L'orientation scolaire et professionnelle

40/4 | 2011

Quelle insertion pour les publics dits de "bas niveau de qualification" ? - II

Nouvelles pratiques d'accompagnement dans les chantiers d'insertion et co-construction des savoirs d'action entre praticiens et chercheurs

New social intervention practices in insertion sites: co-construction of practical knowledge between practitioners and researchers

Christine Delory-Momberger et Jérôme Mbiatong

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/3628>

DOI : 10.4000/osp.3628

ISSN : 2104-3795

Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2011

ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Christine Delory-Momberger et Jérôme Mbiatong, « Nouvelles pratiques d'accompagnement dans les chantiers d'insertion et co-construction des savoirs d'action entre praticiens et chercheurs », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 40/4 | 2011, mis en ligne le 01 décembre 2014, consulté le 16 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/osp/3628> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.3628>

Ce document a été généré automatiquement le 16 décembre 2020.

© Tous droits réservés

Nouvelles pratiques d'accompagnement dans les chantiers d'insertion et co- construction des savoirs d'action entre praticiens et chercheurs

New social intervention practices in insertion sites: co-construction of practical knowledge between practitioners and researchers

Christine Delory-Momberger et Jérôme Mbiatong

Introduction

Le présent article fait suite à une journée d'étude organisée le 6 février 2008 sur le thème «Quelle insertion pour les personnes dites de bas niveau de qualification?»¹. Une centaine de participants, dont une majorité d'acteurs de terrain, étaient venus chercher des réponses à leurs préoccupations quotidiennes. Ces préoccupations pouvaient se formuler ainsi: Comment faire en sorte que la relation d'accompagnement des publics dits «de bas niveau de qualification» débouche sur autre chose que la précarité? Comment créer les conditions favorables à la rencontre des mondes des travailleurs sociaux, des personnes suivant un parcours d'insertion et de l'entreprise? Comment faire en sorte que les personnes accompagnées puissent rester au cœur des pratiques professionnelles et s'insérer durablement? En substance, peut-on définir, sinon de bonnes pratiques, du moins les conditions de leur mise en œuvre effective?

La participation importante des acteurs de terrain à cette journée d'étude témoigne des attentes nourries par les praticiens à l'endroit de la recherche scientifique. Les témoignages recueillis montrent que beaucoup d'intervenants sociaux sont en situation de difficulté face à leurs publics et espèrent que la recherche leur livrera des outils et des méthodes qui les rendraient plus efficaces, en leur permettant de mieux composer

avec la complexité des situations éducatives auxquelles ils doivent faire face. Des attentes précises sont formulées en particulier en termes d'analyse des savoirs et des savoir-faire mis en œuvre de manière souvent implicite dans les pratiques professionnelles.

Le travail que nous présentons s'efforce d'apporter des éléments de réponse à ces attentes touchant les «savoirs d'expérience». Issu d'une recherche empirique menée avec des «encadrants techniques» de chantiers d'insertion (Mbiatong, 2010), ce travail vise, à partir d'une démarche de recherche collaborative, à problématiser et à théoriser les processus de production de «savoirs hybrides» et leurs incidences sur les orientations méthodologiques de la recherche et sur les pratiques des acteurs.

Après avoir présenté brièvement le terrain et le cadre de notre recherche, nous exposerons la démarche mise en œuvre impliquant une relation différente entre chercheurs et praticiens et nous décrirons le travail mené avec les encadrants techniques. Nous essaierons enfin de mesurer les obstacles rencontrés mais aussi les retombées de cette expérience sur la «pédagogie du chantier».

Le cadre de la recherche: chantiers d'insertion et encadrants techniques

Nés après les Travaux d'utilité collective (TUC) vers la fin des années 80, les Ateliers et chantiers d'insertion (ACI) sont des dispositifs d'Insertion par l'activité économique (IAE) portés par un centre communal ou intercommunal d'action sociale ou par un organisme de droit privé à but non lucratif ayant conclu une convention avec l'État. Les ACI ont pour objet l'embauche des personnes adultes en situation de grandes difficultés et précarités, et par conséquent très éloignées de l'emploi, afin de faciliter leur insertion sociale et de rechercher les conditions d'une insertion professionnelle durable, en développant des activités ayant principalement un caractère d'utilité sociale². Dans ce dispositif, les bénéficiaires sont insérés dans la pratique d'une activité de production, agriculture, restauration, entretien d'espaces verts, petite maçonnerie, etc. Ici l'activité de production est conçue comme le support d'un travail de remise de la personne dans une dynamique d'insertion sociale devant faciliter à moyen ou long terme une insertion professionnelle.

Avec d'autres dispositifs (ETTI, EI, AI³) relevant de l'insertion par l'activité économique, les ACI souhaitent ainsi se démarquer d'une certaine conception et pratique de l'insertion, dénoncées entre autres par Castra (2003), qui traitent «l'exclusion professionnelle par la prise en charge psychologique des demandeurs d'emploi» (p.37) au lieu de considérer le marché de l'emploi comme le lieu incontournable de l'insertion professionnelle:

«Souhaiter que l'individu devienne plus acteur de son insertion suppose [...] de lui procurer des expériences en situation, susceptibles d'améliorer ses ressources (tant professionnelles que relationnelles), et de développer des méthodologies aptes à améliorer son contrôle sur la situation, voire à modifier la situation elle-même. De telles méthodologies supposent donc à la fois une posture de médiation entre le sujet et l'organisation [...] et une intervention sur la situation elle-même, à savoir le contexte organisationnel.» (p.105)

L'institution des ACI peut prétendre jusqu'à un certain point réaliser ces conditions et cette médiation.

Le dispositif ACI remplit ainsi une fonction de formation-(re)insertion en situation professionnelle dont l'acteur fonctionnel est l'encadrant technique. Comme son nom l'indique, l'encadrant technique encadre un groupe de personnes en insertion dans le cadre d'activités de production pour provoquer l'apprentissage de règles et de gestes professionnels par des personnes rencontrant de sérieuses difficultés sociales et professionnelles. L'encadrant est un technicien ayant une expérience notoire dans un secteur donné (bâtiment, jardinage, environnement et espaces vert, horticulture, restauration, recyclage, triage, confection, agriculture, maraîchage, artisanat, etc.). Cette expérience, qui doit être en adéquation avec l'activité de production du chantier, prévaut lors du recrutement.

Au sein du chantier, les responsabilités de l'encadrant technique s'articulent selon trois axes qui sont la gestion de la production avec ses impératifs économiques et organisationnels, l'adaptation de l'activité et des tâches au public accueilli et le relais dans l'accompagnement social et professionnel. La circulaire DGEFP⁴ n° 2008-21 du 10 décembre 2008 relative à la modernisation du secteur de l'IAE fixe de nouveaux objectifs aux dispositifs notamment en termes de sortie positive⁵. Elle appelle également à donner plus de visibilité aux procédures d'«encadrement» et surtout à évaluer les compétences acquises par les personnes accompagnées. Ces nouvelles exigences appellent de nouvelles réponses de la part de tous les acteurs impliqués⁶.

