La question du retour d'expérience des stagiaires au sein des pratiques professionnelles de formateurs en insertion

*The issue of feedback from apprentices in the professional practices of trainers
in insertion*

Ioana Deicu

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/9130>

DOI : 10.4000/ree.9130

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Nantes Université

Référence électronique

Ioana Deicu, « La question du retour d'expérience des stagiaires au sein des pratiques professionnelles de formateurs en insertion », *Recherches en éducation* [En ligne], HS5 | 2013, mis en ligne le 01 mars 2013, consulté le 26 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org/ree/9130> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.9130>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

La question du retour d'expérience des stagiaires au sein des pratiques professionnelles de formateurs en insertion

Ioana Deicu¹

Résumé

L'article rend compte des résultats d'une recherche réalisée de 2009 à 2010 dans la région Haute-Normandie, à propos des pratiques professionnelles d'un échantillon de formateurs responsables d'une action de formation-insertion. L'objet de cette recherche est de mieux comprendre quelle place occupe l'activité du stagiaire, notamment celle déployée en entreprise, dans les pratiques de formation. Après avoir précisé la problématique et la démarche méthodologique employée, nous allons montrer que même si les formateurs proposent à leurs stagiaires un temps et un espace de réflexion collective sur l'expérience vécue en entreprise, cette analyse demeure essentiellement centrée sur le prescrit.

1. Des formateurs d'adultes pour un champ particulier

A partir des années 1980, s'ouvre une nouvelle ère de la formation des adultes. Face à la dégradation progressive de l'emploi, les pouvoirs publics instituent les formations destinées au « public jeune ». Le développement des programmes d'insertion génère l'apparition d'une « nouvelle couche de professionnels », les formateurs en insertion (Kokosowski, 1994). Ces formateurs s'adressent à un public de jeunes adultes, peu ou pas scolarisés (notamment pour le public migrant), faiblement qualifiés et souvent en précarité sociale et économique. Depuis le lancement de cette politique, les causes du chômage, notamment pour ceux en « échec scolaire », étaient imputées, en outre, à « une insuffisance de formation ». La formation devient un des moyens de lutter contre le chômage juvénile. Elle a pour fonction de remédier aux insuffisances de l'appareil scolaire initial. Pour cela, les formateurs en insertion se déclarent investis d'une mission sociale importante et ils se posent presque en missionnaires, « chargés de transmettre les bonnes connaissances aux plus déshérités » (Pariat, 2004).

Ce volet de transmission des savoirs fondamentaux se dilue dans la complexification des politiques de formation et d'emploi. Les formations et leurs contenus sont déterminés non seulement par les réalités de la production mais aussi par l'état du marché du travail. Ainsi, les formateurs en insertion doivent assumer une responsabilité supplémentaire : la transmission des « savoirs sociaux » afin d'améliorer « l'employabilité » des chômeurs. L'apprentissage des règles (institutionnelles, sociétales, voire les us et coutumes d'un recrutement) devient un des ingrédients indispensables de la formation puisqu'il est considéré par les institutions comme la garantie de l'accès et du maintien en emploi. En conséquence, leur rôle n'est pas de former à un métier mais d'accompagner leur public dans la construction d'un projet professionnel. Ils ne sont donc voués à apporter ni des connaissances disciplinaires, ni des compétences techniques propres à un domaine professionnel. En revanche, les formateurs en insertion disposent d'un « bien » qu'ils mettent à la disposition des stagiaires de la formation professionnelle : la connaissance du marché de l'emploi et des dispositifs d'insertion, de formation (Balzani & al., 2008) ; un réseau de tuteurs et d'employeurs potentiels (Riot, 2003). Suite à cette première

¹ Doctorante, Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Education et de la Communication (LISEC), Université de Strasbourg.

esquisse portant sur les enjeux généraux de la formation dans le champ de l'insertion, nous allons poursuivre par : 2) la présentation de l'activité d'accompagnement des formateurs de l'insertion, parvenant à l'émission d'une hypothèse ; 3) le dispositif méthodologique de la recherche ; 4) la partie exposant les résultats.

■ 2. Les pédagogies mobilisées

Dans le cadre de leurs actions, les formateurs utilisent plusieurs méthodes pédagogiques. Nous avons choisi d'étudier principalement deux d'entre elles : la pédagogie du projet et la pédagogie de l'alternance.

■ *Pédagogie du projet*

L'accompagnement du stagiaire à l'élaboration du projet professionnel demeure l'occupation principale des formateurs. Souvent il s'agit plus d'un « réajustement » du projet (Kaddouri, 1993), en partant des désirs de la personne pour l'amener à se confronter à la réalité du marché du travail. La confrontation aux emplois accessibles permet de réaliser plus facilement le travail de deuil sur des désirs non reconnus comme légitimes par la société, car les projets doivent être avant tout « conformes aux besoins de l'économie, à ce que la société attend » (Léauté, 1991/1992, p.74). Les chercheurs dénoncent l'usage de ces techniques psychologiques qui inculquent « surtout un rapport à l'emploi et même à l'absence d'emploi, à l'assistance » (Russier, 1995, p.108), en allant jusqu'à invoquer la dictature ou le terrorisme du projet (Castra, 2003 ; Léauté, 1991/1992). Prétendre que le projet est une condition sine qua non de l'insertion ne fait qu'enfermer la personne dans son projet car elle risque d'ignorer toutes les autres alternatives incompatibles avec le cadre prévu. Dans ce contexte, reprocher à la personne de ne pas avoir un projet élaboré, c'est lui attribuer la totalité de la responsabilité de ce que lui arrive ; cela revient à la culpabiliser. En prolongeant « des activités sans rapport visible avec l'objectif d'insertion professionnelle », on incite les personnes à vivre dans un futur projeté et dans l'imaginaire (Castra, 2003).

