

Formation & Territoire

Accompagnement et
insertion des publics



R é g i o n C h a m p a g n e - A r d e n n e



COMMUNAUTÉ EUROPÉENNE
Fonds social européen



juillet 2000 n°6



Formation & Territoire
est une publication
de l'**ARIFOR**, (Association Régionale
pour l'Information sur la Formation
et l'Orientation)

Directeur de la publication :
Guy BLEROT, Président de l'ARIFOR

Rédacteur en chef :
Sandrine POITTEVIN,
Directrice de l'ARIFOR

Coordinateur du numéro :
Bernard BALZANI, Conseiller
technique, DRPJJ Lorraine,
Champagne Ardenne

Comité de rédaction :
Véronique BENEZETH, ARIFOR
Marie-France FREY et
Florence GILBERT,
ARGO Ingénierie
Alain TYACK, CAFOC de Reims
Annie-Marie DUMONT, DRAFPA
Véronique PLANAS, DRTEFP

Secrétariat de rédaction :
Séverine VIGOURT, ARIFOR

Maquette : Pierre FINOT

Fabrication, PAO :
Nathalie DE MOLLING

Impression et fabrication :
Reims Copie, 3 rue Rogier,
51100 Reims

ISSN : 1285-1787

Les opinions exprimées dans les
articles n'engagent que la
responsabilité des auteurs.

Formation & territoire

Accompagnement et
insertion des publics

Sommaire

Éditorial

Jean-Marc de Cacqueray, Directeur Régional du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle Champagne Ardenne5

Préface

Bernard Balzani, Direction Régionale de la Protection Judiciaire de la Jeunesse9
Lorraine-Champagne Ardenne

L'accompagnement vers la formation et l'emploi, émergence et analyse d'une pratique

Par Sonia Speroni, chargée de mission GIP qualité de la formation, Poitiers 19

1. L'accompagnement : essai de théorisation

La fonction soutien-accompagnement

Par Elisabeth Perry, psychologue, thérapeute, Nancy29

Cycle de l'action - cycle de l'échange

Par Alain Dauty, conseil et consultant, Rennes45

L'expérience est une activité de vie qu'il faut expliciter

Par Alain Dauty, conseil et consultant, Rennes57

Les pratiques d'accompagnement des jeunes issus de l'immigration

Par Béatriz Bardet et Marie-Chantal Duru, Comité de Liaison pour la Promotion des migrants et des publics en difficulté d'insertion63

Expériences d'accompagnement et médiation

Par Nadine Scholivet75

Un chantier école comme support d'accompagnement

Par Frédéric Meunier, Protection Judiciaire de la Jeunesse, Direction Départementale Aube et Elisabeth Perry, psychologue, thérapeute, Nancy89

2. L'accompagnateur : méthodologie de son action

La compétence en accompagnement d'insertion : un processus transactionnel dialogique

Par Francine Mayer, AFPA de Reims105

Accompagnateur : un rôle d'interface au croisement de l'acteur et du sujet

Par Francis Minet, consultant, directeur du cabinet Didaction Conseil121

Un accompagnement - des accompagnements

Par Anne Molard, formatrice à FORMATION Plus, Troyes131

Professionaliser les acteurs du bilan, de l'orientation et de l'accompagnement

Par Véronique Benezeth, chargée de mission professionnalisation ARIFOR137

3. L'accompagnement : un enjeu de société ?

De l'accompagnement des chômeurs... à l'individualisation des acteurs...

Par Thierry Benoit, Secrétaire Général de La Boucle147

L'ANPE au service des demandeurs d'emploi : l'accompagnement personnalisé

Par Maryse Quoniam, ANPE Champagne Ardenne155

La rencontre : quels risques ?

Par Anne-Dominique Moussay, Directrice du Clair Foyer, établissement pour adolescents,
Strasbourg159

Les bénévoles on a besoin d'eux !

Par une équipe de bénévoles de l'ORRPA (Office Rémois des Retraités et Personnes Agées),
Reims167

Par Jean-Marc de Cacqueray - Directeur Régional du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle de Champagne-Ardenne

Formation & Territoire n°6 :

Au-delà des données statistiques, les évolutions récentes du marché de l'emploi mettent en évidence l'hétérogénéité des publics sans emploi.

Pour nombre d'entre eux, le parcours de vie ou les périodes de chômage ont conduit à une déstructuration sociale telle que les prestations classiques, les formations ou les mises en situation de travail, y compris en chantier d'insertion, sont souvent un échec total ou partiel.

Une récente enquête, confiée à la Junior entreprise de l'Université de Reims a mis en évidence que pour les chefs d'entreprise, le principal frein à l'embauche des chômeurs de longue durée relève du savoir-être (33 % des cas). Or, les entreprises savent pallier les carences professionnelles mais ne savent pas remédier à la déstructuration sociale.

Pour ces publics, l'accompagnement individualisé constitue un atout essentiel et indispensable pour une insertion professionnelle réussie.

C'est la raison pour laquelle l'Etat, dans le cadre du Plan National d'Actions pour l'Emploi et de la loi de lutte contre les exclusions a impulsé et soutenu la mise en œuvre de l'accompagnement individualisé de ces publics.

On en trouve la traduction dans le Service Personnalisé pour un Nouveau Départ conduit par l'A.N.P.E. et dans le programme TRACE conduit par les Missions Locales et les Permanences d'Accueil, d'Information et d'Orientation.

Mais l'accompagnement suppose que les acteurs de l'insertion et leurs partenaires soient en capacité de repérer les freins propres à chaque jeune ou à chaque demandeur d'emploi concerné, d'élaborer de manière interactive un parcours adapté, de modifier ce parcours aussi souvent que nécessaire, de suivre le public tout au long du parcours.

Cette exigence demande du temps et des compétences spécifiques. Le challenge est difficile car, au-delà de la capacité d'écoute et d'analyse, il s'agit de construire ce parcours avec l'intéressé, en combinant l'acquisition ou le ré-apprentissage de savoir-être avant tout mais aussi de savoir-faire et en utilisant, de manière différenciée pour chaque personne, les prestations appropriées, la formation et les mises en situation de travail.

Il concerne au surplus tous les acteurs de l'insertion mais aussi l'ensemble des partenaires (formateurs, tuteurs, entreprises...) tant il est vrai que seul un travail en réseau peut permettre la mise en œuvre efficace de l'accompagnement.

Pour parvenir aux meilleurs résultats possibles, il appartient à l'Etat et à la Région, et c'est notre ambition conjointe au travers de l'A.R.I.F.O.R., de professionnaliser l'ensemble de ces acteurs et de favoriser entre eux des échanges de pratiques.

Formation & Territoire

Préface

Par Bernard Balzani, Conseiller technique, Direction Régionale de la Protection Judiciaire de la Jeunesse Lorraine, Champagne-Ardenne, Nancy

Depuis la mise en œuvre des premières mesures relatives à l'insertion sociale et professionnelle des jeunes (dont les préconisations du rapport au premier ministre de Bertrand Schwartz, en 1981), les questions d'accompagnement et, plus largement, de soutien de ces publics traversent les pratiques et les interrogations des professionnels du champ social et de l'insertion professionnelle. Cette réflexion s'est trouvée élargie, depuis près de dix ans, à l'ensemble des bénéficiaires (de genres, d'âges et de situation) des différentes politiques publiques sociales et de l'emploi du fait de l'accroissement du chômage, de sa massification notamment entraînant une accélération du phénomène de l'exclusion. On notera, à titre d'illustration, que la fonction "accompagnement" apparaît avec la préparation du XI^{ème} Plan, comme une des quatre composantes du travail social⁽¹⁾. Mais le projet est complexe et difficile à penser, à acter dans des pratiques professionnelles renouvelées, de l'ordre du pari.

Pari difficile tant le sujet est délicat à délimiter, à rendre "palpable" et, d'une certaine manière, mesurable. Car l'accompagnement, *cette relation d'échanges entre deux individus amenés à agir ensemble pour conduire le changement*, est d'une nature peu

(1) Pour mémoire, sont rappelées les trois autres composantes du travail social tel que le XI^{ème} Plan les prévoyait : fonction de mise à disposition et d'adéquation de l'offre et de promotion collective.

définie, pour le moins encore mal délimitée et dont les contours sont dessinés en grande partie par la qualité des individus qui constituent le binôme de travail.

Pari difficile tant les contributions attendues pouvaient se trouver en décalage par rapport aux travaux et recherches académiques sur le sujet. Ces derniers portent souvent sur les parcours d'insertion des individus -processus de professionnalisation, enchaînement de situations de stages, parcours d'échec- et sur les questionnements des professionnels concernant les conditions d'accès au marché du travail, à une intégration réussie.

Cette dichotomie souligne une difficulté majeure dans l'appréhension globale de la problématique de l'accompagnement, celle de la coupure épistémologique entre le professionnel en charge de l'accompagnement et le public en insertion. Car la notion d'accompagnement introduit l'idée d'une relation, d'un rapport à deux, entre une personne bénéficiaire d'une mesure, d'un dispositif et une seconde personne, professionnelle, chargée d'assurer cette fonction. Cette distinction si nécessaire à la clarté de l'exposé est insatisfaisante pour la compréhension des enjeux car les conditions de la réussite d'une insertion passent nécessairement par la rencontre effective et pertinente entre une personne "référente" et un public désirant ou pas. Critère indispensable quand il est question d'une prise en charge thérapeutique, moins indispensable quand il s'agit d'une mission que l'on nous demande de mettre en œuvre, la problématique de la rencontre demeure une préoccupation centrale comme nous le montrera Anne-Dominique Moussay dans son article *La rencontre : quels risques ?*⁽²⁾

(2) L'article proposé est repris de l'ouvrage *La rencontre. Chemin qui se fait en marchant* - (s/dir. Thierry Gogel d'Allondans et Liliane Goldsztaub) - revue Les Cahiers d'Arcanes - Éditions Arcanes, Apertura - 2000, 246 p.

Les caractéristiques et les conditions de cette réussite sont au cœur de notre propos et du projet éditorial. Pour ce numéro de la revue **Formation & Territoire**, le comité de rédaction a souhaité proposer aux acteurs de la région Champagne Ardenne de partager leurs expériences et leurs analyses et ainsi contribuer à la réflexion générale sur ce thème. Plusieurs axes de réflexion sont proposés aux lecteurs, au nombre de trois pour être précis, et qui concernent trois dimensions centrales de la problématique de l'accompagnement. Ainsi, les contributions retenues s'inscrivent dans une réflexion active sur les pratiques de l'accompagnement des publics en difficulté.

Dans une première partie, nous aborderons une série d'enjeux autour des jeunes et des adultes, de ces catégories de sens nécessaires à la compréhension des phénomènes et des interactions qui en résultent. Puis, nous nous intéresserons aux questions des méthodes, des savoir-faire que chaque acteur met en œuvre, initie dans sa pratique professionnelle. Enfin, dans une troisième partie, nous soulignerons quelques aspects importants du débat de société autour des questions de l'engagement professionnel, du bénévolat et du chômage que les professionnels de l'accompagnement social ou professionnel côtoient tout au long de leurs activités quotidiennes.

Mais, il nous a semblé indispensable de débiter ce numéro par un travail de définition, d'éclairage définitionnel concernant le terme accompagnement. Sonia Spéroni nous propose de découvrir les significations profondes du terme, comme point d'appui à une réflexion plus large concernant des pratiques professionnelles en construction.

1- Les notions d'accompagnement, de soutien et de suivi ont-elles évolué au cours des deux dernières décennies ? Quelles articulations ont-elles tissées entre elles, avec les notions d'exclusion, d'insertion qui les sous-tendent ?

Est-il possible d'élaborer des définitions qui s'inscrivent dans une conception plus dynamique des relations en jeu ou restons-nous dans une perspective purement statique ? Dans un ouvrage récent⁽³⁾, le COPAS (Conseil en Pratiques et Analyses Sociales) propose une réponse à notre question initiale car, pour les auteurs, "il n'y a pas de causes à l'exclusion mais un ensemble de facteurs de risques, et les parcours qui mènent à l'exclusion, comme ceux qui mènent à l'insertion, sont diversifiés et dépendent autant de l'environnement économique, social et culturel des personnes que de leurs caractéristiques propres". Cette proposition initiale va permettre à Elisabeth Perry de concevoir une réorientation majeure du travail et des politiques sociales vers *"des démarches d'accompagnement visant le développement et l'amélioration des interactions entre les personnes et leurs environnements, ceci afin de prévenir l'exclusion et de favoriser l'insertion ou la réinsertion des populations les plus fragiles ou les plus à risques"*⁽⁴⁾. De quoi est-il donc question ? Faut-il comprendre l'accompagnement comme un suivi ? Comme étant l'acte de professionnel centré sur le comportement des personnes ? Ou, au contraire, *"comme un travail d'articulation entre l'offre, la recherche de réponses, d'adaptation à la situation de chaque usager, bénéficiaire, la préparation d'une disponibilité à les recevoir"*⁽⁵⁾.

(3) COPAS (1994), *Accompagnement social et insertion. Pratiques associatives*, UNIOPS, chez Syros.

(4) Voir l'ouvrage *La fonction "soutien-accompagnement"* (Partie 1 : "Éléments techniques"), p.1.

(5) Ibid., p. 1.

Les articles d'Elisabeth Perry et d'Alain Dauty vont nous amener à mieux saisir l'enjeu que constitue la situation d'accompagnement pour le professionnel en charge de cette mission. Alain Dauty, pour sa part, insistera plus particulièrement sur deux dimensions caractéristiques de l'accompagnement. D'une part, il s'agit d'une activité professionnelle qui est, en tant que telle, d'une grande complexité et nécessite d'en comprendre la logique interne, ici au travers de l'existence de deux cycles de réalisation de cette activité, le "cycle de l'action" et le "cycle de l'échange". D'autre part, l'accompagnement est à comprendre comme une expérience dont il est essentiel de tirer un enseignement pour qu'elle prenne sens pour la personne.

En appui à ces premières considérations concernant la situation d'accompagnement, nous avons retenu trois témoignages d'activités conduites par des professionnels dans des contextes différents. Ceux-ci permettent d'envisager les complémentarités plutôt que les oppositions qui peuvent exister entre les pratiques professionnelles et ainsi mieux articuler les concepts avec les notions d'intégration et de cohésion sociale qui "chapeautent" très souvent la majorité des actions engagées dans nos milieux professionnels. Ainsi, Marie-Chantal Duru et Béatriz Bardet tentent de définir leur conception de l'activité d'accompagnement dans le cadre des actions développées en direction du public "jeunes issus de l'immigration". Si la situation duelle ou le montage d'activités collectives représentent des formes habituelles de la fonction accompagnement, il est toutefois très important de pouvoir préciser les différentes séquences et les logiques développées. Les articles de Nadine Scholivet et Frédéric Meunier essayent de rendre explicites les différentes étapes et contenus que génèrent les actions qu'ils ont initiées. Ainsi les pratiques développées témoignent que l'accompagnement des publics (jeunes, chômeurs,

Rmistes, ...) en insertion peut "voisiner" avec les concepts connexes de justice, d'égalité des chances ou encore de liberté individuelle.

2- Les enjeux de ces notions dans la construction des identités professionnelles des acteurs de l'insertion socioprofessionnelle des publics.

La pratique du soutien-accompagnement apparaît comme souvent noyée dans l'ensemble des fonctions inhérentes aux métiers de formateur, d'éducateur, d'agent d'insertion, etc. L'isoler est difficile en soi. Or, pouvoir définir les actions, les activités ainsi que les compétences mises en jeu (relationnelles et techniques) dans ce contexte permet une identification plus précise de cette fonction, à travers des savoir-faire spécifiques (prise d'information, diagnostic, évaluation des situations, ajustement d'objectif, création de situation d'apprentissage, coordination de moyens, partenariat, ...).

L'existence de savoir-faire spécifiques, de compétences, leurs identifications supposent que ce travail de clarification fonctionne chez **l'accompagnateur et l'accompagné**. Comme nous le montre Francine Mayer dans son article, ce dernier "*fait appel aux différentes ressources issues de sa trajectoire biographique*" qu'il combine "*pour les traduire en un agir compétent...*". Ce travail d'appréhension, à faire, nécessite comme nous l'aurons vu dans l'article d'Alain Dauty, un travail de compréhension ou d'explicitation de ses pratiques d'accompagnement. Francine Mayer va nous faire découvrir que la compétence de l'accompagnateur "*repose sur la réalisation de transactions internes et externes*" développant ainsi un système transactionnel de l'agir professionnel. Comme nous le subodorons déjà, l'ensemble des compétences mises en jeu prend appui sur des dimensions relationnelles et techniques. Francis

Minet nous invite à nous intéresser plus particulièrement à une troisième dimension, celle sur la cognition, notamment à partir de deux notions qu'il va développer dans son propos, le principe du conflit cognitif dans lequel est pris l'accompagnateur dans son action auprès de l'accompagné et la notion d'équilibration. Nous repérons bien que l'enjeu de la définition de la compétence du professionnel chargé de l'accompagnement d'un public en difficulté repose sur l'idée d'un équilibre, par définition rompu et instable car reposant tout à la fois sur des techniques, et sur un ensemble relationnel et cognitif, que la personne doit en permanence ajuster, réguler ce que les auteurs précédemment cités vont appeler *transactions*, *équilibration* ou encore *conflit cognitif*. Néanmoins nous parlons de l'accompagnement comme d'un ensemble homogène, ne faut-il pas, comme nous invite à le faire Anne Molard, rester à un pluriel quand on évoque l'idée d'accompagnement et parler des accompagnements comme autant de pratiques diversifiées qui touchent aux dimensions de la psychologie, de l'éducation, de la pédagogie et de la sociologie.

Ainsi nous voyons se dessiner le champ d'intervention du professionnel et, sur le plan de la formation, nous constatons l'émergence de deux axes de professionnalisation des acteurs : la centration sur la personne et sa problématique relationnelle et socioprofessionnelle et la centration sur l'activité d'accompagnement. Véronique Bénézech dresse dans un article - bilan l'état de la réflexion régionale sur ce thème, dessinant ainsi les prémisses d'un plan de formation novateur en direction des professionnels mais aussi des institutionnels en charge des politiques d'aide et d'insertion des publics en difficulté.

3- Il s'agit d'examiner également les enjeux de cette notion dans les grands dossiers sociaux de notre temps, d'observer comment le concept d'accompagnement peut intervenir et structurer les débats tels celui du chômage et du rapport au chômeur, d'un accès actif à la citoyenneté ou encore de la question permanente mais chaque fois masquée, des risques d'une telle rencontre.

Les professionnels de ce champ d'intervention s'interrogent sur la place de l'action publique, et les débats autour des moyens de réussir l'insertion conditionnent les choix sociaux dans le contexte de nos pays développés. Sont ici visés les fondements des politiques publiques de l'emploi et de lutte contre les exclusions et leur mise en œuvre ainsi que les conditions et les instruments de mise en cohérence de ces politiques. C'est à cette réflexion globale que nous invite la contribution de Thierry Benoît dans un ton et une salutaire impertinence. De quelle responsabilité s'est "déchargée" l'Etat ou comme l'écrit l'auteur de l'article, *"la responsabilité de l'Etat est moins engagée puisque, s'il n'y a pas de résultat, ce peut être le client [le public en insertion] qui (...) est inexorablement "désinséré" ..."* ? Un lent mouvement historique d'individualisation des fonctions sociales dont les acteurs de l'insertion, aujourd'hui, en supportent le poids et la difficulté, individuellement, touche toutes les professions, les institutions. Et l'ANPE, institution parmi les institutions luttant dans ce secteur, n'échappe pas à cette évolution nécessitant une réflexion permanente pour offrir les prestations les mieux adaptées comme le développe Maryse Quoniam dans son article.

Au-delà des politiques publiques, les systèmes d'organisation de la solidarité nationale (système de protection sociale) et les modèles de développement économiques locaux font bien entendu partie de ces préoccupations. Ces cinquante années de fonctionnement

de la solidarité nationale organisée par l'intermédiaire, de plus en plus nombreux, de professionnels nous a fait, peut-être perdre de vue deux questions primordiales dans notre réflexion concernant les pratiques de l'accompagnement. D'une part, nous avons oublié qu'à l'échelle de l'histoire sociale, l'intermédiation par des corporations, des corps constitués est récente et qu'elle n'a pas gommé tout à fait la question de l'engagement personnel, la question du bénévolat ou autres formes de solidarité. Le prochain anniversaire de la loi du 1er juillet 1901 et ses manifestations commémoratives en 2001 doivent nous rappeler cette question. Longtemps opposé craignant la suprématie de l'une au détriment de l'autre, la contribution de l'ORRPA nous invite à nous réinterroger sur les complémentarités possibles au travers de son expérience (de 15 ans, déjà) d'accompagnement de public en insertion par des personnes retraitées déchargées de leur activité professionnelle, au service de personnes en difficulté. D'autre part, et en lien avec le point précédent, cet engagement est par nature *risqué*. Les choix d'organisation, de forme de solidarité ne sont pas à dissocier d'un questionnement personnel, pour chacun, sur la nature de son engagement et de la part de risque que la relation nécessite ou génère. Anne-Dominique Moussay nous incite à ne pas nous retrancher totalement derrière nos professions, nos compétences, nos institutions pour accepter de laisser un espace possible entre nous et eux, entre lui et moi : " ... un espace d'appropriation possible de leur propre parole". Si ce jeu est possible, même si "laisser du jeu, c'est prendre un risque", c'est le signe, alors salutaire, "**de ne plus savoir ... avant de savoir autrement**".

N'est-ce pas, en quelque sorte, le pari insensé qui nous attend ?
Bonne lecture !

L'accompagnement vers la formation et l'emploi, émergence et analyse d'une pratique

Par Sonia Speroni, chargée de mission, GIP qualité de la Formation, Poitiers

Les pratiques d'ACCOMPAGNEMENT, si elles semblent récentes, ne sont pas apparues brutalement dans le champ de la formation et de l'emploi : des ambitions collectives d'après-guerre aux exigences actuelles d'individualisation, les pratiques de formation participent d'un environnement social, économique et politique dans une période de forte évolution. Les pages suivantes s'efforcent de rendre visible un double mouvement, contradictoire en apparence, vers un traitement massif et l'individualisation des mesures.

Après cet aperçu socio-historique, un éclairage sémantique présente les significations profondes du terme ACCOMPAGNEMENT comme support d'une réflexion sur le sens pour le professionnel de ces pratiques en construction.

De la promotion sociale à la formation professionnelle continue

Dans le contexte de reconstruction de l'après guerre, la formation est au service de la qualification et de l'emploi entendus comme des préoccupations nationales. Les principes de la formation professionnelle continue inscrivent la promotion des individus dans une ambition collective. Dès les années soixante s'impose l'idée d'une adaptation continue des emplois et donc des travailleurs, rendue nécessaire par la modernisation de la société. La loi de décembre 1963 instaure le Fonds National pour l'Emploi destiné à "faciliter aux salariés la continuité de leur activité au travail". La fonction *personnel* apparaît dans les entreprises tandis que le Ministère du Travail crée la fonction de *conseiller professionnel*.

En 1966, le V^e Plan met en place une politique coordonnée et concertée de la formation. Avec la loi programme organisant la formation professionnelle et la promotion sociale, la notion de *congé individuel de formation* apparaît. La formation de l'individu ne semble plus devoir être strictement liée à des nécessités collectives d'adaptation mais prétend répondre aux aspirations de chacun au moment où s'enraye le mouvement de prospérité économique de l'après-guerre. C'est dans une perspective de mobilité, d'évolution dans les métiers, les qualifications et les modes de recrutement que les ordonnances de juillet 1967 créent l'Agence Nationale Pour l'Emploi qui se dote en 1970 d'une nomenclature : le Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois (ROME) sera progressivement mis en place jusqu'en 1975.

(1) Dubac C. - *La formation professionnelle Continue* - Éditions La Découverte - 1996 - p.21.

Des accords paritaires interprofessionnels nationaux, retombés des accords de Grenelle, organisent la mise en place juridique de la **formation professionnelle continue** qui donnera lieu à un vote l'année suivante. Avec la loi du 16 juillet 1971, la formation professionnelle entre dans le domaine des droits de l'individu : "Permettre à chaque salarié d'accroître ses connaissances en fonction de ses propres aspirations et des perspectives de l'emploi". La loi met alors l'accent sur "la satisfaction d'une liberté individuelle dans la plus pure tradition républicaine²". Cette même année, l'Association des conseillers d'orientation en France donne l'air du temps en choisissant comme thème de son congrès annuel : "Comment individualiser l'information ?".

Insertion et Individualisation

Des mesures concrètes tentent de pallier les difficultés d'insertion des jeunes. La **formation professionnelle continue** est mobilisée pour lutter contre le chômage, faciliter le reclassement des demandeurs d'emploi, mais elle échoue à insérer durablement les individus -en particulier les moins qualifiés ou les plus âgés. Afin de rendre plus efficaces les prestations de formation, les perspectives d'emploi et la situation des personnes sont désormais prises en compte : on parle d'**individualisation** de la formation.

En 1981, Bertrand Schwartz recommande, pour favoriser l'insertion et la qualification, d'installer "un dispositif d'animation travaillant au plus près des jeunes", "par et

avec les intéressés", visant à "établir pour chaque jeune un cursus personnalisé³". Dès l'année suivante, P.A.I.O. et Missions Locales sont chargées d'examiner individuellement les situations et d'assurer un suivi. "Pour la première fois, un programme public massif prend explicitement en charge un **dispositif d'accompagnement**, au-delà de la forme traditionnelle du stage, reconnaissant ainsi l'utilité d'un maillage de fonctions complémentaires : accueil, suivi, guidance, information, orientation, reconnaissance des acquis, contacts avec le milieu professionnel⁴..." La tendance à personnaliser les formations et les parcours s'illustre à nouveau en 1985 avec le congé de conversion, les Ateliers de Pédagogie Personnalisée, la loi relative à la validation des acquis de l'expérience. En ces temps d'incertitude et d'instabilité, les parcours ne sont plus tout tracés et doivent pouvoir s'infléchir selon les nécessités ou les désirs du moment ; les possibilités offertes à chacun d'élaborer un projet professionnel ou de formation s'appuient sur l'injonction à identifier les compétences individuelles. En 1986, quelques Centres Inter institutionnels de Bilan de Compétences réunissant des spécialistes de l'A.N.P.E., de l'A.F.P.A., de l'Education Nationale, sont mis en place. Des Associations Intermédiaires assurent la mise à disposition de demandeurs d'emploi auprès d'utilisateurs mais aussi prennent en charge "l'accueil et l'accompagnement des personnes en difficulté de réinsertion, et le suivi de leurs itinéraires par une aide socio-professionnelle⁵".