La recherche impliquait 14 encadrants techniques employés des ACI du département des Ardennes⁷, invités à participer à une démarche collaborative d'explicitation de leur pratique. Conçue sur la base du volontariat, la participation des encadrants à la recherche était liée à leur envie d'échanger sur leurs pratiques et de trouver des éléments d'explicitation et d'analyse. Dans un premier temps, nous avons rencontré chaque encadrant pour lui présenter le projet de recherche. Il s'en est suivi des entretiens individuels semi-directifs, axés principalement sur le récit de pratique. Le guide d'entretien a évolué au fil des entretiens, focalisant les questions sur des thèmes précis relevés dans les entretiens précédents. La question de départ demandait à l'encadrant la narration d'un événement singulier, tiré de son expérience et ancré dans une situation-problème, choisi par lui comme significatif de sa pratique. Nous relançons le récit par des questions ouvertes. Ces questions avaient deux objectifs: d'une part, aborder des thèmes qui n'avaient pas encore été discutés (à partir d'anecdotes, de situations-problèmes qui avaient marqué l'encadrant) et d'autre part, obtenir des indications supplémentaires sur des éléments qui nous semblaient insuffisamment précis (circonstances, manières de réagir). Mais nos interventions visaient surtout à nous assurer de notre compréhension du propos du participant, en répétant ou reformulant certaines phrases, et en manifestant notre empathie. Et si l'interlocuteur souhaitait aborder d'autres thèmes, nous le laissions en parler. Au fond, nous cherchions à percevoir chez nos interlocuteurs quelle conception ils se faisaient de leur rôle, quels buts ils se fixaient en agissant, comment ils étaient entrés dans le métier, quelles étaient leurs «manières de faire» avec leur public, comment ils évaluaient leur action. Les récits recueillis ont fait l'objet d'une recension et d'une analyse thématiques menées avec les encadrants lors de réunions d'échanges de pratiques dont l'objet était de faire expliciter la pratique quotidienne à partir des situations rapportées.

Soulignons que la quasi-totalité de ces encadrants sont d'anciens artisans ou ouvriers recrutés sur la base de leurs expériences dans un domaine technique donné (lequel

constitue le support de l'activité du chantier). Sa fonction exige de l'encadrant technique une capacité d'observation, d'écoute de ce qui se passe sur le chantier, de repérage de ce qui se joue pour la personne afin de le restituer, notamment à l'accompagnateur socio-professionnel. Il doit aussi être capable d'adapter l'activité au groupe et aux personnes en fonction des objectifs qui auront été fixés, des intérêts, des demandes et des besoins de chaque salarié accompagné. Son rôle et ses responsabilités sont complexes et interrogent directement son aptitude à participer activement à la fonction d'accompagnement global du chantier. Tous les encadrants que nous avons rencontrés ont «appris» l'insertion professionnelle et sociale *in situ*. Or les nouvelles directives⁸ voudraient qu'ils puissent donner plus de visibilité à leur pédagogie et surtout qu'ils soient capables d'évaluer les compétences acquises par les personnes qu'ils accompagnent. Par ailleurs, nombreux sont les encadrants qui souhaitent valider les expériences et connaissances acquises sur le terrain.

En tenant compte de ce contexte, il nous est apparu que l'approche collaborative de recherche était la méthode la plus appropriée pour répondre à nos objectifs de recherche: soit produire un savoir théorique sur la construction des savoirs d'expérience tout en répondant aux préoccupations exprimées par les acteurs de formaliser leurs pratiques. Cela supposait que nous mettions en place une autre relation entre chercheurs et praticiens et, partant, que nous définissions une conception de la recherche allant dans le sens d'une co-construction des savoirs.

D'une autre relation entre chercheurs et praticiens à l'approche collaborative de recherche

De nombreux auteurs à l'instar de Schön (1983), de Callon, Lascoumes et Barthe (2001) ont privilégié une approche de la recherche socialement et politiquement engagée, où le savoir à produire est co-construit par les chercheurs et les profanes, c'est-à-dire les citoyens ou les praticiens. L'un des principaux objectifs est de combler le fossé entre le savoir conceptuel et le savoir pratique. Dans le champ des sciences de l'éducation en particulier, de nombreux chercheurs (Calhoun & Glickman, 1993; Cardelle-Elawar, 1993; Miller & Pine, 1990; Desgagné et al., 2001 entre autres) se sont prononcés en faveur du renforcement des relations entre la recherche académique et la pratique de l'enseignement ou entre le chercheur et l'enseignant/formateur. Ces travaux invitent à reconsidérer la relation de recherche entre chercheurs et praticiens. Les chercheurs sont désormais appelés à collaborer avec les acteurs de terrain en les considérant non plus comme de simples informateurs, comme la source de renseignements à recueillir et à analyser, mais comme les meilleurs experts de leur pratique et des réalités de leur action. La collaboration chercheurs-praticiens est «une façon tout à fait incontournable d'élaborer de nouvelles connaissances. Cette façon de faire serait plus respectueuse des caractéristiques et des besoins des terrains d'exercice et contribuerait à réduire en quelque sorte la distance qui sépare les savoirs théoriques des savoirs pratiques» (Boutin, 2003, p.151). Confronté aux savoirs pratiques, le chercheur en sciences sociales a désormais pour tâche de mettre à contribution les connaissances, l'imagination, les compétences, la production de sens et les ressources de la raison de tous, et de puiser dans les multiples points de vue et méthodes un «savoir vivant» pouvant permettre d'améliorer non seulement la connaissance des savoir-faire et de la compétence pratique mais également l'efficacité de l'action, qu'elle soit éducative, technique,

professionnelle au sens large. Le défi actuel de ces recherches consiste à porter la réflexion au niveau conceptuel tout en s'assurant que ce pouvoir soit agi socialement de manière pertinente (Chevalier & Buckles, 2008).

Cette conception de la recherche se heurte à l'objection selon laquelle la recherche ouverte au profane serait entachée de subjectivité et manquerait de rigueur. Elle s'oppose à la conception traditionnelle caractérisée par un modèle *top-down*⁹ défini selon les traits suivants: le chercheur développe des connaissances théoriques, le praticien se les approprie et doit ensuite être capable de les mettre en pratique en utilisant des outils conçus par le chercheur. Les conséquences d'une telle conception du savoir sont que très souvent les découvertes et savoirs produits par le chercheur n'engrènent pas sur le réel parce qu'ils restent très théoriques, spéculatifs et n'intéressent personne (Callon, Lascoumes, & Barthe, 2001). Cette façon de concevoir la recherche – qui risque d'être coupée du monde et qui se désintéresse des affaires quotidiennes – est le fruit d'une longue histoire. Duguid et Brown (1989) considèrent que la fracture entre le savoir académique (la catégorie *know what*) et le savoir pratique (la catégorie *know how*)¹⁰ est liée aux pratiques du système académique lui-même. Ils estiment que la visée académique dominante est l'étude de concepts décontextualisés, alors que la situation dans laquelle la connaissance se développe est une composante intégrale de ce qui est appris: cela explique les constats multiples d'échec quant à l'utilisation dans les activités quotidiennes des connaissances académiques.

