139, p. 63-77.
- Ombredane, A. et Faverge, J.M. (1955) *L'analyse du travail*, Paris, PUF, 236 p.
- Orianne, J.-F. et Maroy, C. (2008) Esquisse d'une profession consultante : les intermédiaires du marché du travail en Wallonie, *Formation Emploi*, n° 102, p. 21-39.
- Orofiamma, R. (1984) Pour une poignée de formateurs..., *Éducation permanente*, n° 74, p. 103-115.
- Osty, F. (2003) *Le désir de métier : engagement, identité et reconnaissance au travail*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 244 p.
- Oudart, A-C. (2012) La formalisation de l'expérience au risque de l'alternance, *Éducation permanente*, n° 139, p. 153-161.
- Oudart, A-C. (2007) *À la croisée des temporalités : le mémoire professionnel*, Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Strasbourg, 10 p.
- Oudart, A-C. et Verspieren, M. (2012) *Les espaces réflexifs dédiés aux retours d'expérience : quels sens, quelles pratiques ?*, Actes du colloque international – Expérience et professionnalisation dans les champs de la formation et du travail ; état des lieux et nouveaux enjeux, Université de Lille 1, Université de Lille 3, septembre 2012, 18 p. Récupéré le 1 septembre 2013 du site : <http://www.trigone.univ-lille1.fr/experience2012/?/Actes/>.
- Outin, J.-L (1990) Trajectoires professionnelles et mobilité de la main-d'œuvre : la construction sociale de l'employabilité, *Sociologie du travail*, n°4, p. 469-489.
- Pagnani, B. (2006) Quelle expérience des "emplois-jeunes" ? : activité de médiation sociale, enjeux de professionnalisation, *Le Sociographe*, n° 21, pp. 53-62.
- Paillé, P. (2004) Pertinence de la recherche qualitative. Dans Mucchielli, A. (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives*, 2^{ème} édition, Paris, Armand Colin, p. 189-190.

- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003) *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, 2^{ème} édition, Paris, Armand Colin, 211 p.
- Pain, A. (2003) Les formateurs et l'ingénierie de la formation, *Éducation permanente*, n° 157, p. 137-147.
- Paola, V. (di) Louit-Martinod, N. et Moulet, S. (2011) Quand l'emploi atypique devient une norme de recrutement, *Chroniques du travail*, n° 1, p. 44-67.
- Paradeise, C. et Lichtenberger, Y. (2001) Compétence, compétences, *Sociologie du travail*, n° 43, p. 33-48.
- Pariat, M. (2008) *1960 – 2000 : quarante ans de sociologie des formateurs d'adultes*, Communication présentée au colloque – Les métiers de la formation : approches sociologiques, 28 et 29 octobre 2008, Université Paris-Est.
- Pariat, M. (2004) *Les représentations que les formateurs se font de leur rôle professionnel, noyau central d'une identité de métier*, Habilitation à diriger des recherches, Université Paris V – René Descartes, 312 p.
- Pastré, P. (2011) *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*, Paris, PUF, 318 p.
- Pastré, P. (2005a) La deuxième vie de la didactique professionnelle, *Éducation permanente*, n° 165, p. 29-46.
- Pastré, P. (2005b) Genèse et identité. Dans Rabardel, P. et Pastré, P. (dir.), *Modèles du sujet pour la conception*, Toulouse, Octarès, p. 232-260.
- Pastré, P. (1999) La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives, *Éducation permanente*, n° 139, p. 13-35.
- Pastré, P. Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006) La didactique professionnelle, *Revue française de pédagogie*, n° 154, p. 145-198.
- Paugam, S. (1996) (dir.), *L'exclusion : état des savoirs*, Paris, La Découverte, 582 p.
- Paul, M. (2009a) L'accompagnement : d'un dispositif social à une pratique relationnelle spécifique. Dans Barbier, J-M. Bourgoise, É. Chapelle G. et Ruano-Borbalan, J.-C. (dir.), *Encyclopédie de la formation*, Paris, PUF, p. 613-646.
- Paul, M. (2009b) Autour du mot – « accompagnement », *Recherche et formation*, n° 62, p. 91-107.
- Paul, S. (2012) *Travail et vie précaire. Typologies des difficultés d'insertion des jeunes sans qualification*, Thèse de doctorat, Université de Strasbourg, Strasbourg, 275 p.

- Paul, S. (2010) *Le rôle du formateur dans la préparation à l'alternance : accompagner à repérer et à dire les normes antécédentes*, Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève, 8 p.
- Paulin, J.-F. (2011) Le développement équivoque des stages, *Chroniques du travail*, n° 1, p. 110-125.
- Pelletier, D. et Bujold, R. (1984) (dir.), *Pour une approche éducative en orientation*, Montréal (Canada), Gaëtan Morin, 465 p.
- Pendry, L.F. Macrae, C.N. et Hewstone, M. (1994) Réflexions sur autrui : une approche cognitive. Dans Moscovici, S. (dir.), *Psychologie sociale des relations à autrui*, Paris, Nathan, p. 181-207.
- Perez, C. et Thomas, G. (2004) La formation continue dans les trajectoires d'emplois précaires, *Notes Emploi Formation*, n° 19, 39 p.
- Périlleux, T. (2005) *Se rendre désirable. L'employabilité dans l'Etat social actif et l'idéologie managériale*. Récupéré le 02 octobre 2011 du site : [www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/etes.../DOCH_147\(Perilleux\).pdf](http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/etes.../DOCH_147(Perilleux).pdf).
- Perret, B. (1992) Les limites de l'insertion par le travail, *Esprit*, n° 6, p. 23-34.
- Perrier, G. (2011) Les PLIE : contraintes de résultats et risques d'éviction, *Connaissance de l'emploi*, n° 87, 4 p.
- Peuple et Culture (1945) Un peuple une culture, manifeste de Peuple et culture. Dans Palazzeschi, Y. (1998) *Introduction à une sociologie de la formation. Les pratiques constituantes et les modèles*, vol. 1, Paris, L'Harmattan, p. 33-44.
- Pierce, J.-L. (2002) Les émotions au travail : le cas des assistantes juridiques, *Travailler*, n° 9, p. 51-72.
- Pillon, T. et Vatin, F. (2003) *Traité de sociologie du travail*, Toulouse, Octarès, 501 p.
- Piot, T. (2004) L'engagement professionnel des formateurs : mobilisation et réflexivité professionnelles en formation, *Les Dossiers des Sciences de l'éducation*, n° 11, p. 51-62.
- Pinte, G. (2007) Quelle efficacité pour la formation de demain ? *Actualité de la Formation Permanente*, n° 211, p. 25-30.
- Poulet-Coulibando, P. Zamora, P. (2000) Insertion des jeunes : sensible amélioration, surtout chez les diplômés, *INSEE Première*, n° 741, 4 p.