(2) Guilloux P. - in *Inffo Flash - Hors série* - Diffusion Centre Inffo - oct.1996 - p.8.

(3) Schwartz B. - *Rapport au Premier Ministre* - . Éditions La Documentation Française - 1981 - pp. 39, 45, 49.

(4) Besnard P. ; Lietard B. - *La formation continue* - Éditions PUF - 1993 - p.99.

(5) *Les mesures pour l'emploi* - Éditions La Documentation Française - 1996 - p. 120.

Solidarité et accompagnement personnalisé

Dans la décennie 80, le concept de **solidarité** est en faveur dans le champ social et politique avec la création d'un *Ministère de la Solidarité Nationale* et l'apparition des Contrats Emploi Solidarité. Recentrée sur les bénéficiaires, l'action sociale est alors repensée comme devant "permettre aux individus concernés de devenir acteurs du changement de leurs conditions et de leur cadre de vie⁶." Marie-France Freynet⁷ rappelle comment un ensemble de lois -dont la loi de décembre 1988 relative au Revenu Minimum d'Insertion- va alors "s'efforcer d'accroître, dans les faits, le pouvoir des citoyens", faisant passer l'action sociale de l'assistance à la responsabilisation avec le contrat comme principe éthique et comme moyen technique. "La mise en œuvre du contrat est fondée sur la notion que le client

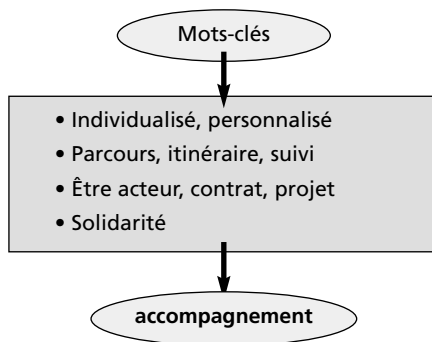
doit exercer son droit d'autodétermination. Le client accroît sa motivation, son engagement et le respect de lui-même lorsqu'il assume la responsabilité de choisir parmi des alternatives et d'utiliser ses propres capacités et ses propres ressources pour faire face aux tâches déterminées en commun (...). Ceci suppose une valorisation, une reconnaissance en tant que partenaire⁸." Le secteur de la formation et de l'emploi fera lui aussi un large usage du contrat comme moyen pédagogique inscrit dans une démarche de construction de projet ; tout particulièrement avec les publics de jeunes demandeurs d'emploi. Une circulaire de mai 1989 organise un *crédit formation* qui s'appuie sur trois concepts clés : l'accompagnement personnalisé, l'individualisation et l'ancrage local. La mise en œuvre de ce dispositif territorialisé repose sur la coopération de différents acteurs locaux.

Individualisation des mesures

Proximité

Maillage de professionnels :

- Formateurs
- Conseillers à l'emploi
- Correspondants
- Coordonnateurs emploi-formation
- Praticiens de bilan de compétences
- Praticiens de la Validation des acquis
- Entreprises, tuteurs
- Travailleurs sociaux



(6) Nicole Questiaux - Circulaire du 28 mai 1982.

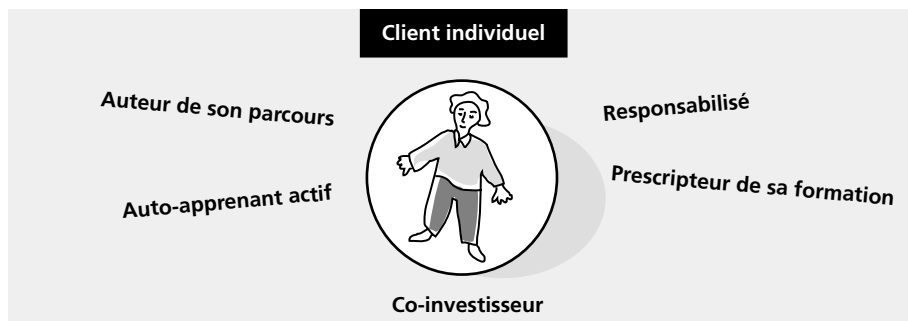
(7) Freynet M.F. - *Les médiations du travail social* - Éditions Chroniques Sociales - 1995 - pp. 38-39.

(8) Ministère de la Solidarité, janvier 1989.

L'usager, un client à accompagner

L'idée est bien alors que l'individu doit s'impliquer *dans sa formation, dans son parcours*. Il ne s'agit plus de positionner les personnes sur des mesures sans se donner et leur donner les moyens, sinon de la réussite, du moins de la cohérence et de la validité. La loi de décembre 1991 relative à l'emploi et à la formation professionnelle va inscrire au Code du Travail la prestation **bilan de compétences**. Sandra Michel souligne *"l'importance dans la loi de tout ce qui fait référence à la personne, à l'individu, au sujet"*, tendant à en faire *"un droit individuel, centré sur des éléments très personnels considérés comme la propriété du sujet"*. Autre disposition légale permettant la reconnaissance pour chacun de son parcours individuel, la loi de juillet 1992 prévoit *"la validation d'acquis professionnels qui pourront être pris en compte pour justifier d'une partie des connaissances et des aptitudes exigées pour l'obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur"*. Avec la mise en place du dispositif légal de la V.A.P. et de

l'accompagnement assuré par les Délégations Académiques à la Validation d'Acquis, l'Éducation Nationale propose une démarche là aussi individuelle. L'idée s'est imposée qu'un individu aura à changer plusieurs fois de métiers au cours de sa vie professionnelle. En 1996, l'Etat participe activement à l'organisation de l'année européenne de **l'éducation et de la formation tout au long de la vie**. La VIème édition des rencontres de la formation professionnelle -les Entretiens Condorcet- a pour thème *"Se former tout au long de la vie"*. La formation professionnelle continue célèbre ses vingt-cinq ans. Entre 1995 et 1997, un Contrat d'Études Prospectives dans les organismes privés de formation est mis en œuvre par le Ministère du Travail et les partenaires sociaux de la branche. Cette étude⁹ souligne comme une idée-force l'individualisation du rapport à la formation. Croisée avec l'impératif de qualité, cette tendance fait apparaître la figure centrale d'un client appelant une grande flexibilité des recours à la formation et des formes de réponses :



(9) Belleir Michel S. - *In La question du sujet en éducation et en formation* - Éditions L'harmattan - 1996.

(10) *Actualité de la formation permanente* - Diffusion Centre Inffo - n°150 - pp. 63-86.

Aujourd'hui, l'A.N.P.E. engagée dans une Nouvelle Offre de Services dans une perspective de qualité, propose un *"accompagnement personnalisé et contractualisé (...) effectué par un conseiller personnellement en charge d'un portefeuille de demandeurs et portant sur l'offre d'emploi, l'aide à la recherche d'emploi, l'aide à l'élaboration du projet d'accès à l'emploi."*⁽¹¹⁾ Dans cette tendance à proposer des réponses en termes d'accompagnement, il s'agit de favoriser l'autonomie des personnes, les rendre capables de passer d'un emploi à l'autre, de gérer au mieux leur mobilité, de maintenir leur employabilité. Certes, personne n'est dupe des enjeux et Bernard Liétard le souligne très justement : *"on a pris conscience que la formation n'est qu'un moyen pour régler des problèmes posés ailleurs et notamment dans le champ social"*⁽¹²⁾. C'est aussi ce que ces quelques pages ont voulu rendre visible.

Cependant, si les textes des législateurs ou des commentateurs abordent largement la question de la place accordée à la personne comme **sujet**, et de l'action pour elle-même que l'accompagnement va lui permettre d'engager, la question des relations -relation à l'usager, relation à l'organisation, au mandataire- est laissée à l'appréciation des professionnels.

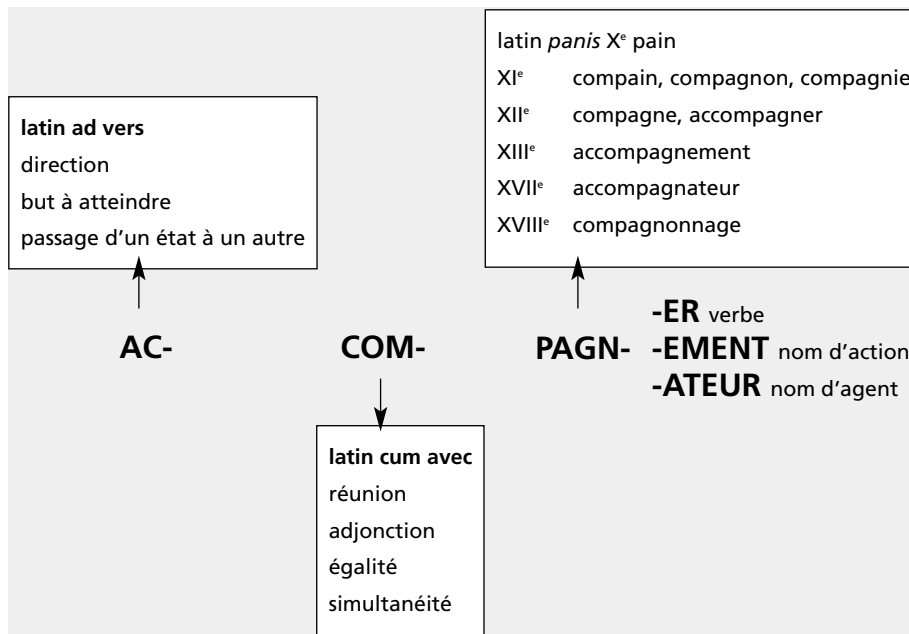
L'accompagnement a été mis en place dans la perspective de l'individualisation et du sujet acteur et parce que la société et l'entreprise ont besoin d'individus qui se prennent en charge. Toutefois le mot choisi, évoque le *pain partagé*, image par excellence du compagnonnage et de la solidarité. Sollicité par une commande publique et engagé auprès d'un bénéficiaire, l'accompagnateur ne peut éviter l'interrogation sur le sens de cette fonction et les valeurs qu'elle entend servir. Il convient de s'en donner une compréhension plus précise à travers l'épaisseur historique du mot et les variations de son usage actuel dans le champ notionnel qu'il constitue avec d'autres.

Approche sémantique

Comme **accompagner** et **accompagnateur**, le mot **accompagnement** est un dérivé, c'est à dire un mot formé à partir d'un étymon, mot de base auquel se sont ajoutés des affixes :

(11) ANPE - *Références* - n°107 - juillet 1996.

(12) Besnard et Liétard - op. cit. - p. 121.



Trois thèmes apparaissent d'emblée fortement liés : solidarité, action et mouvement.

Solidarité : le terme s'est construit sur un mot de base issu du latin *panis*. Un relevé historique des significations fait apparaître de façon privilégiée le *cum* latin, rendant particulièrement lisible l'idée d'association, d'alliance, de relation à l'Autre, de présence auprès d'une personne, d'engagement dans une action commune, celui qui accompagne est **compagnon**, le *cumpainz* de l'origine, celui qui partage le pain. Peut-on ne pas souligner la proximité avec le sens même du mot solidarité : *relation entre personnes ayant conscience d'une communauté d'intérêts, qui entraîne, pour les unes, l'obligation morale de ne pas desservir les autres*.

Mouvement : aussi présente est l'idée de mouvement : se joindre à quelqu'un pour aller où il va ; aller de compagnie avec ; aller, marcher avec quelqu'un. Le *ad* latin fait ici entendre le sens d'une dynamique, d'un allant, d'un cheminement vers un but que l'on s'assigne. C'est dans cette acception que s'inscrivent toutes les métaphores de voyage, de route ou de navigation dans les intitulés d'actions (*Cap sur l'emploi, Passe-relle, Carnet de route...*) ou les titres d'ouvrages (*De la compétence à la navigation professionnelle, Apprendre à s'orienter : l'avenir en marche, Cheminer vers soi...*).

Action : le préfixe latin *ad*, engageant au mouvement, n'est présent qu'avec des suffixes de verbe, d'agent et d'action ; action

et mouvement sont ainsi indissociables. C'est cette même idée qui articule l'accompagnement à des conduites de projet ou d'engagement, de mobilisation, dynamisation et autre mise en œuvre.

A ces trois thèmes, il convient d'en ajouter un autre, présent dans la signification sans être pourtant inscrit dans une partie isolable du mot et qui intéresse particulièrement le professionnel puisqu'il désigne, comme en creux, l'activité à mener. Nous choisissons de nommer cette composante sémantique **généralité-secondarité** car elle implique l'imprécision et le caractère secondaire de la fonction. En effet, comme **compagnon** qui ne se définit que par rapport à quelqu'un d'autre, l'**accompagnateur** n'a pas d'existence séparée, pas de mission particulière à exercer pour soi dans l'isolement d'une officine ou le secret d'un atelier et dont les caractéristiques seraient données par l'appellation elle-même. Celle-ci ne dit rien de l'activité exercée. Aujourd'hui, dans la vision synchronique livrée par les dictionnaires, l'activité de l'accompagnateur ne peut être précisée absolument mais toujours relativement à un contexte qui la détermine. Impossible de déclarer comme activité professionnelle **accompagnateur**, sans préciser un champ d'intervention. Le mot a été peu investi par les acceptions professionnelles et, hors situation, laisse l'interlocuteur dans le flou : il peut s'agir d'un pianiste, d'un conseiller, d'un guide, d'un médiateur... Le domaine tourisme et sports de loisirs reste le plus facilement évoqué par le

terme ; le secteur médical et l'accompagnement aux mourants ont récemment pris place dans le sens commun du mot. Le secteur de **l'accompagnement vers la formation et l'emploi** est encore très peu lisible en tant que pratique spécifique.

Mais le mot accompagnement n'est pas moins précis que les nombreuses autres appellations qui tentent de cerner l'activité ou de désigner le praticien. Certaines ont en commun la notion de mouvement (projet guidance suivi itinéraire parcours cheminement pédagogique), d'autres soulignent l'action auprès des personnes (conseiller tuteur aide moniteur médiateur correspondant parrain mentor). La plupart sont tout aussi imprécises quant aux activités sauf à indiquer le champ dans lequel elles s'exercent. Le sens n'apparaît pas hors d'un contexte particulier. **Relation à l'autre, mouvement, généralité**, seraient des constantes de ces métiers de la formation et de l'insertion ? L'imprécision du terme accompagnement le rend disponible à une fonction encore en construction. La signification n'est claire que sur les positions tenues par rapport à l'Autre : le professionnel ici n'a pas la vedette même si, paradoxalement, le mot parle de lui mais de lui comme en retrait, comme personnage secondaire de ce qui se joue. C'est bien dans cette idée que l'accompagnement implique avant tout d'être avec, d'aller avec, dans ce mouvement conjoint qui s'inscrit dans le temps d'un Autre qui agit pour lui-même.

L'accompagnement, pour quoi ? pour qui ?

Dans un monde socioprofessionnel moins rigide et plus incertain, tout engage l'individu à être le gestionnaire avisé de sa propre carrière, accompagné dans ses processus de décision par des professionnels tout aussi avisés. En cinq décennies, partenaires sociaux et pouvoirs publics ont imaginé des dispositifs, créé des structures et des fonctions au service des personnes qui forment aujourd'hui un maillage de professionnels.

Une Formation - action menée en région Poitou-Charentes dans le cadre du dispositif de formation des acteurs de la formation a réuni en 1999 des praticiens de la formation, du bilan et de la validation d'acquis, des structures d'accueil et de l'insertion par l'économique. Ce travail a mis en évidence certaines caractéristiques de la fonction que partagent ces différents professionnels¹³ :

- la place centrale de l'usager
- la pratique fondamentale de l'entretien
- l'élaboration de " traces " des prestations d'accompagnement
- des compétences principalement cognitives et relationnelles
- un travail en réseau avec d'autres professionnels
- un souci de déontologie.

Il apparaît à l'évidence que malgré, des positionnements et des cultures différentes, la fonction d'accompagnement traverse ce champ commun d'activités et constitue un axe particulièrement fécond d'analyse des pratiques.

Peut-on risquer en conclusion une définition de l'accompagnement comme le concours d'un professionnel dans un dispositif où l'usager-client est au centre, sur sa propre initiative, bénéficiaire et dépositaire de ce qui se joue là en matière de formation d'orientation ou d'insertion. Le professionnel chargé d'un accompagnement se place en retrait, personnage secondaire laissant le bénéficiaire maître d'œuvre de l'action entreprise, en situation d'agir pour lui-même dans une démarche qui lui est propre. Pendant plusieurs décennies la relation de formation s'est organisée autour ou à propos d'un objet-tiers à transmettre : savoir ou savoir faire possédé par le formateur et à enseigner. La fonction de conseil prétendait dire à chacun ce qu'il doit faire ou ne pas faire. Aujourd'hui, l'accompagnateur ne se situe ni devant -comme le formateur dans son face à face pédagogique- ni derrière -comme celui qui assure un suivi- mais auprès des personnes dans une démarche "qui permet d'être avec et non d'agir pour ". Le terme ACCOMPAGNEMENT signifie bien cette prise de position différente, cette mise en retrait que le professionnel partage désormais avec d'autres dans un maillage de fonctions autour de l'acte de formation. ▲

(13) Langelier B. ; Malka J. ; Meziane O. - *Guide de lecture de la fonction accompagnement* - 1999 - Diffusion GIP Qualité de la formation Poitou-Charentes.

La fonction soutien-accompagnement : au-delà de la mesure technique d'un dispositif d'accompagnement de personnes en difficulté dans le cadre d'une politique publique d'insertion

Par Elisabeth Perry, psychologue, thérapeute, Nancy

La fonction "soutien-accompagnement" apparaît souvent noyée dans l'ensemble des fonctions inhérentes au métier de formateur, d'éducateur ou de professeur technique. L'isoler est difficile en soi, aussi l'explicitation des pratiques et des procédures qu'elle recouvre s'avère délicate mais indispensable.

La problématique de la fonction "soutien accompagnement"

Rendre compte du "soutien-accompagnement" de façon spécifiée est difficile. En effet, il n'est pas appréhendé par les praticiens comme une fonction isolée de leur métier, mais comme une mesure qui les désigne en qualité d'"adulte-référent" auprès d'une personne. La description plus fine de l'activité et des compétences mises en jeu dans ce contexte demande une identification plus précise de cette fonction, à travers les savoir-faire spécifiques développés.

Ainsi, dans leur contexte respectif, les professionnels mettent en œuvre des compétences spécifiques en matière de "soutien-accompagnement" : prises d'information, démarche diagnostique, évaluation des

situations vécues, ajustement des objectifs et des moyens en lien avec l'évolution de la personne, création de situations et de supports d'apprentissage et d'éducation, positionnement du professionnel sur plusieurs plans (relationnel, technique, professionnel...), coordination permanente des moyens mis en œuvre, travail en partenariat. Et de ce fait, l'explicitation de leurs pratiques permet de décrire cette fonction dans ses différentes caractéristiques.

Aborder la personne en terme de situation

Il convient de privilégier une approche situationnelle des difficultés présentées par les personnes : aborder la personne en terme de situation, comme l'évoque F. Andrieux¹.

(1) Andrieux F. - *Les enjeux liés à une connaissance de l'illettrisme* - Points de vue et réflexions - Diffusion Centre Inffo - GPLI - 1990 - pp. 7-10.

Cette approche conduit à prendre en compte en permanence l'interaction de la personne avec son environnement et à considérer ce qui fonctionne ou dysfonctionne à un moment donné. Cela conduit à considérer la personne dans sa globalité, à ne pas la réduire à sa difficulté et à ne pas l'y enfermer. Ainsi, les difficultés de la personne peuvent être regardées comme la résultante de cette interaction, à un moment donné de son histoire. La personne n'est donc pas réduite à la description de sa difficulté mais est appréhendée à travers sa dynamique interactive et ses possibilités d'évolution.

Accompagner et soutenir la personne, c'est prendre en compte et comprendre sa réalité adaptative, mesurer ce qui peut bouger, lui proposer les situations adéquates qui vont lui permettre d'évoluer vers l'autonomie. Cela suppose une approche globale et sans a priori afin de confronter la personne à des expériences qui vont la rendre mobile pour son développement personnel, social et/ou professionnel.

Accompagner la personne, c'est organiser et lui donner les moyens de poursuivre son évolution : l'aider à agir et à modifier sa relation à l'environnement si nécessaire.

L'accompagnement va être réalisé à partir de situations éducatives, créées ou vécues qui vont jouer un rôle éducatif, tiers et médiateur entre la personne et son milieu.

Cette approche situationnelle des difficultés permet de :

- **Ne pas assimiler la personne à un problème** ou à une difficulté mais l'aider à se "désidentifier" de ceux-ci, en se donnant

les moyens de s'en distancier, de les traverser ou les résoudre. Ainsi, la personne n'est pas toxicomane (identité), elle a un problème de toxicomanie (comportements). Elle est plus que son problème de toxicomanie, elle a d'autres potentialités avec lesquelles elle peut ne pas être en contact pour l'instant. Elle a un problème qui suppose un accompagnement en terme de soin et acceptera cette démarche plus facilement si elle perçoit que cela est possible et que cela "vaut le coup" (motivation). Elle le fera si elle rencontre une adulte qui croit cela possible pour elle et qui la soutient dans sa démarche.

- **Situer la personne dans une perspective d'évolution et de changement et positionner sa difficulté comme moment transitoire d'une histoire**, avec un "avant" et un "après" et considérer la résolution ou l'évolution comme possible dans le temps.
- **Penser les difficultés comme la résultante particulière de l'interaction** d'une personne avec un environnement particulier, à un moment donné de son parcours ce qui permet de ne pas juger en terme exclusif de responsabilité individuelle ou personnelle mais à replacer les difficultés en lien également avec les contraintes de l'environnement (exemple : l'emploi).
- **S'intéresser au milieu dans lequel la personne évolue ou a évolué** : ouverture, fermeture de celle-ci, exigences, facilités, contraintes, possibilités...
- **Resituer la personne dans son histoire, dans son milieu mais aussi dans le champ relationnel** dans lequel elle évolue et qui détermine en partie les conditions de son évolution.
- **Rendre compte de la diversité des difficultés rencontrées par les personnes et des**

situations vécues.

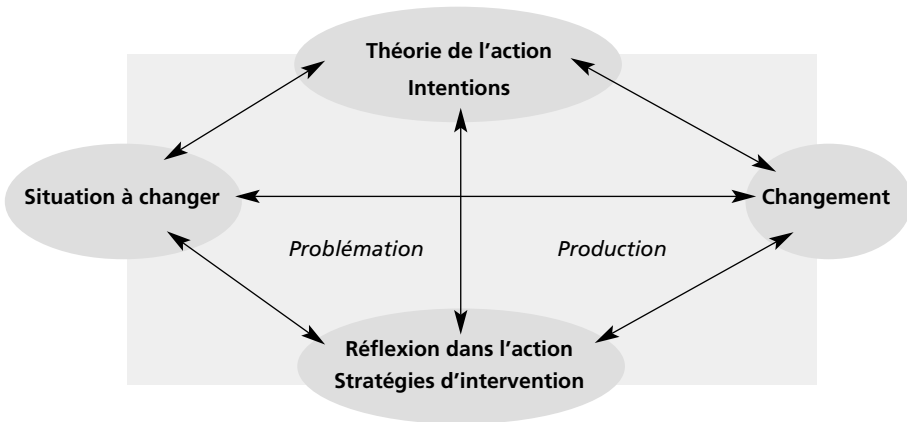
- **Aborder la personne dans une perspective plus large** et repérer plus globalement ce qui fait obstacle à son développement et à son autonomie.
- **Définir au mieux les déterminants qui conditionnent l'autonomie et l'insertion de la personne**, identifier les leviers sur lesquels intervenir (relevant d'objectifs de soin, d'éducation, de formation,...) à travers un travail coordonné en réseau et en partenariat.

Décrire le système d'intervention du professionnel

Voulant rendre compte du système dans lequel évolue le professionnel, il convient de se distancier d'un schéma trop théorique de l'activité.

Lorsqu'un praticien réfléchit dans l'action, dans une situation qu'il perçoit comme unique, son intervention est à la fois de l'exploration pour s'informer, de l'expérimentation pour agir et de la vérification d'hypothèses pour valider et réorienter l'action. Le praticien dialogue en permanence avec les événements rencontrés dans sa pratique professionnelle et met en œuvre une réflexion dans l'action (d'après Schön cité par Y. ST Arnaud²).

Ainsi, si l'on décrit **ce système d'intervention du praticien** (selon Yves ST Arnaud), il se présente de la manière suivante :



(2) De ST Arnaud Y. - *Connaître par l'action* - Éditions Presses Universitaires de Montréal - 1992.

Dans une situation professionnelle de soutien et d'accompagnement, le professionnel met en œuvre une compétence en actes qui se décline selon quatre capacités :

- s'informer et diagnostiquer les aspects déterminants d'une situation, c'est-à-dire en tant que "situation à changer"
- articuler ces informations pour les formuler en terme de "problème ou situation à résoudre" et à les traduire en intentions pédagogiques ou éducatives
- penser et mettre en œuvre des stratégies d'intervention par la proposition de supports ou de situations, existants ou créés en lien avec ces intentions
- repérer et évaluer les effets produits en terme de changement, à mesurer les écarts avec ceux attendus et à réorienter l'action.

Ces quatre éléments sont en interaction permanente. Le professionnel intervient toujours dans une situation singulière et particulière qu'il ne peut traiter de façon générale. Le changement visé est toujours en lien avec la situation de départ. Il ne s'agit pas d'accompagner *Jean* de la même manière que *Paul*, même si son problème apparaît être le même. Il importe de comprendre ce que vit Jean afin de l'accompagner au mieux à travers son vécu et les mises en situation, les expériences auxquelles il est confronté : quel est le sens de sa difficulté ? comment fonctionne-t-il ? qu'est-ce qui résiste ?