La recherche que nous avons menée permet de revenir sur le concept de recherche collaborative et d'observer de quelle manière elle est opérante. La recherche collaborative a connu ses premiers développements dans le champ des sciences de l'éducation. Des auteurs comme Lieberman (1986), Clift, Veal, Johnson et Holland (1990), Miller et Pine (1990), Calhoun et Glickman (1993), Cardelle-Elawar (1993), ont abondamment contribué à cette avancée. Mais ce sont les travaux de Desgagné (1997) et Desgagné, Bednarz, Leblais, Poirier, et Couture (2001) qui ont vraiment consacré les bases conceptuelles de l'approche collaborative de recherche en éducation. Sommairement, nous retiendrons que l'approche collaborative de la recherche est née du constat du fossé qui existe entre la théorie et la pratique, de l'éloignement entre l'université et le milieu de l'intervention éducative et sociale. La recherche collaborative désigne cette forme de recherche qui réunit chercheurs universitaires et enseignants autour d'un questionnement lié à l'exercice de la pratique; elle suppose une démarche de co-construction entre les partenaires concernés. Elle joue sur deux registres à la fois, celui de la production de la connaissance scientifique et celui du développement professionnel des participants à la recherche; et elle contribue au rapprochement, voire à la médiation entre communauté de recherche et communauté de pratique (Desgagné, 1997). Dans cette approche, théorie et pratique sont constamment mises en relation. La recherche collaborative suppose la contribution des praticiens à la démarche d'investigation d'un objet de recherche et la construction de connaissances liées à la pratique professionnelle examinée se fait en tenant compte du contexte réel où cette pratique est actualisée. Sans une prise en compte de la compréhension qu'a le praticien des situations pratiques à l'intérieur desquelles il évolue, prévient Desgagné, la construction des savoirs par le chercheur ne peut qu'être erronée. «Cette compréhension est conçue comme "agissante", c'est-à-dire qu'elle imprègne et influence le sens et la direction à donner à ces situations pratiques» (*Ibidem*, p.373). Desgagné s'appuie sur de nombreux travaux, dont la théorie de la structuration de Giddens (1987) qui présente les individus (et parmi eux les praticiens)

comme des acteurs sociaux *compétents*. La compétence étant entendue, au sens de Giddens, comme «tout ce que les acteurs connaissent (ou croient), de façon tacite ou discursive, sur les circonstances de leur action et de celles des autres, et ce qu'ils utilisent dans la production et la reproduction de l'action» (p.440)¹¹.

La démarche de recherche collaborative est encadrée par un ou plusieurs chercheurs universitaires pour qui les praticiens sont des co-constructeurs de la connaissance à produire (Cole, 1989) et sont considérés comme des partenaires compétents qui ont une connaissance intérieure et en situation de leurs pratiques et de leurs savoirs¹². Une des premières caractéristiques de l'approche collaborative est d'envisager une réflexion sur les pratiques, qu'elles soient sociales ou professionnelles, à partir d'un travail collectif sur les valeurs, les connaissances et les représentations en jeu. Ce qui caractérise la recherche c'est sa double fonction: «une fonction de recherche proprement dite, dans la mesure où il y a une démarche d'analyse systématique du “sens” construit autour d'un objet de questionnement lié à la pratique et une production de savoir issu de cette analyse; une fonction de formation, dans la mesure où les [participants de la recherche], en se prêtant à cette exploration réflexive sur un aspect de leur pratique, se donnent une occasion de développement professionnel, voire d'amélioration de leur pratique dans l'esprit d'un perfectionnement ou d'une formation continue» (Desgagné, 2005, p.181). De ce fait, l'approche collaborative repose sur des investigations collectives: elle permet aux participants d'échanger, de débattre et de se confronter à une diversité de positionnements, de valeurs, d'intérêts, et ainsi de développer une première approche critique des réalités de l'action et du savoir pratique.

Il convient de préciser que dans cette collaboration de recherche il ne s'agit aucunement pour le praticien de devenir chercheur ni pour le chercheur de devenir praticien. Le processus de recherche collaborative implique des négociations et des clarifications de postures. Chaque participant assume son identité. Le chercheur lui-même n'est pas exempté de ces négociations. Cela veut dire qu'il doit revisiter ses propres connaissances, confronter son savoir à la réalité du terrain, prendre de la distance par rapport à ses concepts pour faire face et s'adapter en permanence à des situations singulières. Ces clarifications peuvent s'avérer très difficiles pour certains terrains ou domaines. Puisque le projet d'explorer son objet d'étude à partir de la pensée des «gens» et le fait de reconnaître à l'enquête une expertise dans son domaine exigent du chercheur ce que Carboni (2001) désigne comme «une rupture intellectuelle très forte, équivalent de celle de l'anthropocentrisme» (p.60).

Une démarche de collaboration sur le terrain

L'approche collaborative nous a paru particulièrement appropriée à une recherche se fixant pour objet le savoir d'expérience de professionnels issus du monde technique ou industriel, engagés dans une fonction d'encadrement pédagogique pour transmettre leurs propres savoir-faire et compétences. Les encadrants techniques volontaires pour participer à la recherche ont été associés dès les entretiens liminaires à l'affinement de la problématique de recherche, de manière à ce qu'elle fasse sens pour eux et que nos hypothèses et références conceptuelles de départ y soient confrontées à leurs préoccupations de praticiens. Il fallait donc donner la voix aux acteurs de terrain pour mesurer jusqu'à quel point et de quelle façon notre questionnement théorico-empirique prenait sens dans la pratique.

Donner la voix aux acteurs, c'était aussi créer un espace réflexif pour échanger en groupe pour faire expliciter les thèmes récurrents issus des données d'entretien. Nous avons donc défini ensemble l'objet d'investigation et la ligne de conduite à tenir. Nous avons ainsi fixé comme objet de notre recherche la pédagogie du chantier et la manière dont l'encadrant la met en œuvre et l'évalue.

Du point de vue heuristique, la démarche était itérative. Nous avons pu établir et maintenir une dialectique constante entre nous et les participants, ainsi qu'entre les concepts et la pratique. C'est ce que Denzin et Lincoln (1994) appellent «bricolage». Cet aller-retour entre théorie et pratique passait aussi par un réaménagement de nos références ou du dispositif que nous avions préconçu. Nous avons dû revoir certains de nos choix méthodologiques comme celui de nous impliquer dans les échanges qui ont eu lieu en groupe, en apportant des réflexions théoriques, des informations officielles et institutionnelles sur les questions que les participants se posaient (tout en restant neutres sur le débat en cours). «Les choix de pratiques de recherche dépendent des questions qui sont posées et les questions dépendent de leur contexte, de ce qui est disponible dans ce contexte et de ce que le chercheur peut faire dans cette situation» (Denzin & Lincoln, 1994, p.4).