- Pourtois, J.P. et Desmet, H. (2004) Épistémologie des méthodes qualitatives. Dans Mucchielli, A. (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives*, 2^{ème} édition, Paris, Armand Colin, p. 71-77.
- Pourtois, J.P. et Desmet, H. (1988). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*, Bruxelles (Belgique), Pierre Mardaga, 122 p.
- Prost, A. (2008) Jalons pour une histoire de la formation des adultes (1920-1980). Dans Laot, F. et Lescure, E. (de) (dir.), *Pour une histoire de la formation*, Paris, L'Harmattan, p. 37-54.
- Prost, A. (2006) Jalons pour une histoire de la formation des adultes, *Recherche et Formation*, n° 53, p. 11-23.
- Quivy, R. et Van Campenhoudt, L. (1995) *Manuel de recherche en sciences sociales*, 2^{ème} édition, Paris, Dunod, 287 p.
- Rabardel, P. (2007). Principes pour la constitution d'une didactique professionnelle. Dans Méry, M. (dir.), *Activité humaine et conceptualisation ; question à Gérard Vergnaud*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, p. 87-90.
- Rabardel, P. et Samurçay, R. (2004) Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences. Dans Samurçay, R. et Pastré, P. (dir.), *Recherches en didactique professionnelle*, Toulouse, Octarès, p. 163-180.
- Rabasse, F. (1998) Les difficultés rencontrées dans la gestion des ressources humaines des télé-opérateurs, *Éducation permanente*, n° 137, p. 83-93.
- Racault, S. (1999) Les jeunes et la valeur « travail », *Études et Synthèses*, n° 44, Observatoire du Développement de la Réunion, 49 p.
- Rajablat, M. (1997) *Voyage au corps du soin : la toilette*, Vincennes, Hospitalières, 111 p.
- Ramoff, A. (1987) Conclusion. Dans Délégation à la Formation professionnelle (éd.), *Quelle formation, quels formateurs ?*, Séminaire de recherche, Versailles, 15-16 octobre 1986, Paris, La Documentation Française, p. 149- 152.
- Renault-Delalande, B. (2010) L'évaluation de l'insertion est-elle soluble dans les statistiques ?, *ARPES*, Récupéré le 16 septembre 2011 du site de la revue : <http://www.apres.fr/index.php?id=177>.
- Riot, L. (2010) Les pratiques des formateurs dans le cadre des dispositifs d'insertion : le projet en théorie, les compromis en pratique. Dans Frégné, C. et Lescure, E. (de) (dir.), *Les métiers de la formation : approches sociologiques*, Rennes, PUR, p. 157-168.

- Riot, L. (2003) *Constitution et traitement d'une population : les jeunes en difficulté d'insertion*, Thèse de doctorat, Université Paris VIII, Paris, 423 p.
- Rocher, G. (1968) *Introduction à la sociologie : l'action sociale*, Montréal (Canada), Éditions HMH, 189 p.
- Roche, P. (2005) Lutte contre l'illettrisme : une expérimentation dans le monde du travail, *Bref Céreq*, n° 221, p. 1-4.
- Roche, P. (1999) L'exclusion ne commence pas seulement là où finit le travail, *Les Cahiers de l'ANACT*, n° 13, p. 15-24.
- Rogalski, J. et Samurçay, R. (1993) Représentations de référence : outils pour le contrôle d'environnements dynamiques. Dans Weill-Fassina, A. Rabardel, P. et Dubois, D. (dir.), *Représentations pour l'Action*, Toulouse, Octarès, p. 183-207.
- Rogez, I. (2009) Etablissements d'hébergement pour personnes âgées dépendantes. Synthèse sur les conditions de travail et les actions de prévention, *Les dossiers de l'ARACT Nord Pas de Calais*, n° 7, 24 p.
- Romani, C. (2004) Alternances. Synthèse de vingt ans de développement en France et à l'étranger, *Nef*, n° 11, 54 p.
- Roquet, P. (2009) L'émergence de l'accompagnement. Une nouvelle dimension de la formation, *Recherche et formation*, n° 62, p. 13-24.
- Rose, J. (2005) Les jeunes entre école, insertion et emploi. Dans Baron, C. Dugué, E. et Nivolle, P. (coord.), *La place des jeunes dans la cité. De L'école à l'emploi ?*, tome I, Paris, L'Harmattan, p. 273-284.
- Ruquoy, D. (1995) Situation d'entretien et stratégie de l'interviewer. Dans Albarello, L. Digneffe, F. Hiernaux, J-P. Maroy, C. Ruquoy, D. et Saint-George de, P. (dir.), *Pratiques et méthodes de recherche en sciences sociales*, Paris, Armand Colin, p. 59-82.
- Russier, J.-P. (1998) La formation au sein des dispositifs jeunes, une adaptation sociale ?. Dans Bourdoncle, R. et Demailly, L. (dir.), *Les professions de l'éducation et la formation*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, p. 139-146.
- Russier, J.-P. (1995) Les techniques d'insertion : intégration ou désintégration sociale ?, *Éducation permanente*, n° 125, p. 10-112.
- Sanchez, R. (2005) Formation en alternance : le repli des entrées en contrat de qualification s'est amplifié en 2003, *Premières synthèses, premières informations*, n° 07.4, 6 p.