■ *Pédagogie de l'alternance*

Ce qui est recherché dans les dispositifs de formation-insertion, est avant tout l'amélioration des performances des jeunes sur le marché du travail en termes « d'employabilité » et la modification de leur comportement par rapport aux autres : la hiérarchie, les collègues de travail et les clients. L'apprentissage des qualités sociales et professionnelles pour tenir un emploi est délégué, en partie, à l'entreprise. Toute action de formation-insertion prévoit ainsi des périodes plus au moins longues d'immersion en entreprise. Elaboré sur le modèle de l'alternance, ce type de formation repose sur le principe suivant : l'activité de production constitue une excellente occasion d'apprentissage. La période d'immersion en entreprise permet ainsi de découvrir le monde de l'entreprise, de valider le projet professionnel et d'acquérir une expérience professionnelle. Cette période représente une étape charnière du processus de formation puisque, si elle peut produire des apprentissages, elle peut également les empêcher. Ce dernier cas de figure entraîne souvent un changement de projet, un désinvestissement du stagiaire sur le poste de travail ou même l'abandon de la formation. En conséquence, la période de stage en entreprise devient un enjeu important pour le formateur. Malgré les différentes stratégies adoptées par les professionnels de la formation, la confrontation avec le monde du travail reste une épreuve pour le stagiaire, dont le formateur ne peut anticiper entièrement le déroulement.

• *L'activité du stagiaire en entreprise*

Les études sur l'alternance (Chaix, 1993 ; Kunégel, 2006) nous montrent qu'en entreprise le stagiaire est mis à contribution dès les premiers jours, à travers des tâches périphériques proches de la domesticité (balayer, ranger, préparer, etc.) mais qui sont incontournables et soulagent le professionnel. Même si, dans un premier temps, le stagiaire alterne la posture de

passeur d'outils avec celle d'observateur, il a l'occasion de développer des habiletés indispensables à l'exercice du métier, il se familiarise avec les expressions du métier. La mise au travail porte sur des segments secondaires de l'activité, qui sont, en revanche, soigneusement choisis par le tuteur. La délivrance de la consigne est assortie, surtout au début, de conseils supplémentaires afin d'expliquer la situation et de contextualiser la tâche, d'indiquer le degré de latitude dans l'exécution, de prévenir les risques et les difficultés, de guider l'action. Le tuteur ouvre ainsi un « espace d'expérience » (Oudet cité par Astier & al., 2006). Tout en mettant à la disposition du stagiaire des moyens pour s'en sortir, il l'amène à s'engager « *dans une situation dont l'issue est partiellement inconnue et qui ne se dévoile que par l'action que l'on y conduit, d'où le processus d'apprentissage dont elle est à la fois le cadre et l'occasion* » (p.63). Pour apprendre à faire, il ne suffit donc pas de regarder-reproduire et respecter rigoureusement les consignes. Dans l'effort de maîtriser l'activité, qui déborde par sa nouveauté, le stagiaire tente d'investir les connaissances acquises ailleurs (en formation, en famille ou dans d'autres contextes professionnels), de les adapter à la situation particulière de travail mais aussi d'élaborer des savoirs nouveaux pour lui, des savoirs issus de sa propre expérience. Il s'engage alors dans un travail psychique complexe ce qui implique en outre de questionner les pratiques des professionnels, de réfléchir à sa façon de faire, d'identifier les écarts et de pouvoir justifier les choix opérés, ainsi qu'envisager éventuellement d'autres manières de faire pour s'économiser.

Selon Durrive (2010), ce n'est pas le cerveau seul qui est engagé dans l'action mais aussi le « corps-soi » tout entier. Si travailler c'est penser, travailler c'est aussi vivre. Et vivre, « *c'est choisir - décider, trancher entre plusieurs manières de s'y prendre certes, mais en référence à un monde de valeurs* » (p.31). Pour le dire autrement, la mobilisation dans l'action d'un savoir théorique, d'une procédure précise, n'est jamais le fruit du hasard mais un choix réfléchi toujours lié à des valeurs nouées localement. Le travail n'est pas un acte isolé puisque le stagiaire évolue au sein d'un collectif. Ainsi les apprentissages, en situation de production, se réalisent dans le cadre d'un collectif de travail, soumis aux contraintes de production. Les arbitrages, dont le stagiaire est l'auteur, sont opérés en fonction des autres, de l'usage qu'il consent que les autres fassent de lui. Toute situation de travail, rappelle Schwartz (2003), convoque à la fois « un usage de soi par soi » et « un usage de soi par d'autres ». Autrement dit, le stagiaire intervient avec les autres (les collègues, les clients) pour réaliser une tâche ou une série de tâches. Mais l'effort fourni dépend aussi bien du contexte dans lequel la tâche est accomplie que des attentes (explicites ou implicites) des autres. Comme le souligne Durrive (2006), les risques que la personne accepte de prendre ou les défis qu'elle souhaite relever sont liés aux fins poursuivies et aux enjeux de la situation. De ce fait, le « métier »², prescrit par l'organisation ou formalisé par la tradition, n'est pas identique avec « mon métier », celui que je dois réaliser, ici et maintenant, en fonction de la conjoncture socio-économique et culturelle dans lequel il est inscrit (Durrive, 2009). L'« emploi »³ tel qu'il est défini dans le contrat signé, est, lui aussi, sensiblement différent de « mon emploi », que j'accomplis, avec les contraintes du moment compte tenu de mon histoire personnelle, du niveau d'expertise construite au cours de l'expérience de terrain, des connaissances du contexte de travail, de la capacité à maîtriser mes émotions mais aussi de l'adhésion aux valeurs du collectif (équipe, entreprise, société). En faisant référence aux deux registres de l'activité développés par Schwartz, Durrive (*ibid.*) explique que le métier et l'emploi se situent aussi bien sur l'axe du concept que sur l'axe du vivant.

