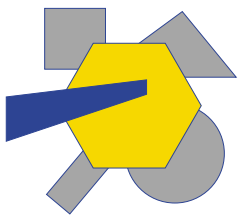


CARIF Centre



Centre d'Animation,
de Ressources et
d'Information sur
la Formation en
Région Centre

L'INSERTION PAR L'ACTIVITÉ ÉCONOMIQUE : LA FORMATION DES ENCADRANTS TECHNIQUES

PÉDAGOGIES DE L'ALTERNANCE



Éditorial

L'insertion par l'activité économique est au cœur des préoccupations depuis deux décennies. Elle a suscité et continue à susciter de nombreux débats théoriques sur le territoire national et au sein des régions.

Des expériences ont germé sur ce riche terrain d'idées. L'une d'entre elles a motivé l'édition de cet ouvrage. Car, au-delà des légitimes soucis théoriques, l'approche terrain et la capitalisation des actions menées par les acteurs restent déterminantes pour progresser sur un terrain difficile et agir au sein d'un univers complexe.

Le CARIF Centre a vocation à promouvoir et valoriser les expériences de formation auprès des professionnels de la formation. Cet ouvrage retrace le parcours d'associations pour bâtir et faire vivre un projet de formation d'encadrants techniques en région Centre. Il a pour objet de dessiner une méthodologie reproductible ou, pour le moins, adaptable de mise en œuvre d'une formation au sein de l'insertion. Cette approche pragmatique répond à une préoccupation essentielle du CARIF Centre : diffuser des témoignages formalisés pour aider les acteurs à concevoir et à agir en s'appuyant sur les " bonnes pratiques " et en évitant les écueils rencontrés par les précurseurs.

Le CARIF Centre ne souhaite pas en rester là. La publication " papier " reste une étape indispensable. Cependant, elle conduit trop souvent à une rapide obsolescence des contenus. Aussi, pour remédier à cet inconvénient, le CARIF Centre a décidé d'animer ce document, non seulement en le mettant en ligne sur son site web avec tout l'enrichissement que peuvent apporter les technologies de l'information et de la communication, mais aussi avec le souhait de voir se développer une discussion interactive entre les lecteurs de cet ouvrage et les acteurs qui se rejoindront sur le site. Le souci d'actualiser le contenu de ce document est également au cœur de cette manière innovante de lire et d'agir.

Pour faire vivre et évoluer le présent ouvrage, le CARIF Centre vous donne donc prochainement rendez-vous sur son site web (<http://www.carifcentre.org>) pour participer à cette expérience pilote d'animation interactive d'un document.

Le Président du CARIF Centre



Guy MARIN

Préface

Depuis 20 ans, les structures d'insertion par l'économique se sont créées au fil des besoins, tentant de répondre avec les moyens du bord, à la montée de l'exclusion.

Pour encadrer les équipes, les associations gestionnaires recrutait généralement des personnes selon deux critères :

1. leurs connaissances techniques,
2. leurs aptitudes relationnelles.

Ces personnes étaient ensuite plongées, sans autre préparation, dans leur nouvelle situation professionnelle. Nombre d'entre elles, enthousiastes au départ, se sont vite rendu compte de la difficulté de l'exercice. Ce « métier », beaucoup plus complexe qu'il n'y paraît – vous le verrez en lisant cet ouvrage – en a insécurisé plus d'une, celles-là mêmes qui avaient la charge de sécuriser les personnes en insertion, sous leur responsabilité.

Dès le début des années 90, nous fûmes quelques responsables d'associations en région Centre à nous poser la question d'une formation spécifique, après avoir vérifié par l'expérience que les formations existantes, Educateurs Techniques et Moniteur d'Atelier notamment, ne répondaient pas à notre attente, étant trop tournées vers le secteur du handicap et ayant une approche trop scolaire.

En 1994, nous avons constitué entre les 5 réseaux principaux de l'insertion par l'économique, la C.I.R.R.I.E. (Coordination Inter Réseau Régionale pour l'Insertion par l'Economique). Cette coordination régionale se donnait pour objectif, tout en préservant l'identité de chacun, d'apporter de la cohérence à notre secteur et de traiter ensemble les sujets communs. Cela nous a permis de vérifier que la formation de l'encadrement technique était au premier rang de nos préoccupations communes.

Forts de ce constat, nous avons décidé de mettre en œuvre cette formation.

Nous n'imaginions pas alors dans quelle aventure nous nous lançions.

Nous aurions pu nous orienter vers une formation traditionnelle et nous contenter de passer commande à un organisme de formation.

Au lieu de cela, et sans doute parce que nous étions conscients des difficultés de nos salariés et par la même de nos associations, nous avons choisi de mettre en œuvre une véritable formation qui intègre à la fois la demande des associations et celle des encadrants techniques. Pour cela, nous voulions que ces deux parties aient un droit de regard sur la formation.

De surcroît, nous voulions une formation inscrite dans un aller-retour permanent : conceptualisation du métier et pratique de terrain. D'où la nécessité de recruter et faire travailler ensemble deux organismes de formation de nature différente. Enfin nous voulions une formation adaptée, dans le temps et l'espace, aux contraintes de notre secteur.

Sans le savoir, en définissant ainsi nos critères, nous nous inscrivons de plain-pied dans « l'Alternance intégrative ».

Grâce à la compétence des personnes que nous avons trouvées sur notre chemin pour mettre en œuvre cette formation, grâce aussi à l'accueil favorable des partenaires institutionnels, grâce enfin à la cohérence de notre coordination, la C.I.R.R.I.E., il semble que nous ayons réussi :

- ✓ Les encadrants techniques trouvent dans cette formation les apports nécessaires à l'exercice de leur métier. Avant même que l'homologation ne soit acquise, ils considèrent cette formation comme une reconnaissance.
- ✓ Les associations gestionnaires peuvent désormais s'appuyer plus sûrement sur les compétences de leurs salariés.

Nous sommes souvent sollicités – par d'autres régions notamment – pour assister le montage de formations de même genre.

Cet ouvrage vise à aider les promoteurs potentiels. Nous ne prétendons pas présenter là un modèle idéal, mais plutôt un guide méthodologique facilitant le transfert dans des contextes différents du nôtre.

Alain SIMON
Membre du Bureau F.N.A.R.S.
Référent Formation C.I.R.R.I.E. Centre

Table des matières

1	Introduction	1
1.1	Préambule	3
1.1.1	Le public cible de ce guide	3
1.1.2	Le guide, un outil qui décrit une formation spécifique...	3
1.1.3	...Mais aussi un outil conçu pour faciliter le transfert	3
1.2	Avaricum et les jardiniers de l'insertion...	3
1.3	Notion d'instrument	4
1.4	L'encadrant technique d'insertion, un métier indéfini, une mosaïque d'emplois	5
1.5	Le travail, tel que les encadrants se le prescrivent	7
1.6	Le travail prescrit aux encadrants par le projet et l'organisation de la structure d'insertion	8
1.7	Une définition du métier, à l'usage des formateurs	8
1.8	Encadrant technique et Educateur Technique Spécialisé	9
2	Genèse de la formation des encadrants techniques en région Centre : à la recherche de l'alternance intégrative	13
2.1	Une démarche originelle... originale	15
2.2	Une carence de formation spécifique	15
2.3	Le consensus de départ autour de l'alternance intégrative	15
2.4	Système et acteurs	16
2.4.1	La coordination F.N.A.R.S	17
2.4.2	Institut du Travail Social - Tours	18
2.4.3	Office Technique Départemental d'Insertion – Châteauroux	18
2.5	De l'ingénierie pédagogique	19
3	Modèle et fonctionnement de la formation des encadrants techniques	21
3.1	Le modèle pédagogique implicite	23
3.2	Pôle Axiologique : valeurs et formation	25
3.2.1	Quelles valeurs soutiennent cette formation ?	25
3.2.2	Les nouveaux services aux personnes	25
3.3	Pôle Psychologique : les spécificités de l'encadrant technique en formation	25
3.3.1	Médiation et innovation	25
3.3.2	Le public	26
3.3.3	Le suivi individuel : une nécessité	27
3.4	Pôle Praxéologique : Conception de la formation	28
3.4.1	Présentation générale	28
3.4.2	Une formation par alternance	28
3.4.3	Les Groupes d'Analyses des Pratiques	29
3.4.4	Les visites	30
3.4.5	Le groupe de travail cadres-formateurs	31
3.4.6	Le groupe supervision des formateurs	32
3.4.7	Le comité de coordination	33
3.4.8	Le comité de pilotage	35

3.5 Programme détaillé	38
3.5.1 Formation-Action (2 jours).....	41
3.5.2 Connaissance des usagers (6 jours).....	43
3.5.3 La relation avec les usagers (6 jours).....	45
3.5.4 Formation à l'encadrement (5 jours).....	47
3.5.5 Contexte socio-historique de l'I.A.E.....	49
3.5.6 Transmission du métier (6 jours).....	51
3.5.7 Règlements, droits et organisations de l'I.A.E.....	53
3.5.8 Évaluation des compétences (5 jours).....	55
3.5.9 La gestion dans l'Insertion par l'Activité Économique (6 jours).....	57
3.5.10 Communication et accompagnement à l'écrit (7 jours).....	59
3.6 La sortie	61
3.6.1 L'évaluation des acquis.....	61
3.6.1.1 <i>Qu'entend-on par « compétence » ?</i>	61
3.6.1.2 <i>Un référentiel pour approcher les compétences</i>	62
3.6.1.3 <i>Qui possède une légitimité à évaluer des compétences ?</i>	64
3.6.2 L'évaluation à la fin de la formation en région Centre.....	65
3.6.2.1 <i>Modalités</i>	65
3.6.2.2 <i>1^{ère} partie : Éléments de formation</i>	65
3.6.2.3 <i>2^{ème} partie : Étude</i>	66
3.6.3 L'examen terminal.....	67
3.6.3.1 <i>Composition du (ou des) jury(s) d'évaluation</i>	67
3.6.3.2 <i>Modalités de délivrance</i>	67
3.6.3.3 <i>Capacités attestées</i>	67
3.6.3.4 <i>Souvenirs d'exam...</i>	69
3.6.3.5 <i>Les taux</i>	70
4 Perspectives	71
4.1 La transférabilité de cette formation	73
4.1.1 Éléments de contexte, de méthode et de structuration nécessaires à un transfert de cette formation sur d'autres sites et à la promotion auprès des partenaires.....	73
4.1.2 Le fonctionnement du marché du travail dans le secteur de l'I.A.E.....	73
4.1.3 L'hétérogénéité du secteur et la « concurrence » interne.....	74
4.1.4 Le fonctionnement des réseaux locaux.....	74
4.1.5 L'offre locale de formation.....	74
4.1.6 Les relations de l'I.A.E. avec les partenaires institutionnels, le poids de l'I.A.E. dans les politiques locales d'insertion.....	75
4.1.7 Les enjeux liés à la reconnaissance des acquis de formation.....	75
4.2 Alternance intégrative et ses effets induits	76
4.2.1 Pour une formation au plus près du travail.....	76
4.2.2 Ancrer la formation dans le travail prescrit?.....	76
4.2.3 Ancrer la formation dans le travail réel?.....	77
4.2.4 La formation, entre le prescrit et le réel.....	77
4.2.5 Quelle alternance?.....	78
4.2.5.1 <i>Le savoir d'expérience et le travail</i>	79
4.2.5.2 <i>Une pédagogie de la formation en situation de travail</i>	79
4.2.5.3 <i>L'organisation qualifiante</i>	80
4.3 De l'institution d'une organisation qualifiante	81
5 Références bibliographiques	83
6 Les auteurs	87

1

Introduction

1.1 Préambule

Depuis quelques années, la plupart des associations de lutte contre l'exclusion ont développé un secteur d'Insertion par l'Activité Économique (I.A.E.). L'objectif est d'offrir à des personnes touchées par l'exclusion un cadre de travail progressif et restructurant, et de favoriser ainsi leur (ré)insertion. La compétence de professionnels, les encadrants techniques d'activité d'insertion par l'économique, qui interviennent avec ces publics en difficulté est un facteur clé pour la réussite de ces projets. Cette fonction est récente et complexe car elle se situe à la charnière, trop souvent grippée aujourd'hui, de l'économique et du social. La question de la professionnalisation des encadrants techniques est centrale pour le développement de l'I.A.E.. Cette question passe par la formation, et donc par l'innovation pédagogique, puisqu'il s'agit de professionnaliser un métier qui n'est pas encore défini. C'est cette démarche qui est à l'origine de notre expérience en région Centre.

1.1.1 Le public cible de ce guide

Le guide est rédigé principalement à l'attention des acteurs désireux de concevoir et réaliser une formation qualifiante pour des encadrants techniques d'insertion.

1.1.2 Le guide, un outil qui décrit une formation spécifique...

Il ne s'agit pas de décrire un modèle idéal de formation, susceptible d'être reproduit dans n'importe quel contexte. Dans le secteur de l'insertion par l'économique, de création très récente, les structures, les discours et les pratiques sont très hétérogènes. La règle, qui consiste à prendre en compte le contexte pour créer une formation adaptée, s'applique tout particulièrement ici. C'est pourquoi le guide comporte une partie descriptive qui informe le lecteur à la fois sur l'encadrant technique, sa formation en région Centre et sur l'environnement dans lequel elle se déroule.

1.1.3 ... Mais aussi un outil conçu pour faciliter le transfert

Pour autant, nous pensons que les spécificités locales n'empêchent pas de concevoir le transfert de ce type de formation dans d'autres contextes. Tirant le bilan d'une série d'expériences, ce guide met aussi en exergue les points théoriques et méthodologiques à partir desquels une formation d'encadrant technique peut être conçue et réalisée, quel que soit le contexte de destination.

1.2 Avaricum et les jardiniers de l'insertion...

Pour aborder l'Insertion par l'Activité Économique, nous allons commencer par commenter le témoignage personnel d'un encadrant technique à l'issue de sa formation :

« Le chantier d'insertion « ENTRETIEN DES MARAIS DE BOURGES » dont je suis l'encadrant technique responsable permet de « CULTIVER POUR INSÉRER. »

« J'ai un CAP de tourneur plus une formation complémentaire en dessin industriel qui m'ont permis d'être embauché dans le bâtiment où j'ai appris le métier de monteur en charpente métallique. Après dix ans dans la même entreprise et ayant obtenu le statut de chef d'équipe, j'ai perdu mon emploi suite à la fermeture de mon entreprise. »

Il s'agit d'une situation assez classique d'arrivée dans ce nouveau métier après un parcours professionnel solide marqué par la rupture du chômage.

« Dès le début de mon chômage, l'A.N.P.E. m'a envoyé à l'Entraide Berruyère qui cherchait un moniteur en bûcheronnage. C'était le début de l'Entraide Berruyère et j'ai pratiqué cette activité pendant cinq ans... »

Avec le bûcheronnage, on constate un changement d'activité, comme si le métier d'origine (ici tourneur) avait beaucoup moins d'importance que les capacités d'encadrement d'équipe.

« Depuis, je suis devenu responsable de l'activité « MARAIS-JARDIN »... Les marais de Bourges étaient autrefois une ceinture marécageuse défendant l'antique Avaricum. Aujourd'hui cette terre maraîchère, rendue cultivable après un long travail hydraulique, fait partie du patrimoine historique et culturel de Bourges. Les marais de l'Yèvre et de la Voiselle recouvrent 135 hectares pratiquement en pleine ville, ce qui est totalement incroyable. Bien intégrés à la vie de la cité berruyère, les marais participent à son embellissement et à son bien-être en lui offrant un paysage particulier de jardins entourés d'eau : c'est le poumon vert de la ville. Après la disparition des maraîchers, les marais ne fournissent plus les marchés de Bourges en fruits en fleurs et légumes. Ils sont entretenus par 1 500 jardiniers d'eau et par l'Entraide. »

C'est, en quelques lignes, 2000 ans de l'histoire humaine d'une ville de France qui défile sous nos yeux, dont ces « jardiniers » un peu particuliers sont les légataires.

« L'objectif du chantier MARAIS-JARDIN permet aux personnes qui sont « hors du temps » de réapprendre à vivre en société dans un monde qui est proche de la nature. »

Ces marais retrouvent une de leurs utilités, celle qu'ils ont eue pendant des siècles, celle de permettre aux humains de se repérer dans le temps, dans le temps des saisons et des sociétés, dans leur temps propre... et de sortir de l'urgence, de la précarité, de l'immédiateté de leurs problèmes d'exclus.

« Mon rôle d'encadrant technique des Marais-Jardin consiste à apprendre l'entretien des rivières (6 kilomètres de long) et le travail maraîcher (dans un jardin d'environ 8 000 m²) à une population en grave difficulté sociale. »

C'est dans ce contexte précis, avec des râeaux, des bêches et des tronçonneuses... les **instruments** des jardins et des bords de rivières, que cet encadrant technique va aider des bénéficiaires du Revenu Minimum d'Insertion, des jeunes en difficultés... toutes ces personnes souffrant de l'exclusion envoyées par les services sociaux ou l'A.N.P.E.³.

1.3 Notion d'instrument

Pierre RABARDEL (1995) écrit qu'en tant qu'entité intermédiaire, « l'instrument est [...] associé par le sujet à son action singulière, dynamiquement intégré dans celle-ci mais il est aussi conservé pour être réutilisé dans les situations futures appartenant à la même (ou aux mêmes) classe(s). Il est ainsi l'occasion de recompositions durables de l'activité qui s'organisent en actes instrumentaux. À travers cette conservation, l'instrument est **un moyen de capitalisation de l'expérience** accumulée (cristallisée disent même certains auteurs). En ce sens, **tout instrument est connaissance.** »¹ Dans le cadre de l'Insertion par l'Activité Économique (I.A.E.), de quelle connaissance s'agit-il ?

Continuons avec notre encadrant technique.

« Je dois aussi assurer une écoute des problèmes et être l'intermédiaire entre l'usager et le suivi social de l'Entraide Berruyère. Ils apprennent la flore et la faune au milieu d'une fratrie dont ils doivent grâce à moi, se sentir des membres à part entière. Si cette insertion dans un petit groupe se réalise, tous les espoirs sont permis pour qu'ils s'insèrent dans la Société. La « rééducation » sociale est la part la plus importante de mon travail : je dois leur réapprendre à respecter les horaires, l'hygiène, la vie en communauté, la confiance en soi, le sens des responsabilités, savoir positiver face à l'avenir, ne pas s'appesantir sur soi-même... »

³ Agence Nationale pour l'Emploi

Ce sont les principes même de l'I.A.E. exposés en quelques phrases. **Faire** quelque chose, utiliser des instruments pour tenter de **renaître** à la vie sociale, accompagné en cela par une présence compétente et chaleureuse : celle de l'encadrant technique. Cela rejoint ce que constate Pierre RABARDEL en conclusion de son ouvrage : « Les exemples que nous venons de présenter montrent bien que les instruments ne sont **pas conceptuellement neutres**, ils contiennent une « **conception du monde** » qui s'impose peu ou prou à leurs utilisateurs, et influence ainsi le développement de leurs compétences. »ⁱⁱ Les usages de l'activité économique dans l'insertion revendiquent un engagement vers une société plus humaine et moins souffrante. La « **conception du monde** » contenue dans les instruments de l'I.A.E. est toute entière tournée vers ce que les Sciences Politiques nomment « **l'économie solidaire** », du nom d'un très récent ministère délégué.

Après les temps héroïques du début, les professionnels, qui agissent l'I.A.E. au quotidien, recherchent collectivement d'une part une reconnaissance et d'autre part une formation adaptée.

C'est le double objectif de nos formations en région Centre qui tentent par ailleurs de répondre à une question centrale :

Peut-on former des personnes à un métier, quand celui-ci se cherche?

1.4 L'encadrant technique d'insertion, un métier indéfini, une mosaïque d'emplois

La difficulté à dire ce qu'est le métier d'encadrant technique se reflète dans les propos des encadrants eux-mêmes. « Faire du social⁴, c'est quoi? », telle est la question que fréquemment ils se posent. Chacun a ses propres réponses, en voici quelques-unes :

« Mon travail, c'est leur apprendre le travail de piqueuse, mais aussi à faire du patronage,... d'accord elles ne voient pas l'intérêt, et de toute façon, elles n'auront jamais ce genre de travail dans une entreprise, mais ça me permet de voir où ça pêche au niveau du calcul et après c'est plus facile pour les pousser avec le travailleur social à faire une remise à niveau. »

« Le social, c'est discuter un peu avec les gars, en laisser un dormir dans le camion ou fumer une cigarette pendant le boulot quand je sens qu'il va pas bien. »

« C'est aller chercher le gars chez lui quand je vois qu'il arrive pas à l'heure,... mais jusqu'à un certain point, car après tout je ne sais pas si c'est à moi de le faire. »

« J'ai appris qu'elle se drogue, mais c'est pas à moi de le dire au travailleur social, parce que c'est la vie personnelle et puis ça ne gêne pas pour la production. »

On peut être d'accord (ou pas) avec ces prises de position. Elles révèlent cependant que le métier est fait de situations, prévues ou imprévues, où les encadrants techniques sont sollicités par les salariés qu'ils encadrent pour « faire du social ». Mais jusqu'à quel point doivent-ils prendre en compte ou traiter ces problématiques personnelles ?

⁴ ce terme est beaucoup plus communément employé que le terme « insertion », pour désigner la finalité assignée au métier d'encadrant technique.

Autrement dit : « En quoi est-ce que le fait d'encadrer des personnes en insertion modifie la fonction d'encadrement ? »

La fréquence avec laquelle revient cette question traduit une difficulté à prendre des points de repère. Mais ce ne sont pas seulement les encadrants techniques, mais aussi les autres acteurs de l'I.A.E., qui sont engagés dans une recherche de points de repère, non seulement à propos du métier des encadrants, mais également sur la fonction du travail dans les processus d'insertion.

Cette recherche se réalise non sans tâtonnements, que l'on peut expliquer par les facteurs suivants :

- La loi de lutte contre l'exclusion a donné une définition des publics de l'I.A.E. : « *personnes rencontrant des difficultés sociales et professionnelles particulières - non susceptibles d'être embauchées par des entreprises classiques et restant exclues du marché du travail même lorsqu'il est actif.* » Cette définition « ancre » le public du côté de l'axe chômage/emploi plutôt que du côté handicap/emploi, mais reste suffisamment large et équivoque pour accepter des profils très hétérogènes.
- L'I.A.E. est un secteur qui possède des racines multiples, qui portent autant de cultures différentes : l'éducation spécialisée (et plus spécialement la prévention avec les chantiers-école), l'aide sociale par l'hébergement (de nombreuses structures ont été créées par des C.H.R.S.⁵), le développement local, et plus récemment l'entreprise privée, l'écologie militante...
- L'I.A.E. se caractérise par une grande capacité d'innovation et d'adaptation aux conditions locales, ce qui accroît sa diversité et sa complexité, la variété des biens et services produits par les structures d'insertion, le degré de proximité ou d'éloignement de leurs activités de production par rapport au secteur concurrentiel contribue à accroître l'hétérogénéité des conditions d'exercice du métier.
- L'I.A.E. évolue au sein du secteur social, qui est lui-même en redéfinition, tant dans ses objectifs, son organisation que dans les métiers qui le constituent.
- La fonction du Travail comme facteur d'insertion est mise à l'épreuve dans un contexte où l'emploi classique devient plus rare, voire hypothétique pour certains publics; ceci fait que les projets des structures se situent sur des segments précis des parcours d'insertion, et ces dernières accueillent de ce fait des publics plus ou moins éloignés de l'emploi ordinaire.

L'ensemble de ces facteurs fait qu'il est plus aisé de définir actuellement la fonction d'encadrant technique en terme d'emploi plutôt qu'en terme de métier. Dans un tel contexte, on peut se demander jusqu'à quel point on a affaire à un *emploi-type*⁶ d'encadrant, ou bien à un *métier*⁷ basé sur un noyau de compétences communes à tous ces emplois.

Ceci explique en partie pourquoi le secteur n'a pas vraiment produit jusqu'à présent de références formelles qui traduiraient une représentation univoque et consensuelle de cet emploi. Quand on interroge les acteurs, on obtient des définitions qui s'orientent du côté, soit de l'éducateur technique spécialisé, du formateur technique, soit du travailleur social. D'autres proposent de le définir comme la juxtaposition de ces métiers, ce qui n'est pas sans poser immédiatement la question de savoir si l'on n'est pas en train de dessiner un mouton à cinq pattes. Ou bien encore, on énonce des définitions par défaut : « *l'encadrant, ce n'est pas un...* »⁸.

Il est par ailleurs important de savoir ce qu'en pensent les encadrants techniques eux-mêmes.

⁵ C.H.R.S. : Centre d'Hébergement et de Réadaptation Sociale.

⁶ **Emploi** : mode d'occupation d'un individu au travail. L'emploi est l'espace professionnel assigné à l'individu au sein d'une organisation. Son contenu (activités, tâches...) résulte des choix d'organisation du travail effectués par les managers et des stratégies d'occupation des espaces professionnels menées par les individus. L'emploi est attaché à l'organisation : par exemple, quand l'individu démissionne de son emploi, celui-ci subsiste. La notion d'*emploi-type* désigne un emploi qui regroupe des situations d'emploi individuelles suffisamment proches pour pouvoir former un objet homogène. Par exemple, l'emploi-type de secrétaire d'administration commerciale.