De la pédagogie en chantier d'insertion

Même s'il est explicitement inscrit dans les missions de l'encadrant qu'il doit former des personnes à travers des situations de travail, une majorité de personnes, dont parfois ses collaborateurs les plus proches, font peu de cas de ses aptitudes pédagogiques réelles. Peut-être parce que dans les représentations le concernant, il n'est pas attendu de lui qu'il fasse «œuvre de pédagogie». En effet, aux yeux de beaucoup, l'encadrant est un directeur de travaux qui a pour tâche la gestion de la production sur une activité d'utilité collective et qui ne doit pas «empiéter sur le travail des autres». Nous-mêmes, avant d'entamer l'investigation, abordions la pédagogie de l'encadrant en la renvoyant à des outils de préparation des activités, tels que les plannings de projets, des exercices, des grilles de compétences simplifiées. Présupposés que nous avons dû rapidement modifier dès nos premières rencontres avec les encadrants.

Une brève synthèse permettra de retenir l'essentiel des éléments que les entretiens d'explicitation en groupe (Vermersch, 1994) ont permis de verbaliser et de dégager. Dans ces entretiens, on vise à faire décrire de manière aussi fine que possible une activité réalisée par une personne en situation de pratique professionnelle ou engagée dans la réalisation d'une tâche. Cette technique permet d'accéder à des dimensions du vécu de l'action qui ne sont pas immédiatement présentes à la conscience de la personne. Le but est de s'informer à la fois de ce qui s'est réellement passé ainsi que des *connaissances implicites* inscrites dans cette action.

Une première observation touche la place effective de l'encadrant dans le dispositif des ateliers et chantiers d'insertion. Si l'encadrant technique est une personne recrutée d'abord sur la base d'une expérience technique, et ensuite sur la base de ses capacités escomptées à gérer un groupe, c'est cependant lui qui passe l'essentiel du temps avec le public accueilli sur le chantier. Il est l'acteur fonctionnel d'un dispositif qui utilise les situations de travail comme support d'accompagnement et d'insertion d'un public précaire. Par ailleurs l'encadrant technique s'occupe d'un public hétérogène¹³ dont la

caractéristique commune est d'être de «bas niveau de qualification» (BNQ) et éloigné de l'emploi. Il s'agit très souvent de personnes qui ont fait l'objet de nombreuses prises en charge, restées sans succès, par les spécialistes de l'insertion (Pôle Emploi, Mission générale de l'insertion de l'Éducation nationale, Service RMI/RSA de la ville, Mission locale, etc.) et pour qui le chantier d'insertion se présente comme un ultime recours. Or l'encadrant, présent au quotidien avec ces personnes, n'a jamais reçu de formation à l'accompagnement, en pédagogie ou en relation humaine – comme ce serait le cas pour un chargé d'insertion du PLIE¹⁴, de Pôle Emploi, pour un formateur de publics dits en difficulté. Comment s'y prend-il?

Dans la pratique, l'encadrant agit non seulement comme un formateur, mais aussi comme un accompagnateur social. Formateur, parce qu'il s'appuie sur l'activité du chantier pour transmettre des savoir-faire et des savoir-être, et pour provoquer une dynamique de transformation chez les bénéficiaires. Il dialogue beaucoup, agit en fonction de la personne, met les erreurs des bénéficiaires à profit dans une visée d'apprentissage, valorise les bonnes initiatives, sollicite la curiosité, suscite l'autonomie, crée de l'émulation par une bonne gestion du groupe, etc. Accompagnateur social, parce qu'il est à l'écoute et tient compte de la diversité et du vécu de chacun. Il n'est pas simplement «encadrant d'une activité économique d'insertion». Il concourt et participe activement à la mise en œuvre de l'accompagnement. Il est le «témoin», «l'observateur», le «révélateur», le «transmetteur» des effets produits sur lesquels l'accompagnateur socio-professionnel va se fonder pour mener son accompagnement.

L'encadrant assume à la fois la gestion logistique et la gestion psychopédagogique du groupe. Au niveau logistique, il s'occupe de l'équipement nécessaire à l'activité du chantier. Au niveau psychopédagogique, il tient compte des individualités pour l'organisation de l'équipe et l'articulation des activités, le but étant que le chantier soit un moment d'apprentissage pour les salariés. Il sait adapter en conséquence l'activité au groupe et à la personne en fonction des objectifs fixés, des intérêts, des demandes et des besoins de chaque salarié accompagné. Il doit parfois répondre à des sollicitations qui dépassent ses compétences de base. Les salariés lui demandent conseil, lui font des confidences (ce qu'ils ne font pas lorsqu'ils sont en entretien avec l'intervenant chargé de l'accompagnement socio-professionnel ou avec l'intervenant chargé du suivi social). Dans l'urgence, il prend parfois des initiatives qui vont au-delà de ses fonctions de chef d'équipe et de formateur, ou même au-delà de l'espace du chantier. Le rôle et les responsabilités de l'encadrant sont donc complexes. Ils interpellent directement les compétences qu'il doit mettre en œuvre pour participer activement à cette fonction d'accompagnement global du chantier. Cette pédagogie et ce savoir-faire relationnel de l'encadrant technique ont été acquis au gré de son expérience, des situations et des cas auxquels il a dû se confronter.

La question de l'évaluation

Comment se pose dans ce contexte la question de l'évaluation et comment les encadrants évaluent-ils leur action et ses répercussions sur les personnes qu'ils accompagnent sur le chantier? Dans la perspective du chantier d'insertion, l'évaluation apparaît comme «un moyen d'obtenir des informations permettant d'adapter la pédagogie du formateur» (Allouche-Benayoune & Pariat, 2000, p.189). Soulignons en ce qui concerne les publics dits «de bas niveau de qualification» que les instruments

classiques d'évaluation ne sont pas adaptés et produiraient eux-mêmes ce qu'ils prétendent seulement décrire chez ces personnes: des constats de moindre compétence et de moindre qualité. Pour Biarnès et Azoulay (1998), le phénomène de l'échec – à commencer par l'échec scolaire – ne serait pas *a priori* l'échec d'un individu, mais bien plutôt celui de l'instrument de mesure qui prétendrait détecter le niveau de connaissances ou de compétences de la personne. Malheureusement, dans la plupart des organismes de formation et des dispositifs qui accueillent ce public «fâché avec l'école», les stratégies et les programmes mis en œuvre seraient pour la plupart insuffisants ou inadaptés au regard des besoins de ces personnes, une fois de plus exposées au risque de marginalisation ou d'exclusion. Dans de tels espaces, les démarches d'évaluation tendent davantage à mesurer les acquis qu'à comprendre les cheminements. Dès leur arrivée en formation, les personnes dites de BNQ se retrouvent ainsi souvent confrontées aux batteries de questions issues d'un outil de positionnement ou d'un bilan de compétences, qui reproduit largement les modalités d'évaluation du système scolaire. Ceci venant renforcer les normes traditionnelles que ces personnes ont intériorisées – bien qu'elles en aient été victimes – des normes qui les ont mises en échec, alors qu'elles devraient pouvoir s'en affranchir pour enclencher un trajet de réinsertion et de réussite.

