La formation à l'insertion, une activité de service à part ?

The training to insertion, a service activity apart ?

Die Ausbildung zur Eingliederung, ein eigenständiger Bereich ?

La formación en inserción, una actividad de servicio particular

Ioana Boanca-Deicu

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/4723>

DOI : 10.4000/formationemploi.4723

ISSN : 2107-0946

Éditeur

La Documentation française

Édition imprimée

Date de publication : 21 juin 2016

Pagination : 67-87

ISSN : 0759-6340

Référence électronique

Ioana Boanca-Deicu, « La formation à l'insertion, une activité de service à part ? », *Formation emploi* [En ligne], 134 | Avril-Juin, mis en ligne le 23 juin 2018, consulté le 30 octobre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/4723> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/formationemploi.4723>

La formation à l'insertion, une activité de service à part ?

IOANA BOANCA-DEICU

Docteure en sciences de l'éducation et chercheure associée au Laboratoire Proféor-CIREL (Centre Interuniversitaire de Recherche en Éducation de Lille), université de Lille 3

Résumé

■ La formation à l'insertion, une activité de service à part ?

En concurrence pour les financements publics, les formateurs en insertion composent avec les attentes et les exigences, parfois contradictoires, de leurs différents « clients » : les stagiaires, les prescripteurs et les employeurs. À partir d'une étude en région Haute-Normandie, sont présentés ici des aspects peu abordés du travail des formateurs : la « coproduction » du service, l'élaboration du « diagnostic d'aptitude » du stagiaire, et la gestion des négociations avec leurs partenaires.

Mots clés : formateur, accompagnement professionnel, mesure pour l'emploi, formation des chômeurs, évaluation de la FPC, stage de formation, relation de service

Abstract

■ The training to insertion, a service activity apart ?

In competition to obtain public funding, the trainers strive hard to come to terms with the expectations and the demands, in part contradictory, of their different "clients": the trainees, the prescribes and the employers. Based on a study on the region of Haute Normandy, this article presents certain aspects of the work of the trainer, which are rarely dealt with: the "coproduction" of the service, the elaboration of the "diagnosis of aptitude" of the trainees and the management of the negotiations with their partners.

Key words: trainer, coaching, employment scheme, training for the unemployed, CVT evaluation, traineeship, service relationship

Journal of Economic Literature: J 23, J 64, M 51, M 53

Traduction : *Auteure*

Créés il y a une quarantaine d'années, dans un contexte de crise économique, les dispositifs d'insertion se sont ancrés sur le marché de l'emploi en consolidant leur place. Ils représentent aujourd'hui un passage nécessaire, parfois obligé, pour de nombreux demandeurs d'emploi, notamment ceux non ou faiblement diplômés.

L'efficacité de ces dispositifs est régulièrement évaluée et remise en question. Une des critiques formulées à leur encontre est que les personnes les moins formées accèdent difficilement aux mesures les plus qualifiantes, ce qui les éloigne du marché du travail (Bonaïti, Fleuret, Pommier et Zamora, 2006). L'objectif initial visant à protéger les plus démunis se retrouverait ainsi détourné, engendrant des effets pervers comme la ségrégation et la marginalisation professionnelles. Une autre critique porte sur leur contribution à la déstabilisation du marché du travail par le développement des nouvelles formes de contrat de travail (Mauger, 2001), voire l'institutionnalisation du travail gratuit à travers l'injonction du stage en entreprise comme « *outil de professionnalisation nécessaire à l'insertion* » (Paulin, 2011).

Les politiques contemporaines d'activation du marché du travail, fondées sur une logique de prévention, s'appuient sur le postulat selon lequel la probabilité d'être au chômage est fortement liée aux capacités de l'individu à élaborer ses projets, à développer ses compétences professionnelles, à construire et maintenir son réseau social (Gazier, 2003). Dans ce contexte, les pouvoirs publics invitent les professionnels de l'insertion à refuser la « *passivité* » des demandeurs d'emploi et à les inciter à devenir des acteurs de leur insertion (Ebersold, 2005).

Mais ces professionnels ne sont pas épargnés par l'idéologie « d'autoproduction » impulsée par les politiques publiques actuelles. L'efficacité du travail d'insertion repose alors 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'obligation de résultat s'impose aussi bien au demandeur d'emploi qu'à la structure d'insertion, donc au professionnel qui l'accompagne dans le parcours d'insertion. La qualité de la prestation fournie est, de plus en plus, évaluée à travers des indicateurs quantitatifs de performance.

Mais ces indicateurs ne saisissent que partiellement le « *parcours réel* » d'insertion du demandeur d'emploi et aussi le « *travail réel* » du professionnel (Frétygné, 2012) qui englobe désormais une forte dimension partenariale, laquelle est rarement intégrée dans l'évaluation de la qualité du service de formation à l'insertion. Cet article¹ s'intéresse justement à cette composante relationnelle de l'activité du prestataire de formation, sous l'angle peu exploré de la « relation de service ». Celle-ci est définie principalement comme une interaction entre un prestataire de service et un bénéficiaire en vue de transformer une

1. Cet article provient d'une thèse en sciences de l'éducation réalisée sous la direction d'Emmanuel Triby (université de Strasbourg).

réalité possédée ou utilisée par ce dernier (Gadrey, 1994). Mais cette notion désigne également la relation établie, entre « *des acteurs appartenant à des organisations différentes, en vue de fournir le service* » (Tertre, 2005, p. 37). L'article se propose ainsi de cerner au plus près les réalités du travail des formateurs en insertion, appréhendées grâce à une enquête qualitative réalisée auprès de cinq organismes de formation et d'insertion situés dans la région Haute-Normandie.

La première partie aborde la formation à l'insertion comme une activité de service (Gadrey, *op. cit*), qui poursuit des objectifs d'intérêt général et d'utilité sociale, sans pour autant constituer une mission de service public. Au service des publics les moins employables, la relation pédagogique se centre sur l'adaptation sociale aux exigences de la vie professionnelle, au détriment d'une formation plus technique. La seconde partie s'attache à rendre compte des différents aspects du travail des formateurs en insertion. Elle illustre les ajustements opérés par les formateurs afin d'accroître la participation du stagiaire à la production du service, et les modes de collaboration avec les partenaires institutionnels et professionnels.

1 Une mission d'intérêt général destinée aux plus précaires

D'un point de vue économique, la formation à l'insertion est une activité de service proposée aux publics jeunes ou demandeurs d'emploi faiblement qualifiés. Parmi les services qui existent sur le marché, certains peuvent se soustraire au jeu des mécanismes de marché puisqu'ils bénéficient d'un « *régime juridique* » spécifique et dérogatoire par rapport au droit commun (Chevallier, 2007). Il s'agit notamment des activités dites d'intérêt général, accomplies au moyen de prérogatives de puissance publique, et fonctionnant sur des fonds publics. La formation à l'insertion, composante de la formation professionnelle continue, ne relève pas du service public au sens « organique », comme c'est le cas de l'enseignement ou du service public de l'emploi ; en revanche, elle remplit une mission d'intérêt général.

Les effets de la crise économique de 1973, qui touche en premier lieu les jeunes non-qualifiés puis s'étend à d'autres catégories de la population, amènent les pouvoirs publics à instaurer un ensemble de mesures. Ces dernières, regroupant des aides en direction des entreprises et la création d'emplois atypiques (statut spécifique des personnes en insertion), s'accompagnent souvent de formations afin d'améliorer la qualification de la main-d'œuvre (Wuhl, 1996).