⁷ **Métier** : ensemble des connaissances théoriques ou pratiques, possédés par un individu, dans une activité productive différenciée de toutes autres (ex : la plomberie). Le métier est lié à l'individu; l'expérience et la formation sont les moyens privilégiés d'acquisition du métier. En quittant l'entreprise, le travailleur « emporte » son métier avec lui.

⁸ Il faut dire que si on peut être quelque peu gêné par cette hétérogénéité, elle présente au moins l'avantage de ne pas figer la définition du métier, au risque qu'un jour, elle soit en complet décalage avec les problématiques du terrain, qui, quant à elles, sont mouvantes. Il est une chose que l'I.A.E. a jusqu'à présent réussi à faire, c'est conserver sa capacité à inventer de nouvelles réponses, donc ne pas enfermer les pratiques dans des définitions de fonction rigidifiées.

1.5 Le travail, tel que les encadrants se le prescrivent

Tout travailleur inscrit sa pratique professionnelle, de façon plus ou moins explicite, dans des modèles culturels qui lui donnent sa cohérence. Ces modèles sont composés de valeurs, de croyances, de rites, de normes, qui servent de support à l'appropriation d'une culture professionnelle par les nouveaux entrants.

Quand ils débutent, les encadrants techniques eux-mêmes ne sont pas vierges de toute représentation du métier qu'on leur demande de faire. Ils viennent de métiers et secteurs d'activité différents, où ils se sont appropriés des modèles culturels particuliers, qu'ils « importent » à partir de leur trajectoire antérieure et de l'expérience qu'ils ont acquise. En arrivant dans le secteur de l'insertion par l'économique, ils s'approprient de nouveaux modèles, souvent issus du travail social⁹. Il est important, pour un formateur, de connaître ces modèles, car en formation, ils peuvent soit faire obstacle, soit favoriser l'appropriation des savoirs.

Trois modèles principaux sous-tendent les pratiques d'encadrement technique d'insertion :

1. Le compagnon,
2. L'éducateur,
3. Le médecin.

• **Le compagnon** : ancrée dans la tradition, et présente dans les métiers traditionnels, cette conception se fonde sur le présupposé que la relation d'encadrement est efficace parce qu'elle mobilise deux sortes de processus interdépendants chez les usagers en insertion :

- l'imitation du geste, ressort des apprentissages techniques,
- l'identification de l'apprenti au compagnon, identification qui constitue le ressort de la socialisation.

Ici, c'est avant tout la compétence technique de l'encadrant qui sert de moteur d'activation de ces deux processus. Pour l'encadrant, l'insertion des usagers se concrétise par l'accès à une qualification¹⁰.

• **L'éducateur** : l'encadrant-éducateur représente un modèle auquel l'utilisateur en insertion s'identifie, grâce à l'élaboration d'une relation interpersonnelle structurante; la socialisation se fait parce que l'encadrant-éducateur est porteur de valeurs et de normes sociales. L'insertion de l'utilisateur se concrétise par l'autonomie et la socialisation. La production sert de support pédagogique pour l'action éducative; elle peut quelquefois servir de prétexte à engager une relation plutôt que de servir d'outil de médiatisation de la relation.

• **Le thérapeute** : selon ce modèle, la mission de l'encadrant est de « réparer » l'individu en lui permettant de rejouer ce qui n'a pas pu être mis en œuvre à un moment donné de son histoire. Ce modèle prend forme dans deux conceptions de la fonction d'encadrant :

- une conception influencée par des valeurs sociales et une démarche militante : « réparer », c'est donner une forme concrète au mythe de la seconde chance; l'accès des personnes à une qualification professionnelle, à l'intégration sociale, à un statut social et économique plus enviable constituent le point de mire de l'action de l'encadrant,
- une seconde conception s'inscrit dans une logique d'éducation spéciale : la personne en insertion souffre de handicaps, et l'activité de travail qu'elle va développer, y compris dans sa dimension subjective, va réaliser une fonction thérapeutique.

C'est le métier d'éducateur technique spécialisé qui représente ici, pour les encadrants techniques d'insertion, le point de référence.

Si l'un ou plusieurs de ces trois modèles sous-tendent souvent la logique d'action de l'encadrant technique, celui-ci doit bien évidemment aussi tenir compte de ce que la structure, pour sa part, lui prescrit de faire.

⁹ On peut faire l'hypothèse que certains encadrants, qui, pour différentes raisons, sont en rupture avec leur trajectoire antérieure, appréhendent la fonction d'encadrant au travers de processus de socialisation anticipatrice : c'est le cas quand ils adoptent comme modèle de référence l'éducateur, et prennent de la distance vis-à-vis de leur groupe d'appartenance, les ouvriers professionnels ou les techniciens.

¹⁰ Notion comprise au sens large : « reconnaissance professionnelle » et « intégration dans une communauté de métier », donc qualification sociale.

1.6 Le travail prescrit aux encadrants par le projet et l'organisation de la structure d'insertion

Qu'en disent les directeurs de structures? « Encadrons l'encadrant! », tel est le mot d'ordre qu'ils se donnent, conscients que ce sont la pertinence du projet associatif, ainsi que la cohérence de l'organisation interne qui peuvent aider l'encadrant technique à s'appropriier le contenu, les limites et les finalités de son rôle. Ils savent également que l'appropriation du projet et de l'organisation interne n'est pas chose aisée : les situations de travail auxquelles sont confrontés les encadrants techniques comportent de nombreuses données et exigences, souvent contradictoires et imprévues. L'encadrant technique doit prendre à chaque fois, et souvent dans l'urgence, une position pertinente, ce qui démontre que, pour être efficace, il doit avoir une connaissance très précise du contenu et des limites de son rôle, ainsi que des finalités qui s'y rattachent. En outre, ces multiples prises de positions doivent faire apparaître aux yeux de l'équipe qu'il encadre une ligne de conduite cohérente, faute de quoi la crédibilité de l'encadrant est mise à l'épreuve.

Il n'en reste pas moins que, chaque structure étant unique, le travail prescrit à l'encadrant technique est nécessairement spécifique, ce qui ne contribue pas nécessairement à faire émerger, dans le secteur de l'I.A.E., une conception homogène du métier.

Ceci étant dit, au-delà des nombreuses différences, il semble que se dégage un certain nombre de points communs permettant d'esquisser une base-métier susceptible de servir de référence pour la formation des encadrants.

1.7 Une définition du métier, à l'usage des formateurs

Le lecteur aura en effet deviné qu'une formation d'encadrants techniques doit à la fois prendre en compte la diversité des situations de travail et des emplois, tout en étant fondée sur une représentation du métier sur laquelle les acteurs concernés sont susceptibles d'être en accord.

Pour répondre à cet enjeu, nous avons élaboré un « modèle » susceptible de fonder une définition du métier qui soit suffisamment homogène pour être transversale à toutes les structures, tout en étant conciliable avec les spécificités de chacune.

Ce modèle se décline comme suit :

- le métier d'encadrant technique n'est pas une juxtaposition de métiers connexes (éducateur, formateur, technicien, etc.);
- en fait, ce métier est spécifique en ce qu'il amène l'encadrant à *combiner* (et non pas juxtaposer) des savoirs requis par ces métiers connexes; ce métier consiste essentiellement à construire des situations de travail qui permettent aux salariés en insertion de déployer une activité de travail¹¹ qui soit pour eux un facteur de développement.

Pour ce faire, l'encadrant technique doit continuellement, et de manière appropriée, faire la synthèse entre deux exigences souvent contradictoires :

- La mission de « sas » de l'I.A.E.. Les demandes et les besoins des publics s'inscrivent dans des parcours. Ce n'est pas la production qui constitue la finalité, mais le développement des personnes.
- En même temps, les standards de production des entreprises ordinaires constituent une référence centrale dans les situations de travail. Toute norme exigée par l'encadrant, plus ou moins éloignée des normes des entreprises ordinaires, trouve sa raison d'être dans le fait qu'elle doit précisément être référée aux normes de ces entreprises. À défaut, la fonction de « sas » et celle de projet d'insertion sont caduques.

¹¹ L'activité de travail est ce qui est mis en jeu (au sens large : vécu, subjectivité, cognition, ergonomie...) par l'individu pour réaliser la tâche qui lui est prescrite.

C'est la prise quotidienne, et souvent impromptue, de décisions (poser des règles, donner des objectifs) qui crée une tension positive entre les capacités des personnes et les normes des entreprises ordinaires. Elle caractérise les situations de travail du métier et traduit la performance de l'encadrant¹². Ces décisions s'appliquent dans les 3 domaines d'activité du métier : l'encadrement, la formation des salariés en situation de production et la fonction technique.

Ce modèle met donc l'accent sur 3 aspects du métier :

- le salarié est considéré comme un *travailleur*, plutôt que comme un apprenti, un être à éduquer ou à guérir... ou un chômeur,
- la relation entre l'encadrant et le salarié est *médiatisée* par la production,
- l'activité de travail est considérée comme facteur de *développement*¹³, les fonctions économique et sociale du travail ne sont pas gommées, mais ne sont plus centrales.

Ces caractéristiques essentielles font de l'encadrant technique, non pas un travailleur social qui se sert de la technique, mais un technicien, agent de maîtrise/chef d'équipe qui travaille en vue de réaliser des finalités et objectifs d'insertion sociale et professionnelle.

1.8 Encadrant technique et Éducateur Technique Spécialisé

Précisons notre propos, afin de mieux marquer la différence entre l'encadrant technique d'insertion et l'éducateur technique spécialisé :

« L'éducation spécialisée concourt à l'éducation d'enfants et d'adolescents ou au soutien d'adultes - présentant des déficiences psychiques, physiques ou des troubles de comportement ou en difficulté d'insertion - en collaboration avec tous ceux qui participent à l'action éducative, thérapeutique et sociale » (Arrêté n° 90-574 du 6 juillet 1990). Dans un sens très précis, le « soutien d'adultes en difficulté d'insertion », le métier d'Encadrant Technique se rattache à celui d'éducateur spécialisé. Ce n'est pas très étonnant puisque, historiquement, l'origine de l'I.A.E. provient des initiatives des clubs de prévention de la délinquance vers la fin des années soixante-dix. On peut d'ailleurs faire la même remarque, à propos du métier d'éducateur technique spécialisé en ce qui concerne le monde du handicap, en particulier mental. Qu'est-ce qui les différencie ?

D'abord la spécificité professionnelle de l'éducateur spécialisé s'origine dans la pratique d'une relation spécifique que l'on qualifie selon les cas d'éducative, de ré-éducative ou d'aide. Son métier réside donc dans une mobilisation intersubjective constante que les sciences humaines nomment ordinairement : médiation.

L'éducateur est friand de techniques qu'il utilise dans sa médiation relationnelle avec l'autre. Il se l'approprie dans la pratique singulière qui est la sienne. L'utilisation de la technique par l'éducateur ne peut qu'être pédagogique et culturelle, chaque manipulation de l'outil doit avoir un sens pédagogique explicite. La technique n'est là que pour concrétiser cette médiation, elle est au service de la pédagogie. Comme l'a montré Monique Linardⁱⁱⁱ, c'est là la différence entre médiation et médiatisation. Pour l'éducateur, la technique est un outil matériel dans la relation pédagogique qui médiatise concrètement le rapport entre les tiers humains. L'outil favorise la communication, la transmission des savoirs, la médiation relationnelle opérée par les acteurs présents.

Le cœur de la pratique professionnelle de l'encadrant technique est aussi relationnel, c'est néanmoins sa (ou ses) technique(s) qui légitime (nt) son action. L'encadrant technique part de la médiatisation (un chantier de peinture en bâtiment par exemple) pour pouvoir appréhender et utiliser la médiation (un

¹² Il convient toutefois de relativiser ce propos : ce que nous venons d'énoncer est une des conditions permettant au salarié de se développer (restaurer une image positive de soi, développer ses compétences, élaborer des projets au plan personnel, professionnel, etc.). Il est clair que d'autres conditions ne relèvent pas de l'action de l'encadrant technique, citons notamment le choix des marchés sur lesquels la structure se positionne, choix qui peut déboucher sur des productions plus ou moins riches à terme.

¹³ Avec des effets comme la restauration positive de l'image de soi, le développement de la motivation et des compétences, l'élaboration du projet, etc.

dialogue avec un jeune apprenti-peintre sur son alcoolisme pour continuer l'exemple). Cette précision est fondamentale. L'éducateur n'a aucune obligation de production lorsqu'il pratique une technique. L'encadrant technique a toujours une obligation de production ET de dialogue.

Pour intervenir, l'encadrant technique a besoin d'une commande d'insertion qui explicite la part de production et la part de relation de sa mission. En fonction des populations accueillies, cette répartition entre pédagogique et technique peut être variable mais en aucun cas disparaître vers l'un ou l'autre pôle. C'est cette double contrainte qui fonde l'espace d'intervention de l'encadrant technique. Cette commande est signifiée par la structure qui l'emploie au nom des missions qu'elle a elle-même reçues des tutelles. C'est cette référence institutionnelle qui donne à l'encadrant technique son statut, sa spécificité et sa légitimité d'action. Elle lui permet de reconnaître sa place dans la relation avec la personne en insertion.

De par l'interprétation donnée aux directives officielles par les écoles d'éducateurs, les formations d'éducateur technique sont orientées soit vers l'enfance inadaptée (Institut Médico-Éducatif, Institut Médico-Professionnel...) qui est bien loin du champ d'intervention des encadrants techniques, soit vers le secteur du travail protégé qui s'adresse aux adultes handicapés, principalement mentaux.

Les différentes études menées depuis dix ans démontrent que dans les ateliers protégés, les Centres d'Aide par le Travail (C.A.T)..., les « travailleurs handicapés » bougent très, très peu. Si ce statut délivré par les C.O.T.O.R.E.P.¹⁴ donne accès à un secteur dit du « travail protégé », extérieur aux règles du travail ordinaire, à cause du taux élevé d'invalidité des personnes, c'est au détriment de la notion d'insertion. L'éducateur technique en C.A.T. organise au mieux le potentiel productif de travailleurs handicapés constitués en équipes fixes.

Les tâches de l'encadrant technique d'I.A.E. sont d'une toute autre nature. À part dans les C.A.V.A.¹⁵, où le système est un peu différent, dans le reste du secteur de l'I.A.E., le travail n'est pas protégé et chaque salarié en insertion bénéficie d'un contrat de travail tout comme l'encadrement. Contrairement au travail protégé, il existe une relation contractuelle forte et de même nature entre la structure et ses salariés, qu'ils soient « personne en insertion » ou « agent d'insertion ».

Les personnes reçues ont donc un statut de salarié, par conséquent d'adulte responsable, même dans les contrats aidés (Ex. : Contrat Emploi Solidarité). Elles n'effectuent qu'un passage plus ou moins long avec l'encadrant technique, un parcours pour prendre une définition dynamique de l'insertion.

Entre la survie économique de la structure, due à sa capacité de production, et la nécessaire ouverture permettant l'insertion des individus, la commande faite à l'encadrant technique est complexe et mixte, entre l'économique et le social. C'est cette différence d'environnement qui produit entre les encadrants techniques et les éducateurs techniques une rupture culturelle telle, qu'elle rend ces deux professions non-réductibles l'une à l'autre.

L'éducateur technique spécialisé s'occupe de personnes handicapées gravement invalidées. Son secteur est celui du social institué (le social installé) où le retour à une situation sociale et professionnelle ordinaire est tout à fait exceptionnel.

L'encadrant technique soutient des personnes considérées comme momentanément fragiles dans un secteur social émergent (le social en marche). Le retour à une situation d'autonomie complète est non seulement envisageable mais forme l'objectif principal de la mission de l'encadrant technique.

Pour intervenir dans l'I.A.E., ce qui arrive quelquefois, l'éducateur technique spécialisé aura besoin d'une formation spécifique.

Pierre RABARDEL (1995) écrit qu'« il est nécessaire aujourd'hui d'analyser... les instruments habituels des pratiques éducatives et professionnelles pour mieux maîtriser leur emploi formatif. »^{iv}

¹⁴ Commission Technique d'Orientation et de Reclassement Professionnel : Organisme départemental chargé de diagnostiquer l'aptitude au travail des adultes handicapés et de se prononcer sur leur orientation et leur reclassement professionnels. La commission apprécie le taux d'invalidité, détermine l'attribution de l'A.A.H. (Allocation aux Adultes Handicapés) et d'autres allocations. Elle se prononce aussi sur l'admission dans des établissements spécialisés (Ateliers protégés ou Centre d'Aide par le Travail).

¹⁵ Centre d'Adaptation à la Vie Active.

Comment le modèle du métier d'encadrant technique, tel que nous l'avons défini, s'intègre-t-il dans la formation ?

C'est ce que nous tenterons de montrer dans ce guide en abordant, successivement :

La genèse,
Le modèle et le fonctionnement,
Les analyses et les perspectives,

de la formation des encadrants techniques.

2

**Genèse
de la formation
des encadrants
techniques
en région Centre :
à la recherche de
l'alternance intégrative**

2.1 Une démarche originelle... originale

Regroupées au sein de la **Coordination Inter Réseaux Régionale pour l'Insertion par l'Économique du Centre** (C.I.R.R.I.E. Centre), les fédérations d'associations travaillent à la mise en place d'une formation destinée aux encadrants techniques depuis 1993.

La C.I.R.R.I.E. Région Centre présente la caractéristique, rare dans le secteur de l'I.A.E., de regrouper l'ensemble des réseaux agissant dans l'I.A.E..

La C.I.R.R.I.E. est composée de cinq réseaux :

C.N.L.R.Q. : Comité National de Liaison des Régies de Quartier

CO.OR.A.C.E. : Fédération des COmités et ORganismes d'Aide aux Chômeurs par l'Emploi

F.N.A.R.S. : Fédération Nationale des Associations d'accueil et de Réinsertion Sociale

U.R.E.I. : Union Régionale des Entreprises d'Insertion

U.R.I.O.P.S.S. : Union Régionale Interfédérale des Organismes Paritaires Sanitaires et Sociaux

2.2 Une carence de formation spécifique

L'origine principale du montage d'un nouveau type de formation spécifique aux encadrants techniques, fut le constat réitéré de l'inadéquation de la formation d'éducateur technique spécialisé (E.T.S.) fait, tant par les encadrants en formation d'E.T.S. que par les responsables des structures d'I.A.E.. Il provient de différences radicales entre ces deux métiers qu'il convient de préciser au début de ce guide.

2.3 Le consensus de départ autour de l'alternance intégrative

C'est dans cette perspective qu'une analyse des besoins a d'abord été effectuée auprès d'un panel représentatif d'associations de la région en 1994. Cette analyse a mis en avant un concept pédagogique central, **l'alternance intégrative**, qui doit permettre d'articuler la formation sur les situations de travail, ainsi que l'amorce d'un référentiel métier permettant la mise au point d'un pré-programme modulaire de formation.

Pour reprendre les termes employés dans le cahier des charges initial de 1994, construit à la suite de cette première analyse, il s'agit de la formation à « un métier nouveau dans un contexte mouvant ». On y constate que « les associations ont un projet social, et proposent des définitions de fonction pour les encadrants. Mais les questions qu'ils¹⁶ se posent, leurs différences de points de vue traduisent un besoin de clarification quant au contenu et au sens de leur fonction. »

Ce cahier des charges insiste sur le fait que la formation devra intégrer ce travail de clarification qui, bien évidemment, ne peut se faire sans l'aval et la participation des directions.

Face à des phénomènes très complexes, il n'y a pas que les mathématiques qui peuvent revendiquer les approches floues. En pédagogie aussi il est possible de structurer des objectifs dans un contexte mouvant et incertain, à condition d'intégrer cette dynamique dès le départ. Pour la formation des encadrants techniques, il aurait été plus facile de présenter un projet clos et rigide, qui n'aurait pas fonctionné, plutôt que de promouvoir une alternance intégrative, souple et adaptée.

En 1995, cette approche « floue » est validée par l'ensemble des réseaux composant la C.I.R.R.I.E.. L'État et le Conseil Régional du Centre étudient alors le projet. Les débats autour de l'I.A.E., les enjeux politiques, la complexité et les zones d'incertitude du dispositif présenté rendent la prise de décision aléatoire, voire risquée. En effet, il ne s'agit pas de valider une approche pédagogique classique sur un métier installé mais bien une vision à long terme d'un secteur en pleine ébullition situé, qui plus est, sur la fameuse « fracture sociale » contemporaine.

¹⁶ Les encadrants techniques

Les financeurs prennent le risque et s'embarquent avec nous dans ce projet. Le Conseil Régional du Centre accepte de financer la formation¹⁷ en partenariat avec l'État – la D.R.T.E.F.P.¹⁸ dans le contrat de plan État/Région - qui prend à sa charge le financement de l'ingénierie pédagogique. Même s'il reste de nombreux débats, tous les acteurs institutionnels sont convaincus. Cette action est dès le départ portée par les réseaux de l'I.A.E. et les financeurs régionaux, ce qui lui offre les conditions de réalisation optimales décrites par tous les spécialistes des projets collaboratifs.

En fait, ce projet de formation s'établit sur un consensus dynamique de fond et non de forme, qui est à la fois compris, formulé et soutenu par tous autour de **l'alternance intégrative**.

On peut le résumer dans cette hypothèse forte, à double détente :

« la structuration de l'I.A.E. passe par la professionnalisation de l'encadrant technique qui passe elle-même par la formation ».

Cet axe permet de fixer un objectif pédagogique lisible qui favorise la régulation des incertitudes, des tâtonnements, et même des différences radicales d'opinions, tant du côté des structures employeurs que du côté des formateurs.

L'environnement est propice, il reste à monter l'action elle-même.

Le cahier des charges initial met en évidence les huit domaines de formation suivants :

L'encadrement d'équipe

La connaissance des usagers

La gestion de la relation avec des publics en difficulté

La (re)motivation au travail

L'évaluation de leurs compétences et de leurs acquis

La transmission de compétences techniques ou de connaissances générales, en situation de travail

La maîtrise et le suivi des coûts de production

La connaissance de l'environnement socio-économique et emploi-formation

Il prévoit aussi un « coordinateur qui a trois fonctions principales » :

Il assure le fonctionnement général de la formation.

Il organise et anime au sein de la formation une réflexion-action sur l'emploi des encadrants.

Il anime le travail préparatoire à l'organisation de la validation des acquis.

Un appel d'offre de formation est alors lancé, tant sur la coordination que sur le pré-programme.

2.4 Système et acteurs

Début 1996, l'architecture de la formation se dessine ainsi :

La C.I.R.R.I.E. comme instance politique en étroite relation avec le territoire (le secteur I.A.E. de la Région Centre) et ses décideurs (Conseil Régional et la D.R.T.E.F.P.).

La C.I.R.R.I.E. sélectionne le service formation de la F.N.A.R.S comme cellule d'ingénierie et de coordination pédagogique, financière et administrative.

Après étude des réponses à l'appel d'offre, la coordination FNARS propose alors deux organismes de formation régionaux - **O.T.D.I.**¹⁹ et **I.T.S./A.R.F.O.C.**²⁰ - que la CIRRIE et les financeurs valident. Ce fonctionnement en réseau organisé se traduit dès les premières prises de décision.

Le Conseil Régional et la D.R.T.E.F.P. engagent des conventions avec le service formation F.N.A.R.S. qui reçoit les financements. La F.N.A.R.S. établit alors d'autres conventions afin de rétribuer les organismes de formation et les coordinateurs.

¹⁷ Le face à face pédagogique

¹⁸ Direction Régionale du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle

¹⁹ Office Technique Départemental d'Insertion - Châteauroux

²⁰ Institut de Travail Social/Animation Ressources Formation Continue - Tours

2.4.1 La coordination F.N.A.R.S.

La Coordination F.N.A.R.S. a pour mission principale la mise en œuvre de ce cycle innovant et la préparation de sa pérennisation. Son travail doit faire le lien entre les instances suivantes :

Indirectement : les adultes en insertion puisque c'est le public des encadrants techniques

Directement : les stagiaires encadrants techniques

Directement : les formateurs et les organismes de formation

Directement : les employeurs et la C.I.R.R.I.E.

Directement : le Conseil Régional du Centre

Directement : la D.R.T.E.F.P.

Indirectement : les politiques publiques de lutte contre l'exclusion.

Conformément au cahier des charges, la coordination anime aussi au sein de la formation la réflexion sur l'emploi des encadrants techniques. Elle fait immédiatement évoluer le travail préparatoire à l'organisation de la validation des acquis vers le chantier préalable à l'homologation d'un futur titre d'encadrant technique de niveau IV.

Cette action est suivie administrativement par un comité de pilotage sous l'égide de la C.I.R.R.I.E.. Il est composé de représentants de la D.R.T.E.F.P., du Conseil Régional du Centre, des F.A.F., de la C.I.R.R.I.E. et de la coordination F.N.A.R.S..

Le service formation de la F.N.A.R.S. se situe au siège de la fédération à Paris, ce qui présente deux avantages mais aussi un inconvénient majeur.

Premièrement, le service formation de la F.N.A.R.S. n'est pas en concurrence directe avec les organismes de formation locaux. Ce qui lui permet d'avoir la position institutionnelle dé-Centrée²¹ favorisant une vision globale et un pilotage facilité du système.