Les éléments recueillis dans les groupes d'analyse des pratiques menée avec les encadrant révèle que le contexte est différent dans le chantier d'insertion. Les encadrants prennent leur distance avec des outils qui prétendraient mesurer un savoir-faire objectivé et problématisent ce faisant la notion d'évaluation. Voici quelques-uns des propos recueillis:

«Moi ça me gêne, on veut toujours créer des outils... il n'est pas adapté pour tout le monde. On veut faire comme l'éducation nationale, il a des référentiels. Or pour un référentiel, il faut que tout le monde suive le référentiel. Je m'excuse, j'ai le mien, c'est l'instinct. C'est un problème d'affectif, relationnel. Nous travaillons au cas par cas... c'est à dire que sur le fond là, on va se rapprocher d'un "fichier Edwige". Ils ont vécu pas mal de choses et après si vous les évaluez comme ça, ils vont mal le ressentir. Ils ont du mal à accepter leurs difficultés. Si en plus on les fait sortir aux yeux de tout le monde, ça sera très mal perçu.»

«Si on veut que cet outil soit objectif et qu'on puisse le vendre au niveau de l'insertion, je vous rappelle qu'on est là pour l'insertion, il faut qu'il y ait une certaine crédibilité. Si vous présentez à un employeur une fiche, si on veut qu'il y ait une certaine crédibilité à ça on ne peut pas être le formateur et puis juger... il n'y a pas *a priori* quand je vais juger un gars, n'importe lequel. Lorsqu'un gars arrive à utiliser une tronçonneuse, pour nous c'est extraordinaire. Lorsque c'est un gars du métier, il ne va pas savoir, il va le juger sur la réalité des choses.»

En remettant en question les formes et la finalité de l'évaluation, de tels propos interrogent chez ceux-là même qui les tiennent la légitimité/crédibilité pédagogique de l'encadrant. Alors que l'évaluation portée par un formateur en CFA ou à l'AFPA dispose d'une reconnaissance institutionnelle de fait, l'encadrant doit faire ses preuves, inventer ses dispositifs, construire ses critères, dans un environnement qui ne reconnaît pas ou qui reconnaît mal la dimension formative-évaluative de son action. Cette méconnaissance résulte-t-elle de l'absence d'un système d'objectifs, de critères, d'indicateurs clairement explicités? Vient-elle d'une forme d'action menée «au cas par cas»? L'évaluation en chantier d'insertion n'est pas standardisée. Elle est entièrement fondue dans le travail d'apprentissage. Sous cette forme, elle permet aux bénéficiaires du chantier de développer leurs compétences et connaissances tout en donnant à voir leurs acquis. Les effectifs réduits permettent à l'encadrant d'observer tous les

bénéficiaires et d'offrir à chacun un *feedback* pertinent. Alors que l'évaluation dans d'autres contextes apparaît d'abord comme un mode de sélection et peut être vécue de manière douloureuse pour des personnes en insertion, elle est ici essentiellement formative et échappe à des critères généraux qui vaudraient pour tous dans toutes les situations. Par ailleurs des moyens sont sollicités pour impliquer les bénéficiaires dans l'évaluation:

«Je me sers du carnet de bord comme élément d'approche de la personne... Mais ça permet de bien discuter avec le gars. Sur le chantier, ça met à l'aise.»

«Ce qui est intéressant, c'est qu'on a ces éléments-là sur les six mois. Si je reprends le carnet de bord, j'ai la liste des événements et ça permet de revenir dessus, de recréer une discussion. Et ce que j'essaie de faire, c'est de les faire s'auto-évaluer, les amener à s'auto-évaluer sur leur savoir-être et leur savoir-faire et ça n'est pas toujours évident à créer le bon climat.»

Loin d'être conçue comme une mesure quantitative de savoirs acquis sur une échelle standardisée de compétences, l'évaluation doit pouvoir solliciter et faire émerger les potentialités du bénéficiaire du dispositif ACI.

Notre apport pour répondre aux préoccupations des encadrants concernant le suivi et l'efficacité de leur propre action était de leur proposer l'idée de l'auto-évaluation du formateur (Vial, 2000). Cette auto-évaluation passe par un retour réflexif sur la pratique qui permet en particulier de mesurer l'écart entre tâches prescrites, tâches représentées et activité réelle. Notre dispositif de recherche s'y prêtait. Nous avons examiné ces notions, empruntées à la clinique de l'activité (Clot, 1995; 1999) et à la psychodynamique du travail (Desjourns, 2003; 2009), qui pouvaient être construites et mises au service de l'intervention de l'encadrant, elle-même définie sur une base d'ultime responsabilité renvoyant à la progression des personnes dans leur trajet de réinsertion au travail. Notre rôle en tant que chercheur était d'offrir un éclairage théorique et instrumenté, pour mettre en mots le savoir et le mode opératoire des encadrants et développer avec eux un regard clinique et critique au meilleur sens du terme sur leurs pratiques d'accompagnement¹⁵. À la lumière de ces éléments, les participants ont procédé à des échanges d'expérience, tout en s'exerçant à imaginer d'autres alternatives là où les réponses existantes étaient insuffisantes. Entre autres exemples, nous pouvons citer l'accroissement du temps de travail avec l'accompagnateur socio-professionnel dans le but d'assurer un meilleur suivi des bénéficiaires (bilan des acquis, élaboration du projet professionnel, aide à l'orientation et au choix de formation, etc.), l'élaboration d'outils de communication destinés aux partenaires (employeurs, centre de formation, collectivités), la mise en place d'une démarche proactive vis-à-vis des employeurs potentiels et la construction d'un réseau d'employeurs.

Des obstacles et des limites aux retombées d'une recherche

Nous ne pouvons pas minimiser les obstacles pratiques qui peuvent se dresser dans la construction d'une telle collaboration. La démarche est très coûteuse en temps et en investissement. Même si les encadrants ont spontanément adhéré au projet et étaient demandeurs d'un tel exercice, la négociation de leur mise à disposition auprès des responsables de structure a été un peu ardue.