L'axe du concept, englobe « tout ce qui préexiste à l'activité, avant que l'activité ne se déploie [ayant comme but de] à guider l'activité, l'orienter, voire quasiment la contraindre » (Schwartz, 2000, p.81), autrement dit, il intègre toutes les normes antécédentes, y compris celles imposées par soi-même. L'axe du vivant, représente « tout ce tient à la resingularisation, de la dé-neutralisation de ces normes » (*ibid.*).

² Mahlaoui & al. (2008) définissent le *métier* comme un corpus de savoirs et savoir-faire qui sont mobilisés indépendamment du contexte organisationnel dans lequel il est exercé, du produit ou du service à réaliser et des clients à satisfaire.

³ L'*emploi* suppose une relation structurelle à la société par le biais d'un contrat de travail liant le salarié à son employeur. Le contrat délimite les conditions dans lesquelles une personne s'engage à mettre son activité à la disposition d'une organisation, en échange d'une rétribution (rémunération, régime fiscal), « dans un cadre construit en dehors de lui et avant lui » (Fouquet, 1998, p.2).

Ainsi, les dispositifs de formation en alternance devraient s'intéresser non seulement à l'application des savoirs théoriques mais aussi exploiter les situations de travail sur le plan didactique et pédagogique, accompagner la mise en mots des savoirs d'expérience investis (Fernagu-Oudet, 2010). A partir de là, le stagiaire peut retravailler les concepts plus formels et construire son propre savoir (Chaix, 1993), un *savoir reconnu* par la communauté enseignante et professionnelle. Seulement à cette condition, l'expérience en entreprise devient une ressource pour la formation, y compris celle déployée dans le champ de l'insertion.

• *A quelle condition l'expérience est-elle formatrice ?*

D'autres travaux soulignent également que la rencontre avec un milieu professionnel ne fait pas spontanément expérience (Bourgeois, 2003 ; Mayen, 2006 ; Schwartz, 2004 ; Fernagu-Oudet, 2007). Pour que l'expérience en entreprise soit formatrice, elle exige de la part de l'individu une mise à distance de l'activité, une réflexion sur l'activité réalisée mais aussi sur « les activités suspendues, contrariées ou empêchées, voire les contre-activités » (Clot, 1999, p.120). Cette réflexion lui permet de passer d'une « expérience de travail » à un « travail comme expérience » (Schwartz, 2004). Mais comme le rappelle le philosophe, ce retour réflexif et sa verbalisation ne vont pas de soi pour plusieurs raisons :

- les compétences mobilisées dans l'action sont enfouies dans le corps et l'individu devient en quelque sorte « aveugle » à ce qu'il met en œuvre (savoir, savoir-faire) dans son activité ;
- parler de son travail signifie dévoiler ses choix, les justifier en faisant le lien avec le débat de valeurs. Parler de son travail implique inévitablement de parler de soi, donc se découvrir soi-même et se découvrir face aux autres ;
- lorsqu'on parle de son travail, on fait souvent référence au travail prescrit, aux consignes à appliquer. Mais pour apprendre quelque chose de son expérience, il faut sortir de la généralité et regarder la situation vécue dans sa singularité ;
- certains savoirs ou pratiques « locaux », reconnus comme efficaces dans tel contexte ou dans telle activité, ne sont pas catalogués, classés dans le patrimoine collectif, à cause de la difficulté, pour la personne, à déclarer « son » savoir, « sa » pratique ;
- décrire son activité ne peut se faire que dans des cadres « neutres », d'où toute relation hiérarchique ou de pouvoir est évacuée.

En conséquence, ce travail d'explicitation et de conceptualisation de l'activité requiert un minimum d'accompagnement, notamment par le formateur.

• *Le formateur en insertion est-il préparé à ce type d'accompagnement ?*

Pour répondre à la nécessité de comprendre l'activité des formés en situation de production de biens et des services, les programmes universitaires destinés à la formation de formateurs d'adultes sensibilisent de plus en plus les futurs formateurs d'adultes à l'intérêt pédagogique de démarches d'analyse de l'activité. Pourtant, plusieurs éléments nous indiquent qu'elles ne font pas encore partie des pratiques courantes des formateurs en insertion pour les raisons suivantes. Avant tout, très peu de formateurs détiennent un diplôme de formateurs d'adultes. Le critère essentiel de leur recrutement demeure l'existence d'une longue expérience professionnelle acquise dans un autre domaine que la formation (Bouyssières & Mulin, 2004). Ensuite, rentrés « un peu par hasard » dans la profession (Balzani & al., 2008), ces formateurs se perçoivent plutôt comme des techniciens de la relation que comme des spécialistes de l'apprentissage, au sens large. Dans leurs discours il y a un glissement du rôle de transmetteur de savoir et de savoir-faire à un rôle de travailleur social, avec une fonction de réparation (Pariat, 2004). Enfin, face à la double contrainte à laquelle ils sont soumis – la contrainte de recruter leurs stagiaires parmi les catégories déclarées les moins employables afin de les former pour l'emploi et celle d'obtenir des taux de placement satisfaisants à l'issue de la formation – les formateurs en insertion ajustent leur intervention sur la modification de certains aspects de la

personnalité des stagiaires, sur l'apprentissage, par ceux-ci, des techniques de communication et de gestion de l'image de soi (Demazière & al., 2004). Ainsi, la préoccupation pédagogique, celle de mettre en place une alternance réelle, de faciliter l'accompagnement de la mise en mots de l'expérience du stagiaire, semble s'effacer devant les préoccupations économiques.