L'approche de la fonction "soutien-accompagnement" se fait à partir du descriptif des pratiques concrètes des professionnels. Comment opèrent-ils pour produire et accompagner les changements recherchés ?

Comment les provoquent-ils ? Comment les accompagnent-ils, les soutiennent-ils, comment les évaluent-ils ?

Donner la parole aux professionnels et les aider à expliciter leurs pratiques visent à mettre à jour leur système d'intervention, dans le "soutien-accompagnement".

L'intervention s'inscrit dans deux types de contextes différents aux priorités différentes :

- **pour les enseignants techniques**, la priorité est donnée à l'accompagnement et au soutien dans le domaine des apprentissages sur le plan professionnel. L'éducatif et le soin sont pris en compte quand ils constituent un obstacle au développement des compétences ou de l'insertion.
- **pour les éducateurs**, la priorité est donnée à l'accompagnement et au soutien sur le plan éducatif, à travers une prise en compte globale de la situation de la personne dans toutes ses dimensions : famille, relations, santé, logement, argent, justice, lien avec les administrations, identité, travail, dynamique personnelle, etc.

Définir le champ d'intervention du professionnel

La fonction "soutien-accompagnement" se décline entre **deux capacités majeures** :

- celle assurant l'accompagnement et le soutien de la personne dans son développement vers l'autonomie
- celle conduisant à la conception, la mise en œuvre et la gestion d'activités et de situations réelles ou créées visant à provoquer et à stimuler le développement de la personne au plus proche de ses besoins et de ses capacités.

Elle s'appuie sur **deux types de qualités** relevant de :

- compétences techniques visant le soutien et l'accompagnement de la personne dans des situations personnelles, familiales, sociales et professionnelles
- compétences relationnelles permettant d'établir et de maintenir une relation évolutive d'étayage, de soutien et d'accompagnement de la personne.

Elle s'inscrit en permanence entre **deux attitudes éducatives** développées en alternance selon les besoins de la personne pour son développement autonome :

- celle conduisant à établir et à maintenir les conditions de sécurité et de protection nécessaires
- celle visant à créer les conditions de sa dynamisation.

Elle s'inscrit dans des objectifs à court, moyen et long terme car elle prend en compte les besoins passés, actuels et futurs de la personne, pour son développement en autonomie. Elle concerne le passé à travers sa visée restauratrice, le présent à travers sa visée éducative, le futur à travers sa visée formative ou enseignante. Elle suppose un travail d'équipe et de partenariat. L'adulte-référent, en tant que médiateur, assure le relais, les liens et la coordination avec les structures nécessaires.

Poser l'entretien comme un support privilégié

La parole et l'échange participent de façon essentielle à la fonction "soutien-accompagnement" en :

- créant un espace social d'interaction : la parole est plus que le langage car il s'agit de parler à quelqu'un qui écoute et considère positivement la personne, elle permet d'établir une interaction sociale nécessaire au sentiment d'existence et de valeur personnelle
- constituant le véhicule privilégié de la médiation et de la socialisation
- provoquant une mise à distance de l'action à travers l'attitude réflexive suscitée
- permettant une symbolisation de l'expérience et le développement de l'autonomie par une capacité accrue à penser son action, au-delà d'un agir direct, immédiat, impulsif sur l'environnement
- offrant le moyen privilégié d'un travail de restauration de la confiance en soi, de construction d'une connaissance de soi et d'une réassurance, d'autant plus si l'échange s'appuie sur l'expérience et le vécu concret de la personne.

De ce fait, l'entretien est l'outil privilégié du professionnel pour l'accompagnement et le soutien de la personne.

Il demande un certain nombre de capacités tant techniques que relationnelles pour :

- écouter de façon positive et compréhensive
- s'ajuster et s'adapter à la réalité de l'autre pour le guider au mieux
- s'informer en menant un questionnaire approprié pour l'établissement d'un diagnostic de la situation, une définition

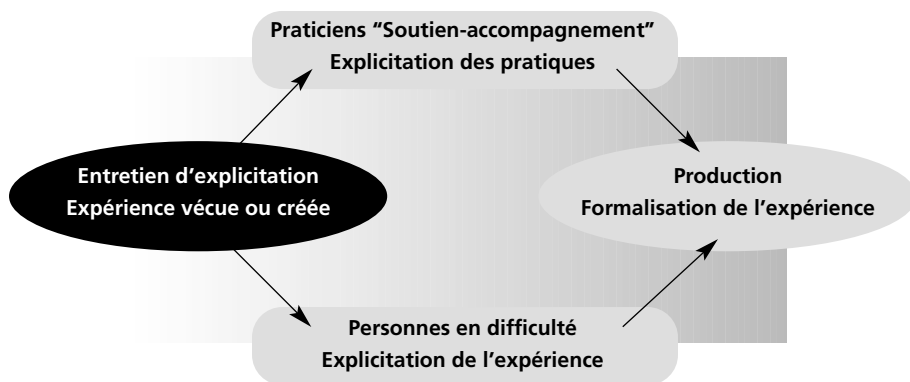
d'hypothèses de travail et le choix de stratégies d'intervention appropriées

- guider l'autre au mieux selon les objectifs de prise de conscience et de changement visés
- évaluer les effets produits et réorienter.

La maîtrise d'une procédure d'entretien ne peut être spontanée, elle suppose une formation tant personnelle que technique.

L'entretien d'explicitation offre ici un cadre d'intervention adéquat. Son intérêt tient à la place qu'il fait à l'expérience du sujet et à l'accompagnement de la mise en mots de celle-ci. Technique de guidance prenant en compte les aspects verbaux et non verbaux de la communication, il permet d'accompagner la personne au plus près de son vécu en proposant un guide de questionnement permettant d'atteindre les domaines de verbalisation souhaités et le développement d'une plus grande conscience de soi.

Il apporte un soutien dans deux directions :



L'expérience et le vécu constituent véritablement les bases d'un développement de l'autonomie, grâce aux apports de l'entretien, à partir de la réalité de la personne, enrichie de nouvelles expériences provoquées et travaillées à des fins pédagogiques ou éducatives.

Proposer d'autres supports au soutien et à l'accompagnement

Le soutien et l'accompagnement sont conduits dans une visée éducative ou pédagogique, à partir des situations vécues par la personne ou de supports créés à cet effet.

L'accompagnement est réalisé à partir :

- **des situations réelles vécues par la personne** : elles sont liées à la vie quotidienne, personnelle, familiale, sociale ou professionnelle de la personne. Sont ici considérées et travaillées l'ensemble des dimensions de la réalité de la personne : la santé, le logement, la famille, la justice, le lien avec les administrations, la formation ou le travail. Le réel est prétexte et support d'affirmation et de conscience de soi, d'apprentissage et de développement.
- **des situations créées à des fins pédagogiques ou éducatives** : elles sont construites, mises en œuvre et animées pour conduire la personne vers une plus grande autonomie et une meilleure insertion en suscitant des adaptations, des expériences et des apprentissages nouveaux. Elles sont l'occasion de favoriser l'émergence et la réalisation de capacités et de compétences nouvelles, sur le plan personnel, familial, social, scolaire ou professionnel. Elles sont travaillées grâce à la mise en place de séquences ou de modules : ateliers, chantiers, stages en entreprise, sports individuels ou collectifs, voyages, manifestations sportives ou culturelles, créations de différentes natures (vidéo, musique, écriture...) etc.

Elles s'appuient sur un travail en partenariat où l'adulte-référent joue un rôle dans la coordination et de mise en synergie des moyens.

Ces démarches éducatives de "soutien-accompagnement" s'inscrivent **dans une vision élargie de l'alternance** qui sous-entend la succession de "situations connues" et de "situations nouvelles", incitant la personne à se confronter à des repères connus, mal connus ou inconnus et à se développer dans ces expériences. De cette confrontation suscitée et accompagnée vont émerger de nouvelles réalisations et conscience de soi, de nouveaux possibles à travers des expériences autres. L'accompagnement apporte la médiation nécessaire.

Les supports d'expérience construits à des fins de développement et d'apprentissage doivent répondre à trois conditions :

- être adaptés aux besoins de la personne et de sa situation, ce qui suppose du professionnel, une capacité à s'informer et à évaluer
- avoir du sens : avoir été réfléchis et construits en vue de générer des changements porteurs d'évolution
- être accompagnés selon trois dimensions :
 - aborder les difficultés comme objets d'apprentissage
 - renforcer et valider les acquis à travers l'expérience vécue
 - inscrire les réalisations dans une perspective d'avenir.

Cela suppose du professionnel des compétences-clés :

- créer des situations nouvelles : porteuses de sens, motivantes, catalysatrices de changements à travers l'actualisation de nouvelles manières d'agir, de nouveaux comportements,

de nouveaux savoirs, de nouvelles capacités relevant du savoir, savoir-faire, du savoir être

- accompagner la personne dans ces situations génératrices de changement
- "être présent", soutenir la personne dans sa confrontation et ses apprentissages tout en le laissant agir seul dans sa confrontation au réel vécu ou construit
- renvoyer à la personne un autre "possible" que ce qu'il envisage pour son développement
- évaluer et ajuster les moyens développés au regard de l'évolution, des progrès ou des résistances rencontrés
- travailler sur les écarts entre les effets attendus et les effets produits, réajuster les propositions en lien avec la personne.

L'entretien, dans ses dimensions relationnelles et techniques, est le support privilégié de l'accompagnement et du soutien, tout au long du parcours de la personne, lors de phases d'accueil, d'évaluation et de bilan.³

Le contrat pédagogique ou éducatif est un élément déterminant de la démarche de "soutien-accompagnement". Les professionnels impliqués au titre du "soutien-accompagnement" au niveau éducatif ou professionnel, donnent cette définition du contrat : *"Le contrat est un acte fictif, passé de façon orale ou écrite entre deux parties, et qui sert à définir une ligne conductrice permettant d'élaborer un projet et d'en définir les étapes de réalisation"*. Il présente des objectifs préalablement définis qui doivent avoir l'accord des deux parties concernées : la personne et l'adulte-référent. Ce contrat peut être modifié en cours d'utilisation, dans un souci de réalisation du projet visé.

Ce contrat peut avoir plusieurs buts :

- pédagogique (insertion en entreprise, chantier, acquisition de compétences ou de connaissances...)
- éducatif (acquisition ou réacquisition de repères sociaux et familiaux, logement, justice...)
- thérapeutique (soins et thérapies prenant en compte des problèmes divers : toxicomanie, alcoolisme, violence, traumatismes, deuil, séparation, errance...).

(3) Ces phases d'évaluation et de bilan s'appuient sur l'utilisation d'outils tel que :

- ELP (Entretien pour L'élaboration du Projet) qui propose une méthodologie d'entretien de soutien. *ELP : Méthodologie d'entretien de soutien* - Groupe de travail DRPJJ - DRPJJ, GPLI, DRTEFP, Espace Médiation, 1995.

- L'entretien d'explicitation qui complète, après formation, la compétence du professionnel en lui proposant un support de questionnement et de guidance pour une prise en compte réelle et une validation des acquis expérimentiels.

- L'approche "Portefeuille de compétences" telle que celle développée dans *"Profil vers demain"*, par exemple. *Profil vers demain : démarche portefeuille de compétences* - Groupe de travail Protection Judiciaire de la Jeunesse Rhône-Alpes-Auvergne.

- La démarche de contrat qui définit le projet, à travers des objectifs et leurs modalités concrètes de réalisation.

La fonction "soutien-accompagnement"

La définition opérationnelle de la fonction "soutien-accompagnement" repose sur plusieurs questionnements organisés autour de différents points : les compétences du professionnel, la démarche, les présupposés de l'approche.

Les compétences mises en jeu par le professionnel :

- Quelles sont les pratiques concrètes développées par le professionnel de l'accompagnement ?
- Quelles sont les compétences qu'il met en jeu ?
- Quels outils et supports servent d'appui à sa démarche de " soutien-accompagnement " ?

La démarche de soutien et d'accompagnement auprès des personnes :

- Comment garder mémoire ou trace du parcours dynamique des personnes et les aider à se l'approprier véritablement ? Comment en rendre compte pour qu'il soit validé socialement et professionnellement ?
- Comment mieux accompagner le vécu et l'expérience des personnes pour leur développement et leur "croissance" personnelle, sociale et professionnelle ?
- Comment procéder pour capitaliser l'expérience de la personne, pour l'aider à la reconnaître et à la développer ?

Des présupposés pour définir une approche opérationnelle de la fonction "soutien-accompagnement" :

- Les professionnels impliqués dans cette fonction "soutien-accompagnement" mettent en œuvre des **savoirs, des savoir-faire et des savoir être différenciés et spécifiques**.

Au-delà de leurs métiers d'éducateur spécialisé, d'éducateur technique ou de formateur, ils développent des compétences professionnelles particulières qui font d'eux des experts du soutien-accompagnement. En situation, ils savent comment procéder. Mais la majeure partie de ces procédures restent opaques. Comme tous les experts, ils font mais ils ne savent pas toujours décrire comment ils font concrètement et précisément pour soutenir et accompagner une personne en difficulté vers son développement et son insertion.

Les aider à décrire et à expliciter ces compétences professionnelles, c'est leur permettre de les reconnaître et de se les approprier véritablement. C'est les conduire à avoir une réflexion dans et sur leur action qui assure un véritable dialogue entre eux et les événements de leur pratique professionnelle. C'est initier un processus de conscientisation et de professionnalisation des interventions des praticiens. C'est aussi avoir accès à la richesse de leurs savoirs en acte et pouvoir en rendre compte de façon plus fidèle et plus précise. C'est aller dans le sens d'une capitalisation, d'une formalisation des savoirs expérientiels des professionnels et en favoriser le transfert.

- Dans toute situation professionnelle, notamment les plus difficiles, **“il y a un écart systématique entre la théorie professée par le praticien pour expliquer son intervention ou son comportement et la théorie qu’il pratique à son insu”**, telle qu’on peut l’inférer à partir d’un dialogue réel (loi d’Argyris et Schön cité par Yves de ST Arnaud⁴).

L’échange et le dialogue avec les professionnels sont importants pour mettre à jour la richesse de leur pratique réelle et en rendre compte. Cette approche peut aider les praticiens à découvrir leur théorie et, en en prenant conscience, à se doter de véritables modèles d’intervention maîtrisés et reproductibles.

Amener les professionnels à décrire leurs pratiques et leurs théories suppose une formalisation de leurs moyens d’action et une caractérisation de leurs intentions et stratégies, en leur qualité de professionnels. Ainsi, seulement, pourrions-nous atteindre véritablement la méthodologie mise en œuvre par les intervenants pour soutenir et accompagner les personnes en difficulté.

- **L’expérience est productrice de savoirs, de connaissances et d’apprentissages**

L’expérience et le vécu constituent les matériaux privilégiés d’un accompagnement et d’un soutien en vue du développement, de la “croissance” et de la réalisation de la personne. Cela implique de donner de la valeur à ces expériences quelles qu’elles soient, de les reconnaître comme valides et comme devant être tra-

vailées en tant que matériaux de construction et d’éducation pour le développement de l’autonomie et l’insertion. Il s’agit de décloisonner les domaines d’apprentissage en considérant que toute situation, personnelle, professionnelle ou sociale, peut constituer un support pédagogique ou éducatif, au même titre que des situations créées à ces fins. Le quotidien peut être objet d’enseignement et d’apprentissage dans le sens d’un développement⁵.

Il importe, à côté du quotidien, de susciter l’adaptabilité de la personne, en l’amenant à se confronter à des situations nouvelles, différentes de celles de son vécu, créées pour expérimenter, actualiser et prendre conscience de nouvelles potentialités, de nouvelles capacités et de nouveaux comportements.

Redonner de la valeur à l’expérience et accompagner son explicitation, la travailler comme support de développement et d’autonomie constituent les moyens privilégiés du travail d’accompagnement des personnes. Il ne s’agit pas de construire seulement à côté de ce qu’ils sont, vivent ou font mais bien aussi à partir de leur vécu et de leur expérience réelle ou provoquée.

C’est à ces conditions qu’ils pourront reconnaître, valoriser et enrichir leur expérience, en devenir porteur, en garder trace et mémoire pour en parler. C’est aller dans le sens d’une reconnaissance véritable des acquis expérimentiels.

(4) De ST Arnaud Y. - *Connaître par l’action* - Éditions Presses Universitaires de Montréal - 1992.

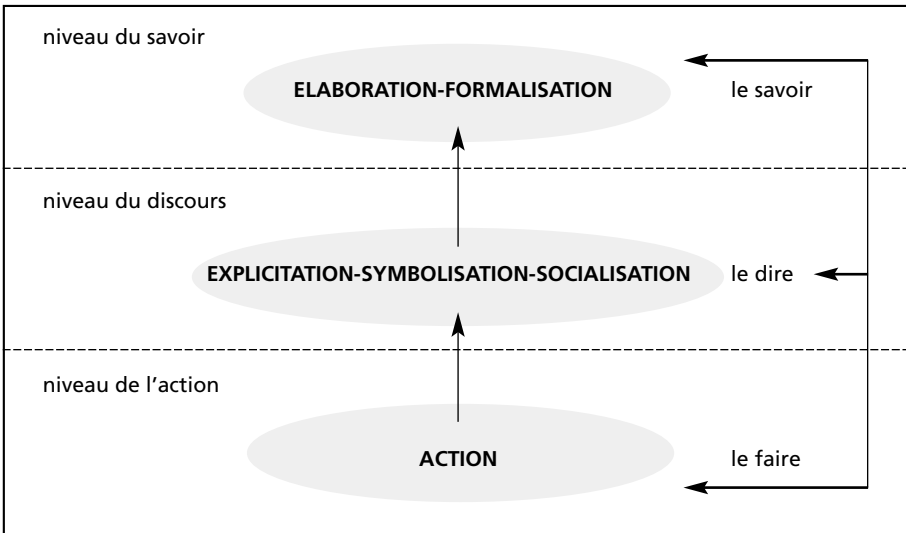
(5) *Atelier permanent d’évaluation : difficultés de vie et de formation* - ADNSEA/AFER/Atelier de préformation/ILEP/COPAS - Éditions CRRP-DRTEPF, Lille - 1995.

- **L'explicitation peut constituer une clef pour ce travail de mise à jour, de relecture, de réappropriation et d'enrichissement de l'expérience et du vécu.**

Que serait l'expérience sans ce travail de mise en mots ? L'explicitation de l'expérience peut offrir un moyen privilégié

pour en prendre conscience, à travers l'attitude réflexive qu'elle suscite. Expliciter n'est surtout pas expliquer ! C'est verbaliser son action, à travers sa réalité procédurale.

Il s'agit en effet de mettre en œuvre une dynamique organisée autour du schéma suivant :



D'après Daniel Mellet d'Huart. Apprendre à partir de sa propre pratique⁶

Accompagner quelqu'un dans l'explicitation de son expérience consiste à créer les conditions d'un dialogue autour de son action et de ce qu'il met en œuvre. Il s'agit de l'aider à retrouver son expérience, à la revivre en évocation afin de la décrire au plus près de sa réalité.

(6) Mellet d'Huart D. - *Apprendre à partir de sa propre pratique* - Revue Education permanente - n°104 - 1990.

L'accompagnement est ici essentiel. Il constitue un espace de socialisation et de parole fondamentale à partir duquel l'expérience peut être revisitée, réexplorée, retravaillée, enrichie, élargie. Elle devient source de prise de conscience et d'affirmation de soi.

Aider la personne dans son parcours repose donc sur une valorisation de l'expérience, suscitée et travaillée dans le sens d'une évolution et d'un développement pour une plus grande autonomie et une meilleure insertion.

L'entretien apparaît être l'outil privilégié du soutien et de l'accompagnement des personnes en difficulté à travers les situations vécues et expérimentées. La guidance pour mener à bien l'explicitation n'est pas spontanée mais demande la maîtrise d'un minimum d'outils techniques autour de l'écoute et de l'entretien. L'entretien d'explicitation de Pierre Vermersch semble apporter l'aide technique appropriée pour mener à bien cette tâche d'accompagnement, s'appuyant essentiellement sur l'action de la personne en situation, sur son expérience et son vécu :

- *L'entretien d'explicitation, en tant que technique d'aide à l'explicitation de l'action, est un outil privilégié pour parvenir aux objectifs visés.*

C'est une technique d'aide à la verbalisation de l'action mise au point par Pierre Vermersch⁷. Elle occupe une place centrale tant pour conduire les professionnels à décrire leurs pratiques que pour les inciter à l'utiliser auprès des personnes. Il ne s'agit pas simplement de les amener à vivre des expériences, mais de les aider à

les relire et se les approprier, en adoptant une attitude réflexive, en les socialisant et en les communiquant. Ainsi seulement, elles peuvent servir de soutien au développement de l'autonomie pour une meilleure insertion.

La technique d'aide à l'explicitation représente un outil précieux pour le soutien et l'accompagnement car elle permet le dégagement des bases de l'expérience, qui, sans cela, resterait enfouie et mal connue. Cette technique n'est pas spontanée, elle demande une formation de nature expérientielle pour la maîtriser. Elle est avant toute acquisition d'un savoir-faire.

• **L'entretien d'explicitation en tant que technique d'aide s'organise autour de trois pôles thématiques :**

- un cadre relationnel (contrat de communication, ajustement et synchronisation des interlocuteurs...)
- des conditions opérationnelles pour permettre l'accès à la mise en mots de l'action vécue (contextualisation et spécification de l'action, domaines de verbalisation, position de parole,...) à partir d'une position de "parole incarnée"
- une technique de questionnement et de guidance (questionnement descriptif centré sur le comment, procédures de régulation de l'échange, choix des relances...). ▲

(7) Vermersch P. - *L'entretien d'explicitation* - les Cahiers de Beaumont - n°52bis/53 - 1991 - pp.63-70.

La mesure "soutien-accompagnement" dans le cadre du programme FSE/PJJ 2000-2006

Le soutien-accompagnement doit donner l'occasion au jeune de poursuivre le développement de ses compétences personnelles et de les mettre en œuvre dans une dynamique de travail en réseau partenarial. Cet accompagnement des professionnels implique :

- une démarche de suivi et de soutien du jeune
- la préparation et la coordination des fonctions de tutorat et de parrainage.

Ce programme mobilise trois types d'action éducative :

- le soutien-accompagnement qui accorde une large place à l'explicitation des expériences vécues
- l'amélioration des pré requis fondamentaux
- la structuration de l'employabilité via l'accès à l'activité, le recours à la mobilité, les situations d'alternance afin d'aboutir à l'accès à l'emploi.

Cette action est destinée à permettre à chaque jeune de rencontrer un adulte "référént" qui l'accompagnera dans son parcours d'insertion, l'aidera dans son orientation, facilitera son accès à la mobilité, l'activité et/ou à l'emploi. Cette action est transversale au dispositif et se déroule de manière continue sur la durée du parcours.

Trois mots clés la définissent : un adulte-référent, un soutien à long terme et un accompagnement.

1 - L'adulte-référent

L'adulte-référent est, dans cette approche, celui auquel le jeune peut avoir recours tout au long de son parcours, celui avec qui il va pouvoir faire le point sur ses acquis, ses compétences, le chemin restant à parcourir vers l'insertion, celui qui peut soutenir une identification, celui qui donne les motivations nécessaires pour une insertion réussie. Le référent soutient, chez le jeune, ses potentialités, lui permet de les développer et de les utiliser au travers des expériences vécues ou créées à cet effet par les professionnels. Il intervient autant sur ses capacités professionnelles en émergences que sur ses potentiels d'insertion sociale.

Cette fonction est à distinguer du statut professionnel de l'adulte qui la met en œuvre. Le référent peut être un éducateur, un professeur technique de la protection judiciaire de la jeunesse, un conseiller de la protection judiciaire de la jeunesse, un conseiller de la mission locale...

Le soutien-accompagnement a une dimension globale en ce sens qu'il prend appui sur les différentes situations vécues par le jeune, qu'elles soient de nature professionnelle, personnelle, sociale ou familiale.

Il vise à aider le jeune à aborder sa réalité, son expérience, son vécu de façon positive, dynamique et constructive en lui offrant une structure de soutien, un cadre d'appui et d'accompagnement personnalisé et adapté, tout au long de son parcours. La mise en œuvre de l'action développe des processus d'éducation et de formation mais aussi d'étayage et d'identification chez le jeune.

2 - Un soutien à long terme

Le soutien-accompagnement vise à assurer un soutien au jeune tout au long de son parcours : de l'accueil à son autonomie ou à la fin du programme qui lui aura été proposé.

Cette action prend appui sur un ensemble de moyens à coordonner pour un accompagnement au plus proche des besoins de chaque jeune vers une insertion pleine et véritable. En cela, les pratiques mises en œuvre rejoignent

gnent celles du travail social. Mais, elles sont, ici, explicitement exprimées comme caractéristiques de l'action.

3 - Un accompagnement

En fonction de la situation, il s'agit d'accompagner chaque jeune à travers trois paliers plus ou moins imbriqués, appelés paliers de l'insertion.

Le premier palier concerne le développement de la confiance en soi et la restauration de son savoir-faire et de son pouvoir être. Cette étape propose de travailler à la restauration d'une assise personnelle indispensable à toute démarche d'apprentissage et d'insertion. C'est un travail fondamental sur la dynamisation et la requalification du jeune, lui permettant de prendre conscience et de mobiliser ses ressources et ses énergies en situation.

Le deuxième palier vise la restauration du désir d'apprendre et d'agir dans son environnement personnel, professionnel ou social. Il est question d'aider le jeune à développer une mise en projet de soi, à revitaliser son désir d'apprendre et d'entreprendre, par une mise en action de ses capacités et de ses ressources et par une évaluation de plus en plus réaliste du chemin et des étapes pour y parvenir.

Le troisième palier a pour visée l'acquisition et la validation des compétences. C'est une étape de formation et de professionnalisation. Il s'agit de créer les conditions d'élaboration et de construction d'un projet à travers l'acquisition de connaissances, de compétences et de savoir-faire en situation.