Par ailleurs, dans notre protocole de recherche initial, nous avions prévu de faire travailler les encadrants sur un journal professionnel pour mettre par écrit leurs questions et leurs réflexions. Mais ce fut un échec, aucun des encadrants n'ayant investi cet instrument: nous n'avions plus alors d'autre choix que de revoir notre dispositif de recueil de données, en tenant compte de la préférence des encadrants pour l'échange oral.

En outre, quelques participants s'attendaient à ce que nous leur apportions des réponses d'objet tandis que, dans notre conception, des outils livrés clés en main auraient privé de sens la démarche. Il a donc fallu admettre des temps de flottement, afin que toutes les parties prenantes de la collaboration s'accordent sur l'objet d'investigation et sur la méthode et que puisse s'instaurer une vraie dynamique de groupe.

Ces obstacles et ces tâtonnements sont révélateurs des enjeux interculturels que soulève le rapprochement entre le chercheur et les praticiens. En effet, comme le souligne Capelani (2006), «à partir du moment où on organise la rencontre de praticiens et de chercheurs, on confronte deux types de savoirs et de savoir-faire, pour le moins étrangers les uns aux autres: les savoirs et savoir-faire issus de l'expérience, des situations et des pratiques quotidiennes – du domaine des professionnels – et les savoir-faire constitués, théorisés, scientifiques, issus des travaux de recherche – du domaine des chercheurs» (p.79).

Cela étant souligné, nous pouvons tenter de préciser les retombées d'une telle démarche de co-construction. L'objet de connaissance que nous visions – une meilleure appréhension des savoirs d'expérience – passait par la sollicitation chez les encadrants de capacités à s'interroger sur leurs pratiques professionnelles, comme il passait pour nous par l'ajustement et possiblement la révision de nos modèles et références de départ. L'échange d'expériences et l'explicitation auxquels a donné lieu le processus de recherche collaboratif constituait un moyen de faire bénéficier les uns des connaissances et des expériences des autres partenaires.

Nous avons pu observer que l'ensemble des questionnements et des échanges amenait les encadrants à développer, étayer, affiner les représentations qu'ils se faisaient d'eux-mêmes et de leurs pratiques sur le chantier et au sein du dispositif. L'apport de chacun était optimisé et les encadrants pouvaient s'ouvrir à d'autres approches sur une même problématique, explorer de nouvelles pistes et ainsi briser la routine (acquisition d'une nouvelle lecture d'un phénomène ou d'une situation, gain de compréhension afin d'agir concrètement sur le problème). En témoignent ces propos de Joseph: «Il y a eu un emmagasinement d'idées, tout ça c'est venu après les réunions... J'ai une meilleure communication au sein de la structure... J'aimerais augmenter mon temps de travail avec l'ASP¹⁶ pour être plus efficace pour les bénéficiaires.» Par la diversité des pistes explorées, chaque participant a tiré un bénéfice propre mais a concouru également à créer une valeur ajoutée nouvelle en mettant à disposition son propre savoir-faire. «Ici, j'ai appris des choses que j'applique déjà», nous confiera Judith, une des participantes à la recherche.

Si les savoirs des professionnels se sont trouvés transformés dans cette opération de recherche-action, il en a été de même pour les savoirs du chercheur. En effet ce travail d'émergence et de questionnement des savoirs de l'expérience modifie aussi nos savoirs théoriques (sur le savoir d'expérience, l'apprentissage situé, la compétence). Par exemple, il nous est apparu que les acteurs ayant appris leur métier sur le tas «ne

savent pas toujours ce qu'ils savent». Autrement dit, leur «conscience discursive» est encore plus étroite que ne le laisse penser les travaux de Giddens (1987). «Le machin de chantier, nous dira Camille, on ne peut pas expliquer ça». «Ça, on ne va pas expliquer parce que c'est cas par cas. Moi je ne suis pas capable d'expliquer cela». «La meilleure façon de savoir ce qu'on fait, ça serait de venir passer un après-midi avec nous sur le chantier parce qu'on peut écrire ou dire ce qu'on veut, ça c'est de la fiction. Après le terrain c'est tout à fait autre chose», renchérit Roger.

Nos savoir-faire de chercheur sont également modifiés, à commencer par notre propre posture sur le terrain: nous avons appris par exemple à établir une dialectique constante entre les concepts et le terrain (approche inductive), à adopter une posture d'écoute empreinte de l'empathie nécessaire pour donner du sens au vécu des encadrants (Paillé & Mucchielli, 2008). En résumé, nous avons gagné en flexibilité dans la démarche méthodologique. Boutin explique que «l'ensemble des défis qui se posent aux chercheurs, tels de nouveaux terrains d'investigation, de nouvelles problématiques, la complexité des phénomènes et des problématiques étudiés, les exigences de recherches réalisées en équipe, l'intégration des acteurs au sein du processus de recherche, les forceront à pousser sans cesse plus loin leur réflexion épistémologique, à développer leurs savoirs méthodologiques et à aiguïser leur désir de savoir, de comprendre, de contribuer au développement de nouveaux savoirs» (Boutin, 2003, p.156).

Ces interactions entre chercheurs et praticiens mettent en évidence la dynamique d'interdépendance à l'œuvre dans le processus de recherche déployé pour cette étude. Sans notre appui, les encadrants techniques auraient peut-être tenté de résoudre les problèmes rencontrés selon les modes de fonctionnement de leur organisation, de même que sans les professionnels, nous – chercheurs – aurions évolué dans l'ignorance des modalités de travail, des expériences et des savoirs en usage dans les ACI et n'aurions pas pu modifier nos propres connaissances et savoir-faire. Ces modifications interactives aboutissent à ce que nous avons nommé les «savoirs hybrides», c'est-à-dire des savoirs contextualisés prenant leur source dans l'action et enrichis par l'analyse.

Dans le domaine de l'insertion par l'activité économique, le rapprochement entre les universitaires et les encadrants techniques des chantiers d'insertion permet la production de savoirs inédits, contributifs, transférables, utiles et utilisables. Elle est génératrice d'une triple transformation:

- une transformation des encadrants: par la mise en commun de compétences issues de structures multiples, notre dispositif de recherche donne à tous les encadrants un accès direct à l'innovation. Les encadrants sont devenus, par la recherche, des professionnels plus informés sur leurs rôle et statuts, plus réfléchis sur leur posture, ayant modifié leurs pratiques professionnelles. Concrètement ce processus de clarification s'est traduit par l'ébauche d'un curriculum contenant des éléments communs de développement professionnel des encadrants et des éléments variables suivant les institutions;
- la transformation des pratiques: la démarche de recherche collaborative s'inscrit dans une dynamique socio-constructiviste pertinente et riche, qui permet, pas à pas, de construire un regard éclairé et critique sur la pédagogie en chantier d'insertion, sur ses contenus et ses objectifs, sur ses modalités d'évaluation;
- la transformation des savoirs: chacun, du lieu où il est, contribue à la création de savoirs (savoirs hybrides) qui prennent leur source dans l'action et contribuent au projet commun; dans le cadre des chantiers d'insertion, il s'agit par exemple de savoirs relatifs aux

personnes dites de bas niveau de qualification et aux processus à l'œuvre chez celles-ci de rapport à l'apprentissage et à l'activité professionnelle; ou encore des savoirs que les encadrants construisent quant à leur propres savoirs et pratiques et de la compréhension que nous pouvons élaborer avec eux des processus de construction des «savoirs d'expérience». Ces savoirs hybrides communs participent par ailleurs à des formes de repositionnement et de reconfiguration concernant aussi bien les chercheurs que les praticiens.