A la lumière de ces éléments, une des hypothèses que nous avançons est que le formateur en insertion analyse l'activité du stagiaire en entreprise uniquement sur l'axe du prescrit, de l'emploi ou du métier.

3. Repères méthodologiques

Pour tester cette hypothèse nous avons réalisé une étude qualitative, auprès de formateurs responsables des actions de formation-insertion centrées sur l'élaboration du projet professionnel. Deux types de formation ont rempli cette exigence : « *Valoriser ses capacités* » et « *Construire son projet professionnel* ». Les autres actions de formation-insertion⁴ n'ont pas été retenues pour cette étude puisque les stagiaires sont tenus de choisir, avant l'entrée en formation, une filière professionnelle ; et le profil du formateur encadrant se rapproche de celui de moniteur professionnel.

Dans la construction de l'échantillon⁵ de formateurs, nous avons respecté un équilibre entre les débutants et les expérimentés⁶. Ainsi dix professionnels volontaires, œuvrant dans cinq organismes de formation⁷ différents, implantés dans la région Haute-Normandie, ont été contactés et interviewés entre juin 2009 et juillet 2010. Le guide d'entretien semi-directif abordait les thèmes suivants : le parcours professionnel et de formation du formateur, le métier de formateur, l'action de formation-insertion, les changements enregistrés dans la pratique du métier, l'évaluation de sa fonction et la présentation de l'organisme de formation. Les entretiens, d'environ une heure, se sont déroulés toujours dans l'organisme employeur, pendant le temps de travail. Enregistrés et retranscrits intégralement, ces entretiens ont été soumis à une analyse de contenu thématique permettant de dégager les points communs et les récurrences dans les discours.

4. Résultats

Les résultats que nous présentons permettent d'accéder à ce que les professionnels disent de leurs pratiques de formation-insertion, lors des quatre étapes clés de la formation : le recrutement, l'accompagnement à la construction du projet professionnel du stagiaire, le suivi du stagiaire en entreprise et l'exploitation de la période de stage en entreprise.

■ Le recrutement

L'analyse des données met en lumière le fait que les formateurs opèrent une sélection des futurs stagiaires. Lors du recrutement, les formateurs sont tiraillés entre un certain idéal de justice sociale et de traitement du public, celui de « donner à chacun sa chance » et la logique productive et marchande. D'une part, les formateurs tentent de privilégier les candidats ayant le plus besoin de cette formation (besoin de se resocialiser, de reprendre confiance en eux, de se réhabituer avec un rythme de vie, de s'orienter ou se réorienter). D'autre part, ils recrutent ceux qui témoignent d'un potentiel, la promesse d'une « productivité individuelle » (Frégné, 2004). Donner une chance à celui qui a le plus besoin mais aussi à celui qui le mérite, à celui qui va

⁴ Les plateformes, les formations pré-qualifiantes, les chantiers d'insertion.

⁵ Nous n'avons pas opéré des choix selon les critères de sexe, d'âge ou d'emploi.

⁶ Nous avons interrogé autant des formateurs débutants (ayant moins de deux ans d'expérience dans le champ de la formation-insertion) que des formateurs expérimentés.

⁷ Quatre organismes associatifs et un organisme privé à but lucratif.

faire l'effort de s'intégrer dans un groupe et d'évoluer avec lui. En analysant le témoignage de certains formateurs, nous constatons que la formation n'est plus un droit ouvert à tous, un droit que la société ou l'Etat doivent aux chômeurs, face à leur incapacité de créer des emplois acceptables, face à une école qui, non seulement ne parvient pas à réduire les inégalités précoces entre les enfants, mais tend même à les renforcer (Duru-Bellat, 2006). Pour ces formateurs, le droit à la formation devient une chance ou plutôt une dernière chance qu'il ne faut surtout pas gâcher. Le bénéficiaire de l'action de formation est responsabilisé, les aides reçues sont soumises à une obligation de résultat (présence, « travail sur soi », changement de comportement), et les formateurs sont tenus de repérer les « profiteurs », ceux qui sont animés seulement par les subsides financiers accompagnant la formation ou par le statut de stagiaire de la formation professionnelle.

■ *La période de formation en centre*

Cette période est dédiée à la construction du projet professionnel. Comme l'explique Boutinet (1992), l'élaboration de n'importe quel projet ne peut se faire sans prendre en compte l'histoire personnelle de l'auteur du projet, l'environnement dans lequel il est immergé. Ainsi les formateurs ont développé des activités qui doivent permettre au stagiaire de mieux se connaître (ses qualités, ses défauts), de comprendre son passé, de se réapproprier son expérience de vie. Les ateliers de communication, notamment les séances de simulation d'entretien d'embauche, sont souvent filmés et s'inscrivent dans la démarche de découverte et de transformation de soi. Le langage utilisé, la posture, les gestes sont analysés collectivement et retravaillés afin de changer ce qui, à travers l'image renvoyée aux autres, pourrait faire obstacle à un contact positif. Les exercices proposés visent à apprendre au stagiaire à maîtriser ses émotions, à ne pas se laisser déstabiliser, au cours d'un éventuel entretien de recrutement, par les propos de ses interlocuteurs. Mais apprendre à se présenter, à raconter son histoire « *en essayant de se valoriser* », comme le conseillent fortement les formateurs, ne signifie pas que le stagiaire va entamer un processus de reconfiguration de ses expériences passées pour répondre à un « projet de soi » qui, d'ailleurs, demande du temps et du déploiement. En revanche, cela prouve que le stagiaire va fournir un travail de mise en adéquation avec des profils définis extérieurement et qu'il tentera d'intégrer les « procédures instituées d'auto-présentation » (Delory-Momberger & Biarnès, 2007).