Deuxièmement, la F.N.A.R.S. région Centre est le plus gros réseau de la C.I.R.R.I.E.. La dynamique fédérative de ce type de coordination inter-réseaux est fragile. Elle est faite d'objectifs, de projets, d'intérêts communs qui repoussent, pour un temps seulement, les logiques de la concurrence et du conflit de pouvoir. En bref, une C.I.R.R.I.E. (et celle de la région Centre est quasiment unique), c'est avant tout la conviction que l'I.A.E. ne peut avancer que collectivement; c'est ensuite, un dispositif de débats, de négociation et d'équilibres qu'il faut prendre en compte. Si le choix de la F.N.A.R.S. n'est pas neutre, le fait que le service formation soit à Paris permet de limiter les déséquilibres de pouvoir décisionnel en Région.

Évidemment, le prix à payer est assez lourd : comment effectuer une coordination régionale lorsqu'on est identifié comme le service parisien qui descend en province ?

Se pose alors la question du recrutement d'un coordinateur régional installé en région Centre.

Le service formation de la F.N.A.R.S. élabore un document de référence (validé par la C.I.R.R.I.E.) inventoriant les compétences que le coordinateur devra mettre en œuvre. Cette identification a été faite à partir du descriptif de la fonction de coordinateur figurant dans le cahier des charges initial.

Ce document est utilisé :

Pour faciliter le choix final de la personne appelée à assurer la coordination régionale.

Pour fournir des objectifs explicites lors du transfert de compétences entre le coordinateur régional et les autres ressources F.N.A.R.S..

Pour proposer un avis sur les candidatures à partir des C.V., lettres de motivation et entretiens.

Il s'agit de cerner les représentations des candidats de la fonction à occuper et la façon dont ils envisagent d'organiser leur mission.

Le choix final se porte sur un universitaire (Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation) spécialiste de l'insertion²² ayant une solide expérience locale de l'I.A.E.. Mandaté par la F.N.A.R.S.

²¹ Expression particulièrement adaptée dans le contexte de la région Centre

²² Éducateur spécialisé de formation initiale, il a soutenu en 1992 une thèse de Doctorat portant sur la modélisation d'une approche pédagogique globale des usages des instruments technologiques dans la relation d'aide à partir d'expériences menées avec des adultes bénéficiaires du R.M.I. du Loiret.

avec la double légitimité théorique (le titre universitaire) et de terrain (l'expérience locale), celui-ci aura la lourde tâche d'assurer le pilotage de ce système flou.

Très présent, le coordinateur régional rencontre très souvent les stagiaires et les formateurs afin de favoriser la mise en cohérence des modules. Il démarre la formation par deux journées de « Formation-Action » à Orléans, permettant d'effectuer un état de lieux et de construire le groupe.

Après ces premières journées, les deux organismes, l'O.T.D.I. et l'A.R.F.O.C., enchaînent les différents modules en collaboration avec la coordination.

Pour insister sur la dimension régionale de cette action, elle se déroule dans 4 villes différentes :

**ORLÉANS et BLOIS, au début et à la fin du cycle complet,
puis TOURS et CHATEAUROUX et en alternance pendant le cours de la formation.**

2.4.2 Institut du Travail Social - Tours

Un des organismes est l'un des centres de formation des travailleurs sociaux de la Région.

Il comprend 3 services :

- Formations initiales (éducateur spécialisé, moniteur-éducateur, éducateur de jeunes enfants, aide médico psychologique, éducateur technique spécialisé)
- Formations supérieures (DSTS et CAFDES)
- A.R.F.O.C./ Animation Ressources Formation Continue (formations qualifiantes et diplômantes, stages catalogue et formation sur site).

Cet organisme assure quatre modules de formation :

- La relation avec les usagers
- Formation à l'encadrement
- Règlements, droits et organisations de l'I.A.E.
- La gestion dans l'I.A.E..

Au départ, l'équipe de formation est composée de formatrices vacataires recrutées sur leurs compétences disciplinaires vis-à-vis des contenus des modules (3^e cycle Conseil en entreprise, D.E.A. de Sciences de l'Education, D.E.S.S de gestion et comptabilité).

Il s'agit donc d'un choix initial s'appuyant sur la réputation académique de l'I.T.S..

2.4.3 Office Technique Départemental d'Insertion – Châteauroux

C'est très différent pour l'autre organisme. L'O.T.D.I. est une association loi 1901 ayant pour objet de participer à la promotion de l'individu dans ses dimensions personnelle, sociale et professionnelle. Elle comprend deux secteurs d'activité : l'Insertion et la Formation professionnelle.

L'O.T.D.I. assure quatre modules de formation :

- Connaissance des usagers
- Contexte socio-historique de l'I.A.E.
- Transmission des savoirs professionnels
- Évaluation des compétences.

L'équipe de formation de l'O.T.D.I. est entièrement composée de salariés de la structure. Elle présente la caractéristique d'être, à la fois, directement sur le terrain de l'insertion et impliquée dans la formation et la professionnalisation des acteurs de l'insertion (aide à domicile, encadrant technique...).

Par rapport aux autres réponses à l'appel d'offre, l'O.T.D.I. se positionne à la bonne distance entre les expériences quotidiennes sur le terrain de l'insertion et la métabolisation de celle-ci dans la pratique pédagogique des formateurs, en même temps acteurs.

Il s'agit d'une approche souple et adaptative de type « terrain » qui équilibre l'approche plus académique de l'I.T.S..

2.5 De l'ingénierie pédagogique

L'équipe de cette formation est effectivement régionale par sa délocalisation mais, plus encore, elle est réellement inter-disciplinaire puisqu'elle regroupe la formation académique des travailleurs sociaux (I.T.S.), la formation impliquée des praticiens (O.T.D.I.) avec des perspectives fédératives et théoriques plus globales (F.N.A.R.S.).

Il s'agit donc bien d'un véritable système de formation, aux ressources multiples, répondant à l'hypothèse énoncée plus haut par les institutionnels :

structuration de l'I.A.E. ⇔ professionnalisation de l'encadrant technique ⇔ formation

Malgré le constat flagrant du manque de formation adaptée aux encadrants et l'ébauche d'une organisation, la structure de ce qu'il faudrait faire n'apparaît pas encore de manière évidente. Les contenus ont été cernés dans l'enquête de besoin, puis précisés par chaque organisme sélectionné, l'échafaudage du système se dessine mais la formation n'est pas encore prête à fonctionner. Une analyse encore plus précise du contexte et le montage d'un premier dispositif est alors nécessaire.

Le recours à l'ingénierie pédagogique s'avère indispensable, mais de quoi s'agit-il lorsqu'on évoque l'ingénierie pédagogique dans ce type de contexte ?

Une première définition proposée par Jean-Marie ALBERTINI considère l'ingénierie pédagogique comme « la mise en pratique dans une situation donnée des technologies de l'éducation. »^v Pour lui, les technologies²³ de l'éducation sont à la fois des conceptions et des théorisations qui cherchent à étudier et à intégrer dans l'acte éducatif ou formatif des auxiliaires (techniques, instruments, méthodes...). Centrée principalement sur les instruments périphériques à la pédagogie, cette définition nous paraît être trop limitative pour le type de projet que nous menons. En effet, la réflexion théorique et pratique sur une formation professionnalisante d'adultes, comme celle des encadrants techniques, dépasse largement l'articulation, même fine et adaptée, des auxiliaires. Il n'existe pas d'auxiliaire bon en soi mais plus ou moins adapté à la situation. Il faut donc prendre en compte les dimensions idéologique et psychologique du contexte.

Étayée sur les Sciences de l'Éducation, l'ingénierie pédagogique consiste pour nous à mobiliser l'ensemble des techniques et des savoir-faire qui permettent le **diagnostic, la conception, la mise en œuvre, la coordination et l'évaluation** de projets pédagogiques et de formation.

C'est à cette lourde tâche que nous nous employons en puisant dans les références et les méthodologies :

- ⇒ de l'analyse institutionnelle pour la régulation globale du système,
- ⇒ de l'approche clinique de la formation pour la gestion de l'alternance et le suivi des stagiaires,
- ⇒ de la psychopédagogie et des pédagogies actives pour la mise au point des outils.

Ces références sont propres à cette expérience et à l'équipe engagée dans cette action particulière. Un système comme celui-là est vivant. Il est contingent des ressources humaines mobilisées, avec leurs propres « boîtes à outils ». Il est évident, et on le constatera plus loin lors du changement dans l'organisation de la coordination régionale, que chaque coordinateur peut mobiliser des méthodologies qui lui sont propres.

Par exemple, les expériences de Franche-Comté, qui étayaient certaines analyses de ce guide, sont centrées sur les situations de travail des encadrants. Les entrées « compétences », « qualifications », « référentiels »... offrent une toute autre vision de la formation de l'encadrant technique tout en garantissant aussi sa cohérence et sa lisibilité.

Dans ce guide, l'ingénierie pédagogique est un instrument intégré d'observation, de mesure, de conception, d'animation et de régulation du système de formation. C'est son existence qui est fondamentale et non le choix, toujours relatif et contingent, de ses outils.

Pour piloter un tel système complexe, il faut choisir au départ un instrument de repérage fiable et adapté qui permette de se diriger dans la « mer, souvent agitée à forte », de la formation des encadrants techniques. Nous avons emprunté notre « sextant » pédagogique à Philippe MEIRIEU en utilisant la stratégie de la **modélisation pédagogique**.

²³ Le terme de technologie décrit étymologiquement le discours sur la (ou les) technique(s) et non la technique elle-même.

3

**Modèle
et fonctionnement
de la formation
des encadrants
techniques**

3.1 Le modèle pédagogique implicite

Philippe MEIRIEU écrit : « Parce que le pédagogue est un homme « de terrain », parce qu'il a en charge d'éduquer ceux et celles qui lui sont confiés, parce qu'il est confronté à la nécessité de prendre des décisions, la pédagogie est, de toute évidence une « discipline de l'action ». C'est pourquoi, au même titre que la médecine ou encore la politique, elle n'a pas, à proprement parler, de cohérence épistémologique qui lui soit propre. Contrairement à la physique, à la linguistique, à l'économie ou à l'histoire, elle ne tient pas son identité d'un système homogène de validation mais bien plutôt de son « objet » - l'éducation - et de son projet - produire des modèles qui permettent d'entrer dans l'intelligence de la « chose éducative » et d'y agir de manière cohérente et efficace. En d'autres termes, elle n'est pas le lieu de l'administration de la preuve mais de ce que l'on pourrait nommer « la gestion de la décision sensée ». »^{vi}

Si notre objectif est de former des adultes à un métier qui se professionnalise à travers cette formation, notre tâche est très ardue. Nous n'avons pas beaucoup de repères, encore moins de système homogène de contrôle ou de validation de l'action. Pour tenter une « gestion de la décision sensée » dans ce système à la fois complexe et mouvant, notre méthodologie d'ingénierie pédagogique sera de produire continuellement des modèles, observés, évalués et modifiés en permanence pour atteindre nos objectifs.

Nous partons du principe énoncé par MEIRIEU que toute avancée en formation ne réside pas dans l'administration d'une preuve définitive et complète qui n'existe pas, mais dans la compréhension du modèle plus ou moins explicite qui anime chaque action.

Notre démarche d'ingénierie pédagogique se réfère donc directement aux courants les plus actuels de recherche en Sciences de l'Éducation avec l'incontournable approche multi-référentielle, théorisée par Jacques ARDOINO^{vii} s'adressant ici à la formation des adultes.

Nous allons nous interroger en permanence sur la cohérence de notre champ, ses articulations et ses limites.

Afin d'illustrer notre propos, nous proposons le schéma suivant pour pointer les constituantes tri-polaires du modèle pédagogique mis en jeu dans la formation des encadrants techniques.

Ingénierie pédagogique

Faire émerger le modèle pédagogique implicite du système

Pôle Axiologique

Finalités et valeurs promues
à travers le système global
de formation :
Pour une éthique de l'I.A.E.

Modèle
pédagogique
implicite

Pôle Praxéologique

Méthodes didactiques, outils de l'alternance intégrative
Organisation matérielle de la formation

Pôle Psychologique

Connaissances psychologiques en formation d'adulte.
Étude des spécificités des encadrants techniques

3.2 Pôle Axiologique : valeurs et formation

3.2.1 Quelles valeurs soutiennent cette formation ?

Après avoir beaucoup écouté les acteurs, de la C.I.R.R.I.E. aux encadrants en passant par les formateurs et les financeurs, nous pourrions traduire ainsi les valeurs de ce projet : **du respect de la personne humaine en insertion; en tant que sujet unique et indivisible; à une utopie d'organisation sociale qu'on qualifie aujourd'hui d'économie solidaire.**

L'encadrant technique répond au besoin d'aider des personnes de plus en plus nombreuses disqualifiées socialement et professionnellement par la montée de la précarisation avec un moyen différent de ceux traditionnellement utilisés par le secteur social : une activité économique ayant pour finalité l'insertion. Il a affaire à un public touché par le même phénomène : le chômage, générateur de processus d'exclusion et souvent associé à des difficultés multiples (endettement, privation de logement, perte de droits sociaux, problèmes de santé, faible qualification,...). Ceci spécifie le métier d'encadrant technique au point qu'il se rapproche d'autres métiers de l'insertion professionnelle. Pour se faire reconnaître tant par le secteur social (tutelles, administrations, services sociaux, associations...) que par le monde professionnel (partenaires socio-économiques, chambres consulaires...), l'I.A.E. a besoin d'un encadrant technique reconnu en tant que profession générique définissant le champ lui-même et pas uniquement en tant que fonction relative aux différentes structures.

3.2.2 Les nouveaux services aux personnes

L'encadrant technique d'I.A.E. fait partie des nouvelles qualifications de « services aux personnes » qui émergent des grandes transformations du secteur sanitaire et social issues elles-mêmes des évolutions récentes des pays occidentaux. Le secteur entier de l'I.A.E. a besoin pour sa construction, sa solidification, de la reconnaissance du métier qui la fait advenir, qui l'agit au quotidien : l'E.T. **Tout comme l'agriculteur définit l'agriculture, l'encadrant technique va définir l'I.A.E..**

En terme axiologique, cette formation va donc s'appuyer sur la valorisation, la reconnaissance de l'encadrant technique afin de participer à une structuration progressive d'une éthique de l'I.A.E.. Cette interaction entre professionnalisation de l'E.T. et la structuration du secteur est très sensible dans les débats entre les réseaux de l'I.A.E. mais aussi dans le dialogue avec les tutelles. C'est l'importance de cet enjeu, dans la réussite des politiques publiques de lutte contre l'exclusion, qui semble à l'origine du pari pris par les financeurs sur un dispositif expérimental aussi complexe.

On peut dire aujourd'hui que si cette formation remplit ses objectifs, c'est en grande partie parce qu'ils sont partagés par l'ensemble des acteurs et qu'il existe une forte convergence d'opinions sur le postulat suivant :

formation ⇒ professionnalisation de l'encadrant technique ⇒ éthique de l'I.A.E.

3.3 Pôle Psychologique : les spécificités de l'encadrant technique en formation

3.3.1 Médiation et innovation

Nos compétences pédagogiques et théoriques sont constamment mobilisées dans cette action afin de construire collectivement une organisation qualifiante adaptée. Une approche ambitieuse, comme l'alternance intégrative, ne se décrète pas. Elle advient lorsque les conditions de son émergence sont réunies dans la forme, et ce n'est pas le plus difficile, mais surtout sur le fond. Considérant la pédagogie en formation comme l'art de la **médiation** relationnelle, nous sommes au fait de sa fragilité structurelle et de sa complexité intersubjective.

Nous sommes dans le contexte précis d'une **innovation pédagogique**, c'est-à-dire « l'introduction d'un nouveau ou d'un nouveau relatif dans un système existant, en vue d'une amélioration et dans la perspective de diffusion »^{viii} pour reprendre la définition de Françoise CROS (1994).

En tant que tel, le secteur de l'I.A.E. est une « nouveauté » dans les pratiques sociales. Malgré cela, la professionnalisation des encadrants techniques prend ces références dans le champ de la formation des

adultes, et plus particulièrement dans celui de l'insertion, où l'on retrouve les professions émergentes du social. En fait, même s'ils sont récents et fragiles, les dispositifs d'insertion existent en France. Ils forment le système complexe qui environne l'encadrant technique. Strictement, nous n'allons donc rien inventer mais bien mobiliser des analyses, des outils et des pratiques pédagogiques existantes dans un contexte où elles n'existent pas encore. C'est cette modélisation critique qui permettra peut-être la pérennisation et la diffusion de cette innovation.

Dans ce contexte, la pratique ordinaire de formateur d'adulte se complique, tant par la commande que par la diversité des parcours et des profils des stagiaires.

3.3.2 Le public

Chaque année, 16 candidats volontaires sont proposés et inscrits par leurs structures pour la formation d'encadrant technique.

Ils doivent présenter les caractéristiques suivantes :

Aptitudes : une maîtrise des savoirs élémentaires (lecture, écriture et calcul).

Compétence professionnelle : reconnue par un diplôme ou par la validation des acquis professionnels (exercice passé et attesté d'une profession manuelle ou technique) lors de l'embauche.

Etre en poste : exercer aujourd'hui la responsabilité d'encadrement technique dans l'I.A.E depuis un an minimum.

Motivations : se destiner à continuer dans l'I.A.E. pendant plusieurs années (ce critère est évalué en amont par les structures employeurs qui permettent, ou non, cette formation en cours d'emploi).

Maryse BRET, formatrice et responsable de cette action à l'O.T.D.I., témoigne ainsi de la première promotion 1996-97 :

« C'est un public majoritairement masculin, issu de secteurs d'activité tels que le bâtiment, l'environnement et la mécanique. Tous possèdent des connaissances techniques liées à leur métier initial et recherchent, à travers cette formation, à appréhender la facette sociale du métier d'encadrant technique. Leur participation a été motivée par la valorisation de leurs pratiques en vue d'une professionnalisation.

Leurs attentes englobent :

- la connaissance des publics accueillis, attentes de réponses adaptées à des situations vécues comme difficiles,
- la transmission du métier,
- la gestion d'un groupe,
- aborder l'aspect relationnel,
- la découverte du secteur social,
- échanger entre encadrants techniques sur leurs pratiques.

Ce dernier aspect correspond à un besoin de pouvoir se situer dans leur propre structure et, plus globalement, de mieux repérer le rôle de l'insertion par l'activité économique dans les différents dispositifs existants. En d'autres termes, les encadrants techniques sont à la recherche de leur identité professionnelle. »

Dès le départ, l'hypothèse de la C.I.RR.I.E. :

structuration de l'I.A.E. ⇔ professionnalisation de l'encadrant technique ⇔ formation

est exprimée et reprise par les stagiaires dans le registre de la quête de l'identité professionnelle que nous avons décrit plus haut autour des apports psychologiques de la formation.

C'est le carburant, très puissant, de la motivation des stagiaires qu'on retrouve dans toutes les professions émergentes des « nouveaux métiers du social » où le sentiment de « faire quelque chose d'utile » rejoint celui de « ne pas être assez reconnu ».

3.3.3 Le suivi individuel : une nécessité...

Si la motivation des encadrants techniques est grande, les parcours sont multiples et les difficultés nombreuses, pour certains stagiaires, des échecs scolaires, plusieurs dizaines d'années d'arrêt quasi total d'efforts « intellectuels », pour d'autres encore une dévalorisation marquée par les blessures de la vie... On le voit, les parcours des encadrants sont très souvent eux-mêmes marqués par les mêmes phénomènes d'exclusion qui touchent leurs propres publics (licenciements, plans sociaux, dépôts de bilan d'artisans, chômage, R.M.I....). La reprise d'une formation qualifiante paraît alors très fragile. Les obstacles peuvent être plus forts que la motivation et entraîner des aléas conduisant à l'abandon.

Nous étions conscients de cela tant au niveau des employeurs qu'au niveau de l'équipe pédagogique. La C.I.R.R.I.E. connaissait bien les faiblesses de ses encadrants puisqu'elles sont à l'origine même du projet de formation. Les formateurs eux aussi étaient au fait des caractéristiques de ce public d'adultes si riche d'expériences fortes et de déterminations, mais trop souvent obérées par un sentiment profond de dévalorisation personnelle.

C'est pour cela qu'un dispositif de suivi individuel « à la demande » a été mis en place par le coordinateur régional. Il s'agit d'un potentiel d'interventions ponctuelles qui commence par le dialogue téléphonique et se poursuit par des entretiens.

La demande peut avoir deux origines :

⇒ Les formateurs inquiets par les symptômes de la démotivation (absences répétées et/ou injustifiées, mutisme, revendication sans objet, changement de comportement flagrant en formation...).

⇒ Le stagiaire assailli par le doute sur ses capacités qui se sent défaillir et souhaite en parler.

Pour que ce suivi fonctionne, il faut réunir trois conditions minimales :

⇒ Le coordinateur doit avoir **une position neutre et solide** entre les stagiaires, les employeurs et les formateurs. Elle s'installe par une délégation claire à l'exemple de notre expérience en région Centre où la C.I.R.R.I.E confie à la coordination la mise en œuvre de la formation y compris, et c'est fondamental, dans sa dimension axiologique. La coordination devient alors le garant du contrat pédagogique initial de la formation et, par la même, celui des valeurs promues.

⇒ Le coordinateur doit **travailler à maintenir la neutralité** de sa position par la confidentialité du contenu des entretiens avec le stagiaire, par la fermeté vis-à-vis de certains employeurs et par une communication rapide et claire avec les formateurs. C'est ainsi que s'établit et s'entretient la **confiance** entre tous les acteurs et envers le dispositif de formation. En formation des adultes, la confiance est une espérance ferme, dynamique et contagieuse que soi et l'autre sommes capables de vivre de façon appropriée une interaction positive dans le système où nous sommes engagés. Pour Gilles Le Cardinal (1989), « La confiance en l'autre apparaît alors comme une énergie potentielle où l'on vient puiser pour surmonter les difficultés inhérentes à toute relation interpersonnelle et qui est réalimentée au travers des succès qu'elle a elle-même rendus possibles, comme un phénomène auto-catalytique. »^{ix}. La confiance est un carburant essentiel de notre approche pédagogique pour ce public en très forte dévalorisation.

⇒ De plus, le système doit offrir **des lieux collectifs de régulation** en plus des espaces de soutien individuel. En effet, nous ne sommes pas dans le strict contexte de la relation d'aide qui est, ne l'oublions pas, celui du travail quotidien de l'encadrant technique. Notre soutien au « décrochage »²⁴ est circonscrit à la formation dans ces difficultés individuelles (psychologiques ou professionnelles) ou sur les activités de penser, de lire ou d'écrire. Certains problèmes sont beaucoup plus larges. Ils peuvent interroger la C.I.R.R.I.E. ou l'I.A.E. dans son ensemble, et c'est le rôle des **comités**; ou bien s'adresser au dispositif de formation ou à l'articulation (l'alternance) entre la formation et le travail de l'encadrant, et c'est le rôle des **Groupes d'Analyses des Pratiques**.

²⁴ Pour reprendre l'expression québécoise.

3.4 Pôle Praxéologique : Conception de la formation

3.4.1 Présentation générale

Notre formation des encadrants techniques se présente alors comme un cycle intensif et professionnalisant de 55 jours, à raison d'une à deux journées par semaine, se déroulant sur une année. Il comporte une série de modules cohérents assurés par les deux organismes de formation différents. Il est articulé, par **l'alternance intégrative**, avec les situations de travail des encadrants techniques.

La première promotion de formation des encadrants techniques démarre le jeudi 14 novembre 1996 avec 16 stagiaires. En 2000, la quatrième promotion est en cours avec 16 nouveaux stagiaires.

Avant d'analyser les résultats et les principaux phénomènes produits par ce projet, nous allons d'abord présenter la formation en détail.

3.4.2 Une formation par alternance

S'adressant à des encadrants techniques en cours d'emploi dans un métier en construction, ce cycle ne peut s'appuyer sur un référentiel entièrement préétabli même si nous avons quelques repères. Nous visons alors l'articulation avec les situations de travail réelles et l'adaptation la plus effective possible à un secteur émergent en transformation permanente. Loin d'une alternance figée faite de la succession de deux espaces indépendants, notre approche tente de favoriser la prise en compte par la formation des demandes et des besoins des structures ainsi que le retour dans ces structures des propositions, voire des questionnements, issus de la formation. Le fil conducteur de ces sessions, se déroulant dans des lieux différents avec une succession de nombreux formateurs, est donc cette forme d'alternance très particulière que l'on qualifie **d'alternance intégrative**.

Dans le cahier des charges initial de la formation, l'alternance intégrative est définie ainsi :

« Elle consiste à favoriser un double flux :

- la prise en compte par la formation des demandes et des besoins des structures « employeurs »,
- la prise en compte par ces structures des propositions, voire remises en cause, faites par la formation.

Le cursus de formation sera donc largement articulé avec les situations de travail réelles des encadrants techniques et tentera de s'adapter le mieux et le plus vite possible. »²⁵

L'alternance intégrative ne peut fonctionner sans un engagement axiologique fort, au départ du système de formation lui-même. C'est ce que la C.I.R.R.I.E. et les financeurs ont compris et validé dans l'hypothèse de départ du projet. Si c'est absolument nécessaire, ce n'est pas suffisant.

L'expérience nous montre que ce type d'alternance ne peut se contenter de pratiques pédagogiques classiques. Il faut lui adjoindre des outils innovants qui, s'ils ne sont pas totalement neufs, se trouvent renouvelés par le contexte lui-même. Nous nous appuyons sur une forme adaptée de pédagogie dynamique destinée aux adultes pour construire les différents outils de l'alternance intégrative.