Le recours à la formation professionnelle continue (FPC) représente depuis un moyen privilégié pour lutter contre le chômage et favoriser l'insertion. A titre d'exemple, en 2013, sur les 96,4 milliards d'euros (Md€) dépensés en faveur de l'emploi et du marché du travail, 6 Md€ ont été consacrés à la formation professionnelle des demandeurs d'emploi

(Haget et Montel, 2015). Cela a permis à 643 800 de personnes, parmi les 4,9 millions de chômeurs enregistrés la même année, de suivre une formation.

Les dispositifs d'insertion s'adressent à des publics pour lesquels la « distance à l'emploi » est considérée comme forte en raison de leurs difficultés individuelles. La prise en charge de personnes jugées moins employables s'opère grâce à des actions de préparation à la qualification, voire à la préqualification, qui constituent une des premières étapes d'un parcours d'insertion. Il s'agit des formations² non diplômantes et non qualifiantes de (re)mobilisation et d'aide à la définition du projet professionnel. La formation à l'insertion porte alors sur des contenus généraux et se déploie sous forme d'ateliers de communication, de remise à niveau dans les savoirs de base ; des visites culturelles ; des séances de préparation à la recherche d'emploi et des périodes d'immersion en entreprise. Comme pour les activités relevant du travail social, l'existence de ces formations « *est inconcevable en dehors des structures étatiques assurant leur financement* » (Ion et Ravon, 2005). Située dans les interstices entre le champ du travail social et celui de la formation continue, la formation à l'insertion est appelée à mettre les personnes « *en disposition* » pour apprendre (Olry et Masson, 2012) afin d'intégrer la formation qualifiante, voire pour tenir un emploi. Désormais, en effet, l'accès à la formation qualifiante 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"* » (Ebersold, 2005, p. 116).

1.1. L'évolution du service de formation à l'insertion

Au tournant des années 1980, le *New public management*, nouvelle conception de gestion publique axée sur la performance, s'impose progressivement. La volonté de « modernisation de l'État », la décentralisation, l'individualisation, la montée en puissance de l'évaluation induisent des exigences nouvelles, souvent contradictoires avec les missions du service public : la « mutabilité », c'est-à-dire la capacité d'adaptation du service public aux mutations sociales et aux évolutions de la demande des usagers ; l'« égalité » dans l'accès au service et dans les tarifs ; et la « continuité », c'est-à-dire la garantie d'un fonctionnement ponctuel et régulier. Ces réformes administratives ont eu des incidences importantes non seulement sur le travail des agents institutionnels mais également sur celui des prestataires du service public, dont les organismes de formation.

À partir de 1982, l'État réduit l'investissement en direction des demandeurs d'emploi et attribue progressivement aux conseils régionaux la responsabilité de la coordination

2. Ces formations, dispensées généralement dans des organismes privés à but non lucratif, occupent la deuxième place concernant le nombre de stagiaires accueillis en 2011 et représentent 9 % des prestations de formation (Delort, 2013). Trois acteurs (les Conseils régionaux, l'État et Pôle emploi) financent à la fois les coûts pédagogiques et les rémunérations des stagiaires. L'Unédic (Union nationale pour l'emploi dans l'industrie et le commerce) participe à la rémunération des demandeurs d'emploi indemnisés par l'assurance chômage.

de l'offre de formation professionnelle. La politique de proximité, consubstantielle à la décentralisation, 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 à l'insertion, la décentralisation soulève plus de questions qu'elle n'en résout. Considérant que la qualification relève de la formation initiale et que les formations à l'insertion représentent un surcoût, plusieurs conseils généraux investissent dans des mesures moins onéreuses, délaissant les plus démunis et fragilisant les structures qui les prenaient en charge (Agulhon, 2005). Les organismes constatent une diminution du prix de l'intervention ou son gel, la réduction du nombre de stagiaires³ ou de la durée de l'action, voire sa suppression (Fleuret et Zamora, 2005). En 2013, 15,4 % des dépenses régionales de financement de la FPC des demandeurs d'emploi ont été consacrées à la formation à l'insertion, tandis que 84,6 % ont concerné des formations qualifiantes, préqualifiantes ou de professionnalisation (MTEFD, 2015).

Les indicateurs retenus pour évaluer l'efficacité de ces formations se résument, au niveau territorial, principalement aux taux de « sorties positives » (en emploi ou en formation qualifiante). Ces indicateurs sont loin de refléter la difficulté des formateurs à concilier la multiplicité d'objectifs assignés : corriger les lacunes de l'école, réduire les inégalités sociales, développer « l'employabilité ». Ils n'intègrent pas davantage les autres éléments qui agissent sur les trajectoires des personnes, comme les caractéristiques individuelles ou le contexte socio-économique local, national et supranational, réduisant ainsi l'évaluation de l'efficacité des dispositifs à la simple rentabilité, axée sur les indicateurs de placement. La préoccupation de l'efficacité pédagogique s'efface alors au profit des préoccupations économiques.

Les relations entre conseil régional et organismes de formation se complexifient davantage suite à l'introduction, en 2001, du nouveau code des marchés publics (NCMP⁴). Le passage du régime de subvention⁵ ou de conventionnement⁶ à celui d'achat de prestation

3. Tout demandeur d'emploi bénéficiant d'une action de formation financée sur fonds publics a le statut de stagiaire de la formation professionnelle continue.

4. Le NCMP entraîne l'application des règles de concurrence au champ de la formation professionnelle. Les services d'insertion professionnelle sont considérés comme des « services allégés » et relèvent de la procédure adaptée (sans publicité ni mise en concurrence préalable, si les circonstances le justifient) mais avec la possibilité, pour l'acheteur, de négocier tous les éléments de l'offre, notamment le prix. Cependant, la crainte des contentieux conduit les commanditaires à appliquer strictement les règles du code des marchés. En conséquence, l'existence d'un seul acheteur pour les formations à l'insertion contraindrait les prestataires à baisser le prix de l'intervention, qui ne correspond pas au prix d'une concurrence pure et parfaite.

5. Dans le cadre du subventionnement, l'organisme bénéficiaire se trouve à l'initiative du projet ; il prend donc en charge l'analyse des besoins, la définition des objectifs, les modalités de fonctionnement de l'intervention, etc.

6. Dans le régime du conventionnement, les organismes répondent à une commande publique mais les

conduit les conseils régionaux à (re)définir les priorités en termes d'offre de formation, à préciser clairement les résultats attendus, les critères de sélection des prestataires et à imposer une gestion serrée des budgets (Berthet, 2007).

Mis en concurrence, les organismes de formation doivent assurer des « *ingénieries sur-mesure* » (Meliva, 2009). Face à l'imprévisibilité croissante des financements publics⁷, les petites structures peinent à retrouver leur équilibre économique, tandis que d'autres organismes choisissent de proposer de nouveaux services en direction des entreprises et de s'inscrire dans une logique entrepreneuriale (Divay, 2010).