La centration sur l'apprentissage de codes et de normes de comportement se fait au détriment d'une analyse approfondie de ses expériences de vie et pour reprendre une expression de Delory-Momberger (2007) d'un « appauvrissement du processus de construction de soi ». Les pratiques « d'analyse », décrites par les formateurs interrogés, se rapprochent de l'exploration « formelle » de type curriculum vitae ou mini bilan de compétences, évoqué par Bachelart (2002), en omettant que les événements vécus prennent sens uniquement à travers des récits toujours situés, contextualisés.

L'utilisation massive de tests⁸ vient aussi soutenir cette idée. Réalisés en collaboration avec des collègues, psychologues ou non, les formateurs justifient le recours à ces tests comme le moyen le plus efficace d'obtenir rapidement des informations fiables qu'ils pensent ne pouvoir être recueillies autrement. Dès lors, toute prescription faite ultérieurement devient légitime aux yeux du stagiaire, puisqu'elle repose sur les résultats des tests. Les formateurs rappellent que le passage des tests par les stagiaires se fait aussi dans le but de les préparer aux méthodes de recrutement (en formation ou en emploi). En réalité, le test remplace surtout une partie du travail d'itération entrepris par les stagiaires dans la recherche de compromis entre le possible et le souhaitable. Face aux contraintes institutionnelles, les formateurs se voient obligés d'accélérer le processus d'aller-retour entre le travail de conception (l'émergence de l'idée) et celui de matérialisation, de concrétisation (le croquis sur le papier) avant de se fixer sur un projet qui va rebondir à travers une réalisation. Vassileff (1997) relève que l'élaboration d'un projet en formation peut passer par plusieurs étapes (projets primaires, secondaires et tertiaires), mais la succession de ces étapes n'est pas linéaire, ni prévisible. Ainsi, plusieurs projets secondaires peuvent se succéder avant d'en arriver au projet tertiaire ou, au contraire, le projet final est

⁸ Tests d'évaluation des savoirs de base, d'intérêts professionnels, d'aptitude, de personnalité, de motivation, etc.

formulé dès le début de la formation. Alors, pour répondre à l'exigence imposée par les financeurs de ces formations, d'élaboration de projet dans un temps donné (3-4 mois), les formateurs incitent les stagiaires à formuler simultanément plusieurs projets professionnels.

Par ailleurs, nous avons remarqué que ces formateurs, comme d'autres professionnels de l'accompagnement dans et vers l'emploi (Balzani & al., 2008), mettent en avant le principe de réalité. Pour les formateurs interviewés, le projet professionnel doit être en adéquation avec les ressources du stagiaire (niveau de formation, qualités, capacités) et les opportunités du marché du travail (secteurs porteurs d'emploi) pour être envisageable. Ils défendent leur point de vue car il ne s'agit pas d'étouffer la créativité du projet mais d'éviter au stagiaire un nouvel échec, celui de bâtir un projet-leurre, utopique. Leur rôle est d'accompagner le stagiaire dans la prise de conscience du décalage entre ses premiers désirs, souvent irréalistes et la réalité économique du bassin d'emploi. Si un travail de deuil est à faire par le stagiaire, ils sont là pour faciliter la transition vers des choix plus raisonnables. En même temps, tous les formateurs insistent sur le respect du principe éthique qui guide leur action. Ce n'est pas à eux de décider du métier vers lequel le stagiaire va s'orienter, puisque l'individu ne va pas s'engager dans un projet si on lui refuse le sentiment de liberté de choix. C'est au stagiaire lui-même d'entreprendre les démarches de recueil d'information⁹ sur le secteur d'activité qui l'intéresse, sur les entreprises d'accueil potentielles. Cependant, nous avons constaté que les formateurs interviennent dans ce processus d'élaboration du projet à travers le jugement qu'ils portent sur le réalisme de celui-ci et ils influencent, volontairement ou pas, la prise de décision. Lorsque la contrainte institutionnelle pèse lourdement sur le formateur, celui-ci, même s'il a de nombreuses années d'expérience, n'a pas les moyens de laisser au stagiaire le temps de s'approprier sa propre histoire et se (re)mettre en projet. Et pourtant, au bout de quelques semaines passées en centre de formation, les stagiaires doivent faire un choix professionnel qui va être confronté à la réalité du terrain.

■ *La période de formation en entreprise*

Les formateurs sont conscients que la période de stage en entreprise est, pour le stagiaire, une véritable épreuve à dépasser. De ce fait, dans l'architecture du plan de formation, ont été intégrées des activités à visée préparatoire, d'accompagnement vers la recherche d'une entreprise d'accueil et des moments de suivi du passage en entreprise, afin de sécuriser le parcours de formation. Lors de la période de stage, les formateurs se réservent le droit d'intervenir, à tout instant, si le tuteur ne semble pas avoir compris le rôle de l'expérience en entreprise pour la formation du stagiaire, ou si le comportement du stagiaire ne correspond pas aux attentes de l'entreprise. Le suivi de la période en entreprise prend fin avec le bilan de stage. C'est un moment d'échange entre les trois acteurs de la formation en alternance qui vise principalement à faire une évaluation des aptitudes du stagiaire et à négocier, éventuellement, un contrat de travail. Néanmoins, les tuteurs sont rarement formés à la fonction tutorale et moins encore aux questions d'évaluation. Leurs remarques restent très générales et très subjectives. Pour aller au-delà du « rien à signaler », « bon élément », les formateurs guident la discussion en utilisant comme support une grille d'évaluation¹⁰, qui reste assez limitative en réduisant la complexité des situations professionnelles à des éléments d'appréciation sur l'acquisition des savoir-faire et des normes sociales. Les formateurs soulignent la difficulté d'évaluer l'activité du stagiaire en entreprise selon ces critères. Alors, ils incitent les tuteurs à donner des exemples concrets à la fois pour illustrer leur propos et pour les aider à formuler un « diagnostic » sur la capacité du stagiaire à exercer tel métier. Cependant, les formateurs sont conscients que ce diagnostic est construit de façon empirique et il reste à vérifier auprès des autres professionnels.