4 - Organisation pédagogique du soutien-accompagnement

Elle doit permettre, selon les moments de sa mise en œuvre :

- d'entrer en relation avec le jeune et lui donner confiance
- de l'amener à formuler son histoire et ses projets pour élaborer un itinéraire et organiser un projet personnel
- d'évaluer ses potentialités, vérifier la réalisation du projet et orienter
- d'établir et mettre en œuvre un portefeuille de compétences
- de le soutenir pour acquérir et développer les bases des lois sociales pour une meilleure insertion
- d'aider le jeune à prendre conscience de son rôle et à entrer dans une démarche d'emploi.

Le soutien-accompagnement, selon la situation de chaque jeune, vise les trois dimensions du développement et se décline à travers trois fonctions interactives et imbriquées.

Une fonction restauratrice et/ou de soin. Elle se donne comme objectif de modifier l'image que le jeune a de lui-même, de son histoire et de ses capacités dès lors que cette image constitue le premier obstacle à toute avancée. Schématiquement, ce travail concerne surtout le passé.

Une fonction éducative. Elle se donne comme objectif de mobiliser les moyens et les ressources du jeune, en les orientant vers la découverte, la compréhension du monde extérieur et en lui permettant d'y agir et d'y entreprendre. Schématiquement, ce travail concerne surtout le présent.

Une fonction enseignante et formative. Elle se donne comme objectif de transmettre des savoirs et/ou savoir-faire, ce qui permet l'inscription du jeune dans un environnement donné, tel la formation, le travail ou l'apprentissage. Schématiquement, ce travail concerne surtout l'avenir.

L'accompagnement s'appuiera sur la notion d'expérience comme productrice de savoirs, de connaissance et d'apprentissage.

L'expérience et le vécu constituent les matériaux privilégiés d'un accompagnement et d'un soutien en vue du développement, de la croissance et de la réalisation de la personne. Cela implique de donner de la valeur à ces expériences quelles qu'elles soient, de les reconnaître comme valides et comme devant être travaillées en tant que matériaux de construction et d'éducation pour le développement de l'autonomie et de l'insertion.

Il s'agit de décloisonner les domaines d'apprentissage en considérant que toute situation, personnelle, professionnelle ou sociale, peut constituer un support pédagogique ou éducatif, au même titre que des situations créées à ces fins. Le quotidien peut être objet d'enseignement et d'apprentissage dans le sens d'un développement.

Il importe, à côté du quotidien, de susciter l'adaptabilité du jeune, en l'amenant à se confronter à des situations nouvelles, différentes de celles de son vécu, créées pour expérimenter, actualiser et prendre conscience de nouvelles potentialités, de nouvelles capacités et de nouveaux comportements.

Redonner de la valeur à l'expérience et accompagner son explicitation, la travailler comme support de développement et d'autonomie constitue les moyens privilégiés du travail d'accompagnement des jeunes. Il ne s'agit pas de construire seulement à côté de ce qu'ils sont, vivent ou font, mais bien aussi à partir de leur vécu et de leur expérience réelle ou provoquée.

C'est à ces conditions qu'ils pourront reconnaître, valoriser et enrichir leur expérience, en devenir porteur, en garder trace et mémoire pour en parler. C'est aller dans le sens d'une reconnaissance véritable des acquis expérimentiels.

Un outil d'entretien peut venir appuyer cette intervention, il s'agit de la méthodologie d'entretien E.L.P. (Entretien pour L'élaboration de Projet), élaborée par la Direction Régionale de la Protection Judiciaire de la Jeunesse de Lorraine Champagne-Ardenne.

Cycle de l'action

Cycle de l'échange

Par Alain Dauty, Conseil et Consultant, Rennes

Gérer la conduite d'une activité professionnelle impliquant un échange relationnel est une tâche complexe. Elle met en jeu un nombre important de paramètres qu'il est souvent difficile d'apprécier dans le temps même de la réalisation de la tâche.

Evaluer les points critiques d'un entretien dysfonctionnant, repérer l'enchaînement réussi des séquences d'une activité éducative sont pourtant des éléments indispensables à la conduite et à l'amélioration des pratiques professionnelles d'accompagnement.

Pour assurer cette fonction "soutien-accompagnement", le professionnel va gérer, en tout temps, la coordination calibrée de divers axes d'intervention alternativement ou conjointement suivant le moment : la gestion d'activités supposant une attention à l'action et à l'environnement et la conduite de relations exigeant une attention à la personne et à son évolution.

Le professionnel se situe auprès de la personne dans une perspective interactive et temporelle, visant son développement et son insertion, dans des conditions les plus optimales et les meilleures possibles. Telle est l'ambition de "l'adulte-référent" qui trouve dans ses compétences l'étagage technique et relationnel nécessaires à la réalisation de sa fonction "soutien-accompagnement".

Le cycle de l'action

Pour étudier la complexité inhérente à ces situations, nous avons été amené à nous pencher sur la structure de l'activité "accompagnement" en distinguant deux de ses composants : la dimension technique de l'activité, que nous appellerons l'action, et la dimension relationnelle, l'échange.

En partant de ces éléments et en les considérant dans leur dimension temporelle nous pouvons décrire deux cycles de réalisation d'une activité d'accompagnement, *le cycle de l'action et le cycle de l'échange*.

La description d'une action dans sa dimension temporelle s'envisage de manière courante et spontanée en trois temps : un début, un développement, une fin. Nous choisisons ici d'élargir cette approche temporelle aux séquences situées en amont et aval de l'action proprement dite. L'ensemble constituant une véritable gestalt, figure qui englobe l'activité considérée de sa conception jusqu'à l'analyse finale qui peut en découler. Structurée ainsi, l'action peut se décrire comme un cycle en cinq phases : **l'Anté Début - le Début - le Développement - la Fin - la Post Fin**. L'ensemble constituant le cycle de l'Action.

Pour étayer cette présentation nous prendrons un exemple d'activité professionnelle, l'entretien qu'un éducateur ou formateur peut conduire avec une personne de retour d'un stage professionnel.

Avant de commencer l'entretien l'éducateur ou le formateur prépare le plan de son questionnement ou la salle dans laquelle celui-ci va se dérouler, ceci constitue l'Anté Début de l'action. Il accueille la personne, prend de ses nouvelles, donne une information claire sur le thème de l'entretien, c'est le Début. Il collecte des informations et échange avec la personne sur le déroulement du stage, nous sommes dans la phase de Développement, une décision collective. Un contrat passé entre les deux protagonistes constitue la Fin de l'action. Suite à l'entretien l'éducateur ou le formateur pourra compléter le dossier de la personne dans un but de transmission à l'équipe éducative, c'est le stade de la Post Fin de l'action.

Ces séquences s'articulent dans une **dynamique** d'engendrement, la qualité d'une phase générant la qualité de la suivante. La façon dont la préparation de l'entretien a été conçue aura un impact sur la rencontre des deux protagonistes. La qualité de ce début aiguillera favorablement ou non la collecte d'informations sur le stage réalisé.

Mais au-delà de l'engendrement direct, chaque phase en amont prédétermine les phases futures. Un objectif précis stimulera un engagement fort et permettra à l'intervieweur de piloter la phase de Développement en fonction de la finalité de l'entretien, en évitant par exemple de mettre la pression sur des micro séquences, il précisera les critères d'arrêt et ceux de l'évaluation.

Ce référentiel peut orienter le professionnel dans la conduite de sa propre action, la gestion de l'entretien, mais il peut également s'appliquer à la tâche réalisée par la personne, à savoir le déroulement de son stage.

- *Comment l'a-t-il envisagé, préparé ?*
- *Comment s'est déroulé le début du stage ?*
- *Par quoi a-t-il commencé ?*
- *Quelles étapes ont été marquantes ?*
- *Comment s'est-il comporté à ce moment ?*
- *Quels enseignements tire-t-il de ce vécu ?*

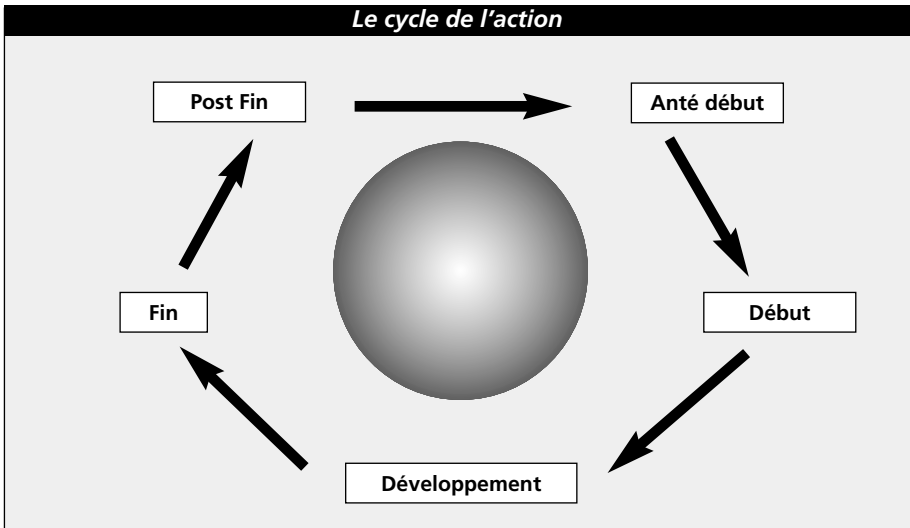
L'ensemble de ce questionnement reprend le fil du cycle de l'action réalisé par la personne. Il s'agit de mettre en évidence la procédure dans toutes ses composantes. La lecture précise de chacun des niveaux peut étayer l'intérêt de la réalisation ou mettre en lumière les niveaux de dysfonctionnement.

Ce questionnement constitue le développement de l'entretien, la qualité de la production alimentera la phase de fin d'action en permettant de passer un contrat sur un point qu'il aura précisé et la phase de post fin en évaluant l'intérêt de ce type d'activité et en planifiant les modifications adaptées.

La précision du repérage effectué par le professionnel influencera la qualité des propositions et actions à venir. Dans cette optique il devient fondamental de différencier le symptôme de sa causalité, de repérer la phase de l'entretien qui génère la problématique.

Toute modification opérée au niveau du problème revenant à faire "plus de la même chose" dans cette phase, il paraît plus judi-

cieux de provoquer un changement au niveau du système lui même. C'est en agissant à des niveaux situés en amont du blocage que le professionnel aura toutes les chances d'opérer le réajustement nécessaire.



Le cycle de l'échange

Aborder le cycle de l'échange c'est opérer un changement de focalisation : passer d'une lecture centrée sur l'objet, l'action, à une lecture centrée sur les sujets de l'activité et sur le jeu relationnel qui les unit.

De ce point de vue relationnel, l'activité peut aussi s'envisager dans sa composante temporelle, sous la forme d'un cycle en cinq phases. Nous conserverons donc la même structuration avec les phases constituant l'échange proprement dit, auxquelles nous adjoindrons les séquences pré relationnelle et post relationnelle.

Ce cycle présente cinq séquences : le **Pré Contact**, la **Prise de Contact**, le **Plein Echange**, le **Retrait**, le **Post Contact**.

En reprenant l'exemple cité précédemment l'état émotionnel des deux participants avant leur rencontre relève du Pré Contact, la mise en place d'un contrat de communication de la Prise de Contact, l'adhésion de la personne à l'objectif recherché dans l'entretien, du Plein Echange. L'implication de chacun dans le contrat final et le bouclage de l'entretien signe le Retrait.

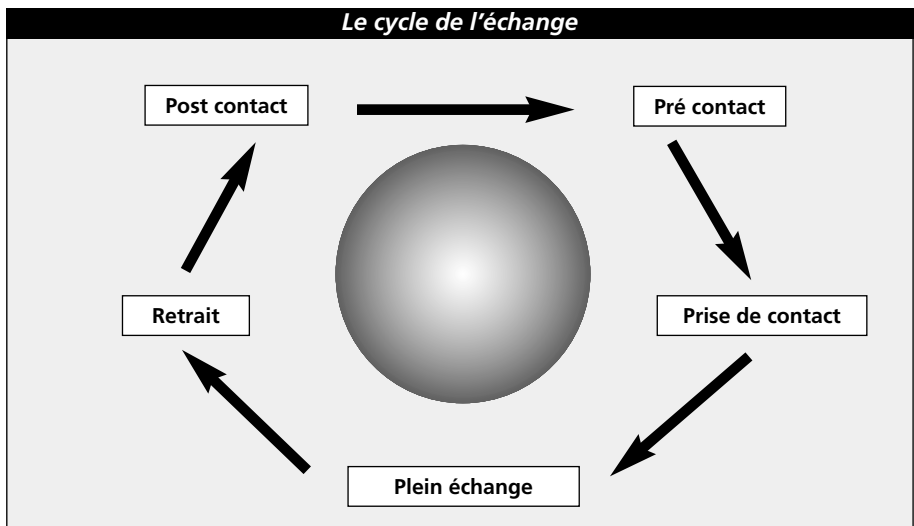
La dynamique du cycle est identique à celle du cycle de l'action, l'interaction entre les phases peut se lire de la même façon.

Pour que la dynamique relationnelle fonctionne, il est nécessaire qu'il y ait une bonne "circulation" tout au long du cycle. Les dysfonctionnements émaneront de déséquilibres au sein de ces phases. Ces perturbations du cycle peuvent se représenter en termes de carence ou excès :

- Carence de la prise de Contact : l'accueil est médiocre ou inexistant, le contrat relationnel n'est pas suffisamment installé entre les protagonistes. Les manques à ce niveau gèleront la production d'informations dans la phase de Plein Echange.
- Excès de la Prise de contact : la phase d'accueil est amplifiée, ceci est souvent lié au questionneur, à sa difficulté à aborder des thèmes sensibles. Son manque d'assurance l'entraîne à surdimensionner la séquence.

Ce point de vue implique les deux protagonistes de la situation, comme la relation qui les lie. L'élément essentiel pour le professionnel est la qualité du feed back qu'il reçoit pendant toute la séquence. Tout au long de ce cycle, son travail est de collecter les informations qui traduisent le niveau d'adhésion de la personne. A elle de valider ces informations pour continuer l'action ou de décider de différer des séquences de la tâche pour se centrer sur la recherche d'un consensus.

Ce feed back se traduit sous forme verbale mais les informations les plus pertinentes sont souvent véhiculées à un niveau de communication non verbale. Les mouvements de retrait, les désaccords de postures sont autant d'indicateurs d'un contrat relationnel insuffisamment établi ou ponctuellement rompu.



La fonction "soutien- accompagnement", une conjugaison des cycles

L'entretien occupe une place privilégiée dans la fonction "soutien-accompagnement". Sa gestion suppose une compétence technique et une compétence relationnelle. Son exercice requiert chez le professionnel la maîtrise d'un outil technique adapté et une capacité à gérer la relation.

La question de l'avant

Quand on questionne une personne sur le déroulement de l'action qu'elle a conduite, la réponse la plus spontanée l'amène à se situer au moment où a débuté l'action en question. Mais "avant" que s'est-il passé ? S'intéresser à cet "avant", c'est prendre en compte tout le contexte de l'amont temporel. Cette phase précède le déclenchement de l'action proprement dite et la rencontre de ces protagonistes.

Clarifier son objectif

Toute action est intentionnelle. Ce caractère intentionnel est porté par l'attente du professionnel face à son interlocuteur (principe d'influence), par la dimension stratégique de son comportement (tous les vecteurs de communication, verbaux, non verbaux, s'orientent vers le même but). Dans ce contexte il apparaît fondamental de clarifier l'objectif qui préside à l'action qui va être engagée.

"Quel est mon but ? Qu'est ce que je cherche au travers de ce que je vais mettre en place ?" peut s'interroger le professionnel. La question est de savoir si le singulier

convient à ce type de questionnement. Existe-t-il un ou des objectifs ? Il existe très certainement un objectif institutionnel clairement défini. Mais qu'en est-il des autres niveaux, l'objectif personnel du professionnel face à celui ou ceux dont il a la charge, face à lui même ? Il apparaît très fréquemment ce que nous pouvons appelé un emboîtement d'objectifs, une situation qui comporte plusieurs buts définis par des sujets et des objets différents. La question est de savoir si leur orientation est commune ou s'il existe une incongruence entre ces directions.

Les analyses de pratiques professionnelles, supervisions ou autres debriefing, font communément apparaître des difficultés liées à ces incohérences de but. Ces pratiques éclairent la loi énoncée par Chris Argyris et Donald Schön : "*Dans une situation de difficulté il existe un écart systématique entre la théorie professée par le praticien pour expliquer son comportement et la théorie pratiquée à son insu, telle que l'on peut l'inférer à partir d'une séquence d'explicitation*". La théorie professée désigne ce que le professionnel croit suivre comme élément référentiel, c'est souvent le but noble qui est mis en avant. La théorie pratiquée concerne l'autre dimension, celle qui dans de nombreux cas échappe au champ de conscience du professionnel. L'existence de l'écart est totalement opaque et il ne peut donc le découvrir lui même dans l'a posteriori de la situation. Cet écart peut être source de dysfonctionnement et d'inefficacité et conduire à l'échec du projet engagé.

Le fait de clarifier la finalité de l'entreprise préserve des dérives potentielles. C'est la fonction première de la mise en évidence

(1) Serre F. - *Efficacité dans l'action* - In La Formation expérientielle des adultes - Édition La Documentation Française - 1991.

préalable de l'objectif. Le déterminer de façon précise et concrète, l'exprimer en termes affirmatifs en dégage l'énergie créatrice et préside à la bonne marche de tout activité.

"Je garde le souvenir de la première fois où je me suis essayé à la pratique de l'explicitation et de la confusion qui inconsciemment régnait dans cette réalisation.

La demande m'avait été faite d'aider un élève de terminale à mettre en lumière ses difficultés lors des contrôles de mathématiques. Tout heureux de trouver à l'occasion d'expérimenter mes nouveaux savoirs, de voir si "ça allait marcher", et séduit par l'idée d'intervenir dans un domaine plongé dans les ténèbres tout au long de ma scolarité, je me suis attelé le plus consciencieusement possible à ma tâche explicitative... et très vite (trop vite), grâce à un questionnement minutieux, j'ai trouvé la cause du problème. J'avais gagné. J'étais informé. Mais mon interlocuteur lui, ne l'était pas !!!

Pas facile de gérer la fin d'un entretien quand on n'a pas vraiment défini les critères d'arrêt...

La confusion entre but professionnel, aider l'autre à comprendre les raisons de ses défaillances et but personnel, me prouver ma compétence, a fait capoter cet entretien qui avait tous les atouts pour être productif... sauf un... la clarté de sa finalité."

L'objectif est porteur du **sens** : sens comme direction à suivre, comme valeur, comme sensation. La centration sur la finalité per-

met de mieux discerner les actions qui contribuent au but poursuivi et d'éliminer les paramètres parasites. Cette approche de l'action par la finalité permet, par son point de vue global, d'éviter les focalisations intempestives sur des micro-séquences qui risquent de détériorer les contrats relationnels. En d'autres termes, la clarification de l'objectif permet de **piloter l'action par sa finalité**.

Vérifier son état interne, prendre en compte celui de l'autre.

L'état interne représente le climat intérieur dans lequel le professionnel va aborder l'échange. Celui-ci requiert de la part de l'opérateur une qualité de présence à l'autre et à lui-même. La disponibilité et la flexibilité nécessaire à la conduite de la séquence s'accommodent souvent mal d'un état tensionnel préexistant à la rencontre des deux protagonistes.

Ceci est plus particulièrement important chez les professionnels réalisant des entretiens successifs. Les problématiques rencontrées dans des phases d'entretien précédentes (agressivité des interlocuteurs, difficulté de gestion de l'entretien...) laissent souvent des traces émotionnelles. Ceci crée une charge qui risque d'engendrer des phénomènes projectifs négatifs dans le nouvel espace d'entretien. Il y a donc tout intérêt à "remettre le compteur à zéro" en s'octroyant un temps de régulation interne entre deux entretiens.

Dans le même registre d'idées la prise en compte de l'état émotionnel dans lequel est susceptible de se présenter l'interlocuteur trouve ici tout son intérêt.

Mettre en place le cadre environnemental

L'échange professionnel s'appuie sur des éléments du cadre environnemental dans lequel se situe l'action. Ce cadre est constitué d'éléments concrets tels le lieu et son ordonnancement, mais également de composants immatériels comme la dimension contractuelle qui lie les acteurs engagés dans l'action.

- La dimension immatérielle
- les contrats implicites sont ceux impliquant les paramètres de la situation sociale. Antérieurement à la situation d'échange existent le plus souvent des modes relationnels établis, des rôles, des codes sociaux, la personne qui rencontre pour la première fois un éducateur, un formateur, a déjà une histoire relationnelle avec cette profession ou en possède une représentation. Ces éléments auront toute chance de teinter la dimension relationnelle au moins dans les phases de contact.

Ces contrats implicites englobent la relation hiérarchique dans laquelle évoluent les protagonistes, le caractère officiel ou non de la rencontre, le mode de convocation, le lieu de l'échange, etc.

Dans tous les cas de figure, ces contrats agissent sur la relation, et le plus souvent à l'insu des protagonistes, d'où l'intérêt pour le professionnel de les clarifier au plus tôt.

- les règles englobent les différentes lois en vigueur dans l'univers professionnel : les règles internes au milieu (secret professionnel), le caractère exceptionnel ou non de la situation en rapport avec les us et coutumes de l'institution.
- La dimension matérielle englobe l'ensemble des composants liés au lieu de l'action :

- le dispositif matériel (distance des sièges, la présence d'un bureau entre les deux personnes, le choix du lieu...)
- la confidentialité et la tranquillité du lieu
- le matériel adapté au niveau des participants
- etc.

L'ensemble de ces paramètres peut favoriser une base relationnelle ou au contraire enrayer tout le système de l'échange. Il nous semble important, dans les phases sensibles de toute situation d'entretien, de pouvoir être soutenu par une **enveloppe environnementale** favorisante.

L'entretien proprement dit

Il représente la séquence de rencontre directe entre les deux protagonistes.

Réaliser l'accueil

Il nous apparaît important que le premier temps de l'action soit d'ordre relationnel. L'accueil fait aux participants de l'activité, quel qu'en soit le contenu, ancre qualitativement l'ensemble du dispositif mis en place. Ceci argumente le soin particulier à mettre dans la réalisation de cette phase.

"Au cours d'une action de formation centrée sur la notion d'accueil dans une institution publique, j'ai eu l'occasion de questionner en explicitation un agent sur sa façon de gérer l'abord d'un entretien.

Les professionnels, nommés "Techniciens d'accueil" avaient une formation et des compétences très pointues dans la gestion des dossiers mais aucun apport ne leur avait été fait en matière d'accueil du public et particulièrement des publics en

difficulté auxquels ils étaient constamment confrontés.

Après avoir guidé la personne vers l'évocation d'une séquence précise d'entretien, je l'ai questionné sur sa façon de mener sa tâche. Très rapidement elle s'est "vue" recevoir la personne les yeux rivés sur l'écran de son micro et la main tendue vers le dossier... Qu'était devenu l'autre ?... un formulaire de papier... le technicien accueillait le dossier, pas la personne.

Le simple fait de sensibiliser l'ensemble des accueillants à l'idée de porter leur regard sur leur interlocuteur en début d'échange a considérablement amélioré la qualité relationnelle de bon nombre d'entretiens, améliorant ainsi, la productivité des entretiens, le sentiment identitaire de l'accueilli et affirmant le sens qui soutenait l'action des accueillants".

Dans ce moment de la prise de contact prime la communication non verbale : le corps est le vecteur privilégié, postures, attitudes, gestes, qualité du contact tactile (poignée de mains), regard "impressionnant" positivement ou non. Ces différents éléments marquent fortement les personnes au delà de leur champ de conscience. "On n'a pas deux occasions de faire une première bonne impression !!!" dit l'adage, il est à méditer...

Etablir le rapport

Développée par la Programmation Neuro Linguistique², la notion de rapport est un élément clé de la pratique de la communication.

Le principe énoncé est que la façon dont se manifeste le professionnel doit se rapprocher de celle de son interlocuteur. Il est nécessaire qu'il adapte son comportement à celui de son vis-à-vis. Ce principe devra se concrétiser sur l'ensemble des vecteurs de communication : le contenu linguistique, le rythme et le ton de la voix, la posture corporelle.

L'objectif ciblé se situe au-delà du champ de conscience et vise une amélioration du contact relationnel. La prise en compte de ce type d'éléments prend tout son sens en cas de difficulté dans un entretien.

S'engager

L'engagement est le moment pivot du début d'un entretien. Il est à notre sens un des points clé pour la réussite de la tâche. Ce moment dynamique de l'entretien se bâtit sur la conjonction d'éléments des deux phases précédentes : la clarification de l'objectif de l'entretien et l'adhésion à un contrat de communication.

C'est sur cette base, faite à la fois de sécurisation et de mobilisation, que repose la construction de l'entretien. La production du questionnement sera conséquente de l'adhésion des participants aux principes fondateurs de l'entretien et de leur ralliement à un sens partagé.

(2) Bandler R. ; Grinder J. - *Les secrets de la communication* - Le jour éditeur - 1982.

Du côté de l'interviewé la notion clé est celle de l'adhésion à l'objectif de l'entretien et aux moyens qu'il requiert. Est-il d'accord pour s'engager dans le projet ?

Chez le questionneur, ce qui est en jeu oscille entre identité professionnelle "Qui je suis quand j'accompagne l'autre ?" et système de croyances. "Dans cette position, quel champ je m'autorise à investir ? Quelles permissions puis-je m'accorder ?".

"Au cours du deuxième module d'une formation, j'animais le feed back sur les travaux de l'inter-session. Une participante relatait les problèmes rencontrés au cours d'un entretien professionnel. Le thème tournait autour de sa difficulté à accompagner une personne dans une position d'évocation d'une situation vécue.