Outre les dix modules de formation, un ensemble formé de sept instances articulées a été imaginé pour accomplir l'alternance intégrative :

Suivi individuel²⁶

Groupe d'analyses des pratiques

Visites d'établissements

Groupe de travail cadres-formateurs

Groupe de supervision et de formation des formateurs

Comité de coordination

Comité de pilotage.

²⁵ Les références théoriques de l'alternance intégrative seront développées en deuxième partie.

²⁶ Nous avons évoqué plus haut le suivi individuel car il traduit bien la prégnance des compétences psychopédagogiques qui traversent cette action. S'il s'agit d'un outil, il est comme les autres, imprégné de médiation, donc de psyché.

3.4.3 Les Groupes d'Analyses des Pratiques

La coordination régionale anime avec les stagiaires **un groupe d'analyses des pratiques** (G.A.P.) qui se déroule après la journée de formation. Une fois par mois environ, cet espace permet de donner la parole aux encadrants tant sur leur métier que sur la formation. Second outil de la coordination pédagogique régionale, après le suivi individuel présenté plus haut, les G.A.P. offrent aux stagiaires un espace de parole intermédiaire entre leur travail quotidien et les sessions de formation. Les références théoriques qui étayent les analyses de pratiques renvoyées par le coordinateur (l'approche clinique et la pédagogie institutionnelle) sont particulièrement adaptées à cette action expérimentale où il est nécessaire de prendre en compte à la fois des demandes individuelles et des demandes collectives.

Les G.A.P. sont contingents du respect absolu de la neutralité du coordinateur et de la confiance des acteurs vis-à-vis du système de formation. Par exemple, l'impact des G.A.P. est beaucoup plus fort lorsque les formateurs ne se sentent plus « jugés » mais soutenus, ce qui peut prendre du temps. Ils font alors automatiquement appel au coordinateur régional chaque fois qu'il est nécessaire de préciser des informations au groupe ou d'épauler individuellement un stagiaire qui décroche. Pour le coordinateur régional, les G.A.P. se prolongent par d'indispensables actions de soutien lorsque la motivation d'une, ou de plusieurs personnes, est ébranlée.

« Une situation, parmi tant d'autres... »

Éric est défait. Ce matin, il doit encore se lever pour faire les 2 heures de route qui le séparent de cette maudite formation d'encadrant technique. Fatigué avec ce boulot qui pèse. Encore une nouvelle équipe de gars, arrivée en début de semaine, qu'il faut mettre au bord de la Loire avec le moins de casse possible. C'est toujours comme ça, depuis six ans qu'il fait ce métier. Lorsque les nouveaux débarquent de leurs galères, c'est la pression permanente. La vigilance absolue, il faut sentir de quoi ils sont capables avant de leur confier les tronçonneuses...

Fatigué, fatigué, fatigué... Éric n'ira pas ce matin...

Pourtant, il aimait bien ça, se retrouver avec d'autres encadrants ; parler du boulot ; se sentir moins seul ! Et puis, ces formateurs qui s'adressaient à eux. Au début, ça lui a fait drôle de se retrouver « à l'école » mais, petit à petit, il a compris qu'ils parlaient de son quotidien avec des mots de moins en moins compliqués, de plus en plus compréhensibles...

Une semaine qu'il n'est pas allé en formation. ça le travaille et ce type, le coordinateur, qui lui court après au téléphone, au boulot, chez lui ! Éric ne veut pas le rappeler !

RING!!! RING!!! RING!!!

Coordinateur - Salut, t'es pas venu en formation ! Qu'est-ce qui se passe ?

Éric - J'ai trop de boulot avec ma nouvelle équipe !

Coordinateur - Tu sais que ça compte dans ton emploi du temps. Ton employeur doit te faire remplacer ou aménager tes horaires !

Éric - Bon, je vais voir mais je crois pas qu'il veuille !

...

Entre temps, la formation étant en cours d'emploi, l'employeur s'alarme des absences répétées et non justifiées d'Éric à la formation.

RING!!! RING!!! RING!!!

Coordinateur - Éric, j'ai eu ton chef ! Il est furax ! Tu lui avais dit que tu allais en formation, à moi aussi d'ailleurs. Qu'est-ce qui se passe vraiment ???

Éric - Rien, j'ai trop de boulot, c'est tout !

Coordinateur - T'es sûr ? Vraiment sûr qu'il n'y a que ça ?

Éric - Oui, oui, je t'assure, je viens la semaine prochaine...

La semaine suivante, pas d'Éric !

RING!!! RING!!! RING!!!

Coordinateur - Ben alors, t'en es où ?

Éric - Ils me prennent la tête au boulot !

Coordinateur - Tu veux arrêter la formation ?

Éric - ... (blanc)

Coordinateur - Tu veux qu'on en parle ?

Éric - Oui, je veux bien.

La semaine suivante, Éric revient dans la formation qu'il tiendra jusqu'au bout.

Sept entretiens individuels permettront de revenir sur ce qui se rejouait de son passé d'abandonnique et d'échec scolaire dans le démarrage de cette formation.

La pression du boulot n'était qu'un prétexte. »

3.4.4 Les visites

Pour favoriser l'alternance intégrative, quatre visites d'établissements sont prévues chaque année. Elles sont entièrement organisées par les stagiaires, les formateurs et la coordination à partir des souhaits des stagiaires et des thèmes retenus. Elles sont évoquées dès le début de la formation afin de s'étaler sur l'ensemble du cursus. Elles se déroulent sur une journée accolée au jour ordinaire de formation (le jeudi ou le vendredi). Chaque visite est l'occasion d'une réflexion sur l'articulation entre le terrain et la formation.

« La visite du 5 février 1998 a été questionnée par les stagiaires et les formateurs. Son programme comprenant deux structures, un débat et pas mal de trajet, était peut-être trop lourd. Un manque de coordination et de préparation entre les stagiaires, la structure et les formateurs a été évoqué. Le matin, un usager « typique » a présenté son parcours et les formateurs ont relevé quelques distances, quelques réactions inadéquates de stagiaires qu'ils ont ensuite reprises en formation. La présentation des structures était peut-être trop superficielle pour offrir un véritable cadre de réflexion. Le débat de fin de journée autour des « limites d'intervention et paradoxes » dans la pratique des encadrants techniques a été étayé autour de plusieurs questions :

- l'usage des C.E.S. dans l'I.A.E. ?
- la nature de la notion de contrat dans l'I.A.E. : contrat de travail et/ou contrat social ?
- le code du travail actuel confine-t-il l'I.A.E. dans ses marges l'obligeant à un fonctionnement « à la limite de la loi » ?
- comment et pourquoi renouvelle-t-on un contrat avec un usager (notions de mérite, de volonté, de parcours, de progression, de production, d'adaptation, d'employabilité...)?

Toutes ces questions d'actualité ont été ressenties par certains stagiaires comme un renvoi trop massif sur le seul encadrant technique alors qu'ils sont en demande de repères dans leur propre structure. S'agit-il d'une dérive des visites attirées par le questionnement institutionnel des structures de l'I.A.E. au détriment de l'usage pédagogique dans la formation elle-même ? »

Après cette visite, plusieurs propositions ont émergé autour de deux axes : la présentation des structures et la définition d'un thème pédagogique central. Il fallait absolument respecter à la fois l'équilibre des structures et la dynamique du groupe de stagiaires.

Un nouveau protocole de visite est alors adopté :

- une seule structure par visite,
- le thème est défini et travaillé par les stagiaires et les formateurs qui veillent à établir une « commande » pédagogique claire pour la structure.

Elles feront dorénavant l'objet d'une préparation soignée par un ou plusieurs stagiaires travaillant dans l'établissement (ou dans un groupe géographique d'établissements) afin que les autres stagiaires bénéficient :

**d'une vue d'ensemble du fonctionnement de l'établissement,
d'une vue précise du travail de l'encadrant dans cet établissement,
d'un thème prédéterminé de réflexion ayant un rapport avec la formation et la spécificité de l'activité présentée (ex. : les ensembliers d'insertion, activité mécanique et jeunes, relation avec les travailleurs sociaux, formation technique des femmes, relation entre formation et chantier, négociations des marchés du bâtiment...).**

Les salariés et les bénévoles de la structure sont sollicités pour des interventions spécifiques autour du thème choisi pour la visite. Ces visites sont utilisées sous forme d'une fiche dans le dossier présenté à l'examen de fin de formation.

3.4.5 Le groupe de travail cadres-formateurs

Les difficultés des structures elles-mêmes ne favorisent pas l'alternance. Le cahier des charges initial de la C.I.R.R.I.E. avait bien identifié ce problème et considérait la formation des encadrants comme une des voies à privilégier pour renforcer les structures. La qualification des encadrants est un élément essentiel de la structuration du secteur de l'I.A.E.. Néanmoins, cet effet est contingent du temps. Il faut du temps pour que les encadrants utilisent à bon escient leurs acquis dans leurs activités professionnelles et du temps pour que les structures entendent, acceptent et autorisent cette affirmation de compétences donc de statuts.

C'est pour cette raison qu'un espace supplémentaire de réflexion et de travail a été aménagé dans cette expérience entre le niveau des formateurs et des cadres de l'I.A.E.. Les Directions, tant des structures d'I.A.E. que des centres de formation, sont souvent plongées dans leurs difficultés économiques, ce qui interfère quelquefois avec le temps de maturation nécessaire à une réelle alternance intégrative avec des aller-retour constants entre la formation et le terrain.

Dès la promotion 1997-98, nous proposons un **groupe de travail cadres-formateurs** distinct (dans le temps, la durée et la fonction) des comités, structuré et constant, animé par la coordination régionale. Il est composé des cadres de terrain de l'I.A.E. (sans les Directions générales) et des formateurs (sans les Responsables de centres de formation) interrogeant - à partir de leurs pratiques distinctes - l'émergence du « métier d'encadrant technique ». Ce groupe, dont la nécessité a été évoquée de part et d'autre, fut indispensable pour se rapprocher encore plus de l'alternance intégrative.

« Groupes de travail « cadres-formateurs » - mercredi 24 septembre 1997

La matinée est consacrée à un retour sur le bilan de la formation 96/97 et la préparation de celle de 97/98, en particulier vis-à-vis des travaux menés la veille²⁷.

Les différentes modifications rejoignent les remarques des cadres. Le métier d'encadrant technique est difficile et flou, la formation a joué un incontestable rôle d'échafaudage pour les stagiaires qui en ont bénéficié. Les cadres insistent sur la nécessité de partir encore plus de ce qui se pratique dans les structures en développant notamment l'argument pédagogique de la richesse que représentent la diversité et l'inventivité des différents modes de travail. Les échanges sont fructueux avec les formateurs.

Pour étayer le 5^e module « La gestion dans l'Insertion par l'Activité Économique », une collecte des outils de gestion mis au point dans les différentes entreprises est lancée. Elle sera retransmise à la formatrice par le coordinateur.

Afin de se dégager de la formation pour questionner en commun l'émergence du métier d'encadrant technique, nous abordons l'après-midi avec les différents modes de recrutement des encadrants techniques dans les structures.

La première période de recrutement est fondée sur la compétence du candidat à remplir une tâche technique définie. Les exigences se situent au niveau d'un C.A.P. avec de l'expérience professionnelle. Le profil le plus courant est celui d'un ancien artisan ayant eu quelques difficultés et transitant par les circuits de l'insertion lui-même. Très vite, une attention particulière est donnée aux aspects « intellectuels » du métier d'encadrant technique (témoignage...). Cela conduit à définir l'encadrant technique comme compétent sur son métier d'origine mais ouvert aussi à la gestion d'équipe et à la connaissance des publics en difficulté. Il devient plus polyvalent au niveau de ses compétences professionnelles et de plus en plus « relationnel ».

²⁷ Avec les formateurs.

Ce critère devient prépondérant dans les derniers recrutements (témoignage...). À la suite de la formation de l'an passé, on a vu s'introduire, sur la demande pressante des encadrants techniques « formés », une pratique de recrutement qui s'approche de la cooptation avec définition d'un profil préalable, multiples entretiens, accompagnement du nouvel arrivant...

Le terme de « caractère » est employé par les encadrants qui souhaitent recruter leur nouveau collègue sur cet élément. Ce qui en dit long sur le mouvement de représentation opéré du début à la fin de la formation.

La cooptation est une pratique plus marquée du côté psychosocial que du côté économique. S'agit-il d'une des innovations qu'apporte l'I.A.E. à la gestion des ressources humaines ? (témoignage...). Cela marque une professionnalisation du métier ainsi qu'un appel à la cohérence institutionnelle des structures.

Les formateurs insistent sur la nécessité de dépasser les injonctions paradoxales des tutelles (la principale étant l'évaluation des résultats d'insertion uniquement par rapport à l'emploi) pour offrir aux encadrants techniques un cadre plus solide avec la définition d'objectifs institutionnels et de sous-objectifs par services clairs et réalisables.

Nous sommes au cœur du débat sur l'émergence du métier d'encadrant technique dans le contexte mouvant de la redéfinition du rapport social au travail et de globalisation économique.

En fin de journée, les participants expriment la richesse de cette rencontre et conviennent de se retrouver la prochaine fois.

Nous avons pu mesurer la pertinence de cet espace de travail lors de cette journée. Cette année-là, les cadres ont proposé aux formateurs de travailler sur les documents comptables réels des structures pour le module de « gestion dans l'I.A.E. ». Cela a transformé complètement le déroulement de cet enseignement qui avait été mal reçu l'année précédente, tant au niveau de la pédagogie proposée par la formatrice, qu'au niveau du rapport global de la formation et des stagiaires avec leurs structures. On peut dire que grâce à cela, la vision de la gestion qu'avaient les stagiaires en arrivant en formation a été complètement bouleversée, afin de leur permettre de devenir des acteurs à part entière dans leurs structures.

3.4.6 Le groupe supervision des formateurs

La mise en place matérielle du premier cycle 1996-97 fut difficile. Les questions de calendrier, de programme, d'évaluation, de visites... mais aussi autour de certaines questions administratives (conventions, heure/stagiaire...) ont pris beaucoup trop de temps en comités. Les deux centres de formation qui interviennent ont des cultures pédagogiques très différentes, ce qui produit à la fois une richesse dans les approches et les contenus mais aussi des difficultés de communication interne et externe embarrassantes.

L'O.T.D.I. (Châteauroux) est soutenue par l'intervention de terrain et la dynamique militante d'une équipe de permanents, ce qui facilite beaucoup la collaboration et la réactivité. L'A.R.F.O.C. (Tours) est une des unités de formation de l'Institut du Travail Social (préparant aux différents diplômes d'État du social) qui ne fait intervenir que des formateurs vacataires. Si les contenus semblent solides, la réactivité et la collaboration sont affectées par la précarité du statut des intervenants.

Dans un troisième espace aux prises avec la dimension institutionnelle (C.I.R.R.I.E., financeurs...), la coordination tente de mettre en musique l'alternance intégrative à partir d'orientations (globalement positives) qui ont été prises avant son existence. Il convenait de recaler cela dans une perspective pédagogique afin d'articuler entre eux les différents acteurs.

Pour ce faire, il fut important de prévoir un espace (3 jours) où l'ensemble des formateurs a pu approcher la dimension recherche-action de cette formation innovante. Lors de ces journées réparties sur tout le cycle, la coordination mène à la fois des actions de supervision, régulation de l'action et de formation des formateurs.

C'est grâce à ces journées avec les formateurs que l'équipe a pu réellement se former. Nous avons pu réunir régulièrement tous les formateurs intervenant sur ce cycle, ce qui - en soi - est exceptionnel. Cela nous a permis de prendre de la distance, d'analyser les phénomènes en commun et de parvenir à une meilleure cohérence conduisant à une amélioration de l'efficacité pédagogique.

Extrait du bilan 1998 :

*« Nous assistons à un fort effet d'induction sur le groupe de stagiaires grâce à la construction progressive de cette équipe régionale et interinstitutionnelle des formateurs qui, après les profonds réajustements de l'été dernier, n'hésite plus du tout à s'engager sur la voie d'un déséquilibre dynamique dans la reconstruction permanente de cette formation. Rappelons que cette deuxième campagne de formation 1997-98 a été entièrement reformulée par la coordination dans un unique document de référence « **le projet pédagogique** », ce qui nous a permis d'éviter les difficultés d'organisation et de communication du premier cycle.*

Par rapport à notre modèle pédagogique, initial et très ambitieux, de l'alternance intégrative, cette confiance mutuelle entre les centres de formation et la coordination est un incontestable succès tant les conditions de son émergence paraissaient lointaines l'an passé. Si cette confiance part de la redéfinition et du lissage conceptuel du programme effectué collaborativement dans le projet entre les deux promotions, elle se nourrit aussi d'un meilleur usage issu d'une compréhension plus fine des outils d'ingénierie pédagogique de la coordination par les formateurs eux-mêmes, comme nous l'avons démontré dans le paragraphe précédent.

Nous avons construit ensemble une équipe pédagogique régionale et interinstitutionnelle qui grâce à une confiance mutuelle fonctionne désormais en collaboration. Tant le dossier construit pour la demande d'homologation, que les projets pédagogiques de 1997/98 et 1998/99, qu'enfin le « livret de formation 1998/99 » sont les produits directs de ce travail commun où l'on retrouve les analyses théoriques – et c'est probablement ce qui fonde son autorité sur ce système très complexe – du coordinateur.

Dans la plupart des cas, le travail de collaboration et l'alternance intégrative ne sont que des objectifs pédagogiques plus ou moins lointains entre centres de formation différents. En région Centre, ils sont devenus, après deux ans de « tâtonnement expérimental » et de « réglages », notre mode principal de fonctionnement avec une coordination pédagogique « maître d'œuvre » pour chacun de l'ouvrage collectif. »

3.4.7 Le comité de coordination

Le travail de la Coordination F.N.A.R.S. s'inscrit dans un groupe de réflexion plus large comprenant les différents acteurs de la formation qui compose le Comité de coordination. Il se réunit trois fois par an.

Le **Comité de coordination** traite des aspects pédagogiques et pratiques.

Il décide des ajustements à effectuer.

Il est composé des différents acteurs de la formation :

Les représentants élus des stagiaires encadrants techniques.

Les élus des différents réseaux composant la C.I.R.R.I.E. qui représentent les structures employeurs.

Les responsables des organismes de formation.

La coordination.

Pour illustrer notre propos, voilà quelques extraits du compte-rendu de notre premier comité de coordination, celui du 23/12/96 à Blois.

« Exposé des représentants des stagiaires :

- La promotion affirme une véritable préoccupation transversale autour des problèmes de l'I.A.E. même si elle est inégalement exprimée. C'est pour cela qu'ils sont très satisfaits d'être en formation.
- Une demande très précise a été faite par rapport à la session : « connaissance des usagers ». Ils n'ont vu que le public R.M.I. avec l'O.T.D.I. (ce qui était prévu) mais ils souhaitent vraiment aborder les autres populations présentes dans leurs structures. Les encadrantes sont particulièrement sensibles aux spécificités des publics de femmes seules avec enfants. Il faut tenter de prendre en compte ce paramètre.
- Comme vous avez pu le constater à travers les textes produits à la première session, il y a des difficultés d'expression écrite, en général associées à des difficultés d'expression orale. Il faut probablement continuer à avoir des préoccupations méthodologiques au niveau de la lecture et de l'écriture lors des prochaines sessions.
- Les statistiques de l'exclusion ont été survolées par manque de temps...

Exposé du coordinateur :

Ce groupe est très hétérogène mais très dynamique. La question centrale c'est : « Comment mieux travailler? », le plus souvent au niveau de l'insertion des personnes, mais les préoccupations de production ne sont jamais loin.

La vision de la formation paraît assez valorisée pour de multiples raisons :

- Amélioration des compétences pédagogiques,
- Validation d'acquis professionnels pour ceux de B.N.Q.²⁸,
- Conscience de la fragilité du secteur de l'I.A.E. et volonté de résister (participer au développement économique des structures).

- Âge : de 25 à 55 ans

Différences d'âges = différences de représentations :

Les plus âgés sont marqués par leur propre expérience du chômage. Ils citent tous leur âge et presque tous leur arrivée dans l'I.A.E. après une disqualification professionnelle.

Chez les plus jeunes, l'I.A.E. est plutôt présentée comme un « choix de vie ». La question de la « famille » est importante. Les plus jeunes citent leur situation de famille (marié(e), célibataire, avec ou sans enfant...) juste après le nom. Ce que ne font pas les plus anciens (au-delà de 45-50 ans) plutôt enclins à citer leur métier d'origine.

- 3 femmes pour 13 hommes

Différences des sexes = différences de populations

Les femmes s'occupent de femmes.

Les hommes s'occupent d'hommes.

- Réseaux :

C.N.L.R.Q. : 1 stagiaire

CO.OR.A.C.E. : 3 stagiaires

F.N.A.R.S. : 12 stagiaires

U.R.E.I. : 0

Les réseaux qui composent la C.I.R.R.I.E. sont très déséquilibrés en nombre de stagiaires.

- Départements :

Dep. 28 : 0

Dep. 45 : 1

Dep. 41 : 4

Dep. 37 : 3

Dep. 36 : 3

Dep. 18 : 5

Forte représentation du sud de la région Centre...

²⁸ Bas Niveau de Qualification

Exposé de l'O.T.D.I. :

L'O.T.D.I. confirme la première impression du groupe, il est très dynamique et très demandeur. Ils échangent à partir de leurs différentes situations après chaque apport de connaissances nouvelles.

Ce qui est plutôt agréable mais présente deux inconvénients :

- la difficulté de recentrer le débat et de prendre un peu de distance,*
- le sentiment de ne pas avoir assez de temps pour apprendre et échanger...*

Exposé de l'A.R.F.O.C. :

L'A.R.F.O.C. reprend le groupe sans essoufflement marquant. Le groupe attendait des recettes mais il s'est vite impliqué dans des productions collectives...

Au 13/12/96 => uniquement 2 absences de 2 jours pour maladie... »

Le comité se poursuit avec des questions croisées de tous les participants.

3.4.8 Le comité de pilotage

Le **Comité de pilotage** suit administrativement la formation.

Il est composé de représentants :

Du Conseil Régional du Centre

De la D.R.T.E.F.P.

Des F.A.F.

Du responsable chargé de la formation désigné par la C.I.R.R.I.E.

De la coordination.

Voilà le type de document servant de base aux comités de pilotage :

« Comité de pilotage du 04/12/97 à Tours

Promotion 2 – 1997/1998

1 - Point sur le recrutement de la deuxième promotion de la formation d'encadrants techniques

Un groupe incomplet...

Le groupe est aujourd'hui composé de 12 stagiaires alors que nous avons prévu d'en accueillir 16. Nous avons été contraints de démarrer la formation avec ce déficit qui n'était absolument pas prévisible. Malgré nos efforts (informations, publicités, relances...), nous n'avons pu le combler jusqu'à ce jour. En juillet dernier, nous avons un effectif complet (2 Blois, 1 Bourges, 1 Dreux) qui, pour des raisons propres aux structures de l'I.A.E., a subi plusieurs défections début octobre émanant en particulier de grosses institutions très investies dans la formation. Ce qui nous a beaucoup surpris.

Cet aléa de taille doit attirer notre attention sur au moins deux points :

- Peut-on faire davantage pour toucher les petites structures, en particulier lorsqu'elles sont hors réseau ?*
- Des encadrants pré-inscrits ont évoqué la distance par rapport aux départements du nord ainsi que la lourdeur du programme sur une seule année. Ne touchons-nous pas ici les limites de notre adaptabilité pédagogique ?*

Un groupe plus homogène que l'an passé :

Malgré son effectif réduit, le groupe a démarré de manière très dynamique. Il nous a paru moins hétérogène et plus attentif que celui de l'an dernier.

Par exemple, l'an passé, le niveau décrivait une large gamme du C.E.P.²⁹ jusqu'à un diplôme d'ingénieur. Cette année, il y a 1 sans diplôme, 2 B.T.S. et 9 C.A.P./B.E.P. qui forment le noyau central du groupe.

L'écart d'âge est aussi un peu moins large, de 30 à 48 ans pour ce groupe (l'an passé de 25 à 55 ans), ce qui confirme ce sentiment d'homogénéité.

Il n'y a qu'une femme pour 11 hommes mais, contrairement à l'an passé, elle ne travaille pas avec des femmes en difficulté mais avec des groupes mixtes sur des chantiers bâtiment.

Pour les réseaux :

CNLRQ : 1

COORACE : 1

FNARS : 8

UREI : 0

mêmes proportions que l'an passé,

et un fait nouveau important : Hors réseau = 2

Départements :

Nord 28 : 0

Loire 45 : 0

41 : 2

37 : 4

Sud 36 : 4

18 : 2

La question de la distance paraît ici importante dans l'absence de stagiaires du 28 et du 45.

2 - Bilans du démarrage de la formation :

Bilan du coordinateur régional après la 1^{re} session « Formation-Action » (2 et 3 octobre 1997 à Blois) :

La « rentrée » m'a paru plus simple que l'an dernier. On peut avancer trois hypothèses pour expliquer ce sentiment.