- Sandras, J.-C. (2002) Relation de partenariat et recomposition des métiers. Dans Hubault, F. (coord.), *La relation de service et questions nouvelles pour l'ergonomie*, Séminaire Paris I, 14-18 mai 2001, Toulouse, Octarès, p. 209-224.
- Santelmann, P. (2007a) Les fondements obscurs des « politiques » d'insertion, *Savoirs*, n° 14, p. 63-71.
- Santelmann, P. (2007b) Quelle efficacité de la formation professionnelle continue ? *Actualité de la Formation Permanente*, n° 211, p. 5-11.
- Santelmann, P. (2001) *La formation professionnelle, nouveau droit de l'homme ?*, Paris, Gallimard, 226 p.
- Sauvageot, C. Orivel, E. Gasquet, C. Mora, V. Lopez, A. Verley, E. Cart, B. Mouy, P. et Besse, M. (de) (2005) Quelle formation qualifiante différée pour les jeunes non diplômés ?, *Note d'évaluation*, n° 1 mars, 4 p.
- Savereux, S. (1999) Réconcilier le travail et l'emploi, *Les Cahiers de l'ANACT*, n° 13, p. 25-34.
- Savoie-Zacj, L. (2011) La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans Karsenti, T. et Savoie-Zacj, L. (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches*, 3^{ème} édition, Saint-Laurent (Québec, Canada), Éditions du Renouveau Pédagogique, p. 123-147.
- Savoie-Zacj, L. et Karsenti, T. (2011) La méthodologie. Dans Karsenti, T. et Savoie-Zacj, L. (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches*, 3^{ème} édition, Saint-Laurent (Québec, Canada), Éditions du Renouveau Pédagogique, p. 109-122.
- Savoyant, A. (2006a) Les problèmes de la transmission des savoirs professionnels en entreprise. Dans CRÉAPT-EPHE (dir.) *Transmission des savoirs professionnels en entreprise*, Actes du séminaire : Vieillesse et travail, année 2005, Rapport de recherche n° 35, CEE, p. 9-19.
- Savoyant, A. (2006b) Tâche, activité et formation des actions de travail, *Éducation permanente*, n° 166, p. 127-136.
- Savoyant, A. (1999) Une approche cognitive de l'alternance, *Bref Céreq*, n° 118, p. 1-4.
- Sévigny, R. (2002) Expérience. Dans Barus-Michel, J. Enriquez, E. Lévy, A. (coord.), *Vocabulaire de psychosociologie*, Ramonville-Saint-Agne, Erès, p. 129-133.
- Schneider, J. (2012) Les conditions de développement des formations en alternance, *Éducation permanente*, n° 139, p. 9-17.

- Schwartz, B. (1999) Trente ans d'expérience et d'hypothèses sur la formation et l'insertion. Dans Charlot, B. et Glasman, D. (coord.), *Les jeunes, l'insertion, l'emploi*, Paris, PUF, p. 38-54.
- Schwartz, B. (1996) Le changement est affaire de volonté politique, *Éducation permanente*, n° 129, p. 75-84.
- Schwartz, B. (1964) L'éducation permanente. Dans Palazzeschi, Y. (1998) *Introduction à une sociologie de la formation. Les pratiques constituantes et les modèles*, vol. 1, Paris, L'Harmattan, p. 251-252.
- Schwartz, Y. (2011) Pourquoi le concept de corps-soi ? Corps-soi, activité, expérience, *Travail et Apprentissages*, n° 7, p. 148-177.
- Schwartz, Y. (2010) Quel sujet pour quelle expérience ?, *Travail et Apprentissages*, n° 6, p. 11-24.
- Schwartz, Y. (2007) Un bref aperçu de l'histoire culturelle du concept d'activité, *@ctivités*, volume 4, n° 2, p. 122-133, Récupéré le 21 juillet 2010 du site de la revue : <http://activites.org/v4n2.pdf>.
- Schwartz, Y. (2004) L'expérience est-elle formatrice ?, *Éducation permanente*, n° 158, p. 11-23.
- Schwartz, Y. (2000) *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*, Toulouse, Octarès, 763 p.
- Schwartz, Y. (1997) L'homme, le marché et la cité, *Autrement*, n° 174, p. 110-127.
- Schwartz, Y. et Durrive, L. (2009) *L'activité en dialogues : entretiens sur l'activité humaine*, Toulouse, Octarès, 267 p.
- Schwartz, Y. et Durrive, L. (2003) *Travail et ergologie : entretiens sur l'activité humaine*, Toulouse, Octarès, 308 p.
- Sicot, F. (dir.) (2002) *La déscolarisation en Haute-Garonne, rapports à l'école et dispositifs de scolarisation*, Cers/CIEU – Université Toulouse le Mirail, avril 2002, 140 p. Récupéré le 6 février 2005 de : <http://cisad.adc.education.fr/descolarisation>.
- Soares, A. (2000) Au cœur des services : les larmes au travail, *PISTES*, vol. 2, n° 2, 15 p. Récupéré le 4 octobre 2010 du site de la revue : <http://pettnt/v2n2/articles/v2n2a5.html>.
- Solazzi, R. (1984) L'ADVP et les nouvelles pratiques des conseillers d'orientation en France. Dans Pelletier, D. et Bujold, R. (éds.), *Pour une approche éducative en orientation*, Montréal (Canada), Gaëtan Morin, p. 227-246.