Conclusion

En dernière analyse, la démarche de recherche en collaboration menée avec les encadrants apparaît comme une source de renouvellement des pratiques d'accompagnement dans les chantiers d'insertion, dans la mesure où elle permet de susciter des changements, tout en répondant à des besoins concrets en matière de collecte des données de recherche. De ce fait, au-delà de la démarche de formation continue dont elle relève également, elle est source d'avancée du savoir conceptuel puisqu'elle prend en compte un point de vue rarement exploré: celui de l'acteur qui vit les événements de l'intérieur et qui définit sa pratique en l'exerçant. Elle est participative en ce sens qu'elle suppose une relation de réciprocité avec les personnes qui, dans les méthodes d'enquête classiques, auraient davantage occupé une position d'objets de recherche que de sujets actifs et compétents. Le rapprochement entre des partenaires occupant des positions différentes dans leur rapport au savoir et à l'expérience, tel que nous l'avons esquissé ci-dessus, a le mérite de tenter de réduire les écarts et de montrer que chercheurs et praticiens ont besoin l'un de l'autre.

Le travail présenté met l'accent sur le fait que la question de l'insertion des publics dits «de bas niveau de qualification», avant d'être une question de «personne» et d'«employabilité» liée à des qualités et à des compétences individuelles, prend effet dans des contextes multidimensionnels (économique, politique, organisationnel, etc.) et dans les systèmes de rapports sociaux, de représentations et de pratiques qu'ils organisent. Le problème de la pertinence et de l'évaluation des dispositifs d'insertion s'en trouve considérablement complexifié, tout comme celui de l'évaluation des acteurs individuels, accompagnateurs ou accompagnés, au sein de ces dispositifs. Les Ateliers et chantiers d'insertion n'échappent évidemment pas à ces problématiques. De par sa position et sa fonction, l'encadrant technique se trouve au cœur d'un nœud complexe de déterminations et d'interactions, d'institutions et de volitions individuelles. Cette recherche nous montre qu'il lui revient, ou qu'il pourrait lui revenir, d'être un agent de changement dans les trajets de remise en activité et de réinsertion professionnelle des personnes qu'il accompagne.

BIBLIOGRAPHIE

- Allouche-Benayoun, J. & Pariat, M. (2000). La fonction formateur. Identités professionnelles, méthodes pédagogiques, pratiques de formation. Paris: Dunod.
- Biarnès, J. (1999). Universalité Diversité Sujet dans l'espace pédagogique. Paris: L'Harmattan.
- Biarnès, J. (2006). Mondialisation, travail social et politique du sujet. In J.Biarnès & C.Delory-Momberger, L'acteur social: le sujet et l'évaluation des politiques sociales: Au-delà d'une question d'éthique, une question de démocratie (pp.18-35). Nantes: Éditions Pleins Feux.
- Biarnès, J. (2009). L'insertion: solidarité locale et dimension éthique. Dans C.Delory-Momberger, Le sujet dans la cité. Insertion et territoires solidaires (pp.17-48). Nantes: Éditions Pleins Feux.
- Biarnès, J. & Azoulay, A. (1998). Le bilan de compétences intégrées à l'acte formatif. Les cahiers du GREC, 2, 23-35.
- Boutin, G. (2003). La recherche action: ou en sommes-nous plus d'un demi-siècle après Kurt Lewin? In C.Blanchard-Laville & D.Fablet (dir). Théoriser les pratiques professionnelles: intervention et recherche-action en travail social. Paris: l'Harmattan.
- Calhoun, E. & Glickman, C. (1993). Issues and Dilemmas of action research in the League of Professional Schools. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Atlanta, GA.
- Callon, M., Lascoumes, P. & Barthe, Y. (2001). Agir dans un monde incertain. Essai sur la démocratie technique. Paris: Seuil.
- Capelani, C. (2006). Une formation à et par la recherche-action: difficultés, transformations et conditions de faisabilité. In F.Creze, & M.Liu, La recherche action et les transformations sociales (pp.53-80). Paris: L'Harmattan.
- Carboni, P. (2001). L'activité réflexive chez les facteurs de la distribution postale. Éducation Permanente, 146, 59-71.
- Cardelle-Elawar, M. (1993). The teacher as researcher in the classroom. Action in Teacher Education 15(1), 49-57.
- Castra, D. (2003). L'insertion professionnelle des publics précaires. Paris: Presses Universitaires de France.
- Chevalier, J. & Buckles, D. (2008). SAS² Guide sur la recherche collaborative et l'engagement social. Paris: Éditions ESKA/ CRDI.
- Clift, R., Veal, M., Johnson, M., & Holland, P. (1990). Restructuring teacher education through collaborative action research. Journal of Teacher Education 41(2), 52-62.
- Clot, Y (1995). Le travail sans l'homme. Paris: La Découverte.
- Clot, Y. (1999). La fonction psychologique du travail. Paris: Presses Universitaires de France.
- Cole, A. L. (1989). Researcher and teacher: Partners in theory building. Journal of Education for Teaching, 15(3), 225-237.
- Croizet, J.-C. & Leyens, J.-P. (2003). Mauvaises réputations. Réalités et enjeux de la stigmatisation sociale. Paris: Armand Colin.

- Denzin, N. & Lincoln, Y. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.
- Desgagné, S., Bednarz, Lebus, Poirier & Couture. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27, 33-64.
- Desgagné, S. (2005). La participation de l'utilisateur, praticien ou citoyen, à la production d'un savoir crédible: une avenue incontournable. In L.Sauvé, I. Orellana & E. van Steenberghe (dir.). *Éducation et environnement: un croisement de savoirs*. Montréal: Association francophone pour le savoir -ACFAS, Cahiers scientifiques, 104, 175-185.
- Desjours, Ch. (2003). L'évaluation du travail à l'épreuve du réel. *Critiques des fondements de l'évaluation*. Paris: INRA.
- Desjours, Ch. (2009). *Travail vivant. Tome 2: Travail et émancipation*. Paris: Payot.
- Duguid, P., & Brown, J. S. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Giddens, A. (1987). *La Constitution de la société*. Paris: Presses universitaires de France.
- Lieberman, A. (1986). Collaborative research: Working with, not working on. *Educational Leadership*, 43(5), 29-32.
- Liénard, G. (2001). *L'insertion: défi pour l'analyse, enjeu pour l'action*. Sprimont: Mardaga.
- Mbiatong, J. (2010). *La construction du savoir d'expérience professionnelle: le cas d'encadrants de chantiers d'insertion dans le département des Ardennes*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université Paris 13/Nord.
- Miller, D. & Pine, G. (1990). Advancing professional inquiry for educational improvement through action research. *Journal of Staff Development*, 11(3), 56-61.
- Nkrumah, K (1976). *Le Consciencisme*. Paris: Présence Africaine.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation formative des apprentissages. La réflexion. Tome I*. Bruxelles: De Boeck.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic books.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris: ESF.
- Vial, M. (2000). *Organiser la formation: le pari sur l'auto-évaluation*. Paris: L'Harmattan.