D'abord, l'information sur la formation elle-même à partir d'un document unique et commun à tous, nous a permis de démarrer facilement sur une base connue. De ce fait, très rares (1) furent les stagiaires qui ont déclaré avoir été parachutés. Ils étaient tous très motivés. Ils connaissaient tous l'objectif et le fonctionnement de la formation. Ce qui est rassurant par rapport à nos différentes stratégies de préparation.

Ensuite, il paraît fort probable que les stagiaires de l'an passé ont effectué une excellente publicité pour notre formation au sein des différentes structures. Ce qui a permis de baisser bien des réticences.

Troisièmement, il me semble que le fait de démarrer la formation à la permanence régionale de Blois favorise une meilleure identification de la C.I.R.R.I.E., des centres de formation et de la coordination.

Ce groupe est plus homogène dans sa dynamique de formation autour d'une demande de professionnalisation exprimée clairement. Il se disperse moins que celui de l'an dernier. Malgré ce que nous avaient prédit certains cadres, j'ai été surpris par les capacités d'expression orale des stagiaires. Ce groupe débat et discute avec beaucoup d'enthousiasme, ne laissant personne à la traîne, même si un des leurs présente un peu plus de difficulté à prendre la parole en public.

C'est au niveau de la lecture et de l'écriture que cela se gâte. En effet, 6 stagiaires sur 12 ont demandé de l'aide dans leurs textes dès la première session. Deux, peut-être trois, stagiaires présentent des difficultés très invalidantes dont il faudra tenir compte en formation... »

²⁹ Certificat d'Étude Primaire

Les financeurs sont au courant de tout, y compris des aléas de recrutement. Le Conseil Régional du Centre et la D.R.T.E.F.P. ne se sont jamais cantonnés à un rôle de « suivi administratif » de la formation. Ils ont toujours été très présents et les aspects qualitatifs et innovants de la formation les ont toujours mobilisés.

On l'a vu, pour cette action, il aurait été beaucoup plus facile de présenter un programme rigide et de s'adresser à un seul organisme de formation. Issu d'un partenariat privilégié avec tel ou tel réseau, cet organisme aurait alors mis en œuvre son action à partir d'une analyse univoque des problèmes posés par les encadrants techniques. Or cela n'était pas du tout l'objectif de la C.I.R.R.I.E. du Centre pour au moins deux raisons essentielles.

Premièrement, cette expérience avait déjà été effectuée dans différentes régions. Si on a pu en voir les intérêts (amélioration du travail, questionnements des pratiques inadaptées...), on en a vite cerné les limites (non-transposition à toutes les situations, difficulté de pérennisation, question de la validation de la formation et des acquis...).

Deuxièmement, parce que la C.I.R.R.I.E. est une coordination à vocation régionale ayant un prolongement national et que, tout comme le Conseil Régional du Centre et la D.R.T.E.F.P., il lui faut capitaliser les acquis pédagogiques et organisationnels de ses expérimentations afin de répondre aux besoins du plus grand nombre possible de structures d'insertion par l'activité économique. Ce qui conduit la C.I.R.R.I.E. à une représentation active de ses structures adhérentes et les tutelles à un retour sur investissement par capitalisation de l'ingénierie pédagogique et mutualisation des expériences.

Que la C.I.R.R.I.E. ait décidé d'un projet d'une grande envergure nécessitant un appareillage important en ingénierie pédagogique est une chose, mais comment les financeurs ont-ils pu être convaincus ?

« **La région s'engage directement dans la lutte contre le chômage** » titre La République du Centre dans son numéro du 18 décembre 1994. Bien que n'ayant pas « de compétence légale dans ce domaine », le Conseil Régional a décidé de s'engager concrètement dans la lutte contre l'exclusion en finançant notamment des actions de soutien aux emplois de proximité, aux emplois verts et aux entreprises d'insertion. On l'a vu plus haut, à la même période, la C.I.R.R.I.E. s'attelle à son projet de formation des encadrants techniques. Il semble bien que la synergie locale qui va permettre l'émergence de cette action s'établisse sur le fond, sur les valeurs de l'I.A.E..

En 1994, l'insertion par l'économique est un secteur d'activité en train de se structurer et dans lequel la qualification des professionnels est devenue nécessaire. Il n'existait pas de formation reconnue d'encadrant technique d'activités d'insertion par l'économique. En ce sens la professionnalisation des encadrants techniques fut une marque de respect, d'engagement envers les publics, une marque de considération de l'autre dans les politiques publiques d'insertion tant nationales, que régionales ou départementales.

C'est à notre sens, le moteur de cette prise de risque importante des tutelles illustré par les événements suivants.

Chaque année, la formation est revisitée et des adaptations y sont apportées.
Encore faut-il pouvoir les financer ?

Le dialogue avec nos tutelles est d'une telle qualité que nous exposons nos propositions et qu'ils inventent de nouveaux modes de financements comme sur l'accompagnement à l'écrit, les jurys, les groupes de travail...

3.5 Programme détaillé

Chaque module présente une facette particulière du métier d'encadrant technique en s'adaptant, tant au niveau des méthodes que des contenus, aux demandes du groupe exprimées à travers les échanges oraux et les différentes productions.

À partir de cette approche commune, les formateurs développent une pédagogie fortement différenciée, attentive et ouverte à partir de méthodologies et d'outils adaptés tels que les exposés théoriques, les tours de table, les témoignages, les visites d'établissements... les études de cas, les jeux de rôles, le support métaphorique (blason), le support vidéo (autoscopie)... des documents supports, des livrets d'exercices, des bibliographies, des photocopies d'articles...

Par exemple, le programme 2000/2001 se déroule ainsi :

N°	Titre	Durée	Organisme	Ville
1 ^{ère} session	Formation-Action	2 jours	F.N.A.R.S.	Blois
2 ^{ème} session	Connaissance des usagers	6 jours	O.T.D.I.	Châteauroux
3 ^{ème} session	La relation avec les usagers	6 jours	A.R.F.O.C.	Tours
4 ^{ème} session	Formation à l'encadrement	5 jours	A.R.F.O.C.	Tours
5 ^{ème} session	Contexte socio-historique de l'I.A.E.	3 jours	O.T.D.I.	Châteauroux
6 ^{ème} session	Transmission des savoirs professionnels	6 jours	A.R.F.O.C.	Tours
7 ^{ème} session	Règlements, droits et organisations de l'I.A.E	3 jours	O.T.D.I.	Châteauroux
8 ^{ème} session	Évaluation des compétences	5 jours	O.T.D.I.	Châteauroux
9 ^{ème} session	La gestion dans l'Insertion par l'Activité Économique	6 jours	A.R.F.O.C.	Tours
10 ^{ème} session	Communication et accompagnement du mémoire	7 jours ³⁰	A.R.F.O.C. et O.T.D.I.	/
	Jury	2 jours	F.N.A.R.S.	Châteauroux
	Visites	4 jours	/	Dans les structures
	TOTAL	55 jours		

La formation se déroule une journée par semaine, principalement le vendredi sauf les visites et les comités effectués le plus souvent le jeudi.

³⁰ Module transversal de 3 jours en collectif et 4 jours en individuel.

Voilà un exemple significatif d'un texte rédigé par un stagiaire en fin de première session 2000 :

Texte autour du métier d'encadrant technique

Cette réflexion est confidentielle. Elle n'est destinée qu'aux formateurs des deux organismes et au coordinateur régional.

Elle a deux objectifs :

- Mieux vous connaître afin de faciliter l'organisation pédagogique de la formation et de mettre en place les actions de soutien nécessaires.

- Démarrer, à partir de vos questionnements, la recherche d'une définition du métier d'encadrant technique.

Écrivez sans contraintes de forme, les idées nous intéressent plus que l'orthographe. Faites des phrases simples et courtes, le plan vous est fourni par les questions. Bon courage et bon travail !

Nom : ... Prénom : ...

Comment êtes-vous devenu « encadrant (e) technique » (ou assimilé : précisez votre titre exact dans ce cas) ?

En faisant une demande d'emploi à... pour un atelier palettes, suite à licenciement de la Lyonnaise des eaux (Responsable d'équipe).

Décrivez votre entreprise, association, établissement ou service ?

... Association loi 1901

2 secteurs :

entreprise d'insertion (bâtiment, rivières, environnement, recyclage bois et palette)

secteur social : accueil d'urgence, C.H.R.S., F.S.L., accompagnement social.

Décrivez votre métier ?

Je suis responsable de 20 personnes qui assurent le recyclage du bois et la fabrication de palette. Je me dois de les faire travailler mais aussi de les écouter, de comprendre et de gérer des situations difficiles (stups, délinquance, alcoolémie). Je me dois de déceler leur faiblesse, leur force, afin de les pousser à apprendre et à faire mieux, de les mettre en confiance pour qu'ils poursuivent leurs parcours de vies.

Décrivez les principaux bénéficiaires de votre action ?

R.M.I.stes, toxicomanes, alcooliques, délinquants, conditionnelle, R.T.H.

Illustrez votre métier par une situation ou une anecdote tirée de votre quotidien ?

Vendredi 15 h :

BILL³¹ démissionne. Il en a marre de démonter des palettes, du bruit, des collègues alors que je viens juste de lui proposer une prolongation de contrat de 3 mois, il commençait à sortir la tête de l'eau. Refus de l'obstacle? de la réussite? mauvaise écoute de ma part?

Lundi 8 h :

BILL arrive dans la cours, ivre, agresse verbalement les collègues et les usagers, il a une bière à la main et une paire de NUNCHAKU, il veut casser de l'encadrant. Je vais le voir sans a priori mais méfiant, il veut son solde de tout compte, de l'argent. Il veut me casser les dents. J'arrive à le calmer verbalement, en douceur. Je lui offre un café et nous discutons longuement (1 h 1/2). Il se calme, pleure, se plaint. Je l'accompagne dans le bureau de la chargée d'insertion (Rediscussion) après quelques heures il repart, calme et serein, et un peu dégoûté que nous ne puissions faire mieux.

Après son départ, je reste vide. Je me demande pourquoi je suis ici? Que puis-je faire de plus? Ça ne sert à rien! Je m'isole et je pleure. Je n'ai pas réussi à l'accueillir, à l'accompagner, à l'écouter. J'ai juste réussi à le faire travailler pour garantir mes objectifs économiques et j'ai évité la confrontation physique; échec et mat!

Il m'a démontré mes limites, il a mené la danse. Je ne lui ai rien appris.

A qui et à quoi je sers?

Pourquoi et comment vous êtes-vous inscrit à cette formation ?

Dans le cadre de mon contrat, elle était prévue et certainement indispensable.

Qu'espérez-vous de cette formation ?

Des réponses à toutes mes questions, un cadre, un soutien, un outil et l'expérience d'autres collègues.

Pensez-vous avoir des besoins particuliers pour suivre cette formation ?

Oui, je fonctionne trop au feeling. Suivant les personnes, je suis trop dur ou trop « coulant ». J'ai besoin d'un fil conducteur pour m'épanouir et devenir moi-même le fil conducteur de mes salariés, j'espère...

Il s'agit d'un texte qui reflète bien les préoccupations des encadrants techniques lorsqu'ils entrent en formation. Pour vous donner une idée de comment cela se passe, voilà mes impressions sur cette première session avec la toute première promotion, le jeudi 14 novembre 1996.

Après la rédaction du texte individuel l'après-midi du deuxième jour.

« Ils s'y mettent tous avec un silence et une concentration étonnante. Pas de questions sauf autour de la dernière « besoins spécifiques pour la formation » à laquelle je réponds par l'ouverture. Ils finissent plus tôt que prévu, entre 15 h 15 et 16 h 00. Ils peuvent s'en aller mais s'arrêtent tous longuement à notre accueil pour évoquer avec moi leurs difficultés par rapport à l'écrit et à l'expression (on le retrouve bien dans leurs textes). Ex. : « Pour le questionnaire, je suis à côté de la plaque », « Je me suis planté », « J'ai du mal à écrire et à parler », « Il faut que je sois en confiance »...

Ils disent avoir été rassurés (structurés) par les questions écrites et le fait d'avoir évoqué leur métier transversalement depuis deux jours. »

³¹ Le nom du bénéficiaire a été changé pour préserver son anonymat.

3.5.1 Formation-Action (2 jours)



OBJECTIF :

Pour signifier le rôle intermédiaire et fédérateur de la coordination régionale, elle démarre le cycle de formation par deux journées successives de « Formation-Action ». Cela permet d'effectuer avec les stagiaires un état des lieux et de construire le groupe. Cette session a des fonctions d'écoute, d'accueil et d'évaluation des besoins.

CONTENU :

Présentation de la C.I.R.R.I.E., des différents réseaux de l'I.A.E., du rôle du Conseil Régional, de la D.R.T.E.F.P., des fonds de formation, de la coordination F.N.A.R.S., de la coordination régionale, des enjeux de la formation et enfin de l'alternance intégrative s'articulant autour d'une réflexion sur le métier d'encadrant technique.

Tour de table des stagiaires

Qui? Quoi? Où? Comment? Avec Qui? Pourquoi venir à cette formation?

Information sur : le livret de formation, le fonctionnement de la formation, les modalités pratiques, les deux organismes, les comités, les groupes de travail, les visites d'établissements, les G.A.P., le programme et la validation.

Intervention sur les représentations de la pauvreté en Europe.

Rédaction (l'après-midi du deuxième jour) d'un texte individuel de positionnement à l'entrée de la formation, de 2 ou 3 pages, autour du métier d'encadrant technique.

Les stagiaires doivent décrire succinctement leurs parcours personnels et professionnels, leurs structures ainsi que leurs motivations pour ce métier et la formation qu'ils entreprennent. Ce texte permet aux formateurs et à la coordination une première approche du groupe. Il est inclus dans le document de fin de formation.

« Bilan des formateurs O.T.D.I. après la session 1997/98 « Connaissance avec les usagers » :

Comme convenu, un bilan complet a été envoyé par l'O.T.D.I. à la coordination régionale à la suite de ce module. Nous vous en livrons la conclusion :

« Le groupe s'est rapidement constitué. Les encadrants ont éprouvé le besoin d'échanger sur leur statut, le fonctionnement de leurs entreprises et de les comparer entre elles. Dès la première journée, des malaises ont été évoqués. Les informations ont été transmises au coordinateur régional qui a toujours été informé des difficultés repérées. Les encadrants s'expriment spontanément en respectant la prise de paroles des autres membres du groupe. Ils se sont bien investis dans les activités proposées.

La présentation de l'approche pédagogique de la formation dès le début de la session a permis aux encadrants de mieux cerner nos attentes et de s'y préparer. Le travail en sous-groupe ne leur a posé aucune difficulté. Pendant le module « Connaissance des usagers », les formateurs ont très souvent pointé des formulations inadaptées. Celles-ci correspondent à la fois à un vocabulaire restreint et à des représentations floues du public accueilli et des structures intervenant dans l'insertion. C'est un groupe dynamique souhaitant apprendre et comprendre le monde de l'insertion. » »

3.5.2 Connaissance des usagers (6 jours)



OBJECTIF :

Cette session est centrée sur la connaissance des publics accueillis dans l'I.A.E.. Elle doit permettre de mieux se représenter une personne en difficulté et de comprendre sa situation. Cette session amènera les encadrants à s'interroger sur eux-mêmes car la connaissance des autres passe aussi par la connaissance de soi.

CONTENU :

Présentation par chaque participant des personnes qu'il encadre avec reprise du texte écrit à la première session.

Approche générale :

**des processus de socialisation,
des processus d'exclusion,
des processus de disqualification,
des différentes politiques publiques d'insertion, de cohésion sociale
et de lutte contre la pauvreté, la violence et le chômage...
des dispositifs administratifs s'adressant à différentes populations,
des structures et dispositifs de l'Insertion par l'Activité Économique.**

Repérage :

**des facteurs objectifs et subjectifs discriminant des publics accueillis
par les encadrants techniques,
de la place de l'insertion par l'activité économique dans le processus
d'insertion.**

« Bilan des formateurs A.R.FO.C. de la session 1997/98 « Relation avec les usagers » :

Au cours de la session « Relation avec les usagers », la formatrice constate la forte implication des stagiaires dans la formation qui conduit à des évolutions de contenus et d'approche pédagogique conforme à l'alternance intégrative. Par exemple, un stagiaire ayant assisté à une conférence de Jacques SALOMÉ a demandé à la présenter et en débattre avec les autres. Cette démarche s'intégrant parfaitement dans les objectifs du module, elle a permis une meilleure appropriation des contenus facilitant d'autant plus l'expression des positions des encadrants vis-à-vis de leurs relations avec les usagers. Il existe deux tendances fortes dans ce groupe avec quelques nuances intermédiaires. Certains encadrants articulent leur travail sur la relation (l'écoute, la communication...) et d'autres sur le cadre (la structure, l'activité...). Cette visibilité des positions de chacun améliore grandement l'intégration des différences car elle permet de nuancer - de dépersonnaliser - les propos pour les poser dans un cadre de référence plus général : l'I.A.E.. La première visite de cette promotion s'est déroulée à l'Entr'aide Ouvrière de Tours et avait pour thème la santé des usagers. La formatrice est volontairement restée très en retrait, ce qui a incité le groupe à beaucoup s'impliquer. Cela a permis de reprendre ensuite de manière interactive le discours des intervenants dans la formation elle-même. L'intégration des nouveaux stagiaires s'amorce sans difficulté. »

3.5.3 La relation avec les usagers (6 jours)



OBJECTIF :

Cette session s'attachera à faire ressortir ce qui se passe dans la relation de travail de l'encadrant technique pour aboutir à une meilleure prise en compte de l'utilisateur et de soi-même dans la relation professionnelle.

CONTENU :

Connaissance de soi :

Apprendre à mieux se connaître en réalisant son portrait à partir de questionnements sur les centres d'intérêts, les habiletés, les valeurs, les besoins et le tempérament,

Travail sur la représentation de soi, passée, présente et à venir,

Définition de soi dans son rôle et ses objectifs professionnels.

Les réponses à ces questions concernant les objectifs, les attentes, les lacunes, les références... seront cadrées par un blason (création individuelle et échanges).

Les relations avec les autres :

Repérer ses attitudes et ses comportements avec les autres selon les situations rencontrées.

La communication :

Identification des différents facteurs entrant dans la communication par l'observation de situations concrètes (Vidéo, gestes, expressions...),

Importance du comportement non verbal,

Comment favoriser l'expression, la communication avec les usagers.

Le rapport des usagers avec les autres :

Les particularités des réseaux relationnels des usagers,

Analyse des attitudes que les usagers adoptent envers leurs collègues et l'encadrant, en rapport avec les handicaps accumulés.

Les rapports des encadrants avec les usagers :

Identification des fonctions du poste d'encadrant du point de vue de l'encadrant et de l'utilisateur à l'intérieur du cadre de référence de l'institution,

Identification des logiques qui procèdent des différents types d'interventions (conditionnement, apprentissage, initiative...),

Questions autour de la notion d'autonomie.

Notion d'éthique :

Loi, règlement, contrat, respect, confidentialité, discrétion...

Construction d'une « charte » de l'encadrant,

Comment se situer dans la fonction d'encadrant avec la « bonne » distance vis-à-vis de l'utilisateur, du groupe, des collègues, des intervenants médico-sociaux ?

« En juin 1998, la formatrice du module « Formation à l'encadrement » fait la proposition suivante :

Compte tenu des objectifs et du contenu pédagogique de la session « Formation à l'encadrement », il paraît judicieux que ces journées soient planifiées à intervalle régulier tout au long de la formation. En effet, nous allons tout d'abord travailler sur le travail en équipe avec une mise en situation qui va permettre d'amorcer une dynamique au sein du groupe. De plus, cette session fera l'objet d'un travail individuel sur la structure d'appartenance afin d'assembler les éléments nécessaires à la constitution du document d'évaluation. »

Cette organisation est testée l'année suivante puis abandonnée au profit d'une organisation concentrée. Ces expérimentations internes furent rendues possibles par la solidité du système global.

3.5.4 Formation à l'encadrement (5 jours)



OBJECTIF :

Ce module permet d'aborder le travail en équipe à partir de mise en situation, ce qui favorise en même temps la dynamique interne à la formation.

De plus, cette session sera le cadre d'un travail individuel approfondi sur la structure d'appartenance qui permettra d'assembler les éléments nécessaires à la constitution du document d'évaluation.

Organiser efficacement le travail d'équipe.

Assembler et structurer les informations relatives à l'organisme employeur de l'encadrant technique.

CONTENU :

Le travail en équipe :

Une mise en situation sera proposée à l'ensemble du groupe afin d'identifier les notions essentielles telles que l'objectif, la méthode, l'organisation, la répartition des tâches et le contrat.

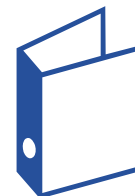
La communication en équipe :

L'encadrement d'un travail d'équipe implique un mode de communication spécifique abordé ici à travers l'analyse transactionnelle, en particulier autour de la notion de conflit.

La gestion des ressources humaines :

La conduite de réunion, la gestion du temps, la résolution de problème et ses outils.

3.5.5 Contexte socio-historique de l'I.A.E.



OBJECTIF :

Donner des éléments des contextes historiques, sociologiques et politiques à propos des phénomènes à l'origine de l'I.A.E. et de ses structures.

CONTENU :

Repères sur des questions de société :

Richesse/Pauvreté

Travail/Emploi

Exclusion/Insertion

De l'activité à l'économique

Les politiques, dispositifs et acteurs de l'insertion sociale et professionnelle

L'I.A.E., ses publics et ses structures dans la loi de lutte contre les exclusions.

Il s'agit d'un nouveau module introduit en 2000.

3.5.6 Transmission du métier (6 jours)



OBJECTIF :

L'activité économique utilisée dans le travail de l'encadrant technique ne peut devenir un véritable métier - ensemble de valeurs, d'attitudes, de termes, des gestes et de pratiques - structurant l'insertion des usagers que si elle peut être construite et transmise. Cette session mettra à jour ces processus pédagogiques de construction et de transmission du métier, en général manuel ou technique, support de la relation avec l'utilisateur.

CONTENU :

Organiser le travail pour qu'il soit plus formateur,
Analyse des tâches dans l'activité et les compétences nécessaires pour les accomplir,
Construire une formation individualisée pour acquérir les compétences manquantes dans la situation de production,
Conduire une séquence de formation en situation de production,
Choix de l'objectif et des moyens pédagogiques,
Identification des différents modes de transmission du savoir, du savoir-faire, du savoir-être,
Identification des différents modes d'apprentissage des usagers,
Évaluation de la progression pédagogique et de la transposition des acquis vers l'insertion.

3.5.7 Règlements, droits et organisations de l'I.A.E.



Des questions précises autour de la législation sur la sécurité, de l'organisation du travail, des contextes administratifs de l'I.A.E., du droit du travail... sont posées chaque année par les stagiaires.

OBJECTIF :

Donner des repères juridiques à l'Encadrant Technique pour exercer son métier.

CONTENU :

La responsabilité morale de l'Encadrant Technique
La responsabilité juridique de l'Encadrant Technique
Hygiène et Sécurité
Le Droit du Travail dans l'I.A.E.

Il s'agit aussi d'un nouveau module introduit en 2000.

« Bilan des formateurs O.T.D.I. après la session 1997/98 « Évaluation des compétences » :

Ce module voit émerger le malaise de cette nouvelle profession d'encadrant technique dans les structures de l'I.A.E.. C'est le temps du questionnement des cohérences institutionnelles par le groupe. L'évaluation des compétences renvoie les stagiaires à l'usage effectif des grilles d'observation mais aussi aux difficultés de la situation d'évaluation, en particulier de chacun dans la formation elle-même. C'est à cette occasion que des précisions sont apportées quant à la définition du protocole d'évaluation. Une demi-journée est consacrée à la définition des thèmes de travail pour le document écrit. »

3.5.8 Évaluation des compétences (5 jours)



OBJECTIF :

Étayer l'observation, l'évaluation et l'analyse des compétences des usagers dans les différents registres (formatif, social et professionnel) du travail de l'encadrant technique.

CONTENU :

Identification des différents éléments d'une évaluation,
Observer, écouter, évaluer et analyser,
Savoir, savoir-faire, savoir-faire-faire,
Rapport au savoir technique, relationnel, social,
Notions de valeurs, de connaissances, de compétences, de capacités...
Mise en évidence des compétences de l'utilisateur en s'assurant de sa participation,
L'observation en milieu du travail,
Réalisation d'une grille d'observation,
Élaboration d'une grille d'évaluation,
Restitution participative des résultats d'une évaluation.