Cette stagiaire avait, dans la première session du séminaire, fait preuve d'une très bonne capacité d'accompagnement, et ce, à plusieurs reprises. Je présumais donc que le niveau de la problématique n'était pas celui des compétences, je fis donc porter mon questionnement à un autre niveau, celui du contexte. L'interlocuteur de la stagiaire avait évoqué un état de santé problématique et il apparut très vite que ce thème faisait obstacle au questionnement. La personne ne s'autorisait pas, dans ce cadre professionnel à pénétrer dans cette intimité que représentait pour elle la maladie, cette croyance inhibait tout le processus du questionnement sans qu'elle le conscientise.

Elle ne pouvait donc pas "s'engager".

Rentrer dans le "vif du sujet"

Le travail du professionnel est maintenant orienté vers la recherche d'informations. Son activité est centrée à la fois sur l'écoute du discours en cherchant à discriminer les niveaux de thèmes développés par son interlocuteur : "De quoi parle-t-il ? De ce qu'il a fait, réalisé ? De ce qui existait tout autour ? De ce qu'il pense de ce qui s'est passé ?". Mettre l'action au second plan de ses satellites, contexte ou jugement, relève d'un comportement d'évitement, montrer son faire constitue au contraire un véritable acte d'implication personnelle.

La qualité d'écoute du professionnel lui permettra de diagnostiquer ces différents niveaux de parole et en fonction du but de l'entretien, de réorienter le discours par une relance appropriée.

Il est fondamental que le contrat de communication soit en permanence contrôlé et réactualisé. L'accord passé au début de l'échange peut se trouver obsolète au bout de quelques minutes, la quête d'informations devient stérile, une régulation s'impose.

On peut dès lors imaginer un cycle dans le cycle. L'intervieweur peut reprendre les phases précédentes du cycle :

- Pré contact : vérifier la cohérence avec la finalité, évaluer l'état interne de l'interlocuteur, mais aussi le sien...
- Prise de contact : contrôler la synchronisation, l'engagement, vérifier l'accord de l'interviewé.

En considérant l'entretien non comme un système clos au tracé prédéterminé mais comme un système ouvert à des imprévus, il restera en contact avec la situation et orientera son action en conséquence. Les points

critiques réajustés, l'entretien pourra se poursuivre et redevenir productif.

Boucler l'échange

Viendra alors le moment de clore cet échange.

Si la phase d'amorçage est importante, savoir terminer un entretien ne l'est pas moins. La détermination de la finalité de l'échange a dicté des critères d'arrêt, leur obtention marquera la fin de la phase productive de l'entretien.

Reste à gérer la fin de la phase relationnelle. Une attention toute particulière est à porter sur les ultimes moments, dans cette phase de retrait, dont les composants risquent de constituer un ancrage pour l'interlocuteur, c'est avec ce qui se passe à ce moment là qu'il va repartir. Savoir boucler un entretien s'avère tout aussi important que de l'initier.

Après l'entretien

L'entretien terminé, le praticien se retrouve seul, et a à gérer l'après échange. Il va devoir, et c'est plus particulièrement vrai dans le cas où l'objectif était de s'informer, exploiter les informations produites par le questionnaire. C'est donc tout d'abord un temps d'évaluation de la production de l'entretien.

Il se peut que l'objectif fixé n'ait pas été atteint. "En quoi l'entretien est-il un échec ? A quel niveau s'est produit le dérapage ?" La lecture et l'analyse des différents temps donnera certainement la réponse et permettra d'envisager la mise en place de ressources complémentaires pour l'entretien suivant. L'important est de déterminer à quel niveau se situent les points de blocage ou de dysfonctionnement.

L'analyse de l'entretien fournira au praticien des informations transférables dans les futures rencontres, pour repartir sur une phase de pré-entretien qui prendra en compte ces éléments. Le cycle est en fait à considérer comme **une spirale ascendante** où chaque réajustement est réinjecté dans le cycle suivant.

Les dérives

Nous appelons réussi l'entretien qui conjuguera harmonieusement l'interdépendance des cycles de l'action et de l'échange. La compétence professionnelle s'incarne dans la capacité à gérer en permanence dans le déroulement de l'activité les composantes techniques et relationnelles. Si cette harmonie n'existe pas des dérives sont inévitables, elles peuvent se présenter sous deux formes :

- Les dérives technicistes

Si le professionnel centre exclusivement son attention sur la partie technique de l'entretien, toute son attention est orientée vers la recherche d'informations. Sa centration quasi totale sur l'objet le coupe de la relation à l'interviewé. Ses points de référence sont purement internes : seuls ses propres critères liés à la réalisation de la tâche guident sa pratique. Il s'expose par là-même à toutes les formes de résistance du sujet qui se vit exclu.

- Les dérives fusionnelles

Le sujet devient le seul centre d'intérêt du professionnel. La dimension humaine et relationnelle occupe tout l'espace de l'entretien, à l'encontre de la dimension procédurale. Le bénéfice de la situation n'existe que dans le court terme. Si les deux protagonistes peuvent apprécier l'échange, l'entretien n'aboutit à aucune

production. Le cheminement de l'activité n'est plus canalisé par la recherche d'éléments informationnels.

Il nous semble pertinent de considérer ces cycles, leur dynamique et leur interaction, comme de véritables outils utilisables en situation professionnelle. Cette utilisation peut s'envisager à différents moments d'une intervention :

- *avant l'intervention* : dans une démarche de préparation et d'anticipation, dans le but de structurer l'entretien en visualisant ces différents composants
- *en cours d'intervention* : l'outil peut servir de repère pour se situer dans le processus engagé ou mettre en évidence le niveau de réajustement nécessaire
- *à posteriori de l'activité* : servant de trame à l'évocation du vécu de l'action, il facilite l'évaluation de l'expérience, en permettant de recontacter le cheminement procédural et relationnel avec précision.

La prise en compte et l'articulation de ces deux cycles sur le terrain est la traduction d'une méta compétence propre à la fonction "soutien-compagnement".

Cette méta compétence peut se définir comme la capacité à créer les conditions de la mise en place technique et de la gestion de la relation.

C'est dans leur conjugaison que se tissent les bases d'une activité réussie. ▲



L'expérience est une activité de vie qu'il faut expliciter

Par Alain Dauty, Conseil et Consultant, Rennes

Toute situation de vie, réelle, quotidienne, ou créée à des fins éducatives, contient une part de vécu et une part de formation.

Une situation d'apprentissage, en atelier par exemple, exige l'acquisition d'un contenu particulier, mais elle constitue en même temps une expérience de vie qui sollicite des ressources d'adaptation au contexte.

La vivre est une chose, en tirer des leçons, une autre. Tirer la leçon d'une expérience, c'est nécessairement expliciter ce qui la constitue.

C'est la mettre à jour, la relire, se l'approprier, pour la connaître, y réfléchir et à partir d'elle, envisager le futur de façon différente.

Que serait l'expérience sans ce travail de mise en mots ?

Aider à verbaliser le vécu, une tâche délicate

L'explicitation de l'expérience constitue le moyen privilégié pour en prendre conscience, à travers l'attitude réflexive qu'elle suscite.

Un problème majeur se pose : la verbalisation de l'expérience n'est pas spontanée. Les feed-back, retours de stage, analyse de situations se révèlent souvent pauvres en terme de contenu, plus souvent basés sur des commentaires faits de généralisation et de jugement que sur des informations réellement exploitables.

Aussi est-il intéressant d'envisager l'action comme pôle central de la narration de l'expérience pour mettre en évidence ce qui s'est réellement passé en donnant le primat à l'information sur le faire, l'expérience et le vécu quel que soit le résultat final.

Plusieurs difficultés apparaissent alors :

- L'action constitue une connaissance autonome (cf. Piaget). Ainsi une partie de l'action échappe au champ de conscience du sujet qui la réalise. Dans le domaine professionnel cette particularité est d'autant plus vraie que l'interviewé est un expert. Il ne lui est pas nécessaire de savoir qu'il sait pour savoir faire... Il n'a pas besoin de maîtriser conceptuellement les moyens de sa réussite pour réussir. Cette connaissance en actes est dite pré-réfléchie, c'est-à-dire antérieure à la prise de conscience.
- Cette verbalisation du faire exige de réaliser un passage du pré-réfléchi à la conscience et demande par là-même un geste mental particulier, *le retour réflexif sur l'action*. Il s'agit de recontacter l'expérience vécue en provoquant une reviviscence et de la faire exister au plan de la représentation. Ce processus implique le

passage par une position de parole. Ce qui ne relève pas d'une dynamique spontanée.

- Le questionneur se voit confier le rôle de médiateur actif dans l'aide à la verbalisation des procédures de l'action. Or la tendance spontanée de l'interviewer est souvent de stimuler des explications en maniant un questionnement à base de "pourquoi", alors que ces connaissances en actes nécessitent un questionnement visant une description concrète du vécu qui ne peut être atteint qu'en terme de "comment".

C'est dans ce contexte que Pierre Vermersch¹ a élaboré une technique d'entretien nommée "*Entretien d'Explicitation*" ou technique d'aide à l'Explicitation.

Comment dépasser ces difficultés

La nécessité d'accéder à une technique précise

L'entretien d'explicitation, en tant que technique d'aide à la verbalisation du vécu d'une action, s'organise autour de trois pôles :

- des conditions opérationnelles pour permettre l'accès à la mise en mots de l'action vécue à partir d'une situation d'évocation nommée "*position de parole incarnée*". Il s'agit d'amener la personne à décrire l'action réalisée au contact de l'expérience vécue, de "*parler à partir de*" et non "*parler sur*" cette expérience.
- des pratiques d'écoute basées sur des grilles de repérage de ce qui est dit, afin de pouvoir discriminer les niveaux de ver-

balisation, de différencier l'action de ses satellites, les informations contextuelles, les commentaires ou jugements développés à posteriori,...

- une technique de questionnement et de guidage (questionnement descriptif centré sur le comment, procédures de régulation de l'échange, choix des relances,...).

La richesse des matériaux informationnels recueillis dépend de la précision et de la cohérence du questionnement.

Le questionnement d'explicitation est un questionnement directif. La directivité est orientée vers la mise en place des conditions du récit, des relances qui portent sur l'aide à la mise en mots de l'implicite, jamais sur son contenu. L'échange est structuré, canalisé, le contenu restant la propriété exclusive du questionné. Piloter un entretien de cet ordre revient à canaliser en permanence le sujet vers un retour sur lui-même, vers l'accès à son vécu. Il est question ici de savoir interrompre et réorienter le discours et non couper la parole.

La précision et la maîtrise technique conforte le positionnement du professionnel. Ce type de guidage cadre également l'intervention de l'opérateur. L'adéquation constante entre questionnement et finalité, la capacité du guide à repérer les niveaux de discours, en bref la démarche technique mise en place, constitue "le soubassement matériel d'une position éthique permettant de respecter la personne en acte et non en bonnes intentions"².

(1) Pierre Vermersch - "*L'entretien en formation initiale et en formation continue*" - Paris - 1994.

(2) JP Ancillotti - "*Technique de l'explicitation et psycho phénoménologie*" - Revue Expliciter - n°15 - Mai 1996.

Une approche relationnelle de qualité

Toute la dimension technique évoquée ci-dessus ne peut se mettre en place que sur un fond d'accord mutuel des deux interlocuteurs.

Le questionnement d'explicitation est aussi une affaire de contrat, définissant le cadre de l'échange.

Dans toute situation de dialogue existent des contrats implicites liés aux différents paramètres de la situation sociale. La communication entre un éducateur et un jeune repose sur des bases asymétriques.

Le fait de pénétrer dans l'univers intime de l'autre, c'est-à-dire d'accéder à sa "pensée privée", aussi bien en termes de pensée que d'affects, exige un préalable essentiel, son accord. Le rôle du guide est alors de mettre en place un contrat explicite que P. Vermersch nomme "contrat de communication". Il s'agit de solliciter nommément une permission qui se concrétise par des phrases du type : "*Je te propose...*" - "*Si tu es d'accord ...*". Ce contrat a pour objet la manifestation du respect du sujet, de ses limites, de ses désirs. Cette demande verbalisée est engagement de la part du questionneur face à l'engagement ou l'implication personnelle de l'autre.

La mise en place de ce contrat de communication doit être contrôlée et réactivée en permanence durant la totalité de la durée de l'échange.

Questionner, dans quel but ?

Ces techniques ont pour objectif la recherche d'informations contenues dans le vécu expérimental du sujet.

Deux grands types de situation peuvent se présenter :

- la collecte d'informations intéresse le questionneur, il s'agit pour lui de s'informer sur la pratique du sujet
- l'auto information du questionné est privilégiée.

Collecter des informations : la recherche de l'intelligible

Le guide va s'informer sur l'expérience vécue par le sujet. L'enjeu est la lisibilité du comportement de l'acteur. Que ce soit une action réalisée dans un contexte technique de type atelier ou une expérience du vécu quotidien, le but est de restaurer l'intelligibilité de la situation. Par intelligibilité, nous entendons la capacité de compréhension du déroulement de l'action du sujet, sa cohérence interne mise en évidence dans le témoignage recueilli. Le guide est à la recherche du sens à donner à la conduite du sujet. Restaurer l'intelligible va produire sens.

Ce qui est recherché appartient au domaine du non observable. Ce ne sont ni les traces de l'action, ni son résultat final qui sont investigués, mais la manière dont ces traces et ce résultat ont été produits.

Ceci permet, en outre, de modifier la position d'observation à savoir de passer d'une lecture des écarts existants entre la norme et la réalisation, à un intérêt pour la conduite mise en place par la personne, au cheminement de son action, ses processus décisionnels, ses intentionnalités plus pro-

fondes. "Le but de l'activité n'est donc plus déterminé par une grille événementielle à priori centrée sur l'identification des écarts à ce qui est attendu comme norme de conduite, mais par un critère de lecture de la cohérence des enchaînements"³.

Le critère de compréhension est celui du guide.

Le résultat peut être remarquable, en ce sens qu'en transformant les niveaux de lecture, il permet à l'accompagnant d'identifier ce qu'il ne comprend pas. Ceci lui donne accès au processus vécu par le sujet et lui permet d'en découvrir les incohérences, les blocages mais aussi toute la richesse qui y est associée. L'éclairage nouveau apporté grâce à ses informations peut permettre de mettre en place un type d'accompagnement plus adapté.

Stimuler la prise de conscience du sujet

Du faire au dire

La démarche peut rechercher une prise de conscience chez la personne questionnée.

L'accompagnement vise un objectif centré totalement sur le sujet. Le guide devient médiateur des différents niveaux de pensée et d'action du sujet, son but est d'amener la personne à contacter des éléments de son vécu. Passer du "faire", de l'activité vécue et au "dire", à la verbalisation de cette action, peut s'avérer une expérience puissante. Elle amène la personne à vivre une expérience "irrésistible". Irrésistible, car l'information n'émane pas d'un tiers mais du sujet lui-

même. Elle permet d'endosser la responsabilité de l'action vécue, tant sur le plan des erreurs ou dysfonctionnements que sur celui de stratégies très pertinentes mises en place. Cette situation d'explicitation se révèle très narcissique pour la personne en reconnaissant des compétences incarnées au quotidien. L'intérêt est d'autant plus grand si ces compétences s'avèrent peu reconnues socialement, comme c'est le cas pour le travail dit "non qualifié". La révélation des processus mis en place et la reconnaissance des compétences en actes constituent un enjeu majeur en terme d'insertion, à travers une explicitation de savoirs et savoir-faire expérientielle, inscrite dans le vécu du sujet.

Du dire au savoir

Expliciter sa pensée et ses actes aide à construire un savoir tant sur la tâche que sur soi-même, permet de passer de la position d'opérateur à celle de "connaissant". Cette reconnaissance de soi et de ses capacités grâce à l'explicitation d'un faire constitue une base solide pour l'apprenant en doute de son "intelligence"⁴, elle pose les fondements d'une sécurité de base sur laquelle pourront se sédimenter d'autres expériences.

De l'échange avec l'autre à l'échange avec soi

Le questionnement d'explicitation n'a pas pour seul objet le recueil d'informations. La relation étroite qui se joue entre les interlocuteurs repose sur une qualité de présence signifiée par le guide, qui en accordant de la

(3) Pierre Vermersch - "Esquisse de la formation d'une pratique d'analyse de la conduite d'un processus industriel complexe" - Revue Expliciter - n°23 - Janvier 1998.

(4) Elisabeth Perry - "Une séquence d'atelier de raisonnement logique : de l'incompréhension à la rencontre" - In pratiques de l'entretien d'explicitation - Éditions ESF - 1997.

valeur à la parole de l'autre, lui permet de s'enrichir au contact de cette même parole. *"JE prends ma place parce TU m'écoutes, au sein d'une véritable relation"⁵.*

Cette démarche participe d'un mouvement intérieur reliant la personne à elle-même. En la ramenant à la verbalisation de son action, à son "faire", elle ramène à soi, elle remet la personne en contact avec elle-même à travers une parole impliquante exprimée à la première personne.

Ce type d'accompagnement a pour effet de changer le rapport à la pratique et le type de présence qui y est associé. De ce fait, il conduit à les vivre et à les habiter autrement. Ainsi, cette situation d'explicitation guidée génère un mouvement interne, un changement de point de vue permettant d'explorer de nouveaux possibles ou de faire face à ce qui fait obstacle tout en gardant le contact avec l'expérience vivante.

Accompagner revient à stimuler ces expériences internes, à aider à les revivre, à se les approprier, à les socialiser en les communiquant. ▲

(5) M. Buber cité par Elisabeth Perry - op.cit.

Des pratiques d'accompagnement des jeunes issus de l'immigration

Par Beatriz Bardet et Marie Chantal Duru, CLP (Comité de Liaison pour la Promotion des migrants et des publics en difficulté d'insertion)

Le contexte du CLP

Il est important de préciser le contexte dans lequel s'est développée progressivement la fonction d'accompagnement dans les organismes intervenant dans le champ de la formation et de l'insertion, tels les adhérents du CLP¹.

Il s'agit de formations destinées à des demandeurs d'emploi adultes ayant un faible niveau de formation et de qualification professionnelle. Ces personnes sont pour la plupart des chômeurs de longue durée (2, 3 ans et plus).

Les formations ont pour objectif le retour sur le marché de l'emploi. Elles portent sur différents types d'apprentissages :

- savoirs de base
- définition d'un projet professionnel
- savoir-faire professionnels
- techniques de recherche d'emploi.

En général, les formations comprennent une période de stage pratique en entreprise.

Cette contribution présente également quelques éléments recueillis dans l'étude publiée par le CLP en 1999², portant sur les pratiques d'accompagnement des jeunes issus de l'immigration, par les acteurs des organismes de formation membres du CLP et du réseau d'accueil (Missions locales et PAIO). Il s'agissait d'identifier les bonnes pratiques des professionnels de l'accueil et de la formation et d'analyser les stratégies mises en œuvre par ces acteurs pour accompagner et pour réussir l'accès des publics migrants à la formation, à la qualification et à l'emploi.

Les structures d'accueil et les organismes de formation représentent deux acteurs importants de la lutte contre l'exclusion des jeunes de faible niveau de qualification. Bien que le contexte d'intervention de ces structures soit différent, l'objectif final reste, pour ces acteurs, la résolution des difficultés faisant obstacle à l'insertion.

(1) Le Comité de Liaison pour la Promotion des migrants et des publics en difficulté d'insertion est un réseau national regroupant 80 organismes de formation.

(2) "Des pratiques d'accompagnement des jeunes issus de l'immigration". Enquête réalisée auprès des organismes de formation et des structures d'accueil. B. Bardet (CLP) et P. de Rozario (LSCI-CNRS) - CLP 1999. Étude faite à la demande du Fonds d'Action Sociale).

Les structures d'accueil utilisent, comme les organismes de formation, toutes les formes de contrats auxquels les employeurs peuvent accéder. Elles proposent aussi des solutions en terme de bilan, d'orientation et d'évaluation, ainsi que des solutions en terme de formation. Elles disposent également de solutions qui leur sont propres ; elles peuvent signer des conventions avec l'ANPE à partir desquelles s'enclenche une procédure d'habilitation leur permettant d'accéder à l'offre d'emploi ANPE. Elles peuvent proposer des solutions financières, comme le FLAJ (Fonds Local d'Aide aux Jeunes), des solutions d'accompagnement en matière de santé, de logement individuel ou collectif.

Les organismes de formation travaillent principalement dans le cadre des dispositifs de formation nationaux, régionaux ou départementaux. Dans ces dispositifs, ils interviennent en tant qu'experts de la conception pédagogique. Depuis quelques années, ils développent une série de pratiques bien identifiées regroupant par exemple, la conception de formations pré-qualifiantes et qualifiantes, d'actions de développement territorial, l'organisation de divers chantiers d'insertion, l'accompagnement social et éducatif des jeunes en difficulté, l'accueil des personnes dans le cadre du revenu minimum d'insertion, la gestion des aides à l'emploi, la création d'entreprises d'insertion ou la création d'activités.

La fonction accompagnement³ et ses modes d'intervention

L'accompagnement a été mis en œuvre à partir du constat suivant : de nombreux apprenants rencontrent des difficultés personnelles et/ou sociales qui font obstacles aux apprentissages et donc au bon déroulement de la formation et, à terme, à la réinsertion professionnelle.

Ces obstacles, même s'ils ne relèvent pas du rôle traditionnel de la formation, ne pouvaient plus être ignorés par les équipes pédagogiques.

Avant de traiter des modes d'intervention, il est important de préciser les aspects sur lesquels porte l'accompagnement.

L'administratif

Quelques jeunes, notamment d'origine étrangère, scolarisés à l'étranger ou en France, ne possèdent pas à l'entrée en formation les documents d'identité leur permettant de s'inscrire en formation et d'accéder aux indemnités prévues. Ces situations relèvent de deux types de situations : les parents ne sont pas informés des procédures de régularisation pour leurs enfants ou bien les parents ont volontairement négligé les démarches permettant à leurs enfants d'avoir une situation régulière. Les formateurs ou les conseillers des missions locales qui rencontrent ces situations, les résolvent d'une part auprès de la famille, d'autre part auprès des préfectures.

(3) Cf. "La fonction accompagnement dans les actions de formation et d'insertion vers l'emploi" - CLP - novembre 1997.

Le social ou le personnel

Il s'agit des questions qui empêchent le suivi régulier des formations comme le cas des jeunes qui vivent au sein d'une famille qui vend de la drogue, des jeunes abandonnés par la famille, rencontrant des problèmes de justice, de santé, d'hébergement. Comme les conseillers des structures d'accueil, les formateurs repèrent ces difficultés, lors des entretiens individuels et font appel à des partenaires locaux (assistante sociale de la circonscription, éducateurs de milieu ouvert, psychologues médecins, etc.). Le travail du formateur, comme celui du conseiller du réseau d'accueil, n'est pas ici de prendre en charge ces problématiques mais de chercher le bon relais pour résoudre ces difficultés.

L'orientation et la construction de projet

Ces difficultés se rattachent plus au champ de la formation que les difficultés mentionnées précédemment. Elles concernent les jeunes en stage de mobilisation dont un des objectifs est l'élaboration, la confirmation, la consolidation de projets. L'intervention du formateur concerne autant "le projet instrumental" (le jeune n'a pas de projet professionnel mais vise une prise en charge économique par la formation), "le projet difficile à réaliser" (le jeune choisit un projet qui dépasse largement son niveau de formation), "le changement de projet ou d'activité" (le jeune recherche l'aide du formateur et de l'organisme de formation pour s'informer à propos d'autres métiers ou pour s'insérer dans un autre secteur d'activité). Le rôle du formateur est ici de vérifier la pertinence de ces projets, de conseiller et d'accompagner le jeune à l'élaboration et à la réalisation de son projet.

La validation et la reconnaissance des acquis scolaires ou professionnels

Les conseillers des structures d'accueil ainsi que les formateurs rencontrent des difficultés importantes lorsqu'il s'agit de faire valider une formation professionnelle, un diplôme scolaire ou une expérience professionnelle acquis dans le pays d'origine. Ceci montre que la transparence des certifications et leur lisibilité d'un pays à l'autre constituent des défis importants à l'objectif de mobilité intra-communautaire, à l'intégration des Français scolarisés à l'étranger, à l'intégration du public jeune relevant du statut de réfugié politique. Les solutions trouvées par les professionnels consistent à faire valider les acquis professionnels au moyen d'un bilan de compétences ou à faire entrer le jeune dans un dispositif qualifiant de courte durée, lui permettant d'obtenir une qualification et un emploi. Ces pratiques ont néanmoins des limites. Il n'est pas toujours possible pour un jeune d'accéder à un bilan de compétences, ce dernier étant davantage prescrit aux adultes censés avoir une expérience professionnelle importante.

L'ethnique

Plusieurs jeunes proches de l'emploi font appel aussi bien aux structures d'accueil qu'aux organismes de formation pour se faire accompagner dans la recherche de stage, de formation ou d'emploi. Ces cas ont révélé que des situations de discrimination étaient à l'origine de ces demandes, après un refus de stage ou un refus d'emploi. Le travail du formateur est ici d'aider à rechercher les structures pouvant accueillir ces jeunes, à tenter de modifier les représentations ou les comportements des employeurs à l'égard des jeunes issus de l'immigration, à

lever les suspicions à l'égard de leurs compétences et à se porter garant du degré d'intégration et de la compétence sociale ou professionnelle de ces jeunes.

Les difficultés multiples

Les jeunes cumulent parfois des difficultés périphériques importantes que les conseillers du réseau d'accueil tentent de résoudre. Le jeune peut être sans domicile fixe, il a été renvoyé par la famille parce qu'il coûte trop cher ou pour cause de conflits familiaux, situations qui laissent parfois suspecter d'autres violences plus graves. Il peut habiter dans sa famille mais ne disposer d'aucune marge de liberté. Les parents viennent revendiquer pour leur enfant un métier qu'ils pensent valorisant, mais qui reste irréalisable sans mesures intermédiaires, surtout si le jeune a des problèmes importants de santé ou de prise de psychotropes, par exemple, qui ne sont pas toujours connus de la famille. Le rôle des conseillers des structures d'accueil dans ce type de problématique est très délicat. La première démarche est d'identifier les difficultés par degré d'urgence et de les traiter au fur et à mesure, sachant que si ces difficultés ne sont pas traitées, la solution formation ou emploi échouera. La seconde stratégie consiste à traiter l'ensemble du système d'acteurs : travailler avec un membre influent de la famille, s'appuyer sur la fratrie, faire appel à des assistantes sociales ou à des éducateurs travaillant avec la famille et auprès du jeune. Ces situations mettent parfois les jeunes et les conseillers en conflit avec la famille. La résolution de ces situations reste très délicate. Elle peut s'étendre sur une année et parfois plus.