Les conditions de travail des formateurs en insertion sont dorénavant marquées par des risques financiers et des pressions temporelles pour répondre aux appels d'offre, ainsi que par la non-reconnaissance des compétences en ingénierie pédagogique. Comme le résume Aballéa (2003), ces nouvelles pratiques viennent « *contrecarrer une certaine conception de la relation de service perçue essentiellement sous le prisme du qualitatif* ». Conditionner la survie des structures de formation à l'obligation d'un certain niveau de taux de placement, sans pouvoir négocier les objectifs assignés, ni les ressources allouées, contribue non seulement à fragiliser leur identité par la remise en cause permanente de leur vocation initiale (Divay, *op. cit.*), mais les empêche aussi de stabiliser leurs pratiques et les contraint à inventer de nouvelles solutions. Ce nivellement efface les spécificités des organismes et la complémentarité nécessaire pour apporter une réponse globale et adaptée à chaque public (femmes, personnes en situation de handicap, jeunes faiblement qualifiés, demandeurs d'emploi de longue durée), sans garantie d'un meilleur service aux formés. La légitime attente du financeur – les résultats – n'exclut pas ces interrogations : les résultats mesurés révèlent-ils le travail réel des formateurs en insertion ?

1.2 Le paradoxe de préparer à l'emploi sans former à un métier

En tant que service relationnel, trois caractéristiques permettent de définir la formation à l'insertion : l'immatérialité du « *produit* », son caractère non stockable et la nécessaire participation du client (Gadrey, *op. cit.*). Dans le champ de l'insertion, à la différence des formations ouvertes et à distance, aucun service ne peut être délivré en dehors d'un travail « en contact direct avec le public », donc de la relation pédagogique instaurée entre le professionnel et l'usager. Le bénéficiaire du service n'est pas toujours à l'initiative de la demande de formation, qui émane généralement d'un des prescripteurs. La demande initiale de nombreux usagers de ces dispositifs demeure l'emploi, voire la formation qualifiante, et non pas la (ré)orientation professionnelle. Même si le formateur en insertion intervient auprès d'un groupe et non pas d'individus isolés, la relation de service demeure

objectifs, les conditions de réalisation du programme sont co-construits partiellement par le commanditaire et le prestataire, directement ou *via* les services instructeurs.

7. Constituées principalement par des structures associatives, les sources de financement de ces organismes de formation sont, pour plus de la moitié, d'ordre public.

personnalisée, puisque les groupes sont relativement restreints et qu'il n'y a pas un « *effet de masse* » (*Ibid.*).

Cette relation pédagogique se construit au travers d'échanges quotidiens, durant quelques mois, et requiert une implication affective durable qui dépasse les rapports émotionnels passagers identifiés au guichet (Gonzalez, Claire-Louisor et Weill-Fassina, 2001). L'exercice de la proximité s'affirme dans la capacité du formateur à faire récit (Autès, 1998), à amener le bénéficiaire à entreprendre une réflexion introspective (sur soi-même, sur les expériences vécues) essentielle à la construction d'un projet de soi. Mais ce travail sur autrui (ses acquis, ses capacités, ses intérêts), sur des aspects intimes de la vie (ses problèmes, ses attentes) s'avère, en pratique, un moyen permettant la « *maîtrise des codes du récit public* » (Delory-Momberger, 2010), l'ajustement des projets à la « *réalité* », notamment aux réalités du contexte socio-économique (Balzani et *al.*, 2008). Cette double exigence de proximité et de distance peut générer des souffrances liées à l'impossibilité de concilier les demandes et les attentes émanant des usagers avec les contraintes institutionnelles (budgétaires, administratives) et l'état du marché de l'emploi.

Dans toute formation, l'objet du travail relève davantage du domaine de « l'être » que de celui de « l'avoir », en visant le développement des connaissances, des compétences professionnelles des personnes, voire une transformation de leur identité. Or, la formation en insertion s'adresse à un public en situation de grande précarité. Elle tente de régler des problèmes que l'école, les entreprises et d'autres formations, notamment qualifiantes, évitent de prendre en charge. Le poids des connaissances ou des apprentissages techniques nécessaires à l'exercice d'un métier est relativisé, au profit du développement des « *savoirs sociaux génériques* » qui permettraient de se comporter d'une manière socialement adaptée dans différentes situations. Ainsi, les formateurs œuvrent à l'intériorisation, par les stagiaires, des normes de conduite valorisées dans les milieux économiques ou « *des dispositions morales, transférables dans un univers de métiers subalternes interchangeables* » (Zunigo, 2013), sans disposer nécessairement d'un modèle de référence incontestable relatif à la configuration normative des différentes entreprises accueillant les stagiaires.

Le passage d'une « *qualité industrielle* »⁸ à une « *qualité marchande ou de production flexible* » (Meliva, 2007), oblige le formateur en insertion à ajuster en permanence le contenu de la formation aux caractéristiques (acquis, objectifs, rythme) de chaque stagiaire et à ses demandes évolutives, en mobilisant parfois des modalités pédagogiques assez diverses.

Ce travail d'adaptation, dû à l'exigence d'individualiser la formation et les parcours, est complexifié par la diversification du public (en termes d'âge, de niveau d'études, d'expé-

8. Meliva (2007) distingue plusieurs modèles de production de la FPC dont : le « *modèle standard (ou industriel)* » (type stages d'insertion et de formation à l'emploi collectifs - SIFE collectifs) où les caractéristiques et les besoins individuels des stagiaires sont considérés comme identiques ; et le « *modèle flexible (ou marchand)* » d'individualisation des besoins des publics (type SIFE individuels). Dans ce dernier modèle, les savoirs dispensés dans des contextes standards sont complétés par des services de suivi et d'accompagnement.

rience professionnelle, etc.) : « *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, avec une place très aisée, très haut salaire, et [...] elle est venue faire la formation avec des jeunes, non diplômés et sans aucune expérience professionnelle* », explique un des formateurs. Afin d'assurer la progression des profils parfois très différents, le formateur est amené à développer encore davantage une posture réflexive pour comprendre et analyser sa pratique pédagogique et surtout l'activité des stagiaires.

Dans un contexte de chômage de masse et de longue durée, l'engagement du public dans la formation n'est plus acquis, il reste à construire. La contractualisation de la relation pédagogique, par le biais du contrat d'objectifs personnalisé, mis en place par le formateur, représente alors un moyen redoutable pour renforcer l'adhésion du stagiaire au dispositif, contrôler son implication et le responsabiliser. Les choix du projet professionnel, des objectifs individuels à poursuivre, des étapes à respecter, ainsi que l'investissement du stagiaire dans leur réalisation y sont consignés et constamment évalués par les formateurs. Le non-respect du contrat peut générer une exclusion de la formation, entraînant la suspension des aides financières. Ce travail de « mise en activité » des stagiaires s'accompagne d'un accroissement de la bureaucratisation du métier, avec des tâches de suivi (de dossiers, des absences, du devenir des stagiaires trois mois après la fin de la formation) et la réalisation de bilans quantitatifs, supposées rendre visible l'activité des formateurs pour les financeurs et les prescripteurs. Si ces instruments témoignent de la mise en œuvre des moyens (matériels et humains) nécessaires pour dépasser les « obstacles » à l'employabilité, ils ne reflètent pas les acquis des stagiaires, ni l'activité réelle du formateur (Frétigné, *op. cit.*).

Une autre particularité de la formation à l'insertion est que la tâche fait l'objet de prescriptions relevant de plusieurs instances : l'employeur et le « quadruple » client – a) le financeur (qui commande et paie la prestation, soit le conseil régional), b) le prescripteur (qui oriente le demandeur d'emploi et qui « utilise » le service sans « l'acheter »), c) l'entreprise (qui bénéficie du travail du stagiaire et concourt partiellement à la fabrication du service), d) le stagiaire (qui détient le support où s'exerce l'activité, coproduit et s'approprie le service en temps synchronisé). Tous ces différents « clients » ne participent pas à égale mesure à la définition des règles de fonctionnement de la prestation. En revanche, les formateurs composent avec les attentes et les exigences de chacun. En conséquence, ce type de service est particulièrement délicat à évaluer car l'accord sur les propriétés à modifier et le sens même de la transformation s'avèrent parfois problématiques. Si la formation à l'insertion constitue une activité de service, elle relève d'une catégorie spécifique.