« Bilan des formateurs A.R.FO.C. de la session 1997/98 « La gestion dans l'I.A.E. » :

Cette session avait été fortement questionnée l'an passé par le groupe et de nombreuses adaptations avaient été apportées pour cette année. La formatrice a démarré par un tour de table ayant pour objectif de faire émerger les attentes des stagiaires vis-à-vis du module et d'en préciser le contenu. L'objectif pédagogique a été défini autour de l'acquisition des outils mathématiques et comptables de base permettant à chaque stagiaire de devenir un meilleur acteur dans sa structure. À la suite du groupe de travail de septembre 1997 avec les cadres, les stagiaires ont pu aller chercher des documents de travail dans leurs services comptables. Cela a permis de travailler sur les outils effectivement utilisés dans l'I.A.E.. Ces documents ont été très importants car ils ont permis un aller-retour avec le quotidien des stagiaires sur une matière qui, avant, leur semblait très artificielle. Trois manuels individuels, spécialement construits pour l'occasion, et les apports de la formatrice ont permis aux stagiaires de mieux comprendre les documents comptables sans pour autant remettre immédiatement en cause la bonne gestion de leur structure. Ils ont pu comparer entre eux les différents modes de fonctionnement. Pour garder de la distance vis-à-vis d'une réalité économique souvent très complexe, la formatrice n'a pas analysé d'emblée les pièces comptables, mais elle a répondu aux questions progressives que se posaient les stagiaires. Plusieurs stagiaires ont témoigné de la meilleure communication qu'installait cette démarche avec les services comptables de leurs structures. Ce rapprochement entre le monde de la gestion et la réalité concrète de l'encadrant permet d'ouvrir un véritable débat où chacun se respecte. Le groupe a travaillé très sérieusement dans ce module et la confiance de la quasi-totalité des structures régionales d'I.A.E. qui nous ont fourni sans craintes leurs documents comptables y est pour quelque chose. L'alternance intégrative avance encore.

3.5.9 La gestion dans l'Insertion par l'Activité Économique (6 jours)



OBJECTIF :

Ce module vise le perfectionnement des encadrants aux différents aspects de la gestion dans leur travail quotidien.

CONTENU :

Notions de comptabilité générale :
Coût, budget, bilan, dépense, recette, investissement, immobilisation, marge, bénéfice, déficit...

Gestion des stocks

Organisation des approvisionnements, des stocks, des achats et des devis.

Voilà un exemple, heureusement assez extrême, du texte rédigé, en italique et en deux heures, par un stagiaire en fin de première session :

Texte autour du métier d'encadrant technique

Cette réflexion est confidentielle. Elle n'est destinée qu'aux formateurs des deux organismes et au coordinateur régional.

Elle a deux objectifs :

- Mieux vous connaître afin de faciliter l'organisation pédagogique de la formation et de mettre en place les actions de soutien nécessaires.

- Démarrer, à partir de vos questionnements, la recherche d'une définition du métier d'encadrant technique.

Écrivez sans contraintes de forme, les idées nous intéressent plus que l'orthographe. Faites des phrases simples et courtes, le plan vous est fourni par les questions. Bon courage et bon travail !

Nom :... Prénom :...

Comment êtes-vous devenu « encadrant (e) technique » (ou assimilé : précisez votre titre exact dans ce cas) ?

PAR ASARD

Décrivez votre entreprise, association, établissement ou service ?

SERVICE MAINTENANCE

Décrivez votre métier ?

ELECTRICITÉ PLOMBERIE ALARME INCENDIE

Décrivez les principaux bénéficiaires de votre action ?

L'ESSEMBLE DE SERVICES

Illustrez votre métier par une situation ou une anecdote tirée de votre quotidien ?

POUR MOI IL EST PLUS FACILE DANS DISCUTER QUE DE L'ECRIRE

Pourquoi et comment vous êtes-vous inscrit à cette formation ?

POUR ETRE PLUS COMPETANT ET PLUS EFICACE

Qu'espérez-vous de cette formation ?

NE PAS FAIRE DE FAUX PAS VIS A VIS DES USAGERS

Pensez-vous avoir des besoins particuliers pour suivre cette formation ?

ORTHOGRAPHE ECRITURE

Lorsqu'on précise que les interventions de cet encadrant lors du tour de table furent très pertinentes concernant son métier, on mesure bien l'importance du travail à faire sur l'écrit dans cette session.

3.5.10 Communication et accompagnement à l'écrit (7 jours)



OBJECTIF :

Préparer les stagiaires à l'évaluation.

CONTENU :

Ce module est réparti entre les 2 centres de formation et s'étale sur le cursus entier. Il alterne 3 jours de travaux en petits groupes avec 4 jours d'accompagnement individuel ainsi que du travail personnel.

Entraînement à l'écriture

Entraînement à l'expression

Écriture du document de fin de formation et de l'étude

Outils de recherche d'informations

Outils de construction de texte

Puis recherche et travail personnel

Préparation de la soutenance orale

Travail sur l'argumentation et la présentation.

3.6 La sortie

3.6.1 L'évaluation des acquis

En cohérence avec notre définition générale du métier d'encadrant technique exposée en première partie, **l'intention pédagogique générale** d'une formation d'encadrants techniques peut s'énoncer comme suit : « *amener les encadrants à prendre des décisions susceptibles de créer une tension plus positive entre les capacités des personnes et les normes des entreprises ordinaires.* »

On pourrait résumer cet énoncé quelque peu rébarbatif en disant plus simplement qu'il s'agit de rendre les encadrants plus compétents. Si l'on admet que toute formation professionnelle se doit de participer au développement des compétences, et si l'on veut en évaluer les effets, il convient, en toute logique, d'évaluer les compétences qu'elle a permis de développer.

Mais derrière cette évidence qui n'est qu'apparente, résident de multiples difficultés :

- Comment organiser les situations d'évaluation pour qu'elles leur permettent de faire la démonstration de leurs compétences ?
- Peut-on évaluer distinctement les acquis de chaque module, alors que le modèle décrit plus haut insiste sur le fait que l'encadrant performant est capable de faire la *synthèse* de savoirs distribués dans différents modules ?
- Comment éviter qu'un encadrant soit un jour évalué par rapport aux normes particulières à telle ou telle structure, autrement dit comment faire en sorte que l'évaluation des acquis soit faite en référence à la définition du métier développée ci-dessus, et non pas par référence à un emploi ?
- Qui a légitimité pour évaluer les compétences ?

Pour répondre à ces questions, il faut d'abord s'accorder sur ce qu'est une compétence.

3.6.1.1 Qu'entend-on par « compétence » ?

En ingénierie de la formation, la méthode la plus courante pour identifier des compétences préconise d'inventorier les tâches, en vue de constituer un référentiel d'emploi ou d'activité. Ensuite, on liste les compétences requises en terme de « être capable de... ». Enfin, on liste les savoirs (découpez en savoirs, savoir-faire, savoir-être) que la formation se propose d'apporter, ce qui permet d'établir un référentiel de formation.

Par déduction logique, évaluer des compétences consiste à vérifier l'existence de ces savoirs dans la production (écrite, orale, matérielle) que l'encadrant technique présente au moment de l'évaluation. Ceci débouche par exemple sur des énoncés comme : « *L'encadrant technique devra être capable de gérer les stocks en évitant les ruptures.* »

Cette approche paraît limpide, cependant, elle n'est pas exempte de failles^x.

En ce qui concerne les **savoir-faire**, la difficulté réside dans le fait que quand on les décrit, on ne décrit pas autre chose que l'action, ce qui fait qu'il n'y a pas de différence entre le référentiel de l'emploi et le référentiel de formation. De nombreux référentiels sont ainsi construits avec des énoncés comme :

- (référentiel de l'emploi) : « *l'encadrant gère les consommables en évitant les ruptures de stocks* ».
- (référentiel de formation) : « *l'encadrant doit être capable de gérer les consommables en évitant les ruptures de stocks* ». Or, cet énoncé n'explique en rien ce qu'il faut mobiliser pour savoir gérer les stocks en évitant les ruptures...

- Autre difficulté, en ce qui concerne cette fois-ci les **savoirs**³², est-on toujours sûr que ceux appris en formation, lorsqu'ils sont mobilisés dans l'action, sont gage de réussite ? Par exemple, de nombreux encadrants savent par expérience qu'être réellement compétent, c'est être capable de distinguer ce que, *en théorie*, on doit faire, de ce que, en situation, on est quelquefois amené à réellement faire pour atteindre le but visé. Il y a bien d'autres ingrédients qui entrent en jeu dans la mise en œuvre des compétences, par exemple, des « savoirs pratiques », qui sont, dans leur essence même, non identifiables, non énonçantes, et pourtant efficaces : par quel mystère un mécanicien auto parvient-il à régler des culbuteurs « à l'oreille » ?

³² Dans cette catégorie, nous rangeons les savoirs dits « déclaratifs » (savoir que...) et « procéduraux » (savoir comment s'y prendre, en théorie).

- Enfin, quand le référentiel de formation énonce des savoir-être, il peut devenir très vite un outil normatif des consciences. On s'en rend compte à la lecture de certains énoncés de « savoir-être », que l'on appelle quelquefois plus doctement « compétences non techniques ». Ce que l'évaluateur risque, sans s'en rendre compte, d'appeler de ses vœux, c'est une façon politiquement correcte de communiquer, de rendre compte, de coopérer... Ainsi, l'encadrant devra être capable de « *promouvoir l'image de marque de la structure auprès des partenaires institutionnels* », ou, mieux « *faire preuve d'ouverture d'esprit vis-à-vis des conduites des sujets en état de dépendance* », ou « *participer activement à la vie de l'association* », être impliqué dans son travail, et bien sûr... motivé. Notre propos n'est pas de prêter aux évaluateurs une quelconque intention perverse, mais simplement mettre l'accent sur les dérives que cette approche par les savoir-être recèle.

Enfin, cette méthode d'ingénierie, parce qu'elle est essentiellement analytique, peut laisser croire que les compétences sont la *somme* des savoirs mobilisés par un encadrant technique, quand il réalise une tâche.

En fait, au cours des années 90, la notion de compétence a connu des évolutions sensibles. De nombreux spécialistes donnent des définitions approchantes de celle de Bernard PORCHER^{xi} qui considère qu'une compétence est « *un ensemble de savoirs et de savoir-faire organisé en vue d'accomplir de façon adaptée une activité* ». De cette définition, nous pouvons retenir deux points essentiels :

- « ensemble **organisé** » : ceci signifie que l'activité de travail de l'encadrant mobilise des *processus* qui « organisent » le mixage des savoirs.

Certains psychologues cognitivistes n'ont pas hésité à aborder la notion de compétence à travers le modèle du traitement de l'information : les compétences seraient comparables aux processus mis en œuvre par un ordinateur, capable à la fois de puiser dans un stock (savoirs acquis) des informations utiles (savoirs mobilisés, données de la situation) et de traiter ces informations au moyen de procédures plus ou moins complexes. Cette métaphore présente l'inconvénient de réduire les compétences à leur dimension cognitive, quand d'autres insistent à juste titre sur leur dimension subjective^{xii}. Elle a cependant l'avantage de montrer que les compétences ne sont pas quelque chose de **directement** observable, puisqu'il s'agit de processus *internes*. Ce que l'on peut observer, c'est le *produit* de ces processus, à savoir :

- un *comportement* observable (gérer les stocks),
- une *performance* (en évitant les ruptures).

- Le second élément de la définition donnée par B. PORCHER, et sur lequel nous mettons l'accent est : « de façon **adaptée** »... à la situation du moment : la façon d'organiser les savoirs qui sont mobilisés est orientée par le contexte.

L'encadrant *compétent* n'applique pas mécaniquement des procédures préalablement apprises, il tient compte des données de la situation, certains diraient qu'il s'adapte. Quand un encadrant dit que « *chaque gars doit être pris de manière différente* », il témoigne de cette capacité à intégrer des données spécifiques à chaque situation pour ajuster ses décisions et des façons de faire.

Autrement dit, la compétence est toujours *singulière*, elle est relative à la situation dans laquelle elle se déploie : on peut se révéler compétent dans une situation, et moins compétent dans une situation semblable.

3.6.1.2 Un référentiel pour approcher les compétences

Si le lecteur est en accord avec ce qui précède, il conclura que vouloir approcher ce qui se passe exactement « dans la tête » de l'encadrant technique, revient à approcher la compétence effectivement mise en œuvre.

Comment faire ?

En demandant à un encadrant technique de décrire son action en situation de travail, et en utilisant le référentiel d'évaluation décliné dans le tableau ci-contre, on peut trouver des réponses à cette question.

Activité demandée	Critères d'évaluation	Indicateurs
L'encadrant décrit (a posteriori) une situation de travail contextualisée (où, quand, qui, etc.)	Recherche d'objectivité	Il relate des faits ; il « parle » sur ses sentiments
	Qualité de l'expression	La narration est suffisamment explicite pour être comprise par une personne « candide »
	Focalisation sur l'encadrant	L'action (mentale, matérielle) de l'encadrant occupe une place centrale dans la description de la situation
	Narration logique	Il décrit les données de la situation (contexte), ses intentions ou objectifs, ce qu'il a fait, ce qu'il savait sur ce genre de situation
Il analyse a posteriori la situation	Recherche d'informations complémentaires	Il recherche des informations susceptibles de compléter les données déjà disponibles au-delà des symptômes et phénomènes apparents
	Recherche d'objectivité	Il cherche à sélectionner des faits et des informations tangibles
	Étayage	Il fait état des savoirs, acquis en formation ou par l'expérience, qui lui permettent de mieux comprendre cette situation
Diagnostic	Synthèse	Il produit un énoncé du problème construit à partir des données jugées significatives
		Il argumente le choix des données qu'il a retenues comme significatives
		Il élabore des hypothèses relatives aux causes à l'origine de la situation (identifier les causes, les mécanismes)
		Il énonce la nature du problème (problème de...) et argumente sa proposition
Évaluation	Contextualisation de l'action	Il fait entrer en ligne de compte des paramètres transversaux aux situations de travail (ex : missions et orientations de la structure, missions et objectifs assignés à l'encadrant, étendue et limites de son champ d'action...)
		Il fait entrer en ligne de compte, des paramètres (relationnels, organisationnels, techniques, pédagogiques, sociaux...) spécifiques à la situation de travail
	Caractère méthodique de l'évaluation	Il évalue les démarches qu'il a entreprises en énonçant des critères d'évaluation de ses choix, en évaluant ses objectifs initiaux
		À la lumière de la situation, il élabore rétrospectivement des scénarii alternatifs (démarches, effets attendus) et argumente leurs avantages et inconvénients respectifs
	Étayage	Ces scénarii font référence à des techniques et/ou méthodes acquises en formation ou par l'expérience
Recherche de transfert	Généralisation	Il énonce des préconisations susceptibles d'être mises en œuvre dans des situations de ce type

Ce que ce référentiel se propose d'évaluer, ce sont des **capacités à agir** de façon pertinente et efficace dans une classe de situations qui sont centrales dans l'exercice du métier d'encadrant technique. Le lecteur aura constaté que ces capacités sont proches de la notion de compétence, telle que nous l'avons définie plus haut. Les consignes qui encadrent la production écrite et orale demandée à l'encadrant l'amènent en effet à faire un *retour réflexif* sur son activité de travail : il décrit la situation, l'analyse, l'évalue et s'évalue dans cette situation. Autrement dit, l'objet de l'évaluation, c'est la façon dont l'encadrant « pense » son travail et mobilise des savoirs en vue d'agir.

3.6.1.3 Qui possède une légitimité à évaluer des compétences ?

Pourquoi ne pas évaluer les compétences en situation de travail ? Pourquoi demander à l'encadrant une production écrite/verbale ?

Hormis les problèmes de faisabilité que poserait l'évaluation en situation de travail, il convient d'être attentif à bien distinguer ce qui entre ou n'entre pas dans le champ légitime d'évaluation des formateurs et des directeurs de structures. En effet, s'il s'agit d'évaluer les compétences **en situation de travail**, ce ne peut se faire qu'en référence au travail prescrit par chaque structure à chaque encadrant :
- tel directeur jugera compétent l'encadrant qui, voyant qu'il a la marge de manœuvre économique pour se permettre une rupture de stocks, la laissera se produire pour voir comment réagit l'équipe et engager un travail de formation à partir de là,
- tel autre pourra avoir un jugement inverse, cela dépend de paramètres comme le projet associatif, le positionnement économique de la structure, etc.

Autrement dit, le simple fait de désigner, dans un référentiel de formation, la **performance** attendue, et non pas la compétence qui la sous-tend, revient à orienter et normer le comportement professionnel des encadrants techniques, chose que seuls les directeurs de structure ont légitimité à faire. Celui qui peut dire, parlant d'un comportement professionnel, qu'il est « adapté », « pertinent », efficace », que cela « se fait » ou « ne se fait pas » dans une EI (Entreprise d'Insertion), ou dans un chantier-école, ou dans une « situation comme celle-là », c'est donc l'employeur.

Un second argument plaide en faveur d'une distinction entre ce que les directeurs et les formateurs sont respectivement habilités à évaluer. Si les formateurs sont effectivement comptables des acquis que la formation a produits, en revanche, ils n'ont pas la maîtrise complète des conditions par lesquelles se fera le transfert des acquis de la formation dans les situations de travail :

- évoquons par exemple les enjeux stratégiques qui peuvent conduire un encadrant technique à ne pas se servir de ce qu'il a appris, parce que, à tort ou à raison, il estime que ces acquis ne seront pas valorisés ;
- évoquons également le rôle de l'employeur, en tant que représentant de la structure, dans le développement des compétences de l'encadrant technique ; par exemple, comment l'encadrant peut-il « gérer les stocks en évitant les ruptures » si par ailleurs sa direction lui a demandé d'acheter le plus tard possible parce que la trésorerie est tendue ? À ce sujet, Philippe ZARIFIAN considère que « la construction individuelle [de la compétence] ne peut pas se faire sans tenir compte de la dimension éminemment collective et socialisée du travail. Elle doit se référer à des situations professionnelles qui, en profondeur comme en extension, dépassent largement les capacités d'action d'un seul individu »^{xiii}.

Résumons-nous :

- d'un côté, les formateurs n'ont pas la mainmise sur le transfert des compétences et n'ont pas légitimité à évaluer des compétences en situation de travail,
- d'un autre côté, ils ne peuvent pas s'en désintéresser, car effectivement, c'est bien au développement des compétences que toute formation se doit de contribuer.

Pour résoudre cette difficulté, plusieurs règles relatives à la mise en œuvre de l'évaluation doivent être respectées :

- Demander à l'encadrant de choisir comme support une situation de travail *réelle* : cela permet de contextualiser l'évaluation, d'approcher le travail réel, plutôt que de parler exclusivement du prescrit
- Utiliser le référentiel décliné dans le tableau ci-dessus de façon transversale à tous les modules de la formation
- Demander à l'encadrant technique de choisir à chaque fois une situation qui, d'une manière ou d'une autre, se rapporte au thème du module ; mais toute situation étant un moment particulier de l'exercice de l'emploi, où tous les ingrédients se mêlent, l'encadrant technique, tout en attribuant à la situation une finalité liée à l'une ou l'autre de ses fonctions (pédagogique, ou économique, ou sociale) va

pouvoir montrer comment il prend en compte les autres fonctions. Il s'agit là de s'écarter d'une approche analytique du travail, d'éviter le « saucissonnage ». Si l'on ne prend pas cette précaution, il y a un risque majeur, c'est de laisser penser que « économique », « social », « pédagogique » se juxtaposent, voire s'opposent, alors que ce que l'on demande à l'encadrant compétent, c'est précisément de les conjuguer.

- Demander à l'encadrant d'argumenter ses choix, même s'ils peuvent être différents de ceux que sa structure lui prescrirait de faire. L'évaluateur évitera de porter un jugement normatif sur la conformité des décisions prises par l'encadrant par rapport au projet associatif de sa structure d'appartenance et à son organisation interne. Ce qui ne veut pas dire que le travail prescrit doit être nié par l'encadrant technique, bien au contraire; par contre, c'est sa capacité à argumenter ses choix, ses décisions qui témoigneront d'une prise de recul sur la situation, et, en quelque sorte d'une compétence.

- Solliciter l'encadrant technique pour qu'il fasse état, autant que possible, des savoirs de métier qu'il mobilise dans la situation. Cela constitue un moyen supplémentaire d'approcher les compétences. Que sait-il sur ce genre de situation? Comment sait-il qu'il convient de s'y prendre de la manière dont il s'y est pris?

3.6.2 L'évaluation à la fin de la formation en région Centre

À partir des analyses effectuées ci-dessus, la coordination de la formation des encadrants techniques en région Centre va proposer un protocole d'évaluation qui prend aussi en compte les contingences locales.

3.6.2.1 Modalités

Chaque candidat rédige pendant la formation un document individuel écrit qu'il défend devant un jury afin de permettre l'évaluation des capacités attendues chez un encadrant technique formé.

Dans ce texte, les apports des 8 modules suivants doivent être visibles :

Connaissance des usagers

La relation avec les usagers

Formation à l'encadrement

Contexte socio-historique de l'I.A.E.

Transmission des savoirs professionnels

Règlements, droits et organisations de l'I.A.E.

Évaluation des compétences

La gestion dans l'Insertion par l'Activité Économique.

Il doit aussi prendre en compte le parcours de l'encadrant, le secteur professionnel et témoigner des acquis de la formation.

En dehors des annexes éventuelles, des documents de 30 à 60 pages sont attendus.

Ce document se compose de deux parties distinctes.

3.6.2.2 1^{ère} partie : Éléments de formation

Il s'agit d'un ensemble de documents rédigés pendant la formation qui permettront, à la fois, de travailler sur la réflexion et l'écriture avec les formateurs et, pour le jury, d'avoir une trace de l'évolution du stagiaire pendant la formation. Ces documents ne seront pas notés par les formateurs mais ils comptent dans l'évaluation globale des capacités qu'effectuera le jury lors de l'examen.

1 - Le positionnement à l'entrée de la formation (parcours - structure - motivations).

2 - Quatre fiches d'observation classées par ordre chronologique et accompagnées des commentaires des formateurs. Chaque fiche est retournée au formateur, commentée par le tuteur l'avant-dernière journée d'intervention des quatre premiers modules.

3 - Trois travaux personnels dont :

1 fiche de lecture obligatoire (Présentation de l'auteur, du sujet, d'une réflexion sur le lien avec sa pratique)

1 fiche d'analyse, au choix, d'une émission de télévision, d'un dossier de presse, d'une conférence, d'un débat...

1 Compte-rendu de visite d'établissement.

4 - Le bilan à la fin de la formation.

3.6.2.3 2^{ème} partie : Étude

Cette étude, entre 10 et 30 pages, vise à répondre à une question précise relative à l'expérience professionnelle de l'Encadrant Technique.

Afin de les guider dans ce travail, nous leur proposons de respecter les quatre étapes suivantes :

Définir clairement la question de départ

Pour exprimer le plus exactement possible ce qu'on cherche à savoir, à mieux comprendre, il faut s'efforcer d'énoncer son projet sous forme d'une question. « Toute connaissance est la réponse à une question » écrivait Gaston Bachelard.

Cette question doit être claire et concise. Pour confirmer ce point, le stagiaire peut présenter sa question à ses collègues, sans commentaire et leur demander d'expliquer la manière dont ils ont compris la question. Si les interprétations convergent et correspondent bien à l'intention de départ, alors la question est précise.

Le stagiaire doit faire attention à ce que sa question n'induit pas de réponse fondée sur des a priori ou des jugements de valeurs (bon/mauvais, blanc/noir, oui/non...). L'Insertion par l'Activité Économique est complexe, ses questions aussi. Ils doivent se méfier des raccourcis simplistes !

Recueillir l'information nécessaire

Cette deuxième étape est celle de l'observation et de la description. De nombreuses possibilités s'offrent à eux pour cette collecte de données.

Observation du fonctionnement de la structure, de l'atelier ou chantier, apport des six modules mais aussi des enquêtes auprès de personnes ressources, la documentation interne, les bibliographies données en formation ou extérieures, récit d'un usager...

Analyser et trier les informations

La question de départ est posée, les informations sont collectées, il faut donc maintenant repérer et classer les éléments de réponse. D'abord, bien marquer la différence entre les faits (ce que le stagiaire a vu) et les opinions (ce que le stagiaire pense de) puis classer les éléments dans un ordre structuré qui peut être par exemple, et ce n'est qu'un exemple, du « Pour » vers le « Contre ».

Il est fort possible que cette organisation de l'analyse les oblige à reformuler encore plus précisément la question de départ.

Présenter les conclusions, les solutions, les propositions

En conclusion de ce texte, ils doivent vous exposer leur(s) réponse(s) à la question.

Il s'agit alors d'exprimer le plus clairement possible :

- les résultats et/ou les perspectives qu'ouvre cette analyse,
- les stratégies et/ou les moyens à mettre en œuvre pour aboutir.

Cette étude est le vecteur que nous avons choisi pour évaluer les acquis de la formation en partant de situations de travail réelles. Faute d'être très originale, cette modalité est surtout en cohérence avec les objectifs ambitieux de l'alternance intégrative.

Qu'en est-il du jury ?

3.6.3 L'examen terminal

Ni les formateurs, ni les employeurs n'ont légitimité à évaluer la formation des encadrants techniques indépendamment les uns des autres. Il convenait de construire un protocole qui garantisse à la fois **les visions pédagogique et professionnelle**, auquel nous avons adjoint la recherche d'un niveau de neutralité et d'analyse suffisant pour garantir la souveraineté des jurys.

3.6.3.1 Composition du (ou des) jury(s) d'évaluation

Le jury est composé d'un universitaire et d'un professionnel, représentant le secteur de l'Insertion par l'Activité Économique. Ils sont extérieurs au département voire à la région des candidats afin d'éviter toute interférence dans la notation qui est considérée comme souveraine.

La coordination veille à l'équilibre et à l'impartialité des jurys grâce à une attention particulière apportée à leur composition.

Un coordinateur régional est présent aux soutenances comme médiateur, garant du protocole d'évaluation. Ce coordinateur n'intervient pas dans la notation. Néanmoins, comme il s'agit d'une formation récente dont les procédures ne sont pas stabilisées, il a pour rôle de rappeler, si nécessaire, les principes de la formation et de son évaluation lors des examens.