- Sonntag, M. (2002) Le schéma d'action : outil de figuration des représentations dans l'analyse des pratiques professionnelles, *Revue française de pédagogie*, n° 138, p. 29-38.
- Sorel, M. (2007) Responsable pédagogique en CFA, un métier à part entière, *Éducation permanente*, n° 173, p. 25-41.
- Sticker, H.-J. (2003) Sens de la construction du régime du handicap vers son dépassement, *Cahier de recherche*, n° 182, 15-25 p.
- Tanguy, L. (2008) La recherche de liens entre la formation et l'emploi : une institution et sa revue – Un point de vue –, *Formation Emploi*, n° 101, p. 23-40.
- Tanguy, L. (2001) Les promoteurs de la formation en entreprise (1945-1971), *Travail et Emploi*, n° 86, p. 27-47.
- Tanguy, L. (1986) *L'introuvable relation formation/emploi. Un état de recherches en France*, Paris, La Documentation Française, 302 p.
- Tebback, S. (2005) Les difficultés d'insertion socio-économiques des jeunes issus de l'immigration maghrébine. Dans Baron, C. Dugué, E. et Nivolle, P. (coord.), *La place des jeunes dans la cité. De L'école à l'emploi ?*, tome I, Paris, L'Harmattan, p. 257-272.
- Teiger, C. Cloutier, E. et David, H. (2005) Les activités de soins à domicile. Dans Cerf, M. et Falzon, P. (dir.), *Situations de service : travailler dans l'interaction*, Paris, PUF, p. 179-204.
- Terrot, N. (2008) De l'éducation permanente à l'éducation et la formation tout au long de la vie. Dans Laot, F. et Lescure, E. (de) (dir.), *Pour une histoire de la formation*, Paris, L'Harmattan, p. 111-122.
- Terrot, N. (1994) Éducation des adultes et formateurs : une approche historique. Dans Délégation à la formation professionnelle (éd.), *Les métiers de la formation. Contributions de la recherche, état des pratiques et étude bibliographique*, Paris, La Documentation Française, p. 31-41.
- Tertre, Ch. (du) (2005) Services immatériels et relationnels : intensité du travail et santé, *@ctivités*, vol. 2, n° 1, p. 37-49. Récupéré le 10 novembre 2010 sur le site de la revue : <http://activites.org/v2n1/dutertre.pdf>.
- Tertre, Ch. (du) (2002) Services, « relation de service » et « économie immatérielle ». Dans Hubault, F. (coord.), *La relation de service et questions nouvelles pour l'ergonomie*, Séminaire Paris I, 14-18 mai 2001, Toulouse, Octarès, p. 225-235.

- Tertre, Ch. (du) (1999) Activités immatérielles, subjectivité et productivité. Dans Performances, ergonomie et productivité des questions mutuelles, Actes du séminaire Paris 1, *Performances Humaines et Techniques*, HS, p. 86-93.
- Thévenet, M. (2010) La relation de service en quête de syntaxe. Dans Bobillier Chaumon, M.-E. Dubois, M. et Retour, D. (dir.), *Relations de services : nouveaux usages, nouveaux usagers*, Bruxelles (Belgique), De Boeck, p. 16-38.
- Thévenet, M. (1998) Les dimensions oubliées de la relation client, *Éducation permanente*, n° 137, p. 121-128.
- Thibaud, P. (1972) L'éducation permanente et vie sociale. Dans Palazzeschi, Y. (1998) *Introduction à une sociologie de la formation. Les pratiques constituantes et les modèles*, vol. 1, Paris, L'Harmattan, p. 203-206
- Touraine, A. (1991) Face à l'exclusion, *Esprit*, n° 169, p. 7-13.
- Tourmen, C. (2013) L'expérience des formés, obstacle ou ressource pour les formateurs ? Dans Charlier, E., Roussel, J.F., Boucenna, S. (dir.), *Expériences des adultes et professionnalités des formateurs*, Bruxelles (Belgique), De Boeck.
- Tourmen, C. (2010) Une analyse de l'activité des formateurs. Dans Tourmen, C. et Prévost, H. (dir.), *Être formateur aujourd'hui. Des formateurs de l'AFPA s'interrogent sur leur métier*, Dijon, Raison et Passions, p. 126-167.
- Triby, E. (2012) Alternance et territoire : une économie en construction, *Éducation permanente*, n° 139, p. 173-186.
- Troger, V. (1999) De l'éducation populaire à la formation professionnelle, l'action de « Peuple et Culture », *Sociétés contemporaines*, n° 35, p. 19-42.
- Trottier, C. (2004) Que deviennent sur le marché du travail les jeunes qui ont interrompu des études secondaires ou collégiales ?, *Observatoire jeunes et société*, Bulletin d'information vol 5, n° 1, 5 p.
- Valléry, G. et Leduc, S. (2010) L'activité des aides à domicile auprès des personnes âgées : la question des compétences sociales et de l'identité professionnelle. Dans Bobillier Chaumon, M.-E. Dubois, M. et Retour, D. (dir.), *Relations de services : nouveaux usages, nouveaux usagers*, Bruxelles (Belgique), De Boeck, p. 39-59.
- Valléry, G. (2004) Relation de service et approche ergonomique », *@ctivités*, vol 1, n° 2, p. 121-146. Récupéré le 3 février 2013 de : <http://www.activites.org/v1n2/vallery.pdf>.
- Valléry, G. et Sassier, J.-M. (1998) Relation de service et catégorisation culturelle, *Education permanente*, n° 137, p. 47-57.