À la lumière de ces éléments, il convient de s'intéresser non seulement à la dimension intersubjective entre le formateur et le stagiaire⁹, mais également aux autres facettes de l'activité du formateur, en considérant les dimensions institutionnelle et collective du travail d'insertion.

Encadré 1 : Méthodologie

Les investigations ont été réalisées au sein de cinq organismes de formation privés à but non lucratif du département de Seine-Maritime (qui en comptait sept au total), où nous avons suivi quatre groupes de stagiaires composés de 55 personnes (34 jeunes et 21 adultes). Dix entretiens approfondis ont été menés auprès des formateurs en insertion et treize avec des stagiaires (1). Les thèmes abordés lors de l'entretien portaient sur le parcours professionnel et de formation du formateur, les missions et services de l'organisme, le métier de formateur, les pratiques dans l'action de préformation, les changements enregistrés dans la pratique du métier et l'évaluation de sa fonction. La répartition égale entre formateurs débutants (moins de deux ans d'ancienneté dans la fonction) et expérimentés représente une des variables contrôlées afin de saisir les écarts de pratiques. Les entretiens, enregistrés et retranscrits intégralement, ainsi que les documents collectés ont été soumis à une analyse de contenu thématique (Paillé et Mucchielli, 2003).

Fondé sur une approche qualitative, ce travail repose sur 23 entretiens semi-directifs et l'analyse des documents (fiches bilans des actions, fiches bilans des stagiaires, rapports de stage (2)). L'enquête a été menée dans le département de Seine Maritime, qui se caractérise par un tissu industriel dense avec une main-d'œuvre constituée de plus d'ouvriers (3) que d'employés, contrairement au niveau national où le rapport est depuis longtemps inversé (DIRECCTE, 2011). Cependant, bien qu'il s'agisse d'un des départements les plus jeunes de France, le niveau de formation initiale est parmi les plus faibles du pays et le taux de chômage est supérieur à la moyenne nationale (+ 1,4 % en 2011). En conséquence, l'offre de formation en direction des demandeurs d'emploi est plus importante par rapport au reste de la région, c'est-à-dire 64 % des formations.

Le terrain d'étude représente des actions de préformation (de type « Construire son projet professionnel » et « Valoriser ses compétences ») préalables à la pré-qualification et à la qualification, financées par le conseil régional de Haute-Normandie, de 2008 à 2010. Ces actions, destinées à des demandeurs d'emploi considérés comme éloignés de la formation et de l'emploi, ne conduisent à aucune certification ou titre professionnel. L'âge du public accueilli varie de 16 à 55 ans et le niveau d'études est hétérogène, allant du niveau VI et V bis (4) jusqu'au bac + 2.

(1) : Nous ne rendons pas compte ici des résultats obtenus auprès des stagiaires.

(2) : Rappelons que le terme « stage » renvoie, dans la deuxième partie du texte, uniquement à la période d'immersion en entreprise.

(3) : Ainsi, 33,2 % des actifs du département sont ouvriers et 31,1 % sont employés, contre respectivement 28,1 % et 32,8 % au niveau national.

(4) : Niveau VI et V bis : sorties en cours de 1er cycle de l'enseignement secondaire (6ème à 3ème) ou abandons en cours de CAP (Certificat d'aptitude professionnelle) ou BEP (Brevet d'études professionnelles) avant l'année terminale.

9. Dans la deuxième partie du texte, le terme « stage » renvoie uniquement à la période d'immersion en entreprise.

Encadré 2 : La diversité des profils des formateurs

Les formateurs interrogés sont majoritairement des femmes (60 %) et 80 % sont âgés de 30 à 45 ans. Si au niveau national, les femmes représentent 55 % des effectifs des formateurs, seulement 38 % se situent dans la même tranche d'âge.

Les personnes interrogées sont nettement plus diplômées que la moyenne des formateurs d'adultes, puisqu'elles détiennent toutes au minimum un niveau d'études équivalent à bac + 2 (BTS, DUT - respectivement brevet de technicien supérieur et diplôme universitaire de technologie), contre 58 %, et que 50 % possèdent un diplôme supérieur (du niveau licence jusqu'au DEA - diplôme d'études approfondies), contre 39 % (Babet, 2016).

Avant de devenir formateurs, presque tous ont expérimenté au moins une autre profession : 30 % d'entre eux pendant plus de dix ans, et 40 % entre cinq à dix ans. Ces formateurs sont issus de sphères professionnelles diverses : social, commerce, bâtiment, industrie pharmaceutique, avec une certaine concentration dans deux secteurs d'activité que sont le social et le commerce.

Pour la plupart, l'entrée dans la profession de formateur s'est opérée sans détenir aucun diplôme de formateur d'adultes (Lescure, 2005). Certains ont pu bénéficier des modules de formation préalables au recrutement, dans l'organisme employeur.

Le rapport à la formation de formateur ne s'améliore pas significativement après leur embauche, puisque rares sont ceux qui ont suivi des formations et qu'aucun n'a suivi une formation diplômante. Ce constat, confirmé par d'autres travaux (Bouyssières et Mulin, 2004 ; Géhin, 1996), pourrait s'expliquer par le niveau de formation relativement élevé, par l'expérience professionnelle acquise dans l'exercice d'un autre métier et par la précarité de l'emploi occupé. Néanmoins, tous les formateurs interrogés travaillent à temps complet, contre 26 % en moyenne (Babet, 2016).

Les conclusions de cette étude s'enracinent dans un territoire, un dispositif particulier de la formation à l'insertion et une temporalité. Cependant, certains enseignements s'avèrent transposables dans la mesure où ils débordent du cadre régional et des contextes institutionnels locaux pour concerner d'autres prestataires de la formation professionnelle continue (FPC) intervenant sur des financements publics.

2 | Le service effectivement rendu : engager, négocier et promouvoir l'insertion

Cette partie permet d'appréhender les aspects moins visibles du travail du formateur, les renégociations constantes menées avec les destinataires de son activité pour mettre en œuvre le service attendu. Nous verrons comment le formateur engage les stagiaires dans la production du service, élabore le « diagnostic d'aptitude » du stagiaire avec les tuteurs d'entreprise, et gère les négociations avec les partenaires.

2.1. Les prescripteurs influencent le recrutement des stagiaires

Les prescripteurs (Mission Locale, Pôle emploi, Plan Local pour l'Insertion et l'Emploi, Centres communaux d'action sociale et autres associations à caractère social) jouent désormais un rôle de plus en plus important dans l'économie des centres de formation.

Tout d'abord, ils positionnent les demandeurs d'emplois sur des prestations ; il est donc indispensable qu'ils soient convaincus de la qualité de la formation. Ensuite, ils collaborent avec les formateurs pour régler les « *problèmes périphériques* » (famille, transport, logement, garde d'enfant, santé) qui surgissent au cours de l'action. Enfin, ils peuvent être représentés par un collègue-référent aux sessions de recrutement de stagiaires et aux réunions d'évaluation.