3.6.3.2 Modalités de délivrance

- Critères d'octroi

À la fin de la formation, les stagiaires sont convoqués individuellement pour une soutenance. Le stagiaire présente d'abord son écrit puis débat avec le jury. Cette soutenance dure environ 1/2 heure par candidat.

- Jury de validation

Le jury se réunit ensuite pour délibérer et attribuer une note globale de 0 à 20. Les candidats ayant obtenu au moins 10 sur 20, sont reçus.

- Responsable de la procédure

Comme les différents membres du jury, le Président du jury est proposé par la coordination au comité de coordination qui le valide ou non. C'est lui qui signe le procès-verbal d'examen.

- Système de rattrapage individualisé mis en place

Possibilité de se représenter l'année suivante.

3.6.3.3 Capacités attestées

On l'a vu, cette formation est basée sur l'alternance, il est très difficile d'isoler les acquis de la formation de ceux de l'expérience professionnelle.

C'est pourquoi, pour le jury, il s'agira de décider si, **au moment de la soutenance**, le stagiaire a atteint les capacités désignées ci-après³³ :

³³ Ce tableau est distribué aux stagiaires, aux formateurs et aux membres du jury.

CAPACITÉS ATTENDUES	CRITÈRES ÉVALUÉS
Décrire la fonction d'encadrant technique au sein d'une structure d'insertion par l'économique	Le jury appréciera votre présentation de la fonction d'encadrant technique en général, dans sa diversité. La description doit être précise et complète. Elle doit permettre de situer le métier d'encadrant technique par rapport aux autres métiers intervenant dans l'I.A.E..
Décrire des situations de travail qui mettent en jeu les relations entre l'encadrant technique et les usagers	Le jury s'attachera à évaluer la cohérence de la démarche que vous employez pour observer et recueillir les informations qui vous permettent de décrire les situations avec les usagers.
Évaluer et analyser les situations en référence aux parcours et aux évolutions des personnes. Mettre en évidence l'influence des contraintes sociales et des différents types de contrats sur le processus d'insertion	Le jury jugera la pertinence de vos analyses, en particulier par rapport à la place que vous attribuez à la personne elle-même dans le processus d'insertion mais aussi par rapport à votre propre position et aux contraintes du cadre institutionnel de votre intervention.
Citer les institutions, services et professionnels qui peuvent répondre aux demandes des personnes en insertion	Le jury cherchera à savoir quelle connaissance vous avez des dispositifs et des politiques d'insertion.
Citer les principes et modalités de communication pertinents avec les organismes intervenant dans un parcours d'insertion	Le jury évaluera les différentes places que vous attribuez aux nombreux agents (travailleurs sociaux, encadrants techniques, associations, administrations...) intervenant dans un parcours d'insertion et comment vous vous y prenez pour collaborer avec eux.

Qu'on peut reprendre dans le tableau suivant en termes de correspondance entre les compétences et les contenus :

COMPÉTENCES	CONTENUS
Situer la fonction d'encadrant technique d'une structure d'insertion par l'économique	Connaissance des structures et des dispositifs de l'I.A.E.
Comprendre les situations et les problèmes vécus par les personnes en insertion	Connaissance psychologique des publics Approche des processus de disqualification, d'exclusion, d'insertion Étude des problèmes type des personnes en difficulté
Savoir entrer en relation avec les usagers	Connaissance des processus relationnels Les techniques de communication
Encadrer une équipe en situation de production	Organisation et répartition des tâches Gestion des ressources humaines : recrutement, conduite de réunion, résolution de problèmes
Développer un projet avec méthodologie Rendre les situations de travail formatrices Transmettre un savoir-faire	Les processus d'apprentissage Acquisition d'outils pédagogiques
Utiliser des outils et des méthodes d'évaluation des compétences	Protocole d'observation Grilles d'évaluation
Organiser et gérer la production comme support d'insertion	Les objectifs de l'I.A.E. Les marchés, la démarche commerciale et les devis La rentabilité, productivité dans l'I.A.E. Comptabilité dans l'I.A.E.
Articuler, communiquer et mettre en réseau les partenaires internes et externes	Les partenaires privilégiés Les politiques, les dispositifs de l'insertion sociale et professionnelle

3.6.3.4 Souvenirs d'exam...

Avant l'examen 1998 :

« Malgré les mêmes difficultés de départ (lecture, écriture, organisation des idées, angoisse face à l'écrit et à la situation d'examen), la deuxième promotion de formation des encadrants techniques 1997-98 est homogène dans sa recherche de reconnaissance professionnelle. Nous avons amélioré notre dispositif de formation en ce sens, tant et si bien que TOUS les stagiaires souhaitent se présenter à l'évaluation terminale qui, rappelons le, n'est pas obligatoire. Nous avons donc 14 personnes de niveaux et de difficultés très différentes qui souhaitent écrire un texte sur le métier d'encadrant technique et le soutenir face à un jury en octobre prochain.

Si nous sommes assez satisfaits de cet élan global de motivation, il nous pose quelques problèmes d'accompagnement pédagogique. Nous avons intégré un ensemble de contenus méthodologiques dans la formation, mais c'est encore insuffisant pour mener nos stagiaires au succès. L'équipe pédagogique pense que les stagiaires ont véritablement besoin de soutien individuel. »

Après l'examen 1998 :

« Le compte-rendu de la session d'examen 1998 indique un renforcement global de la motivation et de la qualité des démarches des stagiaires, fruit d'une articulation en progression entre le face à face et l'ingénierie pédagogique.

Les Textes

Les jurys ont été surpris par l'excellente qualité de la présentation des textes par rapport au niveau IV visé. Néanmoins, certaines présentations trop chargées ont pu desservir le candidat lorsque les analyses à côté étaient trop légères. Les schémas, tableaux, photos et annexes doivent être justifiés. Les textes semblent mieux construits que l'an passé, bien qu'un peu plus uniformes. C'est probablement dû à l'effet conjugué du petit guide méthodologique distribué aux stagiaires et du resserrement des accompagnements individuels. Il demeure de grosses disparités de style, mais si une seule stagnation au niveau V est manifeste, on constate au moins cinq progressions du niveau V vers un bon niveau IV (les quatre autres ayant un niveau d'entrée supérieur ou égal au IV). C'est un résultat plus que satisfaisant pour ce type de formation. La question de l'étayage, par rapport à l'écrit en parallèle de la formation, se pose tant pour ceux qui ont eu le certificat de justesse (1) que pour certains de ceux qui ne l'ont pas présenté (4). Les jurys ont exprimé un très vif étonnement par rapport au niveau académique d'entrée des stagiaires vis-à-vis de la qualité d'analyse des textes. Très clairement, ce ne sont pas les personnes ayant effectué les études les plus longues qui produisent les analyses les plus pertinentes. Par contre, on constate une importance de l'ancienneté dans le métier d'Encadrant Technique et du parcours personnel antérieur.

Dans les textes de cette année, une part plus importante a été donnée aux aspects économiques et comptables. Ils ont été repris en soutenance. Là encore, on ne peut que constater les effets de l'ingénierie pédagogique dans le repositionnement du module « La gestion dans l'I.A.E. », mieux présenté, plus explicite donc approprié et retraduit par les stagiaires dans leurs textes. Par rapport à l'an dernier, la solidité et la pertinence de l'action de la structure sont des éléments moins importants malgré une certaine prégnance du thème du conflit. Les stagiaires ont pu faire de bons textes sur des structures « bancaires » et de moins bons textes sur des structures qui fonctionnent bien.»

Les oraux

« Tous les stagiaires étaient inquiets mais globalement moins que l'an passé. Quelques oraux ont été douloureux souvent justifiés par des difficultés personnelles ponctuelles masquant probablement une trop forte angoisse. La présence du coordinateur à l'examen est importante car elle rassure. Il est clair que l'écriture et la maîtrise du texte facilitent aussi la prise de parole et l'exposé. 6 stagiaires au moins avaient préparé leur soutenance très sérieusement. Ils sont venus avec des notes structurées. Quelques oraux furent absolument « lumineux » et pour un d'entre eux, sa prestation rattrapa fortement un texte beaucoup plus faible. Outre la stricte observation des critères prédéfinis, les jurys ont été très sensibles à la capacité d'exprimer simplement les éléments très complexes de la relation d'aide de l'encadrant technique dans l'activité de travail. Un candidat a même créé une vraie surprise en finissant sur une citation de Gandhi : « Sur Terre, s'il y a suffisamment de richesses pour les besoins de l'humanité, il n'y en aura jamais assez pour l'avidité de l'homme ».

Belle conclusion n'est-ce pas ? »

3.6.3.5 Les taux

Pour le moment, tant les taux présentation aux épreuves que ceux de réussite à l'examen terminal sont très bons.

Taux de présentation aux épreuves d'évaluation :

1996-1997 : 80 %

1997-1998 : 95 %

1998-1999 : 83 %

Taux de réussite aux examens :

1996-1997 : 80 %

1997-1998 : 95 %

1998-1999 : 83 %

On le voit, tant sur le plan qualitatif que quantitatif, l'articulation entre la commande de la C.I.R.R.I.E. Centre, la formation elle-même et son évaluation, fonctionne parfaitement.

Est-ce transférable ?

4

Perspectives

4.1 La transférabilité de cette formation

4.1.1 Éléments de contexte, de méthode et de structuration nécessaires à un transfert de cette formation sur d'autres sites et à la promotion auprès des partenaires

Le secteur de l'I.A.E. connaît un fort développement et les besoins de professionnalisation des acteurs sont importants.

Comment faire en sorte que cette formation se développe sur d'autres sites, tout en évitant deux écueils :

- qu'elle soit transposée à l'identique, au risque d'être inadaptée aux contextes locaux,
- qu'elle se départisse des aspects fondamentaux qui la caractérisent : formation au plus près du travail, alternance intégrative, reconnaissance, et peut-être, à terme, homologation et validation des acquis.

Autrement dit, quelles sont les conditions et les stratégies susceptibles de réussir le transfert sans tomber dans la dénaturation ?

Pour apporter des réponses à cette question, nous aurions pu développer des éléments généraux de méthodologie de projet et d'ingénierie de formation. Mais le lecteur aurait pu, à juste titre, nous dire que l'on peut trouver ces éléments dans un certain nombre de traités pédagogiques. C'est pourquoi, quitte à renvoyer ce même lecteur à ce type d'ouvrage, nous avons choisi de mettre ici l'accent sur des questions de transfert qui nous semblent se poser de manière particulière, compte tenu de ce qui caractérise le secteur de l'I.A.E. actuellement.

À ce titre, nous développerons des points qui nous semblent pouvoir constituer au plan local, soit des freins, soit des appuis au transfert de cette formation :

- le fonctionnement du marché du travail dans le secteur de l'I.A.E.,
- l'hétérogénéité du secteur,
- la « concurrence » interne et le fonctionnement des réseaux locaux,
- l'offre locale de formation,
- les relations de l'I.A.E. avec les partenaires institutionnels, le poids de l'I.A.E. dans les politiques locales d'insertion,
- les enjeux liés à la reconnaissance des acquis de formation.

4.1.2 Le fonctionnement du marché du travail dans le secteur de l'I.A.E.

S'intéresser à cette question peut sembler étrange. En quoi se rapporte-t-elle à la question du transfert d'une formation de ce type ? Elle s'y rapporte dans la mesure où le marché du travail dans l'I.A.E. est régi, en partie au moins, par des règles spécifiques dont il faut tenir compte pour l'ingénierie de la formation. Il s'agit en effet d'un marché ouvert. Autrement dit, les structures, pour trouver les compétences dont elles ont besoin, semblent s'être donné pour règle tacite de ne jamais chercher à attirer des encadrants techniques déjà employés dans d'autres structures de l'I.A.E.. Une logique purement rationnelle pourrait les y conduire, sachant par ailleurs que le nombre d'encadrants techniques inemployés à un moment donné sur un territoire est extrêmement faible voire nul. Mais quelles qu'en soient les raisons, les structures ont tendance à abaisser progressivement les prérequis à l'embauche :

- quand l'activité productive requiert une certaine technicité, rechercher des techniciens qui auraient déjà acquis une pratique de l'encadrement dans le secteur économique ordinaire,
- à défaut, se contenter d'un profil de technicien, y compris débutant, ou d'une seule pratique de l'encadrement si la technicité des opérations de production est faible.

L'acquisition des compétences se fait sur le tas. Par conséquent, dans ce secteur, le fait de présenter une offre de formation est susceptible de recueillir des échos a priori favorables. Ensuite, les données locales diront s'il convient de donner la priorité à une formation destinée à ceux des encadrants qui sont déjà en poste, ou s'il est possible de concevoir une formation destinée à des personnes dont le projet serait de devenir encadrants techniques. Ou encore une formation basée sur ces deux options.

4.1.3 L'hétérogénéité du secteur et la « concurrence » interne

La loi de 1998 a réorganisé le secteur, et encadré son développement, sans pour autant avoir gommé l'hétérogénéité qui la caractérise. Enjeu important puisqu'elle retraduit le fait que l'I.A.E. se développe à partir d'initiatives locales empreintes de créativité, ce qui constitue un gage d'efficacité.

Toutefois l'hétérogénéité comporte un versant objectif et un versant subjectif.

Au plan objectif, on peut retenir toute une série de critères qui les structurent, parmi lesquels leur histoire (ont-elles été créées ou non à partir d'une association existante?), leur organisation, leur fonctionnement et leur taille. Ceci peut générer des attentes spécifiques et divergentes comme « développer la culture gestionnaire » des encadrants techniques, « les rendre plus pédagogues », « les former à la médiation ».

Mais le versant subjectif peut avoir un impact important sur les conditions de montage d'une formation. En effet, chaque structure possède et se construit une identité propre. Il s'agit d'une nécessité vis-à-vis de l'extérieur : il faut savoir se définir et se différencier aux yeux des partenaires institutionnels. Mais l'enjeu est aussi interne : une identité partagée est un facteur non négligeable de cohésion interne et d'efficacité. Le risque est que l'identité se construise plus sur ce qui différencie les structures entre elles que sur ce qui les réunit ou qui les différencie par rapport aux entreprises ordinaires. Si c'est cela qui se passe, il est probable que certaines structures seront réticentes à s'engager dans un projet de formation inter-institutionnel ; en tout cas, elles seront attentives aux garanties qui leur seront apportées quant à la prise en compte et la préservation de leur identité propre : à propos d'une question posée en formation, le discours des formateurs va-t-il privilégier telle prise de position, qui serait par ailleurs celle d'une structure ou d'un réseau ? Comment vont-ils réagir face au groupe qui débattera sur la question de savoir quelles sont les « vraies » structures d'insertion ?

4.1.4 Le fonctionnement des réseaux locaux

A ceci s'ajoute une réalité qui, selon les contextes, peut se révéler plus ou moins conflictuelle : il existe une concurrence entre les structures, voire entre les réseaux, concurrence qui détermine des positions inégales par rapport au soutien que les partenaires institutionnels et les élus sont susceptibles de leur apporter. La mise en place des C.D.I.A.E.³⁴ est sensée réguler ces relations, mais en tout cas, on ne saurait négliger le fait que ces relations de concurrence puissent s'avérer défavorables au montage d'une formation qui associe des structures sur un territoire.

L'existence de réseaux locaux ne suffit pas toujours pour que cette concurrence se joue dans un climat plus détendu. Par contre, comme on sait que l'une des caractéristiques majeures de l'I.A.E., c'est précisément qu'elle fonctionne en réseaux, on sera attentif à cet aspect du contexte local : comment fonctionnent et vivent chacun des réseaux présents au plan local ? Existe-t-il des réseaux spécifiquement locaux et pas seulement des organisations locales faisant partie de réseaux nationaux ? Certaines structures ont-elles une appartenance multiple ? Comment se sont construits ces réseaux ? Certains acteurs locaux ont-ils également une implication dans des réseaux au niveau national ? Ces réseaux ont-ils déjà pris des initiatives en commun ? Autrement dit, pour accroître les probabilités de portage de la formation par les acteurs de l'I.A.E., la question de pose de savoir s'il convient d'agir au niveau du réseau, plutôt qu'au niveau des structures prises séparément, ou bien encore si la stratégie la plus efficace consiste à agir aux deux niveaux simultanément comme nous avons choisi de le faire en région Centre.

4.1.5 L'offre locale de formation

Un des facteurs de réussite de ce type de formation tient bien évidemment à l'offre de formation elle-même, bien que l'on ne puisse raisonnablement lui imputer la totalité de la responsabilité en ce domaine. Il n'en reste pas moins que plusieurs questions méritent un examen attentif.

Les organismes pressentis sont-ils (trop) proches ou (trop) éloignés du secteur de l'I.A.E. ?

³⁴ Comité Départemental de l'I.A.E.

Cette question revêt ici une importance toute particulière car on sait qu'un certain nombre d'associations à vocation sociale ont créé des organismes de formation qui interviennent, sinon auprès des permanents de structures d'insertion, du moins auprès des publics accueillis dans ces structures. Cette proximité organisationnelle est-elle favorable ou défavorable à la réalisation d'une formation efficace? La réponse n'est pas évidente, en tout cas, ce seul critère ne saurait suffire à fonder une décision. À l'opposé, on sait qu'il existe en France une offre relativement importante de formations qui préparent ou perfectionnent, soit aux fonctions d'encadrement ou de tutorat, soit aux métiers du social. Le reproche qui leur est quelquefois adressé est qu'elles prennent insuffisamment en compte les spécificités du secteur de l'I.A.E., et du métier d'encadrant technique. Certains directeurs de structure disent par exemple que dans ces formations, on ne répond pas aux vraies questions qui se posent. Que ce point de vue soit juste ou non, il n'en reste pas moins que, proximité ou non, la connaissance fine du secteur et du métier d'encadrant technique est un facteur-clé de réussite.

Hormis ces questions d'ordre fonctionnel, on peut se demander :

- Dans quelle mesure la formation envisagée s'inscrit dans la stratégie de(s) l'organisme(s) de formation, quels bénéfices, y compris autres qu'économiques pourrait-il retirer de cette opération?
- Quelle est la compétence des formateurs à concevoir et réaliser une formation répondant aux trois fondamentaux que nous avons énoncés en préambule?
- En quoi y aurait-il avantage (ou nécessité) à ce que plusieurs organismes, plutôt qu'un seul, soient partie prenante?

4.1.6 Les relations de l'I.A.E. avec les partenaires institutionnels, le poids de l'I.A.E. dans les politiques locales d'insertion

Les principaux partenaires institutionnels de l'I.A.E. sont l'État (D.D.T.E.F.P., D.D.A.S.S.) et les collectivités locales (mairies, conseils généraux), sachant que les conseils régionaux sont de plus en plus présents sur la scène, d'autant qu'ils sont les seuls avec l'État à disposer d'une compétence en matière d'élaboration de politiques de formation-insertion. Par conséquent, l'état des relations entre ces institutions d'une part, et d'autre part les réseaux et structures d'I.A.E. est un facteur déterminant de succès. De même, la question est de savoir si les acteurs institutionnels ont mis en place des dispositions favorables à la professionnalisation des acteurs de l'insertion, dispositions qui viendraient compléter ce qui existe dans le cadre de la loi de 1998. Une formation de ce type peut se révéler coûteuse pour les structures, et toutes n'ont pas nécessairement les moyens de la financer sur leurs fonds propres ou sur leurs droits de tirage au titre du 1,5 % - formation des salariés.

Au-delà de l'appui que sont susceptibles d'apporter des acteurs locaux, on s'intéressera à la question de savoir si ce type de formation peut s'inscrire dans un programme européen, puisque l'insertion représente une thématique de ces programmes.

4.1.7 Les enjeux liés à la reconnaissance des acquis de formation

« Encadrant technique, un métier qui se cherche ». Un des moyens de le définir et de contribuer à ce qu'il soit reconnu, réside dans la possibilité offerte aux encadrants techniques d'acquérir une qualification par le biais de la formation. On peut d'ailleurs raisonnablement faire l'hypothèse que de nombreux encadrants techniques souhaitent que leur métier soit reconnu dans sa spécificité.

Cependant, il faut savoir que le secteur de l'I.A.E. n'a pas sur ce sujet une pratique homogène : les emplois des encadrants techniques sont assimilés à des métiers ou fonctions du social [éducateur technique, moniteur d'atelier] ou de l'économique [chef d'équipe, agent de maîtrise] voire de la formation [formateur technique]. Dans nombre de cas, il n'existe pas de convention collective de rattachement. Cette situation est souvent un héritage, mais ce peut être aussi le résultat d'un choix³⁵, fait par les directions et conseils d'administration. Ceci fait que la position des structures vis-à-vis d'une formation qualifiante peut être quelquefois ambivalente : à la fois elles souhaitent que les encadrants obtiennent une qualification, mais elles sont plus réservées quant à transposer cette qualification dans le champ du contrat de travail.

³⁵ L'assimilation des emplois d'encadrant technique à ceux du secteur économique est dans certains cas le résultat d'un choix politique et identitaire : les structures entendent ainsi signaler que c'est parce que le métier d'encadrant s'exerce dans l'économique que les pratiques d'insertion sont originales et efficaces.

4.2 Alternance intégrative et ses effets induits

Au début de ce guide, nous avons posé la question de savoir comment former une personne à un métier, quand celui-ci se cherche. Le lecteur a vu quelles réponses nous avons données à cette question en présentant ce qui se pratique dans la région Centre en matière d'alternance intégrative. En conclusion, nous l'invitons maintenant à nous accompagner dans une réflexion plus large sur les relations qu'il convient d'établir entre le travail des encadrants techniques et leur formation.

4.2.1 Pour une formation au plus près du travail

Aucun formateur ne saurait ignorer qu'un travailleur travaille toujours « quelque part », et que ce travailleur, parce qu'il se pose des questions sur son travail, demande à la formation de lui apporter des réponses.

Faire abstraction de cela peut conduire à concevoir une formation détachée du contexte, et peu efficace.

Pour autant, il ne s'agit pas de donner des recettes, dont les encadrants percevront rapidement les limites ou les insuffisances. L'usage des référentiels, les méthodes actives (jeux de rôle, simulations, blasons, études de cas, autoscopies...) peuvent atténuer la coupure entre ce que les encadrants techniques appellent « théorie » et leur « pratique » professionnelle. Mais ces outils, bien qu'ils permettent de faire référence à la pratique, ne suffisent pas toujours à construire une formation réellement ancrée dans le travail.

À ce titre, il nous semble que deux modalités se révèlent plus particulièrement efficaces :

- l'analyse, par les encadrants, de leur propre activité de travail,
- l'alternance.

Pour qu'une formation fasse référence au travail, deux approches existent :

- se référer exclusivement au travail prescrit, autrement dit à ce que la structure demande à l'encadrant de faire ou ne pas faire,
- ou sans se désintéresser des relations qu'il entretient avec le travail prescrit, centrer la formation sur le travail « réel » que l'on peut désigner par « l'activité de travail », autrement dit ce qui est mis en jeu (au sens large : vécu, subjectivité, cognition, ergonomie...) par l'individu pour réaliser la tâche qui lui est prescrite.

4.2.2 Ancrer la formation dans le travail prescrit?

Concevoir une formation uniquement en référence au travail prescrit relève, à notre sens, d'une conception taylorienne du travail humain, conception dont la caractéristique essentielle est que ce travail peut, dans ses moindres détails, être prescrit à l'avance. Selon cette approche, si le travail peut être analysé et connu à l'avance, si des situations-type, standardisées peuvent être analysées, alors il est possible d'identifier les savoirs qu'elles requièrent. La pratique professionnelle est censée découler d'une application des savoirs acquis en formation, ces savoirs étant eux-mêmes identifiés au moyen d'une analyse du travail prescrit dans des situations-type.

Cette conception se concrétisera dans une série de « conseils pour former dans le cadre d'une situation de travail :

- analyser le travail : décomposer ce travail en différentes phases; repérer les activités importantes et difficiles,
- identifier les compétences à maîtriser,
- situer le niveau de compétences actuel des personnes envisagées pour la formation,
- traduire l'analyse du travail en sous-ensembles assimilables; prévoir une progression de l'apprentissage; préciser les objectifs,
- programmer les séances d'entraînement,
- s'assurer que les personnes auront l'occasion immédiate de mettre en pratique ce qui aura été acquis. »^{xiv}

Cette conception de la formation est relativement répandue dans le monde de la formation. Mais elle n'a jamais connu un grand succès dans le secteur de l'insertion, où les identités professionnelles sont construites³⁶ sur des éléments beaucoup plus proches de ceux des métiers traditionnels : valorisation du travail bien fait, attachement à l'autonomie du professionnel, sens du devoir... Les encadrants qui possèdent à la base un métier traditionnel, par exemple maçon, se sentent d'ailleurs en phase avec cette conception : s'ils demandent quelquefois plus de prescrit, c'est davantage par besoin de comprendre les buts poursuivis que par souci de se faire dicter des façons de s'y prendre.

Si actuellement, les structures d'insertion font des emprunts à d'autres modèles que celui de la tradition, ce serait plutôt dans une approche « post-taylorienne » qui, si elle a besoin de l'autonomie des professionnels, cherche à l'orienter vers un projet partagé, vers un travail collaboratif.