NOTES

1. La journée d'études s'est tenue à l'Institut Galilée de l'Université Paris 13/Nord.
2. Loi n° 2005-32 du 18 janvier 2005 de programmation pour la cohésion sociale: Article 66.
3. Entreprises de travail temporaire d'insertion; Entreprises d'insertion; Associations intermédiaires.

4. Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle.
5. La sortie positive désigne l'accès à un emploi par un CDI ou un CDD de plus de 6 mois ou l'accès à une formation qualifiante.
6. La complexité du dispositif réside dans la multiplicité des acteurs qui y interviennent, avec des pratiques, des outils et des représentations variés: acteurs internes (Encadrant technique, Accompagnateur socio-professionnel, Chargé du suivi social) et acteurs institutionnels (Pôle emploi, Direction départementale du travail et de la formation professionnelle, Conseil général, Plan local pour l'insertion et l'emploi, organismes de formation, Maisons de l'emploi, etc.)
7. Ce département a la particularité d'être durement frappé par la désindustrialisation, la destruction des emplois et le chômage. Le taux de chômage dans les Ardennes au 3^e trimestre 2009 est de 12,4% contre une moyenne de 9,1% en France métropolitaine (source INSEE).
8. Circulaire DGEFP n° 2008-21 du 10 décembre 2008.
9. Modèle «du haut vers le bas», du sachant au non sachant, de l'expert au profane.
10. La catégorie *know what* («savoir quoi») correspond au «savoir» de type formel, la catégorie *know how* («savoir comment») au «savoir faire» de type pratique.
11. Selon Giddens, les acteurs ont une capacité réflexive concernant leurs actes et leurs activités: ils sont «capables de comprendre ce qu'ils font pendant qu'ils le font» (p.33). Cette réflexivité «n'opère qu'en partie au niveau discursif» (p.33). Les acteurs possèdent en effet deux types de conscience: la conscience discursive, qui fait référence à tout ce que les acteurs peuvent exprimer verbalement, et la conscience pratique qui fait référence aux capacités non formulables (principalement les connaissances tacites impliquées dans l'action).
12. Le processus de recherche collaborative vise à transformer des pratiques spontanées, répétées quotidiennement en pratiques réfléchies, rationnelles. Il prend en compte l'apport des acteurs eux-mêmes, non plus considérés comme des objets de recherche mais bien comme des sujets à part entière.
13. Les allocataires du Revenu minimum d'insertion, les chômeurs de longue durée, les jeunes sans qualification.
14. Plan local pour l'insertion et l'emploi.
15. Nous nous sommes beaucoup inspirés des idées de Castra (2003) qui dénonce la «tyrannie du projet» et remet en cause le traitement psychologique voire «thérapeutique» du problème de l'insertion, souvent adopté par les praticiens de l'insertion, aux dépens de ce qui serait leur véritable mission: être des médiateurs entre les publics éloignés de l'emploi et le monde de l'entreprise et du marché de l'emploi. Nous avons aussi convoqué les idées de Croizet et Leyens (2003) sur la menace du stéréotype ainsi que ceux de Biarnès (1999; 2006; 2009) sur le concept du sujet acteur.
16. Accompagnateur socio-professionnel.

RÉSUMÉS

Quel type de dispositif mettre en place pour l'insertion effective des personnes dites « de bas niveau de qualification » ? Comment faire en sorte que les dispositifs et mesures d'insertion ne soient plus des fabriques de l'exclusion ? N'est-ce pas dans les pratiques elles-mêmes qu'il faut chercher des solutions ? Les recherches en sciences de l'éducation sur la question se développent à différents niveaux. Elles interrogent les processus selon lesquels les acteurs agissent, ceux par

lesquels ils sont eux-mêmes agis. L'accompagnement des publics rencontrant des difficultés interroge les chercheurs et les travailleurs sociaux sur les outils et les pratiques les mieux à même d'améliorer la qualité et l'efficacité de l'intervention sociale. L'article aborde cette question sous l'angle particulier de la collaboration entre chercheurs et intervenants et vise à analyser les modalités d'une co-construction de nouveaux savoirs dans le champ de l'action sociale. Cette approche, développée à partir d'une recherche empirique menée avec des encadrants de chantiers d'insertion, tend à problématiser et à théoriser les processus de production de « savoirs hybrides » et leurs incidences sur les orientations méthodologiques de la recherche et sur les pratiques des acteurs.

What type of device is it still to be invented for the effective integration of people with low qualification level? What can objectively be done to ensure that insertion devices and measures of insertions no longer produce exclusion? Are the solutions not to be found in the practices themselves? Research studies in Educational Science on this issue are carried out at different levels. They question the process by which people interact and those by which they themselves are acting. Researchers and social workers are seeking tools and practices best suited to improve the quality and effectiveness of social intervention. This article addresses this issue through a different approach, collaboration between researchers and practitioners, and seeks to analyze the modalities of co-construction of new knowledge in the field of social intervention. This approach, developed from empirical research conducted with supervisors of insertion sites, tends to theorize the process of producing "hybrid knowledge" and their impact on practices and on the methodological choices of the researcher.

INDEX

Mots-clés : accompagnement, action, chercheur, co-construction, praticien., pratique professionnelle, savoir hybride

Keywords : Accompanying, action, co-construction, hybrid knowledge., practitioner, professional practice, researcher

AUTEURS

CHRISTINE DELORY-MOMBERGER

est professeur en sciences de l'éducation. Thèmes de recherche : biographisation des parcours, conditions et usages de la parole de soi, dispositifs de formation. Contact : Université Paris 13/ Nord, Centre EXPERICE Paris 13/Nord-Paris 8. Université Paris 13/Nord, UFR LSHS - 99 avenue Jean-Baptiste Clément - 93430 Villetaneuse. Courriel : delory@univ-paris13.fr

JÉRÔME MBIATONG

est docteur en sciences de l'éducation, Université Paris 13/Nord, Centre EXPERICE Paris 13/Nord-Paris 8. Thèmes de recherche : insertion sociale et professionnelle, dispositifs d'insertion, savoirs d'expériences, analyse des pratiques. Courriel : mbjerome@yahoo.co.uk