La sélection des candidats étant effectuée par les formateurs, les représentants des prescripteurs remplissent principalement une fonction de garant du respect du principe de non-discrimination¹⁰, en limitant les pratiques d'écramage. Leur présence est très appréciée car les informations supplémentaires apportées sur le parcours du candidat permettent au formateur de mieux argumenter sa décision auprès du financeur. Mais l'intervention du conseiller devient problématique lorsqu'il essaie volontairement d'influencer le jugement du formateur :

« 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 !" » (Lina, 31 ans, bac + 5, formatrice depuis quatre ans).

La formatrice pointe l'épreuve que représente, pour certains conseillers en insertion, la gestion de l'implication affective dans la relation avec le demandeur d'emploi. Évaluer la « *bonne distance* » dans la relation n'est pas aisé car personne ne peut la prescrire (Villatte, Teiger et Caroly-Flaguel, 2005). Si trop d'implication affective s'instaure 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, voire le formateur, que pour le bénéficiaire de la mesure.

Par ailleurs, le formateur doit prendre en compte les enjeux qui traversent l'activité du prescripteur. Les formateurs expérimentés semblent saisir davantage ces enjeux et résister aux pressions des prescripteurs en fournissant des arguments plus riches lorsqu'ils émettent les avis d'entrée en formation. Ainsi, pour appuyer leurs jugements auprès des prescripteurs, ils jonglent avec plusieurs principes de justice sociale – la

10. Depuis 2007, une même grille d'analyse et d'évaluation des candidatures, la grille Lucide, est utilisée par les formateurs exerçant en Haute-Normandie.

discrimination positive, l'égalité de traitement, le mérite (Lima et Moulin, 2006) – et l'impératif d'efficacité productive.

2.2. Co-produire le service avec le stagiaire, partenaire actif

Le formateur s'ingénie à ce que le stagiaire modifie sa représentation de lui-même, de sa situation, à le guider et l'accompagner dans son action d'insertion professionnelle :

« Vingt ans sans travailler, effectivement, on se dit, on est complètement déconnecté, on ne sait rien faire. Nous, notre rôle ça va être [d'expliquer au stagiaire] : "Tu as éduqué tes enfants, 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 s'est bien passé dans ta vie" ». « Derrière, il y a tout un travail de redonner confiance aux gens qui sont là, c'est le but essentiel de cette formation-là. » (Gabriel, 37 ans, bac + 2, technicien, formateur depuis un an).

Le formé est considéré comme un partenaire actif qui travaille (Cerf, Valléry et Boucheix, 2004) : il livre des informations sur sa situation personnelle, sur la perception qu'il a 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 sur son « employabilité » ; 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 l'activité du stagiaire (réalisation du CV, recherche d'entreprise d'accueil, négociation des missions du stage, etc.). Ce dernier entretient avec le formateur une relation asymétrique de co-dépendance et le formateur met au service du stagiaire sa connaissance du marché du travail local, voire régional, des exigences et des opportunités du monde de l'entreprise et des milieux de la formation professionnelle.

Cependant, le formateur ne peut rendre aucun service au commanditaire si le stagiaire ne s'implique pas dans le processus de production du service. Comme dans le milieu médical, le dialogue entre le professionnel et le non-professionnel doit être régi aussi bien par le principe de confiance et de sincérité que par le principe de compétence et de « *bénévolence* » (Cosnier, 1993, cité dans Falzon, 1997). Ainsi, le stagiaire doit dire tout ce qu'il sait et ressent de son problème, sans omission ou dissimulation volontaire. En retour, pour résoudre ce problème, les actions et paroles du formateur sont mises à son service :

« Le formateur ouvre sa porte et là, on va verbaliser, on va écouter... Je sentais qu'il y avait un frein, et le frein c'était dans sa famille : le mari était alcoolique. Et ça, [la stagiaire] ne pouvait pas le dire [devant le groupe], il fallait qu'elle vienne m'en parler à un moment donné » (Nathalie, 40 ans, bac + 3, manager commercial, 4 ans d'ancienneté).

En instaurant une relation de proximité, la formatrice crée les conditions environnementales propices à la révélation des problèmes personnels. Au contraire, 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.

Cependant, une « posture d'observateur » joue un rôle plus important que celui de la durée de l'expérience : quelle que soit leur ancienneté, les formateurs impliqués dans un travail d'observation ont construit des indicateurs assez fins leur permettant de repérer, chez les stagiaires, des signes d'un désinvestissement dans la formation, voire de son abandon, ou d'une progression en matière de socialisation, d'une stabilisation de l'engagement en formation.

2.3. Co-construire, avec l'entreprise, le « diagnostic d'aptitude à » du stagiaire

L'entreprise est considérée comme un « partenaire » par les formateurs. 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.

Mais si l'objet de travail commun est le stagiaire, les deux partenaires sont animés par des intentions différentes. Le formateur souhaite vérifier notamment la capacité d'apprentissage du stagiaire en milieu professionnel, la pertinence de son projet, alors que l'objectif principal de l'entreprise est de le rendre productif (Olry et Masson, 2012).

Les deux partenaires mutualisent les moyens dont ils disposent. D'une 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 met à la disposition de l'entreprise. D'autre part, l'entreprise apporte des connaissances et des compétences techniques propres à un domaine professionnel, des valeurs, une organisation du travail « grandeur nature » et des outils adaptés, du personnel habitué, *a priori*, à prendre en charge des novices et à les évaluer.

Dans ce contexte, la fonction attribuée au tuteur est d'identifier et de mesurer l'écart entre les aptitudes acquises par le stagiaire et celles requises par le métier. Il devrait être capable de fournir 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 les situations de travail.

Les échanges d'évaluation de fin de stage permettent, *a priori*, de construire ce que les ergonomes appellent un « référentiel opératif commun » (Leplat, 1991), c'est-à-dire un ensemble de représentations fonctionnelles communes aux professionnels impliqués dans l'action, qui oriente et contrôle leur activité collective. Ainsi, ces deux professionnels appartenant à des organisations différentes œuvrent conjointement et construisent une « culture » commune, un « langage » propre. À l'occasion d'échanges, le tuteur effectue 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 :

« On leur demande comment ça s'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. Et 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 pourrai travailler avec le stagiaire lors du retour en centre » (Domitille, 39 ans, bac + 3, chef de secteur commercial, un an d'ancienneté).

L'élaboration de ces référentiels communs est favorisée par la fréquence et la qualité des rencontres entre le formateur et le tuteur, par l'expérience de chacun dans l'encadrement des stagiaires, et plus particulièrement par la connaissance du métier que le formateur a acquise au cours de son parcours professionnel antérieur. Lors des échanges, le tuteur peut confirmer certaines intuitions du formateur relatives à des problèmes non détectés au cours d'activités en centre de formation. Ainsi, il parvient parfois à renforcer la légitimité du « *diagnostic sur l'employabilité* » émis par le formateur et « *à justifier le recours [éventuel] à un travail social plus approfondi* » (Riot, 2010, p. 165).

Cependant, tous les formateurs s'accordent à dire que le diagnostic des tuteurs relatif à « *l'aptitude du stagiaire à* » exercer un métier est construit empiriquement et qu'il reste très ancré dans une situation professionnelle spécifique. Au-delà de la nature des activités confiées au stagiaire subsiste la question de l'implication de l'entreprise, des tuteurs, dans la formation du stagiaire, à travers l'accueil, l'encadrement et jusqu'au moment de l'évaluation finale :

« Quand il y a une mauvaise expérience, 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 » (Catherine, 34 ans, bac + 4, commerciale, deux ans d'ancienneté).