4.2.3 Ancrer la formation dans le travail réel?

La conception taylorienne du travail et de la formation se heurte à d'autres obstacles :

- les situations de travail, dès lors qu'on les gère en se centrant sur le développement des salariés en insertion, recèlent une part importante d'imprévu et nécessitent d'individualiser et inventer les objectifs et les façons d'agir,
- la structure d'insertion elle-même évolue dans un environnement changeant ; ceci est vrai au plan économique (prise en compte des attentes des clients, exigences de qualité, délais...), au plan politique (évolutions des cadres législatifs et réglementaires, des modalités de subventionnement) et social (évolution des problématiques posées par le chômage et l'exclusion).

Ceci fait que l'inventivité et la compétence des encadrants définie comme capacité à agir de façon pertinente en mobilisant les savoirs appropriés, sont nécessairement sollicitées dans chaque situation de travail. Il y a donc toujours une différence entre le travail prescrit et le travail réel :

- d'une part, parce que, au vu de ce qui précède, on constate que l'on ne peut pas complètement prescrire à l'avance le travail des encadrants techniques,
- et d'autre part que l'inventivité les amène à s'écarter du prescrit souvent à juste titre³⁷.

Ce qui a une conséquence majeure en ce qui concerne la formation : les savoirs sont **dans** la pratique, et celle-ci peut devenir plus efficace si on permet aux encadrants techniques de la *dire*, condition nécessaire à la production des savoirs ancrés dans la pratique. Selon Guy JOBERT : « assimiler la notion de compétence au travail suppose que les formateurs soient, conceptuellement et méthodologiquement en mesure d'approcher l'activité réelle et pas seulement la tâche prescrite. »^{xv}

4.2.4 La formation, entre le prescrit et le réel

Ancrer la formation dans le réel et pas seulement dans le prescrit ne signifie pas qu'il faille les opposer. Comme nous l'avons vu, prescrit et réel représentent deux entités différentes, voire contradictoires dans certains cas :

- le formateur ne peut ignorer qu'il existe un prescrit dans la relation pédagogique qu'il engage envers les directeurs et les encadrants ;
- dès lors qu'il s'intéresse de près au travail réel, il devra prendre en compte le travail prescrit et aider l'encadrant à en tenir compte.

Prescrit et réel sont intimement liés et interagissent entre eux.

Les applications pédagogiques qui découlent de ce qui précède consistent à donner à l'analyse de l'activité de travail des encadrants techniques une place importante dans leur propre formation. À ce titre, diverses méthodes pédagogiques sont susceptibles d'être utilisées : citons par exemple les techniques d'aide à l'explicitation^{xvi} autoconfrontation, ainsi que l'analyse des pratiques professionnelles.

³⁶ Identités professionnelles des éducateurs et travailleurs sociaux, et de nombreux directeurs, eux-mêmes souvent issus du travail social.

³⁷ Ce fait ne peut être ignoré par la formation, mais en même temps, il pose la question de savoir où les formateurs se positionnent : du côté du prescrit de l'association, du côté du travail réel des encadrants, ou ailleurs.

Précisons que ces techniques, comme tous les autres instruments pédagogiques, ne peuvent être mobilisées sans que l'on cherche à organiser un véritable travail de formation autour des trois conditions minimales suivantes :

- que le choix des situations servant de support à l'analyse soit décidé collectivement,
- que l'on parte de questions ou de situations qui font problème aux yeux des encadrants techniques,
- que soit établi un contrat de communication.

Utiliser ces techniques, ce n'est pas seulement user d'un artifice pédagogique pour prendre appui sur le « faire », au motif que les encadrants techniques seraient peu enclins à une pédagogie imprégnée de la forme dite « scolaire ». S'il est exact que de nombreux encadrants techniques, comme c'est le cas pour de nombreux adultes en formation, préfèrent que la formation soit « concrète », ceci constitue un argument utile, mais non suffisant pour construire la formation à partir de la pratique : **placer l'activité de travail au centre de la formation c'est reconnaître que cette activité recèle des savoirs et des compétences**. Le rôle de la formation, à travers l'analyse de l'activité de travail, est d'en favoriser l'émergence : il faut en effet « savoir que toute expérience n'est pas apprentissage; pour qu'elle soit source de savoir, encore faut-il qu'elle soit transformée en conscience par un travail réflexif personnel. »^{xvii}

4.2.5 Quelle alternance ?

Selon Bertrand SCHWARTZ : « Tout le monde est d'accord pour dire que la formation en alternance repose sur une articulation entre la situation de travail et la situation de formation, mais cette articulation n'existe nulle part, ou presque. »^{xviii} Il dénonce en cela une alternance dite juxtapositive où l'on se contente de mettre en place un calendrier qui fait alterner des séquences en entreprise et des séquences en centre de formation, sans que ce qui se passe dans l'un et l'autre lieu soit mis en interaction. Il dénonce également, dans d'autres ouvrages, une conception applicative de l'alternance, selon laquelle on apprend la théorie en centre de formation et on la met en œuvre dans la pratique en situation de travail.

Sans prétendre être exhaustif, citons quelques failles majeures qui découlent de ces conceptions. L'alternance juxtapositive laisse l'apprenant seul face à la difficulté de faire le lien entre ce qu'il apprend au centre de formation et ce qu'il apprend sur le terrain. L'alternance applicative dénie le fait que l'on puisse apprendre par l'expérience. Elle magnifie les savoirs théoriques enseignés au centre de formation. Cela correspond à une représentation de ce qu'est l'acte d'apprendre dont la validité scientifique est contestable, conception selon laquelle le savoir précède l'action (on apprendrait d'abord, pour agir ensuite).

À l'opposé de cette approche simplificatrice, ne citons que les travaux déjà anciens de PIAGET et VYGOSTKY, qui montrent que l'activité (ici, l'activité de travail), en tant qu'elle engage l'individu dans une relation avec l'environnement, est à la base (précède) les apprentissages.

Pour sa part, Bertrand SCHWARTZ énonce quatre principes constitutifs d'une doctrine de l'alternance :

- **1 : « il faut partir de ce que les gens savent »,**
et non pas d'un programme préétabli (et beaucoup de gens ne savent pas qu'ils savent),
- **2 : « la formation professionnelle doit partir du travail, et toujours y revenir »,**
les salariés ne veulent apprendre que ce qui leur sert et seulement s'ils voient en quoi les apprentissages sont utiles,
- **3 : « il y a une pédagogie de la formation en situation de travail »,**
en commençant « par une toute petite chose », faire faire, montrer qu'il y a réussite, puis enseigner les savoirs qui permettent de comprendre ce qui a été réussi,
- **4 : « il faut que l'organisation du travail soit qualifiante »,**
qu'elle permette et structure une réflexion des gens sur leur travail.

Ces principes sont-ils transposables dans le contexte spécifique où les encadrants techniques exercent leur métier ? S'ils le sont, comment opérer la transposition ?

4.2.5.1 Le savoir d'expérience et le travail

Le premier et le second principe sont réalisés si la formation procède, comme nous l'avons vu ci-dessus, par l'analyse de l'activité de travail des encadrants techniques : dans la façon dont, au cours de ce type de séquence de formation, un encadrant technique décrit son activité, il y a des théories et des savoirs plus ou moins implicites. Le fait de s'exprimer sur soi devant un groupe amène l'encadrant, d'une part à donner des éléments d'information, pour que son action revête une meilleure intelligibilité pour lui-même et les autres, et d'autre part à légitimer son action, y compris à ses propres yeux. Si l'on part du principe que chacun possède un savoir sur le monde, il convient alors de ne pas considérer son discours comme quelque chose qui serait « faux ». Par ailleurs, ceci ne contredit pas le principe que toute formation vise à « mettre à l'épreuve » les représentations acquises.

4.2.5.2 Une pédagogie de la formation en situation de travail

Le troisième principe pose plus de difficultés, au sens où Bertrand SCHWARTZ, dans les actions « Nouvelles qualifications » qu'il a impulsées, entrevoit sa concrétisation à travers un acteur essentiel : il s'agit du tuteur en entreprise.

Transposer cette solution dans l'insertion par l'économique impliquerait donc que chaque structure désigne parmi les encadrants techniques expérimentés un tuteur chargé de la formation des nouveaux.

Cela est faisable, mais il convient d'être attentif à plusieurs difficultés :

- la faible ancienneté de nombreuses structures fait que peu d'encadrants techniques ont acquis cette expérience,
- de plus, si c'est bien d'une formation au métier dont il s'agit, on sait que le caractère émergent et non stabilisé de celui-ci peut laisser d'éventuels tuteurs démunis quant à savoir ce qu'il convient de transmettre comme savoirs,
- enfin, la possibilité de définir un parcours de formation passant par des apprentissages qui vont du plus simple au plus complexe n'est guère réaliste dans l'I.A.E., où les difficultés rencontrées par les salariés en insertion peuvent placer les encadrants nouvellement recrutés dans des situations d'emblée délicates et ce, de façon imprévisible.

En région Centre, afin d'impliquer encore plus les structures dans l'alternance intégrative, le tuteur vient d'être mobilisé avec la quatrième promotion d'encadrant technique. Nous avons tenté de définir son rôle au mieux mais nous manquons encore de recul sur l'impact de ce nouvel acteur dans la formation.

Voilà comment il est présenté dans le livret de formation :

Il s'agit d'une personne qui a une connaissance des problématiques rencontrées par l'Encadrant Technique : un E.T. possédant le certificat de formation, un responsable de service ou de structure.

Il sera le responsable du stagiaire dans sa structure. Il signera la convention de formation à côté de sa direction.

Son action vise à favoriser l'intégration des nouvelles connaissances mais aussi à faire émerger des questionnements sur la pratique constituant les supports essentiels de la formation.

Il facilitera la recherche, la mise en place d'outils pédagogiques, l'accès à des informations utiles à la formation de son stagiaire.

Son rôle est celui d'un accompagnateur.

Le tuteur et le stagiaire rencontrent la coordination au démarrage de la formation afin de mieux identifier les besoins et les attentes de chacune des trois parties. Un autre échange sera réalisé au cours de la formation et plus si la situation l'exige.

Son action se concrétise aussi par des rencontres régulières avec le stagiaire (prévoir une rencontre toutes les 6 semaines), notamment à l'occasion de l'élaboration des fiches d'observation où son avis est sollicité.

Le tuteur sera convié à deux rencontres avec les autres tuteurs et la coordination.

Le tuteur pourra éventuellement être sollicité pour l'organisation des visites d'établissements.

En dehors de ces rencontres, il est important que la communication entre le tuteur et la coordination soit maintenue (Tél., fax...), afin de garantir au stagiaire un suivi efficace.

4.2.5.3 L'organisation qualifiante

Le quatrième principe induit que le travail prescrit ne soit pas figé dans une définition fermée de l'emploi à occuper. Cet emploi peut en effet être amené à évoluer :

- sous l'effet de facteurs externes (évolutions liées aux publics, changements dans l'organisation du travail, projet de la structure, etc.)
- et de facteurs propres à celui qui exerce l'emploi et qui peut, sous l'effet d'initiatives et de projets personnels, négocier les contours de son espace professionnel.³⁸

Nous avons souligné ci-dessus³⁹ les difficultés qui se présentent aux encadrants techniques pour qu'ils s'approprient le prescrit énoncé par leurs structures d'appartenance. L'enjeu est de taille puisque l'on sait qu'un encadrant technique ne s'appropriera efficacement des savoirs enseignés que s'il a conscience qu'ils lui permettent de mieux répondre à ce que l'on attend de lui, et à la représentation qu'il se fait de sa fonction.

Autrement dit :

- on ne peut pas développer les compétences des encadrants sans faire référence à l'organisation du travail et au projet de la structure d'insertion,
- en retour, on ne peut pas développer ces compétences, sans transformer ce projet et cette organisation, lorsque c'est nécessaire.

L'alternance intégrative offre des possibilités réelles pour atteindre cet objectif, à la condition, comme le propose Bertrand SCHWARTZ, que l'appropriation du travail prescrit soit l'objet d'un travail partagé par l'encadrant et son employeur. Ici, le prescrit constitue une référence, mais pas une norme intangible et indiscutable, autrement dit les référentiels d'emploi et le projet de la structure sont des supports à la négociation plutôt que des documents strictement normatifs⁴⁰.

Pour réaliser cette alternance intégrative, il convient de créer, dans et autour des temps de formation, des moments et des instances bien identifiées qui dynamisent un processus de communication entre les encadrants techniques et leurs employeurs, à propos du travail prescrit et du travail réel.

Les pratiques en cours dans la région Centre en constituent un exemple, à partir duquel il est possible de dégager deux principes :

- Aménager des temps de formation où, à partir des problèmes rencontrés sur le terrain, les encadrants techniques peuvent formuler des questions relatives à leur structure (projet, organisation et fonctionnement interne), et apprendre aux encadrants techniques à mieux construire et problématiser ces questions,
- Susciter la mise en place d'instances où ces éléments sont analysés avec les responsables de structures et les encadrants techniques, pour aboutir à une meilleure définition du prescrit et aménager des temps de formation où les travaux réalisés en interne sont restitués en groupe (en tenant compte, bien sûr, des problèmes de confidentialité).

Les modalités concrètes d'organisation de ce dispositif peuvent varier en fonction de deux critères :

- inter-institutionnalité : on peut opter pour un dispositif où les structures et les encadrants sont associés dans un maximum de temps de travail inter-institutionnels, ou au contraire on peut s'orienter vers une part conséquente de séquences de travail organisées en intra,
- inter-professionnalité : ce dispositif peut être plus ou moins ouvert à d'autres acteurs que les responsables de structure et les encadrants techniques qui participent, à un moment donné, à la formation : travailleurs sociaux, autres encadrants techniques, membres du Conseil d'Administration...

³⁸ Ces deux types d'effets correspondent aux critères de variabilité et d'élasticité de l'emploi utilisés par la méthode « E.T.E.D. » (Emploi Type Étudié dans sa Dynamique) d'analyse des emplois, élaborée par le C.E.R.E.Q. (Centre d'Études et de Recherches sur les Qualifications).

³⁹ Au début de ce guide, dans le chapitre 1.4 intitulé : « L'encadrant technique d'insertion, un métier indéfini, une mosaïque d'emplois ».

⁴⁰ Pour donner un exemple concret afin d'illustrer cela, évoquons l'expérience d'un encadrant technique qui, au terme d'un travail d'analyse du chantier d'insertion qu'il gère, propose à sa direction de stopper ce chantier et de trouver une nouvelle activité de production, constatant que l'activité actuelle comporte trop peu d'occasions d'apprentissages pour que les usagers en insertion profitent réellement de leur parcours dans la structure.

4.3 De l'institution d'une organisation qualifiante

À la suite de six années, notre expérience de la formation des encadrants techniques nous permet d'affirmer que si le quatrième principe schwartzien de l'organisation qualifiante s'applique aux structures et aux réseaux de l'I.A.E., il doit être aussi être le noyau central du dispositif pédagogique.

Tous les instruments de l'ingénierie pédagogique, toute la vigilance de la coordination se concentrent vers la mise en place d'un système permettant de penser la formation des encadrants techniques **comme se faisant en permanence**. Pour reprendre le concept central de Cornélius CASTORIADIS^{xix}, **l'institution** - de la pensée à sa mise en actes - de cette innovation s'établit sur un partage des valeurs communes du projet initial qui comporte, comme c'est toujours le cas dans les professions émergentes, une forte dimension identitaire. Comme l'écrit Jacques ARDOINO dans sa définition de la praxéologie, « les jeux respectifs d'une imagination radicale du sujet, elle-même étayée par son rapport à un imaginaire social créateur et d'une logique ensembliste-identitaire s'y retrouveront en filigrane. »^{xx}

Les enseignements pédagogiques et scientifiques de ce type d'expériences sont multiples. Intervenant par ailleurs dans les dispositifs de pré-professionnalisation des « emploi-jeune », on y retrouve les paradoxes troublants d'un milieu professionnel instable, pas forcément qualifiant, que l'on tente d'articuler avec un système pédagogique volontairement « complexe et flou » pour être efficace. C'est dans le sens de l'innovation voire de l'audace pédagogique, que la formation des encadrants techniques nous inspire.

Au-delà, et à partir, de la cohérence axiologique (les valeurs communes), le dispositif de formation crée petit à petit « un magma de significations imaginaires sociales »^{xxi} que l'ingénierie pédagogique articule. Notre projet de formation vise donc à une **auto-institution** du système pédagogique lui-même qui ne dépend que du FAIRE SOCIAL des différents acteurs dont l'aspect idéologique, militant⁴¹, est une composante essentielle. C'est la seule voie possible pour une pérennisation de cette formation, où l'on entend distinctement les voix de la professionnalisation des formateurs eux-mêmes, vis-à-vis de l'alternance. En bref, comme toute action collaborative, la formation des encadrants techniques est plus une **co-formation**, où tous les acteurs apprennent, qu'une formation. Ce qui nous ramène à la pensée schwartzienne : c'est ainsi, dans le partage critique des savoirs d'expériences, que les dispositifs pédagogiques se transforment en organisations qualifiantes.

Il reste peut-être un mot à écrire pour qualifier ce système... devenu qualifiant.

En cohérence avec la commande de la C.I.R.R.I.E., il s'agissait de professionnaliser les encadrants, soit de les rendre autonomes, totalement acteurs d'un secteur s'inventant dans et par leurs propres pratiques. Il s'agissait de penser l'I.A.E. comme se faisant, comme une pièce importante de l'institution imaginaire de la société du xxi^{ème} siècle.

Bref pour nous, petit sujet pédagogue, cela se « travaille aussi en travaillant. Le sujet y tendra alors toujours plus ou moins vers la posture d'auteur. C'est cette capacité d'autorisation, en tant que création progressive et continuée de soi, qui nous semble la plus représentative d'une *praxis* éducative non réduite à la conformité et à la reproduction des pratiques sociales »^{xxii}.

Au-delà de l'aliénation, notre dynamique a toujours été **ÉMANCIPATOIRE**, tant pour les acteurs (tutelles, administrateurs, directeurs, encadrants, formateurs...), que pour le système (la formation doit continuer sans ingénierie pédagogique dorénavant) et le secteur I.A.E. lui-même qui puise dans la formation des encadrants techniques les arguments de sa propre reconnaissance.

Cette **ÉMANCIPATION**, comme paradigme, n'est qu'un juste retour des choses (et des valeurs...) puisque c'est le fondement même de ce secteur. C'est l'**ÉMANCIPATION** qui permet aux personnes de résister à l'exclusion, à la désaffiliation, à la disqualification...

Les acteurs sont devenus des auteurs.

Qu'ils reçoivent tous notre gratitude pour les expériences passionnantes qu'ils nous ont permis de vivre.

Qu'ils gardent surtout cette détermination et ce courage si particuliers, nécessaires à l'âpre lutte contre l'exclusion.

L'ÉMANCIPATION, c'est le carburant de l'insertion.

⁴¹ De l'I.A.E., de l'insertion, de l'économie solidaire, de la pédagogie active...

5

Références bibliographiques

- ⁱ RABARDEL P., *Agir avec des instruments : de l'outil aux systèmes techniques, une approche cognitive*, 1995, Paris, Ed. Armand Colin – Pierre Rabardel est Professeur de Psychologie à l'Université Paris-VIII, spécialiste de la Didactique professionnelle.
- ⁱⁱ RABARDEL P., Op. Cit.
- ⁱⁱⁱ LINARD M., **Des machines et des hommes**, 1990, Paris, Ed. Universitaire.
- ^{iv} RABARDEL P., Op. Cit.
- ^v ALBERTINI J.-M., in **Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation**, 1994, Paris, Ed. Nathan.
- ^{vi} MEIRIEU P., *Le modèle et le pédagogue* in **L'intelligence au programme** coll. Le groupe familial N° 129, décembre 1990, Paris, Ed. F.N.E.P.E..
- ^{vii} ARDOINO J., *L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives*, in *Pratiques de formation*, n° 25-26, 1993, Paris.
- ^{viii} CROS F., in **Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation**, 1994, Paris, Ed. Nathan.
- ^{ix} LE CARDINAL G., *Les mathématiques de la confiance*, in **Pour la Science**, 1989, Paris.
- ^x Ces lignes s'inspirent largement du point de vue de Sandra BELLIER, in CARRE P. et al., *Traité des sciences et techniques de la formation*», DUNOD, 1999, Paris.
- ^{xi} PORCHER L. (s/d), *Du référentiel à l'évaluation*, Ed. Foucher, 1996, Paris.
- ^{xii} TOUPIN L., *Les facettes de la compétence*, in **Sciences Humaines**, n° 24, mars-avril 1999, Paris.
- ^{xiii} ZARIFIAN P., *La compétence en débat*, in **Le Monde**, 8 octobre 1997, Paris.
- ^{xiv} DARVOGNE C., NOYE D., *Organiser le travail pour qu'il soit formateur*, INSEP Editions, 1996, Paris.
- ^{xv} JOBERT G., *L'intelligence au travail*, in *Traité des sciences et techniques de la formation*, DUNOD, 1999, Paris.
- ^{xvi} VERMEERSCH P., *L'entretien d'explicitation en formation initiale et continue*, E.S.F., 1996, Paris.
- ^{xvii} GEAY A., *L'alternance éducative*, *Actualité de la formation permanente*, n° 115, nov/dec 1991.
- ^{xviii} SCHWARTZ B., « Le changement est affaire de volonté politique », *Éducation permanente*, n° 129, 4° trim. 1996.
- ^{xix} CASTORIADIS C., **L'institution imaginaire de la société**, 1975, Paris, Ed. du Seuil.
- ^{xx} ARDOINO J., in **Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation**, 1994, Paris, Ed. Nathan.
- ^{xxi} CASTORIADIS C., Op. Cit.
- ^{xxii} ARDOINO J., Op. Cit., 1994.

6

Les auteurs

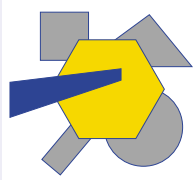
Pascal PLANTARD est le coordinateur régional de la formation des encadrants techniques en région Centre, où il a travaillé 10 ans dans l'insertion. Cet éducateur spécialisé est actuellement Maître de Conférences de Sciences de l'Éducation à l'Université de Rennes 2 Haute Bretagne⁴². Il mène des recherches sur trois champs : les technologies éducatives, les processus de professionnalisation dans l'Insertion par l'Activité Économique et l'approche clinique en formation-insertion des adultes.

Henri COMBI est salarié de CRIF Formation Conseil, service formation de l'association d'insertion Julienne JAVEL, dont le siège est à Besançon⁴³. Titulaire d'un DEA en Sciences de l'Éducation, il réalise des actions d'ingénierie et de formation destinées à des institutions et professionnels du secteur de l'insertion, de l'emploi et de la formation.

⁴² Contact : **Pascal PLANTARD - Département des Sciences de l'Éducation - U.F.R. Sciences Humaines**
Université Rennes 2 Haute Bretagne - Campus Villejean – 6, avenue Gaston Berger – 35043 Rennes cedex
Téléphone mobile : 06 07 48 82 00 Téléphone université : 02 99 14 19 69 Fax université : 02 99 14 19 05
E-mail : Pascal.Plantard@uhb.fr

⁴³ Contact : **Henri COMBI - CRIF Formation Conseil**
CRIF Formation Conseil - 4, rue des granges – 25000 Besançon
Téléphone CRIF : 03 81 81 35 37
E-mail : hcombi.crif@wanadoo.fr

CARIF Centre



Centre d'Animation,
de Ressources et
d'Information sur
la Formation en
Région Centre

CARIF Centre : toute l'information sur la formation professionnelle en région Centre

Vous êtes formateur, responsable de formation en entreprise, DRH, conseiller en formation, conseiller en d'orientation, chargé d'information..., le CARIF Centre (association financée par l'État et le Conseil Régional du Centre) vous offre un ensemble de services complets sur la formation continue et l'apprentissage :

REGION



CENTRE

☞ Un fonds documentaire spécialisé avec possibilité de prêt et de consultation sur place

☞ Des publications :

- Répertoire des organismes de formation continue
- Programme régional de formation professionnelle continue
- Annuaire des formations professionnelles des jeunes...

☞ Un site web :

<http://www.carifcentre.org>

- de nombreux articles consultables dans notre rubrique *Echos en ligne*
- des publications
- l'offre de formation régionale (dès 2001)

☞ L'animation de journées d'information et de réflexion

**Centre d'Animation, de Ressources et d'information sur la Formation
en Région Centre**

10, rue Saint-Étienne - 45000 ORLÉANS

Tél. : 02.38.77.18.18 - Fax : 02.38.62.77.74 - E-mail : carifcentre@carifcentre.org

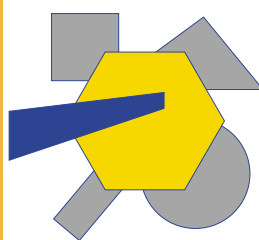
(Accès réservé aux professionnels de la formation)



**Les financements européens concourent au développement
du secteur de l'insertion par l'activité économique.**

Achévé d'imprimer en décembre 2000
par l'Imprimerie Nouvelle
45800 SAINT-JEAN-DE-BRAYE
N° d'imprimeur : 47431

CARIF Centre



Centre d'Animation,
de Ressources et
d'Information sur
la Formation en
Région Centre

*Ouvert uniquement
aux professionnels de la formation*

10, rue Saint-Étienne - 45000 ORLÉANS
Tél. : 02 38 77 18 18 - Fax : 02 38 62 77 74
E-mail : carifcentre@carifcentre.org