⁹ Consultation des fiches métiers, rencontre des professionnels, enquête métier, etc.

¹⁰ La grille d'évaluation est élaborée le plus souvent par l'organisme de formation.

■ *La phase d'exploitation de la période en entreprise*

Cette phase vise à analyser l'expérience vécue en entreprise et à en tirer des enseignements relatifs au projet professionnel. Les stagiaires sont incités à narrer l'expérience vécue, à livrer leur ressenti, à pointer les différences ou les ressemblances entre l'image du métier (construite dans le centre de formation) et la réalité de l'emploi occupé. Cependant, le discours des stagiaires, par rapport à leur expérience professionnelle, reste ancré dans la généralité des situations de travail. Il est surtout centré sur le « en quoi a consisté mon travail » et beaucoup moins sur le « comment je m'y suis pris pour le faire ». L'expérience est décrite sous l'angle du prescrit, de l'anticipable – la tâche et les conditions de la tâche, l'emploi et les conditions de l'emploi – et presque jamais sur celle de l'activité vivante, sur l'histoire en train de se construire. Les résultats de l'activité du stagiaire (les réussites ou les erreurs) prennent les devants sur le processus de production de son expérience professionnelle.

Pour Vergnaud (1996), il n'y aurait pas d'action efficace sans pensée, sans conceptualisation. Au fil de son expérience, l'individu apprend à sélectionner, dans les situations de travail, les informations pertinentes et à élaborer des catégories relativement fines qui vont lui permettre de prendre rapidement des décisions adéquates. Ainsi, afin de pouvoir organiser son action, s'ajuster à la singularité de chaque situation, il construit des schèmes. Ceux-ci sont définis comme une organisation invariante de la conduite pour une classe donnée de situations. Cependant, le schème n'est pas une unité rigide, il présente une certaine élasticité qui lui permet d'« engendrer des conduites relativement différentes en fonction des situations singulières auxquels il est amené à s'adresser. » (p.284). Présent dans toute action efficace de l'acteur, le schème fait partie intégrante des compétences professionnelles. Puisque celles-ci sont souvent implicites, les travailleurs ne sont que très peu conscients des schèmes qu'ils mettent en œuvre dans le feu de l'action. Alors la réussite en entreprise ne signifie pas que le stagiaire a compris les raisons de son succès, ni la part de sa conduite ou de celle des autres. Comme la compétence à une dimension collective, une action réussie ne garantit pas non plus, que les autres actions, entreprises par la même personne dans une autre situation, dans un autre environnement professionnel, vont être couronnées de succès. Et l'échec suppose que le stagiaire ne disposait pas d'un schéma tout fait, disponible ou qu'il lui est impossible de réorganiser, ici et maintenant, ses ressources pour affronter la nouvelle situation. Mais au lieu d'accompagner le stagiaire dans l'analyse de son activité en lui offrant la possibilité de prendre conscience de son propre fonctionnement cognitif – de réinterroger la pertinence des catégories déjà élaborées et éventuellement d'en construire d'autres, donc de réorganiser ses connaissances – ou de sa capacité à mobiliser les « synergies collectives » (Schwartz, 2000), les formateurs utilisent d'autres techniques a priori moins pertinentes.

Pour illustrer nos affirmations, prenons quelques exemples de pratiques couramment rencontrées chez tous les formateurs interrogés. Lorsque les stagiaires partagent les problèmes surgis durant le stage, le formateur et les autres membres du groupe réagissent en général en rappelant des normes sociales et professionnelles ou en proposant des solutions alternatives.

Mais l'énoncé de ces normes ne dit rien sur le processus qui les a légitimées et pourquoi aujourd'hui, dans tel environnement, on considère telle règle évidente, qui « tient du bon sens ». Un rappel à l'ordre ne suffit pas pour que le stagiaire adhère à la règle. Schwartz (2000) précise que les normes existent seulement parce qu'il y a des hommes normatifs. L'humain ne se contente pas de subir les normes du milieu, il s'évertue, autant que possible, à être l'auteur de ses propres normes, c'est-à-dire à les réinterpréter, à les tordre de façon à se les approprier. Durrive (2006) ajoute que « si la norme est expliquée en tant que telle, comme le résultat contestable d'une stratégie commerciale elle devient négociable. "Contestable" ne signifie pas bien entendu infondé ou indéfendable mais seulement ouvert à d'autres possibilités, préféré à un autrement toujours là au plan virtuel » (p.307). Le stagiaire peut, uniquement dans ces conditions, adhérer aux valeurs de l'entreprise, recréer la norme en synchronie avec celle de ses collègues de travail.