La compétence englobe une dimension collective, l'efficacité de l'action du stagiaire est donc tributaire des synergies collectives et de sa capacité à mobiliser cette dimension collective. Mais comme le signalent Caroly et Clot (2004), il peut y avoir travail collectif sans collectif de travail¹¹. Ainsi, l'impossibilité du stagiaire à faire appel aux compétences des autres va se répercuter sur la réussite de son action, sur la perception de sa propre capacité à exercer tel métier.

11. Caroly et Clot distinguent « *travail collectif* » de « *collectif de travail* ». Le « *travail collectif* » prend des formes différentes qui peuvent aller d'un partage par les opérateurs des lieux, des outils, sans préjuger de leurs activités (coprésence), jusqu'à la collaboration et la coopération qui impliquent des buts à court terme identiques, une répartition des tâches entre les membres de l'équipe et l'élaboration d'un référentiel commun à travers des échanges mutuels. La construction d'un « *collectif de travail* » repose sur trois conditions supplémentaires : les règles du métier, la reconnaissance des compétences et la confiance.

Conscients des « enjeux de pouvoir » dans l'évaluation, les formateurs soulignent le droit du stagiaire, voire l'obligation, d'exprimer son point de vue sur l'expérience vécue en entreprise. Le bilan du tuteur est donc confronté à d'autres indices révélés à d'autres moments de la formation et par d'autres acteurs.

2.4 Gérer les négociations avec les employeurs potentiels

En concurrence pour l'obtention des financements publics, les organismes de formation sont incités à satisfaire les attentes et les exigences des employeurs. Les formateurs s'investissent également dans la préparation des séances de stage, le suivi en entreprise et remplissent couramment le rôle de « médiateur » (Balzani et *al.*, 2008) entre le stagiaire et l'entreprise d'accueil. Le refus d'un CDI (contrat à durée indéterminée) par un stagiaire est un exemple typique des contraintes liées à leur rôle d'interface :

« Le monsieur en réunion, en bilan intermédiaire, il a dit : "Non, j'ai refusé un CDI". « Le patron ne comprenait pas pourquoi le monsieur ne voulait pas. 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 !" » (Jérôme, 35 ans, bac + 2, gestionnaire du personnel, cinq ans d'ancienneté).

Dans un contexte de pénurie d'emploi, la signature d'un contrat à durée indéterminée relève presque d'une occasion inespérée pour le stagiaire et la pression sociale pèse lourdement sur ses épaules. Mais l'adéquation entre l'offre et la demande d'emploi n'a rien de mécanique. Chaque individu entretient un rapport subjectif avec son emploi, sur lequel le formateur n'a pas prise. Les formateurs semblent avoir bien saisi l'enjeu de l'engagement de soi dans le travail, puisqu'ils sont nombreux à se retrancher derrière le principe de neutralité et évitent de manifester un quelconque jugement. S'ils veulent poursuivre le travail d'accompagnement vers l'emploi, ils doivent d'abord comprendre les raisons ayant poussé le stagiaire à décliner l'offre et respecter son choix. La place du formateur est ici extrêmement délicate : il peut perdre un collaborateur (l'employeur) et sa compétence risque d'être remise en cause par ses autres partenaires.

Pour le formateur, les négociations avec le tuteur répondent à plusieurs objectifs qui se trouvent souvent en tension : construire et maintenir un réseau d'entreprises ; éviter que les stagiaires soient soumis à des logiques instrumentales d'usage de la force de travail pratiquées par certains employeurs.

2.4.1 Entretenir un réseau de partenaires professionnels

Chaque suivi de stage offre aux formateurs 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 sont construites au fil du temps et entretenues à chaque rencontre :

« 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 stagiaires à leur proposer, on a de la masse¹². On a un réseau quand on travaille sur un site depuis plusieurs années, on est quand même connu » (Jérôme, 35 ans).

Les formateurs se déplacent sur les sites pour rencontrer les employeurs, pour connaître les métiers qu'ils couvrent et pour répondre à leurs offres d'emploi. Selon les formateurs, la différence avec Pôle emploi se situe dans la richesse de la relation : recueil d'offres d'emploi, aide à la définition des compétences nécessaires aux emplois en question et connaissance des manières d'être au travail des candidats.

La « parole » du formateur remplace les recommandations de l'ancien employeur, qui font défaut à un public n'ayant jamais ou plus depuis longtemps exercé d'activité salariale. La participation à des réunions conduites en mairie leur fournit des informations supplémentaires sur les difficultés des entreprises, leurs exigences relatives au recrutement et sur les évolutions des métiers. En adoptant cette stratégie, les formateurs ne se positionnent pas seulement comme des prestataires de service assujettis aux exigences du commanditaire, mais comme des partenaires pour les entreprises, de véritables acteurs sur le territoire.

Néanmoins, tous les formateurs ne sont pas en mesure de proposer cette qualité du service : une écoute, une anticipation des besoins et une réponse personnalisée. Œuvrant dans des organismes implantés dans les grandes villes, où il est laborieux de tisser un réseau, certains formateurs peinent à nouer une relation de partenariat durable. Les débutants sont également pénalisés, sauf s'ils ont pu construire, dans le cadre de la profession exercée antérieurement, un « carnet d'adresses », c'est-à-dire un réseau de professionnels acquis à la cause de la formation.

2.4.2 Éviter l'instrumentalisation des stagiaires par les entreprises

Bien que les conditions d'organisation des situations d'apprentissage en entreprise ne soient jamais critiquées ouvertement par les formateurs, ces derniers déclarent ne pas se soumettre aveuglement aux attentes des employeurs. L'intention de favoriser l'insertion du stagiaire se heurte, selon eux, assez régulièrement aux pratiques déloyales¹³ de certains

12. Le centre de formation dispose aussi d'une liste d'anciens stagiaires toujours à la recherche d'un emploi.

13. L'instrumentalisation de la période de stage à des fins de production constitue une pratique récurrente dans le champ de l'insertion.

employeurs (Zunigo, 2013). Au fil du temps, les formateurs apprennent à décrypter les promesses d'embauche réelles, mais les argumentations des employeurs indéliçats gagnent aussi en ingéniosité :

« [La tutrice] a trouvé toute 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 [avec la représentante de la Direction régionale de la formation professionnelle] trois semaines. Et puis, au bout des trois semaines, [la tutrice] m'a dit : "Ben non, au final, ça ne va pas le faire." « Pour moi, c'était un échec, parce que c'était de ma faute, en gros, je n'ai pas su voir que [le stagiaire] va se faire avoir. Mais là, j'ai rien dit » (Lina, 31 ans).

Pris 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, les formateurs assument l'entière responsabilité lors d'un échec de placement. Le sentiment de culpabilité, face au stagiaire, le « *défait d'attribution* »¹⁴ (Villatte et al., 2005) ne sont pas générés tant par le refus de l'employeur que par l'impossibilité de rectifier son erreur. La relation de service ne peut pas être restaurée, la confiance du stagiaire dans ses compétences, dans le système, est ébranlée (« *le stagiaire est détruit parce qu'il y a cru* »), et la capacité du formateur à identifier un employeur potentiel réel est remise en cause par tous ceux qui évaluent son travail. Pour prémunir les stagiaires contre ces mésaventures, les formateurs s'attachent à contourner les offres des employeurs indéliçats, en renégociant les missions confiées au stagiaire, en interrompant un stage sans potentiel formatif, et en refusant les demandes infondées de prolongation d'un stage. Ils veillent également au respect de la réglementation des stages (les objectifs du stage, les conditions de travail, etc.), tout en essayant de préserver la relation de collaboration.