- Van der Maren, J.-M. (1996) *Méthodes de recherche pour l'éducation*, 2^{ème} édition, Bruxelles (Belgique), De Boeck, 502 p.
- Vasselin, K. (2002) Faire le ménage : de la condition domestique à la revendication d'une professionnalité. Dans Piotet, F. (dir.), *La révolution des métiers*, Paris, PUF, p. 77-98.
- Vassileff, J. (1997) *La pédagogie du projet en formation*, Lyon, Chroniques Sociales, 153 p.
- Vergnaud, G. (2007a) Représentation et activité : deux concepts étroitement associés, *Recherches en Éducation*, n° 4, p. 9-22.
- Vergnaud, G. (2007b) Perspectives. Dans Méri, M. (dir.), *Activité humaine et conceptualisation ; questions à Gérard Vergnaud*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, p. 381-388.
- Vergnaud, G. (1996) Au fond de l'action la conceptualisation. Dans Barbier, J.-M. (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, p. 277-292.
- Vernières, M. (1997) La notion d'insertion professionnelle. Dans Vernières, M. (coord.), *L'insertion professionnelle ; analyse et débats*, Paris, Économica, p. 9-22.
- Vernières, M. (1993) *Formation emploi, enjeu économique et social*, Paris, Cujas, 167 p.
- Vermersch, P. (2000) *L'entretien d'explicitation*, 3^{ème} édition, Issy-les Moulineaux, ESF, 182 p.
- Vermersch, P. (1989) Expliciter l'expérience, *Éducation permanente*, n° 100/101, p. 123-132.
- Villatte, R. Teiger, C. et Caroly-Flaguel, S. (2005) Les activités des travailleurs sociaux : du « travail social » à la « médiation et l'intervention sociale ». Dans Cerf, M. et Falzon, P. (dir.), *Situations de service : travailler dans l'interaction*, Paris, PUF, p. 155-178.
- Villatte, R. Teiger, C. et Caroly-Flaguel, S. (2004) Le travail de médiation et d'intervention sociale. Dans Falzon, P. (dir.), *Ergonomie*, Paris, PUF, p. 583-601.
- Vinatier, I. (2009) *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 247 p.
- Vinatier, I. (2007) Les enjeux de la dynamique interactionnelle entre conseillers et enseignants en formation et/ou débutants, *Recherches en Education*, n° 4, p. 65-76.
- Vincens J. (1997). L'insertion professionnelle des jeunes, à la recherche d'une définition conventionnelle, *Formation Emploi*, n° 60, p. 21-36.
- Weber, A. (1984) Les contenus des formations de « formateurs jeunes » : quelques questions, *Éducation permanente*, n° 74, p. 93-101.
- Weller, J.-M. (1998) Abuse-t-on de la notion de relation de service ?, *Éducation permanente*, n° 137, p. 9-21.

- Weller, J.-M. (1995) Ce qu'un téléphone peut faire, *Recherches et prévisions*, n° 42, p. 19-24.
- Wittorski, R. (1997) Évolution de la formation et transformation de compétences des formateurs, *Éducation permanente*, n° 132, p. 59-72.
- Wuhl, S. (2003) Discrimination positive et principes de justice : l'exemple des politiques d'insertion, *Éducation permanente*, n° 156, p. 39-53.
- Wuhl, S. (1996). *Insertion : les politiques en crise*, Paris, PUF, 285 p.
- Wuhl, S. (1994) Chômage d'exclusion et politiques d'insertion. Dans Ferréol, G. (éd.), *Intégration et exclusion dans la société française contemporaine*, 3^{ème} édition, Lille, Presses Universitaires de Lille, p. 157-188.
- Zarifian, P. (2002) La valeur de service. Dans Gadrey, J. et Zarifian, P. (dir.), *L'émergence d'un modèle du service : enjeux et réalités*, Paris, Liaisons, p. 91-119.
- Zeitler, A. et Leblanc, S. (2005) L'analyse de pratique : une transformation du travail des formateurs ?, *Éducation permanente*, n° 164, p. 91-104.
- Zerbato-Poudou, M.-T. (2007) *Apprendre à écrire sa la PS à la GS*, Paris, Retz, 174 p.
- Zunigo, X. (2011) L'étayage du rapport au travail des jeunes faiblement qualifiés, *Regards Sociologiques*, n° 41-42, p. 161-170.
- Zunigo, X. (2005) Rapports entre entreprises, marché et contenus de formation en France, *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 4, p. 85-104.

Textes et règlements

- Arrêté relatif aux clubs et équipes de prévention (1972). Arrêté du 4 juillet 1972. Journal officiel du 13 juillet 1972. Récupéré le 3 novembre 2012 du site : http://dcalin.fr/textoff/clubs_prevention_1972.html.
- Loi d'orientation sur l'éducation (1989). LOI n° 89-486 du 10.07.1989-BOEN spécial n° 4. Récupéré le 3 octobre 2012 du site : www.legifrance.gouv.fr.
- Loi sur le reclassement professionnel des travailleurs handicapés (1957). LOI n° 57-1223 du 23 novembre 1957, Récupéré le 26 novembre 2011 du site : www.legifrance.gouv.fr.

Tableaux, figures et illustrations

Tableau 1 : Définitions des sortants « sans qualification » et « sans diplôme ».....	17
Tableau 2 : Le premier emploi.....	18
Tableau 3 : Les principaux dispositifs d'insertion de 1974 à 2006.....	40
Tableau 4 : Les actions de formation insertion étudiées.....	171
Tableau 5 : Tableau synoptique des stagiaires interrogés.....	190
Tableau 6 : Tableau synoptique des formateurs interviewés.....	197
Figure 1 : Le champ de l'insertion.....	66
Figure 2 : Les quatre pôles de l'activité dans les relations de service.....	70
Figure 3 : Parcours de formation-insertion.....	104
Figure 4 : Les temps du retour d'activité.....	181
Figure 5 : Les niveaux de la description.....	186
Figure 6: Une démarche semi-inductive.....	205
Illustration 1 : Le plan du deuxième étage de la librairie.....	178
Illustration 2 : Arbre thématique.....	208
Illustration 3 : Le balaie et ses mouvements.....	215
Illustration 4 : Le premier plan de la grand surface.....	226
Illustration 5 : Le second plan de la grande surface.....	226
Illustration 6 : Le modèle graphique et ses écarts.....	250