Un autre problème soulevé par cette technique apparaît quand le formateur demande à l'ensemble du groupe d'apporter des solutions aux épreuves affrontées par un stagiaire. Même si cette démarche semble intéressante, car elle permet à chaque stagiaire de prendre conscience qu'il existe plusieurs voies pour parvenir à un même dénouement, elle n'est pas très formative. Ce type de pratique, inscrite dans la pédagogie de la réponse, favorise uniquement le positionnement de problèmes et la recherche de solutions (Fabre, 1999). Produire un débat sur les solutions possibles ne va pas forcément faire évoluer le point de vue de l'apprenant puisque l'échange porte sur les opinions et non sur les questions fondamentales. En revanche, prendre le temps de construire le problème offre l'occasion au stagiaire de passer d'une opinion, une connaissance empirique à un savoir raisonné, et donc d'apprendre. D'autres études menées sur l'activité des apprentis ont mis en évidence que, lorsque ceux-ci devaient exprimer les contingences rencontrées dans la réalisation de la tâche, ils catégorisaient d'emblée le problème avant même d'avoir relaté les événements (Zeitler & Leblanc, 2005). L'ignorance du contexte précis dans lequel le problème a surgi, de l'enchaînement des événements, débouche, selon les deux chercheurs, sur « une discussion d'ordre général, très abstraite, de laquelle il est impossible de tirer un enseignement » (p.94). Dans ce cas, l'apprentissage comme processus de transformation de l'expérience peut être entravé car l'expérience vécue n'est ni analysée, ni problématisée.

Finalement, nous pouvons constater que le travail du stagiaire demeure une énigme pour le formateur en insertion. Ce qui nous amène à nous interroger sur l'effet formateur de ces séances de retour sur l'expérience.

Discussion

Le retour de la période en entreprise vise à mettre en dialectique les savoirs et les valeurs portés par les deux mondes de production de connaissance : celui de la formation et celui de l'entreprise. Il offre au stagiaire la possibilité de construire son propre savoir sur le travail, de révéler les débats de valeurs ayant traversé son activité, de s'approprier les micro-crétions (par exemple, la réorganisation des gestes et des déplacements) qui lui ont permis d'accomplir le travail demandé et attendu. Pour Fernagu-Oudet (2007), le « retour d'alternance » est une démarche de formation à part entière, seulement lorsque le stagiaire est « mis en situation de prendre du recul sur ses actes, et sur ce qui les fonde, sur le pourquoi du comment de ses choix d'action, de se déprendre du travail, voire de rendre explicite l'implicite de ses actes » (p.79). Nous sommes donc face à un paradoxe : d'une part les formateurs mettent en avant le rôle du retour d'expérience dans la valorisation de l'apprenant, dans le processus de construction ou de reconstruction de la confiance en soi ; d'autre part, les progressions réalisées en entreprise ne sont pas vraiment formalisées, une bonne partie des acquis reste dans l'ombre. Ainsi, l'alternance est laissée à la charge du stagiaire, phénomène rencontré dans d'autres dispositifs de formation en alternance (Chaix, 1993).

Au terme de cette recherche, nous pouvons remarquer que les innovations pédagogiques issues de l'analyse de l'expérience tardent à se répandre dans les actions de formation-insertion. S'agit-il d'une résistance au changement ou plutôt d'une méconnaissance des méthodes d'analyse ? L'utilisation de ces démarches nécessite des « savoirs pluridisciplinaires » alors que la précarité de leur statut freine leur appropriation. Les fluctuations et les aléas politiques empêchent peut-être aussi leur dissémination. L'exigence de résultats, de rendre visible leur travail et celui des stagiaires, encourage les formateurs à s'investir davantage dans des tâches, qui ne laissent des traces¹¹ que dans une analyse approfondie des expériences de travail en entreprise. L'analyse de l'activité produit des effets d'apprentissage et de développement plus profonds, mais elle requiert en contrepartie des connaissances théoriques, qui ne peuvent pas s'apprendre sur le tas. Si le formateur de l'insertion n'a plus de savoir disciplinaire à transmettre, il n'est pas dispensé pour autant de toute connaissance scientifique ou disciplinaire. Comme le souligne Durand, « la recherche d'efficacité pratique est généralement peu sensible aux questions de cohérence épistémologique » (2009, p.854). Pourtant, la méconnaissance des principes

¹¹ Réalisation du CV, LM, le contrat d'objectifs personnalisés, le rapport de stage, le « book professionnel et personnel », etc.

fondateurs des outils et concepts mobilisés dans leur activité professionnelle peut se révéler contreproductive. Dans notre échantillon, neuf formateurs sur dix ont débuté dans le métier sans détenir un diplôme de formateurs d'adultes. Si d'autres participants à l'enquête ont bénéficié d'une formation, celle-ci se résume à des modules sur des techniques¹². L'analyse de l'activité exige, de la part du formateur, une posture d'humilité que Durrive (2006) décrit ainsi : « *rester convaincu de ne rien savoir de défini sur les situations vécues par les gens concernés, maintenir une curiosité en éveil, se laisser déranger par un inconfort intellectuel permanent et fécond, se garder du sentiment d'avoir compris à l'avance les problématiques concrètes* » (p.96). A partir du moment où le formateur se place en position d'expert, il emprisonne l'activité du stagiaire dans une histoire qui s'écrit sans apercevoir le point de vue du personnage principal. L'expérience est toujours celle de quelqu'un et personne ne peut parler d'elle mieux que l'individu lui-même ; ni le formateur, ni le tuteur ne peuvent prétendre savoir comment le stagiaire a vécu son expérience. Ces éléments expliquent, en partie, pourquoi le temps et l'espace de mise à distance de l'expérience vécue en entreprise, demeurent insuffisamment exploités par ces formateurs.