Ces éléments attestent que la compétence du formateur en insertion va au-delà de la capacité à animer un groupe, à maîtriser les techniques de recherche de stage et d'emploi. Les formateurs développent des compétences de négociateur puisqu'il s'agit plus que jamais de « vendre » aux employeurs potentiels le travail que le stagiaire a accompli sur lui-même durant la formation.

Conclusion

Cet article visait à étudier la formation à l'insertion comme relation de service, relation qui se noue entre le prestataire et les différents acteurs externes à l'entreprise (bénéficiaires, commanditaires, prescripteurs, partenaires, etc.) impliqués dans la production du service. Ainsi, il explore à la fois le travail mené par le formateur avec le stagiaire et le travail d'agencement organisationnel et d'ajustement effectué avec les partenaires institutionnels et professionnels.

14. La victime s'attribue l'entière responsabilité du dysfonctionnement de tout un système.

Il a mis en lumière la manière dont les contraintes institutionnelles, les exigences, en partie contradictoires, des différents acteurs sociaux impliqués dans le dispositif et qui y occupent des positions inégales, infléchissent les pratiques des formateurs.

Les préoccupations pédagogiques demeurent présentes au cœur de l'activité des formateurs en insertion (Géhin, *op. cit.*), mais un déplacement s'opère : il importe de « mettre au travail » les stagiaires afin d'éprouver leur capacité d'adaptation à un environnement professionnel, d'entretenir des relations avec les prescripteurs d'action, de cultiver son réseau de partenaires institutionnels, d'œuvrer à nouer des liens de confiance avec les employeurs potentiels.

Les écarts de pratiques des formateurs sont liés à la fois au contexte socio-économique de l'organisme et du territoire de l'intervention ; à l'expérience professionnelle dans le champ de la formation ; à la capacité du formateur à développer une « posture d'observateur » et des compétences de négociateur.

Les formateurs soulignent que l'obligation de résultats tangibles est de plus en plus pesante, particulièrement dans un contexte de menaces généralisées sur l'emploi. La structure et le formateur, responsables de l'accompagnement du demandeur d'emploi, sont contraints d'obtenir des taux de placement (en emploi ou en formation) satisfaisants à la fin de l'action. Cela implique de réduire au maximum les abandons en cours de formation, souvent avec moins de ressources matérielles ou immatérielles. Sélectionnés aussi selon le prix au plus juste, les organismes ne s'autorisent plus à revaloriser les budgets de formation, malgré l'accroissement constant du coût du matériel pédagogique (Frétigné, *op. cit.*).

Pour les formateurs en insertion mais aussi en formations qualifiantes (Tourmen et Prévost, 2010), le temps dédié aux « *investissements immatériels* » s'amenuise (Tertre, *op. cit.* – préparation des activités pédagogiques, échanges avec les collègues, temps réservé à l'actualisation des connaissances et à l'innovation – au profit des tâches de gestion administrative et financière.

La valorisation, par les commanditaires, de tout emploi, y compris le plus précaire, interpelle les formateurs sur la finalité de leur travail : La formation à l'insertion au service de qui ? Après une période faste d'expérimentation des années 1980, la trajectoire de l'insertion semble s'être figée, comme si la meilleure formule avait été trouvée, et qu'il restait simplement à procéder à de simples ajustements.

La place du formateur dans l'innovation pédagogique semble étroite puisque, désormais, son travail implique davantage la poursuite, plutôt stricte, « *des étapes "prépensées" par une ingénierie de la formation* » (Olry et Masson, *op. cit.*) et du social, et la moindre participation au processus de conception (Meliva, 2009) ou d'évaluation du dispositif. Les financeurs sont dans une logique d'amélioration du dispositif de formation à l'in-

sertion, de sa rentabilité, tout en souhaitant préserver un certain degré de satisfaction¹⁵ des « bénéficiaires » ; pour autant, ils ne souhaitent pas remettre en cause la conception même du dispositif et intégrer réellement les bénéficiaires à toutes les étapes du processus de production du service.

■ Bibliographie

- Aballéa F. (2003) « Relation de service à l'usager ou relation du service au client ? Les transformations de l'intervention sociale », *Pyramides*, 7, pp. 119-134.
- Agulhon C. (2005) « Les politiques régionales de formation professionnelle. Du référentiel commun à la politique locale », *Éducation et Sociétés*, 16, pp. 279-292.
- Autès M. (1998), « La relation de service identitaire ou la relation de service sans service », *Lien social et politiques-RIAC*, 40, pp. 47-54.
- Babet C. (2016), « Les portraits statistiques des métiers 1982-2014 », *Synthèse. Stat'Dares*, 19.
- 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.
- Berthet T. (2007), « La formation professionnelle continue en France. Une ingénierie de marges entre territoire et management public », in Vinokur A. (Ed.) *Pouvoirs et financement en éducation. Qui paye décide ?*, L'Harmattan, Paris, pp. 131-154.
- Bonaïti C. Fleuret A. Pommier P. et Zamora P. (2006), « Pourquoi les moins qualifiés se forment-ils moins ? », *Document d'études Dares*, 116.
- 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*, 11, pp. 105-117.
- Caroly S. et Clot Y. (2004), « Du travail collectif au collectif de travail. Des conditions de développement des stratégies d'expérience. Comparaison de deux bureaux », *Formation Emploi*, 88, pp. 43-55.
- Cerf M. Valléry G. et Boucheix J.-M. (2004), « Les activités de service : enjeux et développements », in Falzon P. (dir.), *Ergonomie*, PUF, Paris, pp. 565-581.

15. La satisfaction du bénéficiaire fait l'objet d'une évaluation, notamment en fin de formation, mais elle ne permet pas de juger réellement de l'efficacité d'une activité de service car le jugement des « clients » (stagiaires, prescripteurs, employeurs potentiels) évolue en permanence, en fonction des transformations qui s'opèrent sur le stagiaire dans la durée. Dans ce cas, l'évaluation porte sur le résultat et non sur le processus de production du service.