Toutes les personnes ne cumulent pas bien sûr toutes ces difficultés. Néanmoins les centres de formation constatent que la situation des apprenants qu'ils reçoivent se dégrade au fil des années avec l'aggravation de la crise économique et du chômage.

Le traitement de ces difficultés relève bien de ce que l'on appelle les actions d'accompagnement ; celles-ci couvrent des problématiques qui sont généralement périphériques à la formation et que les acteurs de l'accueil et de la formation, entre autres, tentent de prendre en compte, de manière complémentaire, dans le cadre des dispositifs nationaux, régionaux ou locaux.

La fonction accompagnement va s'attacher à prendre en compte ces points, en favorisant la recherche de solutions ou, du moins, en atténuant les obstacles qu'elles constituent pour la réinsertion.

Les pratiques d'accompagnement présentées, lors de cette étude, par les conseillers du réseau d'accueil et les formateurs du réseau CLP, relèvent des actions d'accompagnement visant à traiter les difficultés qui font obstacle au bon déroulement de la formation et qui entravent l'accès à l'emploi. Les conseillers du réseau d'accueil et les formateurs repèrent ces difficultés à l'occasion d'entretiens individuels ; ces questions étant rarement évoquées en groupe de formation. Les interventions des professionnels dans l'accompagnement des jeunes se réalisent en partenariat avec d'autres acteurs locaux : travailleurs sociaux, médecins, personnels des préfectures, responsables d'entreprises, etc.

Deux modes d'interventions qui se complètent sont mis en place par les centres de formation :

- l'appui et le suivi individuel sous forme d'entretiens où sont "traités" les problèmes périphériques faisant obstacles à la formation
- la construction d'activités collectives visant l'acquisition de nouveaux comportements et la résolution de problèmes comme objet d'apprentissage.

L'appui et le suivi individuel pendant toute la durée de la formation

Dès le début de la formation, un entretien individuel permet d'évaluer avec l'apprenant s'il a des difficultés qui pourraient gêner sa participation à la formation. Dès ce moment un diagnostic est établi afin d'envisager comment résoudre les problèmes éventuels. Pendant toute la durée de l'action, le suivi se poursuit en parallèle de la formation.

Des temps et un espace lui sont consacrés régulièrement. Ils sont fixés dans l'emploi du temps des apprenants ; leur rôle est annoncé au départ et d'autres plages horaires sont disponibles pour des entretiens sur demande. Ces entretiens sont conduits par les formateurs qui mènent l'action ou par une personne-ressource extérieure à celle-ci, le responsable pédagogique ou le coordonnateur de la formation par exemple.

Ces entretiens se veulent être un lieu d'écoute et de cadrage par rapport au positionnement de la personne au sein de la formation. Y sont abordés les problèmes périphériques qui peuvent gêner son bon déroulement. Selon la nature des difficultés

abordées, il est fait appel à des relais spécialisés vers lesquels la personne sera dirigée, travailleurs sociaux par exemple.

La fonction accompagnement est tant au service de la personne qu'à celui de l'action de formation.

La construction d'activités collectives : un autre mode d'accompagnement

Ces activités font partie de la formation au même titre que les apprentissages de base ou ceux de techniques de recherche d'emploi. Elles poursuivent plusieurs objectifs.

Les unes visent l'acquisition de nouveaux comportements, dans les registres du relationnel, de la socialisation, de l'image et de l'estime de soi.

Elles proposent des activités où les personnes sont en situation de réussite, se sentent valorisées dans leurs acquis, leurs savoir-faire. Elles font appel à des situations où l'entraide joue un rôle important et s'appuient sur la dynamique positive que peut jouer le groupe.

C'est l'occasion de faire un travail sur soi, sur sa relation aux autres et à son environnement.

D'autres activités se centrent sur la résolution des difficultés rencontrées par les personnes comme objet d'apprentissage. Il s'agit généralement de s'informer et d'apprendre à utiliser les services sociaux et administratifs. Les thèmes abordés concernent la santé, le logement, les transports...

Des enquêtes sont proposées, des études de cas concrètes, des intervenants spécialisés viennent présenter leur domaine d'intervention. Il s'agit de construire des démarches et des stratégies de résolution de problèmes à partir de ceux qui se pose réellement aux

personnes dans leur vie quotidienne. C'est apprendre à moins subir la pression des événements pour redevenir acteur.

Il est bien évident que les apprentissages proposés doivent être détachés de toute situation d'urgence.

Par exemple, un centre de formation organise avec une infirmière un cours sur la santé abordant de nombreux aspects (couverture sociale, pharmacologie, diététique, alimentation et contrainte budgétaire, etc.). Au-delà des effets attendus de l'éducation à la santé, sont abordés des problèmes touchant à l'intimité des personnes : le rapport au corps, à la maladie... ce qui provoque souvent des modifications de comportements importantes et le plus souvent positives.

A la frontière de la formation et du travail social : quel positionnement pour la fonction accompagnement ?

Tous les organismes l'affirment, la fonction accompagnement n'a pas à se substituer ou se surajouter à l'intervention sociale classique. Ils se sont donnés un cadre qu'ils définissent ainsi : détecter un problème, informer sur les lieux d'information, donner une information de premier niveau, orienter vers l'interlocuteur compétent et mettre en relation.

Chaque structure travaille donc avec un nombre important d'institutions susceptibles d'apporter une réponse aux problèmes que peuvent rencontrer les apprenants. Leur fichier comprend toutes les institutions du secteur social au sens large : les services qui dispensent des aides financières, les services de santé, les services spé-

cialisés pour les étrangers, ceux spécialisés dans le domaine du logement, les associations intervenant dans les champs de la lutte contre la toxicomanie, l'alcoolisme, les violences conjugales...

Les limites que donne l'organisme à son champ d'intervention relève d'un cadrage institutionnel. A lui de s'organiser en conséquence, d'identifier les ressources et les compétences nécessaires et de donner à son personnel un cadre de référence et une formation appropriée.

Si le formateur ou la personne-ressource chargée de l'accompagnement utilise tout d'abord des savoir-faire qui appartiennent au psychologue et au travailleur social, son positionnement doit rester celui du formateur, guidé par sa démarche pédagogique, qui permet des apprentissages relevant du domaine de la résolution de problèmes.

Voilà pour la théorie et s'il est souhaitable que chacun s'y tienne, il n'en demeure pas moins que dans la réalité, il en va parfois autrement. Que faire face aux dysfonctionnements des institutions, quand devant une situation d'urgence, l'assistante sociale de secteur ne peut donner un rendez-vous avant trois semaines ? Comment agir quand un dossier n'est plus qu'une balle de ping-pong entre administrations et que la situation de la personne concernée devient inextricable ? Alors, il ne s'agit plus seulement de travailler avec cette personne mais aussi de peser sur les systèmes.

L'accompagnement se trouve à la confluence des politiques sociales et des politiques de l'emploi. C'est une pratique en train de se construire et de se consolider au sein des organismes de formation qui va à la rencontre des interventions du secteur social, lui aussi en évolution.

Quel avenir pour la fonction accompagnement ? Cette question n'interroge pas que le champ de la formation mais aussi celui du travail social dans son ensemble car chacun de ces champs connaît à l'heure actuelle une recomposition des métiers et des identités professionnelles.

Si on ne peut qu'encourager les organismes de formation à se positionner pour eux-mêmes, ce n'est donc qu'en étroite collaboration avec tous leurs partenaires qu'ils y arriveront réellement, en sachant qu'ils ne pourront faire l'économie des surdéterminations institutionnelles et des logiques d'action de chaque acteur.

Les conditions de réussite de ces pratiques d'accompagnement

Une des conditions de réussite dans l'accompagnement des jeunes est la place occupée par l'organisme de formation et par la structure d'accueil au niveau local.

L'intervention efficace de l'organisme de formation est directement liée à sa position de responsable au sein de plates-formes locales. L'organisme est ainsi un interlocuteur expert privilégié dans l'accompagnement des publics en difficulté. La position de sous-traitant d'un organisme, réduit sa participation ainsi que l'utilisation de ses domaines de compétences. En ce qui concerne les structures d'accueil, le réseau

national légitime ces structures, leurs missions et facilite la relation partenariale. Ce positionnement professionnel permet aux structures d'accueil d'utiliser une gamme très large de services : ceux qu'elles-mêmes proposent et ceux de leurs partenaires.

Une autre condition de réussite de l'accompagnement est la prise en compte systématique des spécificités dans la construction des projets des jeunes et dans l'élaboration de dispositifs de formation.

La compétence du formateur et du conseiller d'accueil en matière d'accompagnement à l'élaboration de projets s'inscrit dans une démarche individualisée. Celle-ci doit prendre en compte les représentations socioculturelles des jeunes à l'égard du travail (la valeur du travail, la relation à la mixité, etc.). Cette démarche doit aussi s'assurer de la participation ou de la coparticipation du jeune à l'élaboration et à la recherche de solutions. Les actions de mobilisation, pour les organismes de formation en particulier, dont la visée est la construction ou la consolidation de projets n'ont d'efficacité que si l'accompagnateur a les moyens d'accomplir cette démarche, de déceler les failles du projet, de vérifier que le choix avancé par le jeune appartient bien au jeune (ce qui est déterminant dans la réussite de son projet). Le temps consacré à ce travail d'élaboration est un facteur aidant et facilitateur de la réussite du parcours du jeune.

Pour les structures d'accueil, comme pour les organismes de formation, la prise en compte des spécificités des populations migrantes apporte des critères d'identification plus fins permettant de proposer des

réponses plus adaptées à la situation des jeunes les plus marginalisés. Les compétences des acteurs pour répondre aux spécificités et aux difficultés rencontrées par ces publics évitent la banalisation de ces situations et permettent de lutter plus efficacement contre toutes les discriminations.

Par ailleurs, les conditions de réussite s'opposent à toutes les procédures sélectives. La levée de ces difficultés contribuerait grandement à la réussite de l'accompagnement. Parmi ces procédures : la difficulté à valider ou à reconnaître des formations et des qualifications obtenues dans un pays étranger, la sélection à l'entrée en formation pour pouvoir répondre aux critères d'évaluation administratifs comme "le taux de placement" dans l'emploi ou dans la formation et les critères d'employabilité discriminants (manque d'expérience, quartier d'origine, étranger). Les professionnels de l'accueil, en particulier, attendent l'appui de leurs partenaires afin de donner toutes les chances aux jeunes, car ils considèrent qu'un échec n'est jamais définitif. Ceci n'est pas toujours partagé par l'ensemble des partenaires locaux.

Enfin, des efforts restent à faire dans le domaine de la professionnalisation des acteurs pour que les actions d'accompagnement soient réellement efficaces. "L'égalité de traitement" et le refus de particularismes empêchent officiellement l'identification de variables particulières pour traiter les spécificités, par crainte d'usage discriminant. Ces identifications sont néanmoins réalisées par les professionnels de manière empirique afin de traiter ces spécificités.

Ceci laisse les professionnels seuls devant cette responsabilité. La réussite de l'accompagnement doit donc être soutenue par des actions de formation, voire des supervisions. Ces actions permettraient aux professionnels de confronter leurs pratiques, d'évaluer leurs interventions, d'accepter leurs limites devant les situations inédites et les plus difficiles à résoudre.

Par ailleurs, la précarité dans le champ de l'accueil et de la formation finissent par induire des situations de statu quo qui ne vont pas dans le sens de la consolidation et du développement des compétences professionnelles des acteurs, élément essentiel dans la réussite de ces interventions. ▲

Le Comité de Liaison pour la Promotion des migrants et des publics en difficulté d'insertion

Le CLP, association loi de 1901, a été créé en 1980, sur l'initiative d'associations de formation avec le soutien du Fonds d'Action Sociale et de la Direction de la Population et des Migrations. Ces associations se sont ainsi dotées d'une structure de concertation et d'animation.

Les membres du réseau CLP participent à la lutte contre l'exclusion en intervenant dans les domaines de la formation et de l'insertion socioprofessionnelle des publics jeunes et adultes faiblement qualifiés, dont les populations issues de l'immigration :

- Formation de base : alphabétisation, lutte contre l'illettrisme
- Formation professionnelle et accompagnement à l'emploi.

Ils travaillent en partenariat avec de nombreux acteurs locaux : centres sociaux, missions locales et PAIO, entreprises d'insertion, régies de quartier...

Le réseau compte actuellement 80 organismes répartis dans 18 régions. Il comprend 2 700 formateurs professionnels et bénévoles et accueille 115 000 personnes par an. Les centres de formation sont pour la plupart implantés dans les quartiers en difficulté et agissent dans le cadre du développement local et des politiques de la ville.

La structure technique a pour missions de :

- Proposer à ses adhérents une information permanente dans les domaines de l'emploi et de la formation des publics que le réseau accueille. Le CLP dispose d'un centre de documentation, qui gère une base de données bibliographique informatisée (Bibl'Inser) et publie une revue bibliographique mensuelle (les Fiches Documentaires) ainsi qu'une sélection (les Brèves Doc).
- Accompagner la montée en compétences des personnels des organismes de formation en organisant des rencontres et en créant les conditions d'échange au niveau national, régional ou local. Séminaires, groupes de travail thématiques, colloques, sont organisés chaque année.
- Formaliser, capitaliser et publier les expériences menées par les organismes de formation membres du réseau. Le CLP propose ainsi une vingtaine de publications.

Contact :

CLP

35 rue Chanzy – 75011 PARIS

Tél. : 01 55 25 22 00

Fax : 01 55 25 22 01

E.mail : info@clp.asso.fr

<http://www.clp.asso.fr>



Publications récentes

Médiateur à l'emploi : pratiques, méthodes, compétences

(Pic Emploi Integra 1997-1999) - 2000 - 54 p. - Frais de port uniquement.

Les parcours d'insertion sociale et professionnelle pour les publics migrants

1999 - 65 p. - 80 F

**Des pratiques d'accompagnement des jeunes issus de l'immigration :
enquête auprès des organismes de formation et des structures d'accueil**

1999 - 47 p. - 80 F

**Formédia - Multimédias informatisés de formation et savoirs de base :
quels outils pour quels usages ?**

1999 - 223 p. - 100 F

**Thesaurus Form'Inser : formation et insertion des migrants et des publics
peu qualifiés**

1999 - 2 vol. - 250 F

**Réseaux de parrainage et accompagnement des femmes vers l'emploi :
guide pratique**

(Programme Emploi - NOW 1995-1997) - 1998 - 45 p. - Frais de port uniquement.

**Utilisation des nouvelles technologies éducatives dans les formations
linguistiques financées par le FAS : état des lieux (vol. 1) ; les pratiques
pédagogiques (vol. 2)**

1997/98 - 36, 34 p. - 80 F

La médiation à l'emploi

1997 - 76 p. - 80 F

Publication périodique

Les Fiches documentaires : Revue d'actualité bibliographique

Abonnement annuel 10 numéros - 800 F



Expériences d'accompagnement et médiation

Par Nadine Scholivet, stagiaire du dispositif en ingénierie de production de compétence ARIFOR

Une pratique d'accompagnement dans une cellule de reclassement

En qualité de Responsable des Ressources Humaines, j'ai été très tôt sensibilisée à la mutation industrielle. Ma formation en ingénierie pédagogique m'a permis de mûrir et de nourrir ma réflexion (Dispositif professionnalisant en ingénierie de développement des compétences - ARIFOR/CNAM-FFPS, Paris).

Dans le cadre de cette formation en alternance, mon entreprise d'accueil Interactions & Entreprise à Reims, m'a confié une mission d'accompagnement de salariés en reclassement professionnel. Une Cellule de reclassement ouvrait pour 19 salariés suite à un licenciement économique.

Cette expérience m'a permis de mettre en pratique des méthodes de travail existantes et de réfléchir à la manière de les faire évoluer pour améliorer leur efficacité.

J'ai pu vérifier le bien fondé de cet accompagnement. Seules, les personnes confrontées à cette situation sont désemparées et n'ont plus la force d'entreprendre.

L'accompagnement dont ces personnes ont bénéficié, leur a permis de :

- ne pas être seules face à cette situation
- faire le point

- prendre conscience de leur capital de compétences
- être conscientes des difficultés et apprendre à les gérer
- bénéficier de la dynamique du groupe
- entreprendre à nouveau
- surmonter cette épreuve.

Dans cette activité, la structure et le rôle de l'accompagnateur sont prépondérants.

La **structure** devient le contenant, celui dans lequel sont instaurées des règles qui vont permettre de retrouver les repères perdus, de se reconstruire, voire de se reconstruire une nouvelle identité professionnelle.

Les principes fondateurs d'une cellule de reclassement sont : **accueillir, écouter, informer, partager, construire** (cf. tableau en fin d'article).

Le rôle d'une Cellule de reclassement est, comme son nom l'indique, de reclasser des chômeurs dans un nouvel emploi. Elle représente un lieu, un cadre, elle est pour une période donnée le contenant destiné à y retrouver ses repères, un espace transitionnel donnant une capacité à penser. Ces repères stables sont susceptibles de faire disparaître les angoisses liées à l'insécurité provoquée par le changement⁽¹⁾, à se recons-

(1) Citation de J.C. Rouchy - 1987 - "Le changement provoque un sentiment d'étrangeté, chacun ayant de grandes difficultés à se reconnaître dans de nouvelles formes d'ordre et d'organisation : l'image que l'on se fait de soi-même risque de disparaître."

truire. L'occasion pour celui qui le désire de partager avec quelqu'un le déroulement de sa vie et travailler en commun sur un projet professionnel.

Elle a pour vocation d'accompagner les individus dans une étape de changement, en les aidant à faire le point, avant de repartir vers d'autres horizons. Parfois, à retrouver confiance en eux et motivation, pour s'investir dans un nouveau projet ; quelquefois, de se reconstruire une identité professionnelle pour être à nouveau prêt à appartenir à une nouvelle structure identificatoire.

Quant à l'**accompagnateur**, son rôle correspond bien à une aide. Il pourra être facilitateur, stimulateur, révélateur, détonateur, catalyseur. Il devra être vigilant pour que cette aide ne se transforme pas en assistance car sa mission est bien d'accompagner et non pas d'assister.

Pour ma part, la pratique que j'ai mise en œuvre correspond à la **médiation** en tant qu'acte pédagogique. Cette pratique permet un réel accompagnement puisque sa vocation est de faire prendre conscience aux personnes de ce qu'elles sont et de leur transmettre les informations qui vont leur permettre d'agir en connaissance de cause.

Cette expérience m'a démontré que si les besoins sont différents pour chaque personne, cet accompagnement a été profitable pour tous.

Cependant, en fonction des moyens humains et financiers dont la Cellule de reclassement dispose, les résultats peuvent varier sensiblement.

A la clôture de la Cellule de reclassement les résultats étaient les suivants :

Taux de reclassement sur 19 salariés (8 Femmes - 11 Hommes).

En poste : 84,21 % (8 femmes - 8 hommes).

Reclassés² : 68,42 % (7 femmes - 6 hommes). (76,68 % au 01/06 – 7 hommes – 7 femmes)

Sans emploi : 15,79 % (3 hommes).

Sachant que les effets de la cellule de reclassement se prolongent au-delà de la clôture.

Une des conséquences de l'évolution des organisations est que toute personne peut être, au moins une fois dans sa vie professionnelle, confrontée à cette situation, sous des formes différentes mais qui nécessiteront de faire le point et de nouveaux projets professionnels.

A l'origine de ces changements la mondialisation avec les nouveaux modes de fonctionnement qui concernent à la fois l'organisation du travail et les salariés dans leur travail quotidien : nouveaux modes de management, disparition du travail concret au profit du travail abstrait, développement des équipes autonomes, groupes de progrès...

Ce travail d'accompagnement peut concerner l'évolution des organisations, des emplois, des personnes, des projets de vie.

En résumé, pourquoi l'accompagnement ? En raison du contexte et des changements fondamentaux à opérer qui ne peuvent se réaliser qu'à travers une prise de conscience qui ne peut se faire qu'avec l'aide d'une tierce personne.

(2) Sont considérées comme reclassées les personnes bénéficiant d'un CDI, CDD + 6 mois ou intérim de + 6 mois avec des engagements d'embauche à terme de la part de l'employeur.

Les moyens mis en œuvre

On constate que les personnes laissent fréquemment apparaître une appréhension face au changement.

Si le cadre est primordial, les dispositifs et la conduite mis en œuvre sont prépondérants. Les modalités correspondent à l'accompagnement des personnes en respectant scrupuleusement les principes suivants :

1. Les écouter, car il ne s'agit pas seulement de recueillir des informations susceptibles d'identifier le portefeuille de ressources dont les personnes disposent.
2. Leur permettre de s'exprimer à travers le mode d'approche de la verbalisation sur leurs propres représentations.
3. Leur donner l'occasion de prendre le temps de se découvrir et d'aller chercher en eux les moyens d'y parvenir.

Instaurer une relation de confiance qui permette d'échanger sur des sujets parfois difficiles à évoquer. Une capacité à être attentif à l'autre, à se mettre à la place de l'autre, faire preuve d'empathie et partager un projet en commun sachant que ces périodes de vulnérabilité sont en même temps riches en potentialités, c'est le rôle de l'accompagnateur.

L'accompagnement (dans le cadre d'une Cellule de reclassement) comporte plusieurs phases. Il suppose un tronc commun pour aborder le marché de l'emploi et répondre aux nouvelles exigences des entreprises. A cet effet, un dispositif de formation destiné à l'acquisition de nouvelles connaissances et

dont le contenu pourrait être le suivant est mis en œuvre :

- séquences de remue méninges
- révision des savoirs de base
- sensibilisation à la démarche qualité
- sensibilisation à la traçabilité
- connaissance des nouveaux modes de fonctionnement (ex : Equipe Autonome de Production, groupes de progrès etc.)

Et bien sûr,

- les techniques de recherche d'emploi.

Ces différents modules s'articulent entre des temps de travail en groupe et des temps de travail individuel, consacrés à l'émergence des projets professionnels de chacun et au suivi de leur mise en œuvre.

L'accompagnement doit permettre aux personnes de prendre conscience de leur capital, leurs freins, leurs leviers de motivation, de repérer les points d'appui qui permettront de rebondir et surtout de les rendre acteurs de leur projet.

A titre d'exemple, sont présentées ici quatre situations représentatives des pratiques de conduite par l'accompagnateur issues de mon expérience³ :

L'aide à l'identification des compétences transférables

Des entreprises dont l'activité est similaire sont susceptibles d'être intéressées par les compétences de certaines personnes.

(3) Toutes ces personnes sont issues de la même cellule de reclassement à laquelle elles ont adhéré suite à leur licenciement économique et à la mise en place de cette cellule dans le cadre du plan social.

M.R. a passé 30 ans dans son entreprise, il dispose mais ne le sait pas forcément, d'un capital de compétences, compte-tenu de sa longue expérience dans ce secteur.

Suite au contact pris par l'accompagnateur, nous savons que les profils de recrutement de certaines entreprises ont de fortes similitudes avec sa précédente activité. Il va donc s'agir de repérer et mettre en évidence les compétences exigées par ces entreprises.

Des interviews, un questionnement permettent de les développer plus largement :

Je vous invite à décrire votre activité.

Quand vous faites cela, comment vous y prenez-vous ?

*Quelle est votre rôle au sein de l'équipe ?
Donnez-vous vous-même des instructions ?*

De qui recevez-vous les instructions ?

Le document dont vous me parlez, le remplissez-vous en répondant à des questions ou devez-vous faire un rapport ? etc.

Le rôle de l'accompagnateur consiste à aider la personne à décliner le détail de ses activités, identifier et mettre en mot ses compétences parfois ignorées.

Laisser parler, écouter, reformuler, comparer permettent d'avoir une idée précise de l'activité, validée par la personne et de sa marge d'autonomie. Dans le même temps, elle prend conscience, souvent avec étonnement, de son capital de ressources. Le CV formalise ces déclarations.

Il s'agit ensuite de cibler des entreprises susceptibles d'être intéressées par ses compétences.

Une aide est apportée à la formalisation de lettres de motivation, la définition d'une liste d'entreprises et la personne assure elle-même la suite des démarches.

Un contact est établi par l'accompagnateur auprès des entreprises soit pour proposer des candidats soit pour le suivi de la candidature :

Vous avez reçu la candidature de M.

J'aimerais savoir si ses compétences entrent dans vos critères de recrutement.

Avez-vous besoin de personnel actuellement ?

Si sa candidature vous intéresse, je vous informe des avantages liés à son embauche : formation, avantages financiers...

Le candidat est informé des résultats de ces démarches. Libre à lui d'agir ensuite en fonction de ses propres choix.

M. R. est à ce jour en CDI après avoir été dans l'entreprise en convention de conversion, CDD puis CDI. Il a bénéficié d'une formation à un poste précis de travail " Pétrisseur ". Le contexte de travail similaire a largement facilité son intégration et réduit considérablement la peur du changement.

Durant toute la période précaire, de nombreux échanges ont été établis par l'accompagnateur avec l'entreprise et le candidat. Au cours de ces entretiens, je m'informe sur les compétences, l'intégration, les possibilités de recrutement sachant que l'objectif est un recrutement durable.

Plusieurs personnes ont été concernées par ce type d'accompagnement.

L'aide au passage du travail concret au travail abstrait

M. D. opérateur de production (travail concret sur chaîne) retrouve un emploi dès son licenciement dans une Maison de Champagne. Il bénéficie de contrats succésifs. L'accompagnateur sait que ces contrats ne déboucheront pas sur un CDI en raison d'un surcroît de travail événementiel (l'an 2000).

Dans un premier temps, il alerte M. D. (décision collégiale du Comité de pilotage de la cellule de reclassement) et celui-ci prend en compte l'information et postule dans plusieurs sociétés. Sa candidature est retenue dans une entreprise de plasturgie.