Bibliographie

- ASTIER P., CONJARD P., DEVIN B., ORLY P. (2006), *Acquérir et transmettre des compétences*, Lyon, Anact.
- BACHELART D. (2002), « Approche critique de la "transitologie" socioprofessionnelle et dérivées des logiques d'accompagnement », *Education permanente*, n°153, p.109-118.
- BALZANI B., BERAUD M., BOULAYOUNE A., DIVAY S., EYDOUX A., GOUZIEN A. (2008), *L'accompagnement vers l'emploi : acteurs pratiques, dynamiques*, Rapport final pour la Dares.
- BOURGEOIS E. (2003), « La formation en situation de travail : aspects cognitifs et motivationnels », *La formation professionnelle continue : l'individu au cœur des dispositifs*, J.-L. Guyot, C. Mainguet, B. Van Haeperen (dir.), Bruxelles, De Boeck, p.235-258.
- BOUTINET J.-P. (1992), *Anthropologie du projet*, Paris, Presses Universitaires de France.
- BOUYSSIERES P. & MULIN T. (2004), « Formateurs de Midi-Pyrénées et formation de formateurs : pratiques, attentes et représentations professionnelles », *Les Dossiers des Sciences de l'éducation*, n°11, p.105-117.
- CASTRA D. (2003), *L'insertion professionnelle des publics précaires*, Paris, Presses Universitaires de France.
- CHAIX M.-L. (1993), *Se former en alternance : le cas de l'enseignement technique agricole*, Paris, L'Harmattan.
- CLOT Y. (1999), *La fonction psychologique du travail*, Paris, Presses Universitaires de France.
- DELORY-MOMBERGER C. & BIARNES J. (2007), « Introduction : insertion, biographisation, éducation, champs et problématiques de l'insertion », *L'orientation scolaire et professionnelle*, n°36/1, p.5-7.
- DEMAZIERE D., DARMON I., FRADE C., HAAS I. (2004), « Formés et formateurs face à la "double contrainte" des programmes de formation à l'employabilité des chômeurs de longue durée », *Formation Emploi*, n°85, p.57-74.
- DURAND M. (2009), « Analyse du travail dans une visée de formation : cadres théoriques, méthodes et conceptions », *Encyclopédie de la Formation*, J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle, J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), Paris, Presses Universitaires de France, p.827-856.
- DURRIVE L. (2010), « L'activité humaine, à la fois intellectuelle et vitale », *Travail et apprentissage*, n°6, p.25-45.
- DURRIVE L. (2009), « L'ergologie et la production de savoirs sur les métiers », *L'activité en dialogues*, Y. Schwartz & L. Durrive (dir.), Toulouse, Octarès, p.101-162.

¹² Il s'agit, de quelques séances sur les méthodes pédagogiques (pédagogie par objectif, individualisation, raisonnement logique) et de développement personnels (aide au développement vocationnel de la personne), sur le droit à la formation, etc.

- DURRIVE L. (2006), *L'expérience des normes : formation éducation et activité humaine*, Thèse de doctorat, Université Louis Pasteur, Strasbourg.
- DURU-BELLAT M. (2006), « L'exemple du mérite à l'école », *Problèmes politiques et sociaux*, n°949-950, Paris, La Documentation Française, p.35-36.
- FABRE M. (1999), *Situations-problèmes et savoir scolaire*, Paris, Presses Universitaires de France.
- FERNAGU-OUDET S. (2010), « Former dans l'environnement : les formations en alternance », *Education permanente*, n°183, p.95-112.
- FERNAGU-OUDET S. (2007), « Pour une alternance apprenante à l'université », *Education permanente*, n°173, p.67-81.
- FOUQUET A. (1998), « Travail, emploi et activité », *La lettre*, n°52, CEE, 11 pages.
- FRETIGNE C. (2004), *Une formation à l'emploi ?*, Paris, L'Harmattan.
- KADDOURI M. (1993), « L'alternance et ses modalités », *Actualité de la formation permanente*, n°130, p.89-130.
- KOKOSOWSKI A. (1994), « Les formateurs pour public jeunes », *Les métiers de la formation*, F. Gérard (dir.) Paris, La Documentation française, p.181-188.
- KUNEGEL P. (2006), *Tutorat et développement des compétences en situation de travail*, Thèse de doctorat, Cnam, Paris.
- LEAUTE M. (1991/1992), « Le terrorisme du projet », *Education permanente*, n°109/110, p.71-77.
- MAYEN P. (2006), « Transmission en situation de didactique professionnelle », *Transmission des savoirs professionnels en entreprise*, CEE, Actes du séminaire : Vieillesse et travail, année 2005, Rapport de recherche n°36, CREAPT-EPHE, p.111-117.
- MAHLAOUI S., CADET J.-P., ROUSSEAU M. (2008), « Analyser les métiers en entreprise pour gérer les mobilités », *Bref Céreq*, n°249, p.1-4.
- PARIAT M. (2004) *Les représentations que les formateurs se font de leur rôle professionnel, noyau central d'une identité de métier*, Habilitation de diriger des recherches, Université Paris V- Renne Descartes.
- RIOT L. (2003), *Constitution et traitement d'une population : les jeunes en difficulté d'insertion*, Thèse de doctorat, Université Paris VIII.
- RUSSIER J.-P. (1998), « La formation au sein des dispositifs jeunes, une adaptation sociale ? », *Les professions de l'éducation et la formation*, R. Bourdoncle & L. Demailly (dir.), Villeneuve d'Ascq, Presse Universitaire du Septentrion, p.139-146.
- RUSSIER J.-P. (1995), « Les techniques d'insertion : intégration ou désintégration sociale ? », *Education permanente*, n°125, p.10-112.
- SCHWARTZ Y. (2004), « L'expérience est-elle formatrice ? », *Education permanente*, n°158, p.11-23.
- SCHWARTZ Y. (2000), *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*, Toulouse, Octarès.
- VASSILEFF J. (1997), *La pédagogie du projet en formation*, Lyon, Chroniques sociale.
- VERGNAUD G. (1996), « Au fond de l'action la conceptualisation », *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, J.-M. Barbier (dir.), Paris, Presses Universitaires de France, p.277-292.
- ZEITLER A. & LEBLANC S. (2005), « L'analyse de pratique : une transformation du travail des formateurs ? », *Education permanente*, n°164, p.91-104.