Sigles

ADVP	Activation du développement vocationnel et personnel
AFPA	Association pour la formation professionnelle des adultes
ANPE	Agence nationale pour l'emploi
ARE	Actions de remobilisation
ATSEM	Agent territorial spécialisé des écoles maternelles
BEP	Brevets d'études professionnelles
BTS	Brevet de technicien supérieur
CAP	Certificat d'aptitude professionnelle.
CCAS	Caisse centrale d'activités sociales
CDD	Contrat à durée déterminée
CDI	Contrat à durée indéterminée
CERC	Conseil emploi revenus cohésion sociale
CFA	Centre de formation des apprentis
CNAM	Conservatoire national des arts et des métiers
COP	Contrat d'objectif personnalisé
CPP	Construire son projet professionnel
CUCES	Centre universitaire de coopération économique et sociale
DARES	Direction de l'administration, de la recherche, des études et des statistiques
DEA	Diplôme d'études approfondies
DESS	Diplôme d'études supérieures spécialisées
DRTEFP	Direction régionale de la formation et de l'emploi, du travail et de la formation professionnelle
DUFA	Diplôme universitaire de formateurs d'adultes
DUFRES	Diplôme universitaire formateur-responsable d'actions de formation
DUT	Diplôme universitaire de technologie
INSEE	Institut national des statistiques et des études économiques
GREE	Groupe de recherche sur l'éducation et l'emploi
LUCIDE	Lutter contre les inégalités et toutes les discriminations ensemble

MEN	Ministère de l'éducation nationale
ML	Mission locale
ONISEP	Office national d'information sur les enseignements et les professions
PAIO	Permanence d'accueil, d'information et d'orientation
PAQUE	Préparation active à la qualification et à l'emploi
PLIE	Plan local pour l'insertion et l'emploi
RASED	Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté
RMI	Revenu minimum d'insertion
TRACE	Trajet d'accès à l'emploi
TWI	Training within industry
VSC	Valoriser ses capacités

Annexes

Annexe 1 : La lettre aux directeurs de centres de formation

Dieppe, le 21 octobre 2008

Objet : demande de réalisation d'entretiens

Monsieur le Directeur,

Doctorante en Science de l'éducation, à l'université Louis Pasteur de Strasbourg, ma thèse porte sur les parcours d'insertion professionnelle des jeunes, notamment les moins qualifiés. Nous avons constaté que les comportements, bien avant le manque de connaissance technique, interviennent souvent comme un facteur limitant l'intégration des jeunes en entreprise. Ce qui aujourd'hui est mis en cause, c'est la motivation des jeunes, leur capacité à s'intégrer et à travailler dans une équipe.

Votre association, reconnue dans la région Haute –Normandie pour son expérience, a mis en place des actions de formation qui permettent de découvrir le monde de l'entreprise, avec ses exigences, et de construire des projets professionnels réalistes et réalisables. Deux formations ont attiré mon attention : « *Valoriser ses capacités* » et « *Construire son projet professionnel* ».

Le but de ma recherche est de comprendre le rapport au travail des jeunes et de mieux cerner ainsi les difficultés qu'ils rencontrent en entreprise. Ainsi, en accord avec mon directeur de thèse, j'ai choisi d'analyser les discours des stagiaires sur leur expérience professionnelle. Votre établissement me semble être idéal pour rencontrer des jeunes et réaliser des entretiens avec eux. Pour cela, je vous prie d'accepter ma présence dans votre centre de formation et la réalisation d'entretiens avec les jeunes volontaires pour y participer.

En espérant que cette demande débouchera sur une issue favorable, je reste à votre disposition pour les plus amples informations sur ce projet de recherche. Veuillez agréer, monsieur le Directeur, l'expression de mes cordiales salutations.

Ioana BOANCĂ-DEICU

Annexe 2 : La grille AR-GIR

Le public accueilli dans les maisons de retraite est composé des personnes âgées qui cumulent plusieurs pathologies, et une grande majorité d'entre eux présentent des affections neuropsychiatriques. Pour l'analyse des récits d'activité, conduits auprès des stagiaires aides-soignants, nous avons retenu à partir de la grille AR-GIR (Autonomie Gérontologique Groupe Iso-Ressource), trois niveaux d'autonomie du patient/résident : peu autonome, moyennement autonome et dépendant.

La grille AR-GIR

Niveaux 1 : Peu autonome

« Le **GIR 1** comprend les personnes confinées au lit ou au fauteuil ayant perdu leur autonomie mentale, corporelle, locomotrice et sociale, et qui nécessitent une présence indispensable et continue d'intervenants.

Le **GIR 2** est composé de 2 sous-groupes : d'une part les personnes confinées au lit ou au fauteuil mais dont les fonctions mentales ne sont pas totalement altérées et qui nécessitent une prise en charge de la plupart des activités de la vie courante ; d'autre part celles dont les fonctions mentales sont altérées mais qui conservent leurs capacités motrices ».

Niveaux 2 : Moyennement autonome

« Le **GIR 3** regroupe des personnes ayant conservé leur autonomie mentale, partiellement leur autonomie locomotrice, mais qui nécessitent plusieurs fois par jour des aides pour leur autonomie corporelle.

Le **GIR 4** comprend les personnes qui n'assument pas seules leur transfert mais qui une fois levées, peuvent se déplacer à l'intérieur du logement. Elles doivent être aidées pour la toilette et l'habillage ».

Niveau 3 : Autonome

« Le **GIR 5** est composé de personnes autonomes dans leur déplacement chez elles qui s'alimentent et s'habillent seules. Elles peuvent nécessiter une aide ponctuelle pour la toilette, la préparation et le ménage.

Le **GIR 6** regroupe les personnes qui n'ont pas perdu leur autonomie pour les actes discriminants de la vie quotidienne ».

Source : Rogez (2009 : 8).