-
- Chevallier J. (2007), « Les nouvelles frontières du service public », *Regards croisés sur l'économie*, 2, pp. 14-24.
- Delort A. (2013), « Les prestataires de formation continue en 2011 », *Dares Analyses*, 62.
- Delory-Momberger, C. (2010), « La part du récit », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 39(1), pp. 101-109.
- DIRECCTE de Haute-Normandie (2011), *Chiffres clés –édition 2011*, [Consulté le 3 février 2012 de : http://www.haute-normandie.direccte.gouv.fr/IMG/pdf/chiffres_cles_2011.pdf]
- Divay S. (2010), « Le métier de formateur à l'épreuve des politiques de l'emploi », in Frégné C. et Lescure E. (de) (dir.), *Les métiers de la formation : approches sociologiques*, PUR, Rennes, pp. 135-146.
- Ebersold S. (2005), « L'insertion, ses métamorphoses ; ses registres de cohérence à la lumière d'un corpus de circulaires », *Sociétés contemporaines*, 58, pp. 105-130.
- Falzon P. (1997), « L'ergonomie des services », *Performances Humaines et Techniques*, 89, pp. 6-7.
- Fleuret A. et Zamora P. (2005), « La formation professionnelle des chômeurs », *France, portrait social 2004/2005*, pp. 151-172.
- Frégné C. (2012), *Les impensés de la mesure. Evaluer les parcours de formation et d'insertion*, Publibook, Paris.
- Gadrey J. (1994), « La modernisation des services professionnels. Rationalisation industrielle ou rationalisation professionnelle ? », *Revue française de sociologie*, 35(2), pp. 163-195.
- Gazier B. (2003), « L'employabilité », in Allouche J. (coord.), *Encyclopédie des ressources humaines*, Paris, Vuibert, pp. 419-427.
- Géhin J.-P. (1996) (dir.), *Une profession en construction : les formateurs en Poitou-Charentes*, Rapport de recherche, université de Poitiers.
- 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*, pp. 76-82.
- Haget R. et Montel O. (2015), « Les dépenses en faveur de l'emploi et du marché du travail en 2013 », *Dares Analyses*, 087.
- Ion J. et Ravon B. (2005), *Les travailleurs sociaux*, La Découverte, Paris.
- Leplat J. (1991), « Activités collectives et nouvelles technologies », *Revue internationale de psychologie sociale*, 4, pp. 335-356.

- Lescure E. (de) (2005), « Le niveau des agents de la formation ne cesse de s'élever mais reste dispersé », *Éducation permanente*, 164, pp. 39-50.
- Lima L. et Moulin S. (2006), « Justice et justifications dans les politiques de l'emploi », *Travail et Emploi*, 105, pp. 55-67.
- Mauger G. (2001), « Les politiques d'insertion : une contribution paradoxale à la désstabilisation du marché du travail », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 136-137, pp. 5-14.
- Meliva A. (2007), « Qualité des formations et emploi des formateurs. Le cas des stages proposés aux demandeurs d'emploi », *Relief Céreq*, 19.
- Meliva A. (2009), « La formation des demandeurs d'emploi pour le compte de l'Assedic Alpes- Provence : une économie marchande ? », *Net.doc Céreq*, 51.
- Ministère du Travail, de l'Emploi, de la Formation professionnelle et du Dialogue social (2015), *Annexe au projet de loi de finance pour la formation professionnelle*. [Consulté le 30 mars 2016 de : http://www.ffp.org/ressources/jaune2015_formation_professionnelle.pdf]
- Olry P et Masson C. (2012), « Du travail au travail pour apprendre », *Éducation permanente*, 139, pp. 63-77.
- Paillé P. et Mucchielli A. (2003), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, 2^{ème} édition, Armand Colin, Paris.
- Paulin J.-F. (2011), « Le développement équivoque des stages », *Chroniques du travail*, 1, pp. 110-125.
- Riot L. (2010), « Les pratiques des formateurs dans le cadre des dispositifs d'insertion : le projet en théorie, les compromis en pratique », in Frétygné C. et Lescure E. (de) (dir.), *Les métiers de la formation : approches sociologiques*, Rennes, PUR, pp. 157-168.
- Tertre Ch. (du) (2005), « Services immatériels et relationnels : intensité du travail et santé », *@ctivités*, 1(2), pp. 37-49.
- Tourmen C et Prévost H. (2010), *Être formateur aujourd'hui. Des formateurs de l'AFPA s'interrogent sur leur métier*, Éditions Raison et passions, Dijon.
- Villatte R. Teiger C. et Caroly-Flaguel S. (2005), « Les activités des travailleurs sociaux : du « travail social » à la « médiation et l'intervention sociale », in Cerf M. et Falzon P. (dir.), *Situations de service : travailler dans l'interaction*, PUF, Paris, pp. 155-178.
- Wuhl S. (1996), *Insertion : les politiques en crise*, PUF, Paris.
- Zunigo X. (2013), *La prise en charge du chômage des jeunes. Ethnographie d'un travail palliatif*, Éditions du Croquant, Bellecombe-en-Bauges.

REVUE FRANÇAISE DE SOCIO-ÉCONOMIE
PREMIER SEMESTRE 2016

Les crises de la grande distribution

La grande distribution est ancrée dans les paysages périurbains et structure les modèles d'achat et de consommation depuis plusieurs décennies. Loin d'être réductible à un secteur économique analysable à partir des outils de l'économie industrielle, elle nécessite de mobiliser une approche multidisciplinaire, alliant entre autres l'urbanisme ou la sociologie des modes de vie. Dans ce numéro, l'approche socio-économique adoptée se centre sur les transformations économiques récentes du secteur et leurs imbrications avec les relations sociales au sens large.

Née dans les années 1950 en France, la grande distribution a connu des évolutions successives de modèles pour s'adapter aux reconfigurations du capitalisme mondialisé. Par l'importance qu'elle a rapidement acquise en tant que secteur (elle représente aujourd'hui 70 % du marché de la distribution alimentaire), elle constitue un terrain de prédilection pour saisir les transformations économiques et sociales. Secteur phare des Trente glorieuses en tant que symbole de la consommation de masse, de la réalisation des gains de productivité (nouvelles méthodes de gestion), et de la diffusion du salariat en même temps que de sa féminisation, son modèle principal, celui de l'hyper et du supermarché, est entré en crise dans les

années 1990. Aujourd'hui pleinement saisie par la logique de la valorisation actionnariale, la grande distribution apparaît comme un secteur fortement encastré dans le monde social et très dépendant de la conjoncture économique, un miroir grossissant des mutations du capitalisme contemporain.

Éditorial

La réforme du droit du travail : le nouvel impératif économique

Anne FRETTEL

DOSSIER

Les crises de la grande distribution

Introduction au dossier

Les crises de la grande distribution

Mathieu HOCQUELET, Marlène BENQUET, Cédric DURAND, Stéphanie LAGUÉRODIE

La financiarisation de la grande distribution. Restructuration de l'actionnariat et déclin économique du groupe Carrefour (1999-2013)

Marlène BENQUET, Cédric DURAND

L'épargne salariale dans la grande distribution. Du partage des bénéfices au partage des risques

Sophie BERNARD

Le développement contrarié de la grande distribution dans l'après-vente automobile

Emmanuelle DUTERTRE, Bernard JULLIEN

NOTE ET SYNTHÈSE DE RECHERCHE

Vers la fin de la grande distribution ?

Philippe MOATI

HORS-DOSSIER

La déontologie professionnelle en pratique.

Enquête sur l'activité disciplinaire de la profession d'avocat

Camille CHASERANT, Sophie HARNAY

La professionnalisation dans l'investissement socialement responsable. Le cas des analystes extra-financiers

Élise PENALVA-ICHER

Le travail de construction d'une place de marché : centres commerciaux et salons de professionnels

Julien BRAILLY, Alexandre COULONDRE

Les fondements culturels de l'action entrepreneuriale
L'exemple des labels punk rock

Fabien HEIN

Les promesses théoriques des recherches sur les initiatives solidaires : l'exemple du délibéralisme

Éric DACHEUX, Daniel GOUJON

Païement à l'acte et régulation du système de soins : une analyse de longue période (1803-2013)

Jean-Paul DOMIN

L'indice de richesse inclusive : l'économie mainstream au-delà de ses limites mais en deçà de la soutenabilité ?

Géraldine THIRY, Philippe ROMAN

NOTES CRITIQUES

COMPTES RENDUS D'OUVRAGES

COMPTES RENDUS DE THÈSES

SOUTENUES

ISBN 978-2-7071-8948-6

25 €