Après une préparation aux entretiens d'embauche et une séance de démythification de tests (les modalités de recrutement de cette entreprise prévoient 2 entretiens réalisés par l'entreprise et par un cabinet de recrutement), sa candidature est retenue.

Le poste à pourvoir est un emploi de peseur. Un travail à la fois physique et intellectuel.

M. D. rencontre 2 difficultés : l'apprentissage d'un nouveau métier et le passage d'un travail concret à un travail d'abstraction.

En effet, l'approche est totalement différente, M. D. doit mettre en œuvre un processus intellectuel avant de passer à la concrétisation et coordonner le fonctionnement de plusieurs machines.

Plusieurs échanges téléphoniques ont lieu entre l'accompagnateur, M. D. et le responsable de production qui permettent de mieux prendre en compte les difficultés du poste et les attentes de l'entreprise.

M. D. quant à lui mesure l'écart entre ses compétences actuelles et celles qui sont attendues et bien qu'une formation spécifique soit prévue, il panique devant l'importance du différentiel.

L'accompagnateur établit un contact téléphonique avec M. D. pour recueillir ses impressions qui sont les suivantes :

Je n'y parviendrais jamais.

Cela n'a rien à voir avec ce que j'ai fait jusqu'à présent.

J'ai peur de ne pas y arriver etc.

C'est trop compliqué.

L'accompagnateur le laisse exprimer toutes ses craintes et reprend la parole pour lui demander :

Lorsque vous avez appris à conduire, avez-vous su immédiatement conduire ?

Cette question lui fait prendre conscience que les difficultés qu'il rencontre sont "normales".

L'accompagnateur lui rappelle qu'il est en apprentissage, qu'il est dans une situation déstabilisante et que le responsable de production connaît parfaitement les difficultés du poste par rapport au travail d'abstraction qu'il doit opérer.

L'accompagnateur ajoute, que ses chances sont intactes.

Ces informations ont été recueillies au cours d'entretiens avec le responsable de production et le directeur du site.

Cette épreuve a duré quelques semaines, avec une progression dans les difficultés. Sa prise de conscience relative à sa situation

d'apprenant lui a permis de rester confiant et a contribué à surmonter les difficultés.

A ce jour, M. D. est en CDI dans cette entreprise (son recrutement en CDI a eu lieu au-delà de la clôture de la cellule de reclassement).

L'Aide à la reconversion

Mme C. participe aux formations mises en place. Comme toutes les autres personnes, elle espère retrouver un emploi dans les meilleurs délais.

A l'occasion d'entretiens individuels, une évidence apparaît : Mme C. a mis et met en œuvre dans les circonstances actuelles, des aptitudes à caractère social. Elle déclare par ailleurs avoir toujours désiré travailler dans ce domaine.

Entre rêve et réalité, cohérence et faisabilité, il s'avère nécessaire de vérifier ces points.

Cela prend quelques mois pour mûrir et finaliser le projet. Des rencontres, des échanges d'information, vont l'amener à ouvrir des pistes de réflexion et à se poser un certain nombre de questions :

Quel travail social ? (connaissance des différents métiers, répertoire des métiers du social)

Quel public ?

Quelles contraintes ?

Quelles formations ? (conditions d'accès, niveau, financement, durée, finalité)

Quel organisme ? A quel endroit ?

S'il s'agit d'une formation en alternance, quel terrain d'application ?...

Répondre aux questions soulevées amène Mme C. à aller puiser en elle les réponses qui vont lui permettre de faire ses propres choix et de construire son projet pour qu'il devienne réalité.

Ces pratiques renvoient en permanence Mme C. à elle-même : faire des liens, des choix, avancer dans sa réflexion etc.

A ce jour, Mme C. a intégré une formation (en alternance) d'un an, en vue d'obtenir un diplôme de Moniteur 2ème classe. Elle a deux options, soit un emploi au terme de cette formation, soit l'accès à une formation d'Edicateur spécialisé en 2 ans au lieu de 3.

De plus, Mme C., justifiant de pratiques sportives, réalise sa formation dans une association dont la vocation est l'insertion ou la réinsertion par le sport et les activités culturelles.

Ce projet a nécessité d'autre part, le montage de dossiers destinés à l'organisme de formation, l'entreprise d'accueil, ANPE, ASSEDIC.

L'Aide au choix de vie

L'accompagnateur reçoit Mme V. qui est encore très marquée par son licenciement économique. Le choc qu'elle a ressenti l'a "assommée". C'est un échec. De plus, elle associe ce qu'elle appelle "ratage" de l'éducation de ses enfants à sa vie professionnelle.

Le résultat : elle ne veut plus rien entreprendre :

Je ne veux plus travailler de journée, ni d'ailleurs en équipe.

Je ne veux pas travailler avec quelqu'un, j'avais un poste où j'étais seule et j'étais bien.

Je ne veux plus travailler en usine.

Je ne veux plus..... Je ne veux plus...

L'accompagnateur l'écoute et lui fait ensuite remarquer qu'elle se ferme toutes les portes. Que ce serait bien qu'elle accepte d'en entrouvrir au moins une, ce qui lui permettrait d'accéder à l'émergence d'un nouveau projet.

L'accompagnateur poursuit l'entretien :

Maintenant que vous avez exprimé ce que vous ne voudriez pas, voulez-vous me dire ce que vous voudriez ?

Je voudrais travailler à temps partiel.

Je voudrais que ma vie professionnelle me permette d'accorder du temps à ma famille.

Pour cette personne un seul entretien a suffit (participation à toutes les formations). Elle a trouvé un emploi à temps partiel dans la distribution de journaux et prospectus. Cette activité répond à ses critères de choix de vie.

Pour conclure

Dans ces différentes situations, l'accompagnateur est tour à tour facilitateur, stimulateur, révélateur, détonateur, catalyseur. Il s'appuie sur un travail de médiation qui permet de mettre en œuvre les moyens d'aboutir à la prise de conscience à travers :

- **l'information** : informer sur le marché de l'emploi, sur les exigences des entreprises, sur les formations, toute information qui pourrait être utile à ouvrir des pistes de réflexions.

- **la reformulation** : reformuler permet à la personne de s'entendre et de se reconnaître afin de se recentrer sur elle-même ; l'accompagnateur doit veiller à ne pas déformer, interpréter, faire des renvois sur ses propres représentations.

- **le questionnement** : les questions alternent entre questions avec et sans contenu relatives à l'activité : *Quand vous réalisez ce travail comment vous y prenez-vous ? Quelle marge d'autonomie ? Parmi vos activités que préféreriez-vous faire ? Comment ? Lesquelles ? Dans quelles conditions ? Pour quoi ?...* Amène la personne à aller plus loin dans ses réflexions ; rebondir sur une question, une phrase qui pourra servir de point d'appui, susceptible de lui faire prendre conscience qu'elle a acquis des connaissances et, puisqu'elle a été capable d'apprendre pour acquérir ces connaissances, elle peut encore apprendre ; ou bien des expériences réussies. Il s'agit de l'amener à écouter son propre fonctionnement (métacognition), prendre conscience de son capital, l'encourager à penser tout haut. Là encore, l'accompagnateur doit être disponible et faire preuve de vigilance quant à l'interprétation, les jugements de valeur, les confusions avec ses propres expériences. Parfois, il doit faciliter la verbalisation.

- **Les comparaisons, analogies, métaphores** : permettre de développer sa capacité d'analyse, associer des idées, trouver des ressemblances, des différences, faire des liens, favoriser la prise de conscience.

Le rôle de l'accompagnateur correspondra à stimuler l'imagination pour créer des d'images.

Il devra aussi ménager des silences, des "blancs", pour faciliter l'élaboration de nouvelles représentations.

Dans toutes ces phases, l'accompagnateur devra faire preuve de créativité et s'adapter à son public. Son rôle consiste à permettre à la personne de retrouver confiance en elle et avoir une image positive d'elle-même.

Ces dispositifs et pratiques permettent à un certain nombre de personnes d'être rapidement opérationnelles et d'intégrer des entreprises justifiant de pratiques "culturelles modernes".

En revanche, pour quelques unes d'entre elles, le plus souvent fragilisées, se sentant exclues d'un système, pas prêtes à entrer dans un nouvel univers professionnel, le passage direct à l'emploi est inenvisageable. Ce qui caractérise ces personnes, c'est l'inertie dans laquelle elles sont entrées. Elles manifestent des comportements qui alertent. Je constate en ma qualité d'accompagnateur que la perte de leurs repères socio-professionnels a entraîné la perte de leur identité, ainsi que la perte du goût, du goût de l'effort, du désir d'entreprendre. C'est ainsi que pour ces personnes en difficultés de reclassement, j'ai conçu un dispositif leur permettant de remédier à ces différentes pertes.

Ci-joint présentation du dispositif.

Je reprendrai la citation de Pierre Goguelin⁴ :
"Un projet c'est d'abord un avenir imaginé et souhaité, qui n'a de force que s'il puise son inspiration au plus profond de l'individu. Comme le rêve, il s'alimente à ses pulsions et à ses besoins".

C'est avec l'aide d'une tierce personne que l'on peut aller puiser au fond de soi et exprimer ses rêves, ses projets. L'accompagnement, c'est l'occasion, pour celui qui le désire, de partager avec quelqu'un d'autre le dénouement des fils de sa vie, qui va l'aider à trouver son fil d'Ariane, sachant que la conscience de soi ne peut être issue de sa seule production.

J'ajouterai que déontologie et éthique doivent être présents à l'esprit de l'accompagnateur en permanence : respecter les besoins fondamentaux de chacun, relationnel, sécurité, écoute de soi, écoute des autres, affirmation de soi, reconnaissance, liberté, créativité.

L'accompagnateur doit rester modeste quant à l'appréciation de résultats et remettre sans cesse en cause ses pratiques en vue de les faire évoluer, les adapter, les améliorer, rechercher les échanges de pratiques.

A cet effet, cet article est un témoignage sur des pratiques mises en œuvre à l'occasion d'expériences d'accompagnement. ▲

(4) Pierre Goguelin - E. Krau - *Professionnel-Projet de vie* - Éditions ESF - 1992.

Un dispositif

J'ai pu observer chez certaines personnes des symptômes tels que le manque de confiance en soi, l'absence de motivation (je n'ai plus de goût à rien, j'ai perdu le goût, je n'ai plus envie de me lever, de m'habiller, de prendre soin de moi, plus soif, plus faim de rien) qui, associés à la perte de repères socio-professionnels conduisaient à la perte de **l'identité professionnelle**.

Cela se traduisait par des comportements qui se manifestaient par une inertie, peu ou pas de participation, une présence aux entretiens et aux réunions mais un effacement total, des appréciations dévalorisantes, le non-respect des objectifs fixés.

Au regard de ce constat, j'ai émis le postulat que ces personnes avaient tout simplement perdu **le goût, le goût de l'effort et surtout le désir d'entreprendre** (l'effort est à l'origine des potentialités mentales de l'homme).

A partir de cette analyse, j'ai conçu un dispositif qui prend appui sur la définition de l'identité du sujet selon Charles Melman sachant que la construction de l'identité professionnelle est en lien direct avec l'identité tout court, celle qui donne sens à nos actes.

L'identité du sujet :

- **Le moi** à travers le regard des autres
- **L'identité symbolique** c'est sa filiation, sa culture d'origine, ses racines, ses groupes d'appartenance dans lequel il est reconnu comme Individu. Il est à la fois fondu et détaché dans cette masse
- **Son mode de fonctionnement**, sa façon d'agir, de réagir, son caractère, tout ce qui peut conduire à reconnaître la singularité du sujet
- **Le désir**, c'est ce qui amène à ne plus être dans l'inertie, le souffle qui va amener à se mouvoir, à retrouver la motivation, le goût de l'effort

Ce sont ces quatre composantes articulées entre elles qui viennent structurer ce qu'on appelle l'identité du sujet.

S'agissant du désir, n'ayant pas la compétence pour traiter ce sujet, **c'est la métaphore sur le goût**, qui sera quant à elle, porteuse de ce dispositif.

Retrouver des repères, le goût, le goût de l'effort et surtout le désir d'entreprendre sachant que la démarche de recherche d'emploi, parfois qualifiée de parcours du combattant, n'a d'égal que les efforts que l'on doit lui consentir, voilà le projet ambitieux de ce dispositif.

Les objectifs pédagogiques visent à aider les personnes à prendre conscience de ce qu'elles sont, de leurs compétences, de leurs freins, de leurs leviers de motivation pour se reconstruire une nouvelle identité professionnelle qui leur permettrait d'accéder à un nouveau projet professionnel.

- **Il est élaboré à partir de supports pédagogiques s'articulant entre l'imaginaire et le réel qui s'inspire de la Méthode autographe –Projets de vie® (Les Editions d'organisation©) fondée sur une pédagogie du détour. Le mythe de Thésée sert de point de départ pour savoir où**

l'on est et où l'on va. Chacun est invité à parcourir son labyrinthe et à affronter son Minotaure grâce à Ariane qui aide à dérouler le fil de sa vie.

- **Une démarche pour le plaisir, à la recherche du goût, dont le support pédagogique correspond à la mise en œuvre des techniques de recherche d'emploi hors contraintes professionnelles. Retrouver des sensations, des émotions pour se remettre en marche, se mouvoir à nouveau.**

Le croisement de ces différents axes permet de retrouver des repères, dans un cadre, avec un nouveau groupe d'appartenance et de participer à l'envie de s'investir dans un nouveau projet professionnel réaliste résultant de l'idéal et de la contingence.

Répondre à ces questions est une étape importante :

- Je sais où j'en suis.
- Je sais ce que j'ai fait.
- Je sais vers où je désire aller.

Il est évident que la contrainte principale sera le temps. Toutefois, l'objectif de ce dispositif est d'ouvrir des pistes de réflexion, parfois non explorées, et de les poursuivre au-delà de cette formation.

Le choix du support pédagogique aurait pu porter sur l'un des 4 autres sens :

La vue → l'esthétique.

L'ouïe → la musique.

Le toucher → l'art (sculpture).

L'odorat → les parfums.

Si j'ai choisi de prendre appui sur le goût, c'est parce qu'en arrière plan me venait à l'esprit, le goût de l'effort qui était susceptible de donner un sens à nos actes.

De plus, le goût est le seul des cinq sens qui suppose un passage intermédiaire par la bouche avant d'accéder à l'intérieur de la personne.

Médiation et intériorisation ne prennent-elles pas là tout leur sens ?

Contact :

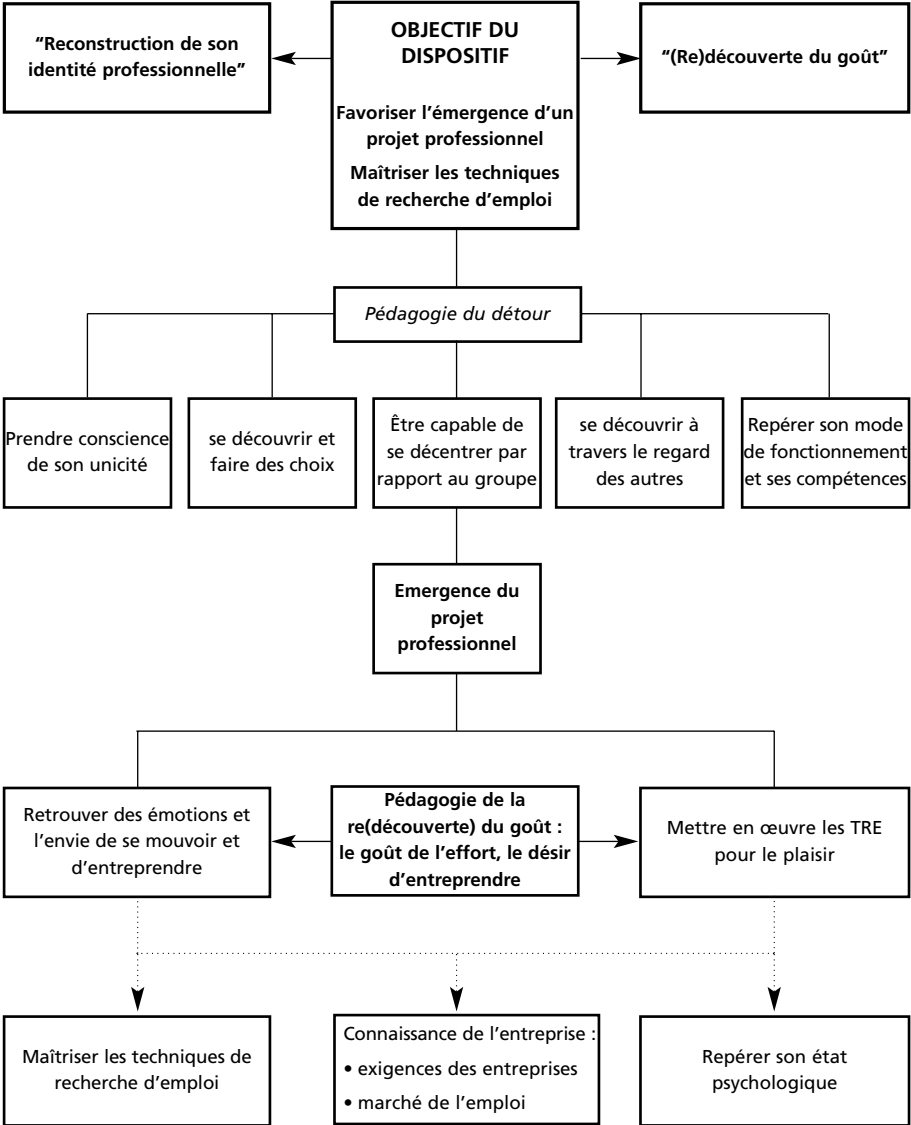
Nadine SCHOLIVET

31, rue Roger Caillois - 51100 REIMS

tél. : 03 26 36 67 03

E-mail : scholivet@free.fr

* Méthode autobiographique - Projet de vie - Françoise Bernard - Psychanalyse et conseil en formation et Renée Simonnet - Docteur en sciences de gestion, chercheuse en sciences de l'éducation, maître de conférence à l'Université de Paris Dauphine.



PRINCIPES FONDATEURS D'UNE CELLULE DE RECLASSEMENT

A C C O M P A G N E M E N T				
ACCUEILLIR	ÉCOUTER	INFORMER	PARTAGER	CONSTRUIRE
Accueil permanent physique et téléphonique des adhérents.	Pratique de l'écoute active destinée à repérer les compétences, les écarts, identifier les points d'appui et les freins.	Connaissance du bassin industriel régional. Connaissance du marché de l'emploi.	Mise en commun des informations et partage d'expériences.	Mise en œuvre d'un projet global en le subdivisant par des objectifs réalisables à court, moyen ou plus long terme.
Alternance d'entretiens individuels et collectifs.	Implication de l'adhérent dans l'appréhension globale de sa recherche d'emploi.	Connaissance des techniques de recherche d'emploi.		

Un chantier-école comme support d'accompagnement

Par Frédéric Meunier, Professeur technique, Direction
Départementale de la Protection Judiciaire de la Jeunesse, Aube,
et Elisabeth Perry, psychologue, thérapeute, Nancy

La fonction "soutien-accompagnement" se trouve ici décrite à travers l'étude, la mise en place, la gestion et le pilotage d'un chantier-école.

Décorer une salle de réunion

La description de la réalisation du chantier, qui consiste à aménager une salle de réunion et en réaliser le décor, fera apparaître les grandes lignes de réalisation d'un travail de production avec un groupe de jeunes Protection Judiciaire de la Jeunesse. J'insisterais plus particulièrement sur ma position et mon rôle en terme d'organisation de chantier et d'accompagnement des élèves de l'atelier dans la réalisation technique.

Ce descriptif traite de l'organisation globale du chantier, d'une intervention sur une séquence de travail avec 5 jeunes et de l'accompagnement d'un élève dans une situation précise de réalisation d'un travail.

L'organisation générale du chantier passe par différentes étapes :

1. La commande client
2. L'étude de faisabilité
3. La préparation technique
4. Le déroulement du chantier
5. L'analyse du chantier fini.

Je tiens à préciser que le résultat obtenu est le fruit d'un travail d'équipe avec les jeunes, un éducateur, un ami décorateur et moi-même.

La commande

Lorsque le client me contacte directement et me propose la réalisation du chantier, je lui communique quelles sont les conditions de réalisation. Je lui précise que les travaux seront réalisés par du public P.J.J. dans le cadre d'un chantier-école, en insistant sur les avantages et désavantages de la formule. Les délais d'exécution et les conditions de travail sont également abordés.

Suite à l'acceptation par le client de ces différentes conditions, je prends un rendez-vous pour visualiser le chantier et l'analyser. Cette commande a fait l'objet d'une décision institutionnelle qui concernait une salle en particulier d'un chantier global de rénovation d'un bâtiment.

Cette salle devait être destinée à devenir un lieu de réunion et l'atelier peinture a été sollicité pour réaliser l'aménagement et le décor.

Ce bâtiment avait l'apparence d'un château qui n'avait pas été habité depuis environ huit années. Des dégâts importants en matière d'infiltration d'eau et de moisissures se faisaient remarquer.

A l'origine, cette pièce de 15 mètres sur 10 était divisée en quatre petites chambres et un couloir situé en bout de bâtiment.

Le groupe de jeunes qui ont participé à cette opération étaient au nombre de 5 (Rachid, José, Mohamed, Djamel, Abdel).

Le chantier a duré environ un an et il est difficile d'identifier tous les élèves qui ont participé aux travaux. Les 5 jeunes cités sont les principaux de ceux qui ont travaillé sur la totalité du chantier. D'autres ont pu intervenir sur des temps courts.

Pour cette commande, je n'ai pas été amené à fournir de devis de main-d'œuvre, ce qui semblait difficilement réalisable du fait de l'importance du chantier. Seule la matière première a été évaluée en équipe (jeunes et moi). Cette évaluation a été technique et globale dans le sens où la finition n'a pas été définie à l'avance.

En ce qui concerne les conditions de réalisation, j'ai repéré quatre éléments positifs :

- espace de travail satisfaisant
- pas de délais d'exécution
- liberté de décor
- pas d'évaluation prévue en main-d'œuvre.

Un élément négatif était cependant présent, celui de la proximité du chantier avec le reste de l'institution. Cette proximité risquait d'avoir une influence sur la dynamique de groupe et l'investissement des individus.

Au moment de la commande, j'ai en tête le groupe et le comportement des jeunes qui s'y trouvent. La connaissance antérieure de ce groupe me laisse penser que, techniquement, le chantier peut être à leur portée.

Le groupe était stable. Lors du chantier précédent, qui s'était réalisé sans blocage ni interruption, chaque élément du groupe avait été régulier dans les présences, ce qui avait évité de se retrouver en trop petit groupe et retarder l'avancée du chantier.

En ce qui concerne l'un d'entre eux, Rachid, en phase de préparation de C.A.P., le chantier devait lui permettre de se confronter avec une grande partie des tâches repérées dans le programme de l'examen. Je le sentais capable d'assimiler une bonne partie du programme à travers ce chantier.

Ses facilités de compréhension et d'assimilation ainsi que son niveau gestuel repéré sur les travaux antérieurs (chantier et atelier) devaient lui permettre d'évoluer favorablement.

José, motivé pour le métier de peintre, et que je connaissais moins bien puisqu'il avait moins d'ancienneté dans l'atelier, avait déjà eu une expérience de plusieurs mois en entreprise. Cette expérience a pris fin à cause de problèmes de comportement. Techniquement ses résultats étaient satisfaisants. Je pensais donc que le chantier envisagé allait être à sa portée.

Djamel arrivé depuis peu montrait un intérêt fort pour le métier et son côté volontaire me donnait confiance.

Mohamed, placé d'office, que je connaissais depuis un an, avait pris goût au métier bien qu'il ne fut pas très intéressé par les gros travaux. Par contre, pour les séquences de finition, il montrait une attention particulière et soutenue. Les travaux de finition

allaient être importants sur ce chantier. Mohamed avait des chances de pouvoir évoluer dans un domaine motivant et valorisant pour lui.

Au moment de la commande, tous ces éléments qui concernent les jeunes sont présents et font partie des raisons de l'acceptation du chantier.

Un autre élément présent est d'envisager l'arrivée de nouveaux jeunes qui pour l'instant sont inconnus.

Dans la réalisation le risque était d'avoir à un moment donné deux groupes de jeunes de niveaux différents.

Ce facteur induit le besoin d'avoir en permanence une somme de travaux relativement simples et à la portée de débutants où de jeunes ayant peu d'aptitudes en matière de finition.

Afin de pouvoir passer plus de temps avec les débutants, la nécessité d'avoir un groupe stable et des travaux que certains peuvent effectuer en autonomie se fait ressentir.

Le groupe stable étant un noyau qui donnera une garantie minimum de réalisation.

Toujours au moment de la commande, je mets en corrélation les informations jeunes avec les exigences de travail à réaliser et la réalité d'un chantier-école.

L'intérêt est de ressortir plus de positif que de négatif. Dans cette situation j'ai eu un a priori favorable.

Un autre paramètre est de mesurer le niveau de mon investissement personnel face à la difficulté technique de réalisation. Sur ce chantier, le travail de colorimétrie se

présentait comme important et allait donc demander un travail de préparation relativement lourd. Pour l'enjeu de la dynamique institutionnelle, j'ai accepté de me consacrer davantage à la préparation de ce travail que sur les chantiers précédents.

Étude de faisabilité

L'analyse du chantier, qui passe par une visite seul sur celui-ci, me permet d'accepter et de m'engager ou non sur sa réalisation.

Plusieurs critères me permettent de prendre la décision. Ces critères seront un moyen d'évaluer la faisabilité de l'action pédagogique "Chantier Ecole" :

- la situation géographique
- le délai d'exécution
- le type de travail à réaliser
- la mesure des difficultés techniques (matériel)
- première estimation financière.

Un autre élément important sera la vérification que les compétences techniques requises pour la réalisation de ces travaux sont adaptées au niveau actuel des jeunes.

La mise en relation des difficultés avec les aptitudes des jeunes passera par un besoin de bonne connaissance de la technique professionnelle exigée, le repérage des exigences du client et de l'environnement.