Table des matières

Remerciements.....	I
Sommaire.....	V
Introduction générale	1
L'intérêt pour une nouvelle recherche sur la formation à l'insertion.....	3
Premiers études et genèse d'un questionnaire de recherche.....	8
Le plan de la thèse	11
Chapitre I : Le contexte de l'insertion	14
1.1. L'insertion professionnelle chez les jeunes sans diplôme	16
1.1.1. Un accès à l'emploi particulièrement difficile	18
1.1.2. ... mais des trajectoires différenciées	20
1.1.3. La formation continue des non-diplômés	22
1.1.3.1. Les obstacles liés aux dispositions de l'individu et aux situations de vie	23
1.1.3.2. Les obstacles liés à l'information	24
1.1.3.3. Les obstacles liés aux institutions.....	24
1.1.3.4. Les obstacles liés aux entreprises	26
1.2. Le concept d'insertion.....	29
1.2.1. Le contexte d'émergence.....	29
1.2.1.1. L'évolution du système scolaire	31
1.2.1.2. La transformation des exigences des systèmes de production.....	34
1.2.2. L'invention de l'insertion	39
1.2.2.1. Le premier âge de l'insertion	39
1.2.2.2. Le deuxième âge de l'insertion.....	42
1.2.2.3. La décentralisation : une réponse régionale pour un problème national.....	45
1.2.3. Quels liens entre insertion, intégration, exclusion ?.....	47

1.2.4.	L’insertion est-elle sociale ou professionnelle ?.....	52
1.2.4.1.	L’employabilité.....	53
1.2.4.1.1.	La courant sociomédical	54
1.2.4.1.2.	Le courant socioéconomique	55
1.2.4.1.3.	Le courant « entrepreneurial/ préventif/ dynamique ».....	56
1.2.4.2.	Travailler l’employabilité : quelle pertinence ? Quelles conséquences ?.....	59
1.2.5.	Les logiques sous-jacentes de l’insertion	63
	En guise de conclusion	67
Chapitre II.	Le monde du travail et ses exigences	70
2.1.	Qu’est-ce que travailler demande à l’individu ? L’activité.....	71
2.1.1.	L’activité et le <i>retravail</i> de la tâche.....	73
2.1.2.	Travailler est-ce penser ?.....	74
2.1.3.	Autonomie – discrétion	75
2.1.4.	La dimension collective du travail	76
2.2.	Le modèle « Serviciel »	78
2.2.1.	Le service, c’est quoi ?.....	81
2.2.2.	Les compétences de l’activité de service	84
2.2.3.	La compétence relationnelle : innée ou acquise ?.....	87
2.2.4.	Travail émotionnel, un travail invisible	91
2.2.5.	Les conflits et leurs causes	98
	En guise de conclusion.....	101
Chapitre III :	Les dispositifs d’insertion professionnelle.....	103
3.1.	L’inégalité d’accès à la formation qualifiante.....	104
3.2.	Les actions de formation-insertion.....	106
3.2.1.	La pédagogie de l’alternance.....	107
3.2.2.	La période de formation en centre : la pédagogie du projet.....	110
3.2.3.	La période de formation en entreprise.....	112

3.2.3.1. L'engagement des entreprises	112
3.2.3.2. Le tuteur et son engagement	115
3.2.3.3. L'engagement du stagiaire dans la formation en situation professionnelle	122
3.2.4. L'activité du stagiaire.....	126
3.3. Le développement du métier de formateur	132
3.3.1. Les activités du formateur	134
3.3.2. L'histoire et conception de la formation des adultes.....	134
3.3.2.1. Comment nomme-t-on les formateurs ?	135
Le moniteur professionnel	135
Le militant-technicien	136
L'instructeur d'éducation permanente	138
3.3.2.2. Le début d'une professionnalisation.....	139
3.3.3. La structuration sociale du corps professionnel des formateurs	142
3.3.3.1. Les parcours scolaires des formateurs	142
3.3.3.2. L'origine sociale des formateurs	143
3.3.3.3. L'évolution du métier de formateur d'adultes	144
3.3.3.3.1. Le formateur n'est pas un enseignant	144
3.3.3.3.2....et ni nécessairement un spécialiste d'un métier	145
3.3.3.4. Le rapport à la formation continue	146
3.3.4. Les formateurs en insertion : des formateurs d'adultes pour un champ particulier	149
3.3.4.1. Un métier traversé par des contradictions	151
3.3.4.2. Les formateurs en insertion et le travail	153
3.4. La démarche ergologique, une ressource pour la formation.....	154
3.5. Le rôle des formateurs dans l'efficacité des dispositifs de formation à l'insertion .	160
Chapitre IV : Cadre méthodologique et conduite de la recherche	167
4.1. Des questions épistémologiques et méthodologiques.....	168

4.1.1. La pertinence de l'approche qualitative	169
4.1.2. La méthode de recherche : l'entretien	171
4.2. Terrain d'enquête	172
4.3. Le guide d'entretien stagiaire.....	174
4.3.1. L'apport des concepts ergologiques	175
4.3.2. Le retour d'activité	177
4.3.2.1. Les exigences d'un retour d'activité.....	182
4.3.2.2. La conduite réelle	184
4.3.2.3. Le recueil de données auprès des stagiaires	189
4.4. Le guide d'entretien formateur	193
4.4.1. Le recueil de données auprès des formateurs.....	194
4.4.1.1. Le mode d'accès	194
4.4.1.2. La conduite des entretiens	195
4.4.1.2.1. La posture adoptée	196
4.4.1.2.2. Les modes d'intervention.....	196
4.4.2. Les caractéristiques du public formateur.....	199
4.5. La transcription des entretiens	201
4.5.1. La transcription, une tâche paradoxale.....	201
4.5.2. L'anonymisation du corpus	203
4.6. L'exploitation du matériel.....	204
4.6.1. L'analyse des récits d'activité des stagiaires.....	205
4.6.2. L'analyse des discours de formateurs sur leurs pratiques professionnelles	208
En guise de conclusion	210
Chapitre V : L'activité des stagiaires	212
5.1. Apprendre en lien direct avec le métier	212
5.2. Le rapport aux tâches	214
5.2.1. Est-ce si simple ?.....	215

	420
5.2.2. Le rapport à l'autre dans l'accomplissement de la tâche.....	218
5.2.3. Faire face à la souffrance humaine.....	220
5.2.4. L'appropriation des tâches plus complexes	221
5.3. Le rapport au service.....	225
5.3.1. La relation avec l'autre : le client-usager-patient.....	230
5.3.1.1. L'individualisation.....	231
5.3.1.2. Respecter l'autre comme un être.	236
5.3.1.3. La gestion de la violence	240
5.3.2. L'impact du fonctionnement de l'équipe sur la gestion des relations.....	246
5.4. L'unité dialectique : la tâche et le service.....	250
En guise de conclusion.....	259
Chapitre VI : Les pratiques professionnelles des formateurs	260
6.1. Le recrutement	260
6.1.1. Le jugement intuitif.....	263
6.1.2. L'influence des prescripteurs sur le recrutement	271
6.2. La période de formation en centre : construire son projet professionnel.....	272
6.2.1. Outils d'aide au projet.....	283
6.2.2.1. L'activation du développement vocationnel et personnel	284
6.2.2.2. Connaître le monde de l'entreprise.....	288
6.2.3. L'accompagnement en formation.....	292
6.3. La période de stage en entreprise.....	301
6.3.1. La phase de préparation : trouver un lieu de stage	302
6.3.2. La phase de suivi en entreprise.....	306
6.3.2.1. Le choix des missions du stage.....	306
6.3.2.2. Le suivi du passage en entreprise	309
6.3.3. Évaluation en fin de stage	316
6.3.3.1. L'évaluation des aptitudes à... ..	316

6.3.3.2. La négociation d'un contrat	321
6.4. La phase d'exploitation de la période en entreprise.....	326
6.5. La formation, une activité de service à part ?	341
Chapitre VII : Les apprentissages inexplorés des dispositifs de formation-insertion	348
7.1. L'expérience de stage en entreprise et ses apports pour la formation	350
7.1.1. Travailler c'est prévoir, anticiper, s'organiser.../première conceptualisation ..	351
7.1.2. ...mais aussi gérer des imprévus, innover /le processus de conceptualisation à l'œuvre	352
7.1.3. Le travail émotionnel dans la relation de service	353
7.1.4. L'impact du fonctionnement de l'équipe/l'influence des particularités de la situation sur les apprentissages	355
7.2. Les pratiques liées à la formation à l'insertion	356
7.2.1. Entre justice sociale et impératif d'efficacité	357
7.2.2. La question du retour d'expérience des stagiaires au sein de ces pratiques.....	359
En guise de conclusion.....	362
Conclusion	366
Principales limites de la recherche	372
Pistes de recherches complémentaires	373
Références bibliographiques.....	376
Textes et règlements	409
Tableaux, figures et illustrations.....	410
Sigles	411
Annexes.....	413
Annexe 1 : <i>La lettre aux directeurs de centres de formation</i>	414
Annexe 2 : <i>La grille AR-GIR</i>	415
Table des matières	416

Ioana BOANCĂ-DEICU

Le rapport au travail chez les jeunes non-diplômés

Résumé. La thèse interroge les modalités d'organisation des dispositifs de formation alternée à l'insertion. Créés il y a une quarantaine d'années, dans un contexte de crise économique, ces dispositifs représentent aujourd'hui un passage nécessaire particulièrement pour les jeunes non-diplômés. En étudiant les logiques sous-jacentes des politiques publiques d'insertion, l'impact du mode de production « serviciel » sur l'activité des salariés et les pédagogies constitutives de ces formations, la thèse révèle les tensions existant entre les enjeux portés par différents acteurs, et leurs effets sur le processus d'apprentissage et d'insertion des jeunes. À partir de ces éléments, étayés au cours de la première partie, il s'agit de voir quelle place occupe l'activité du stagiaire déployée en entreprise. L'enquête de terrain permet, dans un premier temps, d'appréhender la diversité et la complexité des situations de service auxquelles se confrontent quotidiennement les stagiaires. Elle montre comment ils parviennent ou non à mobiliser, dans ces situations, les savoirs théoriques appropriés et les connaissances en acte forgées auparavant, à réguler leurs émotions, à investir les enseignements puisés dans leur histoire, à « retraiter » les valeurs portées par le milieu du travail, pour répondre aux exigences de la *tâche* et aux attendus du *service* à accomplir. Ensuite, l'enquête empirique se concentre plus spécifiquement sur les pratiques des formateurs d'encadrement des espaces réflexifs dédiés aux retours d'expériences. Pris en tenaille entre l'urgence, les critères de rentabilité économique, les formateurs n'entraînent pas véritablement les stagiaires à une analyse de l'expérience vécue. De nombreux apprentissages restent alors dans l'ombre faute d'être valorisés dans le processus d'insertion.

Mots clés : jeunes non-diplômés, dispositifs d'insertion, analyse de l'activité, situations de service, pratiques professionnelles des formateurs.

Abstract. The thesis questions the methods of organizing the devices for alternating training for insertion. Created forty years ago, in a context of economic crisis, this devices represent today a necessary step, especially for the young un-graduated. By studying the underlying logic of public insertion policies, the impact of the type of production "serviciel" on the activity of the employees and the constitutive pedagogy of these formations, the thesis reveals the tensions between the issues brought by different stakeholders and their effects on the learning process and insertion of youth. Starting from these aspects, substantiated in the first part, we have to see what is the position of the trainee activity carried in the company within these formations. The field survey allows, firstly, comprehending the diversity and the complexity of these work situations to which the trainees are daily confronted. It shows how the manage to mobilize or not, in this situations, the appropriate theoretical knowledge and the knowledge previously forged, to control their emotions, to invest the teachings drawn from their own history to reprocess the values held by the work place, to meet the requirements of the task and the expectations of the service to be performed. Afterwards, the empirical survey focuses specifically on the practices of the trainers upon the reflective moments dedicated to feedback. Caught in a pincer between urgency, economic efficiency criteria, the trainers do not really involve the trainees in an analysis of the lived experience. Therefore, many lessons rest in the shadow, resting undervalued in the insertion process.

Keywords : young un-graduated, insertion devices, analysis of the activity, service situations, professional practice of trainers.