L'évaluation des aptitudes des jeunes est basée sur le repérage des compétences gestuelles qui a pu être effectué lors de travaux antérieurs. L'évaluation du comportement de chaque jeune et la dynamique de groupe seront également issues des expériences précédentes.

Le dosage entre les exigences et les capacités est un élément déterminant pour optimiser la réussite du groupe de jeunes et de chaque individu dans la réalisation du chantier.

Le risque d'avoir un niveau d'exigence trop élevé apportera des conditions de réalisation difficiles et un risque de démotivation des jeunes face à l'échec.

Mon temps d'intervention direct sur la réalisation des différentes tâches sera trop important et sera aux dépens du temps passé à proximité des jeunes.

Cette première visite m'a permis d'identifier les différentes tâches à accomplir et de classer les travaux en 2 catégories : les gros travaux et les travaux fins.

Afin d'obtenir une grande salle à partir de 4 pièces et un couloir central, il fallait envisager d'abattre les cloisons.

Après repérage de l'état et de la situation des cloisons (murs porteurs ou non), l'institution a émis le besoin de faire intervenir une entreprise qui a effectué une étude de contrôle de résistance des planchers et donné l'accord pour démolir les cloisons.

Lorsque l'accord de démolition a été donné, je suis retourné sur le chantier pour anticiper sur la réalisation de la démolition en ayant en tête la sécurité des jeunes face à ce travail et le besoin en matériel.

J'ai pu également repérer quels allaient être les autres types de gros travaux (le plâtre, l'électricité, la remise en état du plancher, la pose d'un faux plafond et la remise en état des fenêtres).

Après ce repérage, il a fallu envisager la façon d'organiser la séquence de démolition et quels travaux ne seraient pas de la com-

pétence de l'atelier peinture.

Les travaux de démolition relevaient de la compétence du 2ème groupe "chantier-peinture".

L'électricité ne correspondait pas au métier et au programme du jeune qui est en préparation C.A.P., à l'exception de réaliser les raccords de plâtre correspondants. Il n'y avait pas d'intérêt de faire de l'électricité avec le groupe actuel. Par contre il fallait trouver un moyen de faire réaliser ces travaux par d'autres intervenants, pour gagner du temps et arriver le plus rapidement possible aux travaux de peinture. Dans ce cas j'ai envisagé de faire intervenir un ouvrier d'entretien du département.

La remise en état des parquets devait passer par l'intervention d'une entreprise.

En ce qui concerne le plafond, j'avais deux possibilités, celle de faire faire un plafond tendu à chaud ou de réaliser un plafond suspendu. J'ai retenu cette dernière hypothèse qui me paraissait être la moins coûteuse et réalisable avec ces jeunes qui avaient déjà pratiqué cela sur un autre chantier avec d'autres élèves qui ont été très motivés par cette technique.

L'arrivée de jeunes nouveaux dans la phase de gros travaux ne me soucia pas dans la mesure où ce type de tâche était à la portée de tous. La seule difficulté sera de veiller à la sécurité au moment de la réalisation.

Le nombre de jeunes dans la limite de huit maximum (normes P.J.J.) ne pose pas de problèmes particuliers d'organisation car le fonctionnement institutionnel permet de travailler en demi groupe et une somme importante de tâches simples et à la portée de tous a été repérée.

La remise en état des fenêtres, par exemple, était un moyen de mettre au travail une majeure partie des élèves en relative autonomie pendant que d'autres venaient avec moi pour des raccords de plâtre car il y avait un besoin d'être présent afin d'apporter les informations techniques et un encadrement rapproché pour obtenir un résultat correct.

L'importance de ces travaux devait permettre aux jeunes de changer de poste de travail de façon à ce qu'ils puissent participer à tous les types de travaux.

Particularité de ce chantier

La commande était institutionnelle et, dans la dynamique du fonctionnement de la structure, l'atelier avait carte blanche en ce qui concerne les délais d'exécution et le choix de la décoration.

La possibilité d'adapter le décor à réaliser au niveau du groupe de jeunes était présente.

Faisant également partie de l'équipe, j'étais à la fois à l'origine de la commande et à la fois prestataire de service.

Préparation technique du chantier avec le groupe de jeunes

En atelier

Je débute par la présentation du chantier envisagé au groupe d'élèves en décrivant les éléments qui ressortent de l'analyse. Le groupe visualise et commence un premier travail de préparation basé sur le métrage et l'évaluation quantitative de la matière première nécessaire.

La présentation du chantier permettra aux jeunes d'arriver dans un lieu qu'ils connaissent déjà d'un point de vue technique. Cette présentation passe par la description du lieu et de l'état du chantier avant intervention en découpant les lieux en différents secteurs afin que les jeunes fassent référence à des travaux connus en fonction de la commande client.

J'engage l'échange avec le groupe afin de commencer un travail d'analyse des tâches à accomplir, secteur par secteur.

Une fois les premiers éléments d'analyse ressortis, la deuxième étape est de les faire entrer dans une chronologie de réalisation.

J'insiste sur les consignes particulières qui seront à respecter dans la mesure où ce chantier se situe dans une institution.

Ce chantier devra être considéré comme un chantier extérieur et les exigences seront les mêmes comme la recherche de qualité, le besoin d'assiduité et de ponctualité du groupe. Plus particulièrement pour ce chantier, j'insiste sur le risque de dispersion des jeunes et le besoin de se tenir à son travail. Le fait d'être sur le site institutionnel pouvant amener les jeunes à s'échapper du chantier pour rencontrer des personnels ou d'autres jeunes.

J'ai conscience de ce risque au moment de la commande. Je préviens donc les jeunes que je serais vigilant en ce qui concerne ce point tout en sachant qu'il faudra que je rappelle régulièrement cette consigne tout le long du déroulement du chantier.

Pour la présentation technique des travaux que nous allons réaliser, je commence par la fin du chantier en présentant la finition

recherchée sans trop détailler puisque je n'ai pas encore suffisamment d'éléments en ce qui concerne le décor. Je me contente de donner l'esprit particulier qui touchera le domaine de la peinture décorative en donnant quelques exemples.

Le but à atteindre étant présenté, j'ajoute qu'ils auront 4 étapes intermédiaires nécessaires pour assumer la phase décorative. Je précise qu'il y aura des travaux de peinture plus classiques tel qu'ils ont déjà pu les effectuer. Le fait de commencer par la fin leur a permis d'imaginer l'intérêt de ce chantier avant de les amener aux gros travaux qui vont s'imposer.

Pour la partie présentation en atelier je me suis donc limité à la particularité du chantier, aux consignes d'exécution, à l'aspect motivant et au but à atteindre.

Les élèves ont montré un intérêt pour la partie décorative où il y a eu un échange. Par contre, pour ce qui est des consignes de réalisation, les jeunes n'ont pas réagi.

Pour la présentation des gros travaux, nous nous sommes déplacés sur le site.

Sur le chantier

Le déplacement sur le chantier apporte des compléments d'information sur la réalisation qui permettra de choisir les matériaux adaptés et les outils nécessaires.

Lors de ce déplacement sur le chantier, les jeunes sont chargés de la prise de notes et d'autres du métrage. Je me situe comme appui technique à la réalisation de ces tâches en guidant, en corrigeant, en questionnant, ce qui mettra le groupe en position de réussite.

Le déplacement sur les lieux permettra au groupe de visualiser et de commencer un premier travail de préparation basé sur le métrage et l'évaluation quantitative de la matière première nécessaire :

- repérage des matériaux à utiliser
- métrage des surfaces
- 1er calcul de quantités
- réalisation d'un plan des lieux.

Une des premières choses motivantes pour les jeunes a été le besoin de démolir les murs. Je leur décris les gros travaux de démolition et surtout comment nous allons intervenir pour respecter les règles de sécurité. J'ai insisté sur la sécurité et pas sur l'aspect technique de la démolition qui montrait moins d'importance dans l'apprentissage du métier.

Après avoir présenté la démolition je suis passé à une séquence de questions-réponses pour laisser les jeunes imaginer ce que serait la pièce une fois les cloisons démolies et quels seraient les travaux de préparation importants que nous allions rencontrer.

Les jeunes ont fait des propositions. Lorsqu'ils n'arrivaient pas à percevoir les travaux, j'ai apporté mon aide par un jeu de questions-réponses afin de leur faire imaginer les méthodes de réalisation nécessaires.

Je n'ai pas abordé le côté finition qui semble trop éloigné car je préférerais qu'ils se projettent dans un avenir proche et refaire le point au fil de l'avancée des travaux.

Après avoir repris les travaux, nous sommes passés sur une étape d'évaluation de la matière première et du matériel avec un tra-

vail de relevé de côtes et de prise de notes (seulement dans le cadre de l'évaluation des gros travaux).

Une fois l'estimation quantitative effectuée, j'organise un déplacement chez les fournisseurs afin de visualiser les matériaux et passer commande.

Le déroulement du chantier

Le principe global que j'essaie d'appliquer est que tous les jeunes participent à ce chantier quels que soient leur niveau et leur ancienneté dans l'atelier.

Ce même principe me servira de guide pour répartir les travaux en faisant en sorte que les élèves puissent effectuer toutes les tâches induites par ce chantier.

La difficulté est de permettre à chaque jeune de réaliser un travail de qualité et donc de le mettre en situation de réussite que la tâche à accomplir soit simple, compliquée, délicate ou non. Le jeune, qui a déjà des connaissances et des acquis dans certains domaines aura moins besoin de mon intervention et de ma présence alors que le nouvel arrivant ne pourra se passer de mon aide pour réussir un travail.

L'organisation globale du chantier se verra tenir compte des niveaux différents des jeunes. La difficulté est de répartir les tâches. En permanence, des jeunes sont en position d'autonomie pendant que je suis plus proche des autres afin de les accompagner dans la réussite.

La notion de qualité et donc de réussite est constante et obligatoire afin de rendre un travail global satisfaisant pour le client. Cette difficulté va induire le degré de mes

interventions en fonction de chaque jeune. Certains auront besoin de beaucoup plus d'explications et d'aide que d'autres. Il y a même des moments où je suis obligé de réaliser certaines tâches seul car la complexité n'est à la portée d'aucun jeune présent sur le moment. Ce passage est nécessaire pour éviter le blocage du déroulement du chantier et permettre de passer à l'étape suivante.

La notion de blocage de chantier est permanente mais doit se dépasser facilement par mon intervention directe sur la réalisation de travaux trop difficiles ce qui permettra aux jeunes de pouvoir aller au-delà des passages qui ne sont pas encore à leur portée. Ces étapes doivent être les plus rares possibles et faire l'objet de démonstrations ou d'accompagnements très rapprochés. Le jeune pourra également se trouver plus en position d'assistant que d'exécutant.

Une des étapes nécessaires et régulières est de passer par la démonstration, la réalisation de maquettes, d'essais pour que les jeunes visualisent le but à atteindre étape par étape, surtout sur les chantiers longs qui demandent beaucoup de travaux préparatoires. Le besoin de découper en secteurs se fait ressentir pour varier les types d'intervention et éviter le risque de lassitude face à des travaux longs. L'organisation est à adapter au type de public et non à une méthodologie de professionnels. Lorsque des jeunes vont être en difficulté face à une tâche à accomplir, l'organisation globale du chantier doit me permettre d'être présent et disponible en permanence.

Afin que le jeune réussisse face à la difficulté, je vais décomposer le travail en une continuité de travaux simples.

Chaque jeune travail seul sur son secteur bien défini à l'avance. Il en est responsabilisé par rapport à la qualité de la réalisation, la consigne étant :

- recherche de l'approche de la perfection
- temps d'exécution non limité, c'est la qualité qui prime
- je suis disponible pour apporter soit des appuis techniques, soit une aide effective en cas de difficultés
- toujours faire appel en cas de problèmes.

Ma disponibilité est primordiale afin d'éviter le découragement. Cette disponibilité peut très bien se limiter à une écoute, à un conseil, un renseignement. Elle peut également nécessiter une aide ponctuelle à la réalisation ou à la réflexion.

La responsabilité du jeune face à la réalisation de la tâche l'amène à faire appel à ses propres acquis et connaissances mais aussi aux personnes ressources que pourraient être les autres jeunes ou moi-même dans la majorité des cas. J'interviendrai donc à la demande du jeune.

La répartition des tâches peut se faire en fonction des aptitudes de chacun de façon à aborder la notion d'autonomie et me permettre à un moment donné de passer plus de temps avec un élément du groupe pour un travail individuel, sur l'apprentissage d'une technique.

Le travail de chacun est valorisé à travers la réalisation de séries de photos qui leurs seront données afin qu'ils gardent trace de leur réalisation. Ces photos seront également diffusées dans l'institution.

La valorisation est le moyen de repérer les aspects positifs et négatifs de la réalisation. C'est également le moyen de positionner le jeune face à la qualité exigée.

Souvent, je passe par l'étape de l'autocritique avant d'apporter mon évaluation.

Chaque fin de journée ou demi-journée, un journal de bord est renseigné par un jeune qui indique la liste des travaux effectués, le nombre d'heures passées par secteur d'intervention et les jeunes qui sont intervenus.

Ce journal servira de support à l'analyse final du chantier.

Analyse finale

Le chantier terminé, le groupe se retrouve en atelier pour faire l'analyse en commun de l'action.

Un retour sur toutes les phases du chantier et le redécoupage des étapes est effectué en équipe.

Ma fonction lors de cette démarche est d'animer le groupe, de dynamiser l'action de remémoration des différentes étapes du chantier.

Une grille d'analyse et de repérage des actions réalisées sert de guide. Cette grille est renseignée en faisant appel au vécu des jeunes sur le chantier.

Mon rôle est de veiller au respect de l'ordre d'exécution en remettant les actions dans leur contexte, en questionnant ou en apportant des exemples.

Le journal de bord sert de support à cette démarche.

A l'issue de cette démarche, les principales analyses sont posées. On peut réaliser la facture en tenant compte et en reprenant les heures passées.

Intervention sur le groupe : 5 Jeunes

Rachid : qui est en préparation de C.A.P.

José : qui a déjà une expérience d'apprentissage du métier d'un an.

Mohamed : qui relève d'un placement d'office dans le cadre d'un S.M.E. et qui est intéressé par les travaux de décoration.

Djamel : qui a intégré l'atelier au début du chantier et qui montre un intérêt pour le métier.

Abdel : jeune motivé mais qui a peu d'aptitudes manuelles.

Deux jeunes non repérés, qui sont de passage sur l'atelier ou qui sont arrivés en cours de chantier et pour qui les motivations ne sont pas identifiées.

Dans cette séquence mon rôle est de garder le groupe de jeunes dans la réalisation d'un décor à l'éponge sur l'ensemble des murs de la salle de réunion. Pour cette réalisation, j'ai été obligé de prendre en compte les différents paramètres.

La décoration

Le décor final est obtenu par la superposition de 6 couleurs différentes et il est indispensable d'obtenir une régularité dans le décor (chaque mur doit être identique aux autres).

Les compétences gestuelles des jeunes différents et le groupe de jeune est divisé en deux, une moitié le matin et l'autre l'après-midi.

J'ai été amené à proposer 2 hypothèses de travail. La première étant de découper les murs en secteurs et d'attribuer les secteurs aux jeunes ce qui comportait le risque d'avoir des résultats différents en fonction des jeunes et de ne pas atteindre l'homogénéité recherchée. La deuxième était de décortiquer le travail en une succession de tâches simples qui seraient réparties entre tous les jeunes. Cette deuxième a été retenue car elle m'a permis de répartir les interventions des jeunes en fonction de leurs aptitudes et de développer l'esprit d'équipe. La place de chaque élève avait son importance. L'un sans l'autre il devenait impossible d'obtenir le résultat recherché. La préparation de cette séquence de travail a été réalisée sans les jeunes en ce qui concerne la recherche au niveau de la colométrie et du mode opératoire adapté au groupe.

En équipe avec un collègue éducateur nous avons mis au point une maquette retraçant toutes les phases d'intervention avec les couleurs correspondantes. Ce travail a permis de mettre au point le mode d'exécution et le choix des tons.

Afin de passer à la réalisation avec les jeunes, j'ai fait une présentation au groupe de la maquette afin que chacun puisse visualiser l'importance de chaque étape et les remettre dans le contexte du produit fini.

Suite à cette présentation, je suis passé à une phase de réalisation de chaque étape (règles à respecter et matériel nécessaire). Lors de cette démonstration, j'ai attribué à chaque jeune quelles phases ils allaient prendre en charge et comment les différentes opérations devaient s'enchaîner. J'ai classé les tâches par degré d'importance selon les critères suivants :

- besoin de régularité
- besoin de rapidité
- besoin de disponibilité et d'attention
- besoin d'avoir le sens de la finition
- besoin de soin.

J'ai attribué ces niveaux d'intervention en fonction des aptitudes des jeunes que j'ai pu repérer sur des travaux antérieurs.

J'ai également défini quelle allait être ma position dans l'exécution. Cette position a été celle du lancement individuel de chaque jeune dans son étape, de guide de contrôle des réalisations de chacun et d'apport de corrections immédiates (rôle de chef d'orchestre).

La partie préparatoire étant faite, les jeunes sont passés à l'exécution.

J'ai demandé à chaque élève de se munir du matériel adapté tel qu'il a été repéré auparavant. J'ai lancé l'opération par une démonstration de la première étape puis par le suivi du premier jeune (travail de mouillage de la surface et de dépôt de la première teinte).

Le premier jeune ayant compris la méthode de réalisation, il a continué seul pendant que je prenais le deuxième jeune pour le lancement de la deuxième opération. De la même manière, j'ai effectué une démonstration grandeur nature et accompagné individuellement l'élève dans le début de la réalisation.

Ainsi de suite pour les 6 étapes.

Une fois tous les jeunes au travail, je me suis situé comme assistant technique en apportant des conseils, des corrections et en rappelant les consignes de base.

Intervention auprès d'un jeune face à la réalisation d'un travail particulier

Abdel, jeune volontaire pour réaliser tous types de travaux, n'a pas le sens de finition et n'est pas doté d'une grande habileté gestuelle.

Abdel a fait la demande de réaliser un élément de décoration de la salle. Cet élément de décoration était une fioriture d'angle peinte à la main et bordée de dorure. Les compétences requises pour réaliser cet ornement étant d'avoir le sens de la propreté et une bonne maîtrise gestuelle, Abdel allait donc être mis en situation de difficulté.

L'aspect gratifiant de cette tâche a été la raison de la demande du jeune.

Par soucis de dynamisation et de respect d'un de mes principes de réalisation de chantier, j'ai donc accédé à la demande du jeune. L'écart entre les compétences requises et les aptitudes du jeune m'a amené à devoir être très présent dans la réalisation.

Avant de passer à la réalisation, j'ai présenté le travail au jeune avec un besoin de découper la tâche qui semblait difficile en une succession d'actions simples. A chaque action j'ai mis l'accent sur les consignes à respecter en terme de sécurité. La notion de sécurité étant une garantie face à la réussite. Ces consignes très techniques portaient sur la position du corps, l'aménagement du poste de travail, l'ordre d'exécution, la position du matériel, le dosage de la peinture etc.

En plus des consignes techniques, j'ai dû mettre en place une stratégie d'exécution portant sur l'attitude à obtenir face à ce travail, (besoin de concentration et pose régulière)

Une autre partie de la stratégie de mise en place de la réalisation était de débiter ensemble chaque étape et de me solliciter à la fin pour contrôler ensemble la qualité du travail et apporter les rectifications nécessaires.

J'ai dû adapter également mon mode d'intervention qui s'est avéré intensif. L'accompagnement du jeune dans sa difficulté de réalisation est passé par une démonstration à chaque étape de réalisation et un besoin d'être présent au début et à la fin de chaque action. Lors du début de l'action mon attention était portée sur les respects des consignes techniques et la correction du geste.

Lorsque Abdel a commencé à obtenir un résultat correct je l'ai laissé continuer seul jusqu'à la fin de la première étape. A l'issue de cette première étape, il m'a demandé d'intervenir comme convenu.

Ensemble et en laissant la priorité au jeune nous avons repéré les aspects positifs et négatifs de la réalisation. Sous mon contrôle et en essayant de respecter mes conseils, le jeune a corrigé une partie de ses erreurs. J'ai dû apporter le complément de correction qui comportait des difficultés trop importantes pour l'élève. Le but était de s'approcher au maximum de la perfection avant de passer à l'étape suivante. Le jeune a évolué à travers la difficulté étape par étape en adoptant les mêmes règles de réalisation que pour la première action (apport de consignes, démonstration, assistance, auto-correction, correction).

Le résultat final obtenu était satisfaisant et à l'égal de ce que d'autres jeunes ont pu réaliser avec beaucoup moins d'aide.

Abdel a été mis en condition permanente de réussite pour arriver à optimiser ses possibilités et déboucher sur une situation valorisante et non d'échec tel qu'elle aurait été envisagée si le jeune avait été seul face à ce travail.

La fonction "soutien- accompagnement" : la mise en place, la gestion et le pilotage d'un chantier-école

Le professionnel fait preuve de trois types de compétences, articulées en permanence dans sa pratique :

- compétences techniques professionnelles liées à l'étude, la mise place, la conduite, la gestion, la coordination et le pilotage d'un chantier de rénovation
- compétences éducatives et enseignantes liées à sa capacité à placer les jeunes en situation d'apprentissage et de réalisation, à les mobiliser et à les conduire dans cette activité, à sa capacité à les évaluer et à leur proposer des situations adaptées à leur niveau, capacité à les suivre et à les accompagner individuellement et en groupe
- compétences techniques d'encadrement associées à un rôle de chef de chantier, capable de coordonner les travaux, d'organiser le chantier, de planifier le travail de chacun et de l'équipe, anticipant sur les difficultés possibles et adaptant les situations d'apprentissage au niveau de chacun, ce afin de garantir la réussite de l'apprentissage et du chantier lui-même.

Ce témoignage rend compte d'un travail d'accompagnement et de soutien à destination d'un groupe de jeunes. Le professionnel appuie sa démarche sur une connaissance du groupe et de chacun. Il connaît l'équipe, l'appréhende dans ses capacités actuelles grâce à la connaissance antérieure qu'il a des jeunes et de leurs comportements. Il tient compte des inconnues, en intégrant l'arrivée de jeunes de passage qu'il ne connaît pas encore.

Ainsi, l'explicitation de la phase initiale d'étude de faisabilité du chantier est remarquable au regard de la fonction "soutien-accompagnement". En effet, le professionnel se rend sur le chantier, étudie sa faisabilité en tenant compte de plusieurs paramètres conjointement :

- les travaux à effectuer,
- le format du chantier : temps, coût, localisation,
- la réalité du groupe et des jeunes concernés : jeunes permanents ou de passage, leurs comportements, leurs capacités, leurs expériences, leurs objectifs de formation, etc.
- l'intérêt du chantier pour les jeunes tant sur un plan technique que sur celui de l'apprentissage ou de la formation,
- l'investissement nécessaire et possible.

Il réalise seul cette phase d'étude, évaluant le format du chantier en fonction des objectifs à atteindre en terme de production et d'apprentissage. Il assume sa responsabilité d'enseignant et de chef de chantier, prenant la décision d'accepter la conduite du chantier avec les jeunes concernés. Il évalue celui-ci à travers les possibilités de mises en situation et d'apprentissage qu'il offre. Il s'engage, misant sur la réussite du chantier et ce, sans en minimiser les difficultés ou les inconvénients. Il fait preuve d'une capacité technique et pédagogique à évaluer objectivement le chantier.

Ainsi, sa décision d'accepter le chantier se fait sur des considérations tant techniques que pédagogiques ou éducatives.

Tout au long du chantier, il sait associer les jeunes aux travaux, plaçant chacun dans des situations d'apprentissage adaptées et variées, c'est à dire à même de les faire progresser en réussite. Il anime le groupe, confrontant chacun à des réalisations riches, veillant à préparer celles-ci pour qu'elles soient réussites.

En tant que pilote du chantier, il sait appréhender la réalité du groupe et de chacun de ses membres.

Il se sent responsable de l'avancée des travaux mais aussi de l'apprentissage des jeunes en groupe et individuellement.

Il parvient à mobiliser le groupe sur une activité de rénovation, intéressante et valorisante sur le plan technique. Il oriente chacun vers ce qui lui convient le mieux, veillant à ce que chacun soit confronté à une tâche réalisable. Il planifie l'activité en fonction des possibilités de chacun et du groupe. Il anticipe sur les phases les plus difficiles pour les réaliser lui-même ou faire appel à d'autres compétences afin de prévenir les découragements ou les échecs. En cela, il précède les jeunes ou le groupe et leur évite les difficultés qui nuiraient à leurs progrès.

Il n'hésite pas à s'investir personnellement, prenant en charge les phases les plus difficiles sur le plan technique, plaçant chacun et le groupe dans une situation de réussite.

Dans sa démarche d'accompagnement et de soutien, il est centré à la fois sur :

- les jeunes et leur évolution dans l'apprentissage, veillant à ce que chacun progresse en fonction de ses possibilités et de ses objectifs

- le chantier, les travaux et les activités qu'ils sous-tendent afin de veiller à la qualité technique de leur réalisation.

Il sait être attentif :

- aux jeunes et au groupe
- à la production dans le respect d'une exigence de qualité
- à l'organisation et à la planification de la tâche pour qu'elle soit réussie
- à la relation en prenant en compte la réalité de chacun et du groupe
- aux interactions entre le groupe de jeunes et leur environnement.

Il veille à ce que chacun s'investisse sur le chantier, gardant une trace de l'apprentissage et de l'évolution du chantier par la tenue d'un carnet de bord et la réalisation d'un reportage photos.

Le chantier et ses différentes étapes constituent autant de traces concrètes et tangibles pouvant renvoyer chacun à ses progrès, à ses acquis et en témoigner.

Chaque activité réalisée peut renvoyer une image positive de réussite individuelle et collective. Le professionnel y veille tout particulièrement.

Il précède, chemine aux côtés du groupe ou soutient lorsque nécessaire. Ses critères sont la réalisation en qualité du chantier et la progression réussie de l'apprentissage pour chaque jeune et pour le groupe dans son ensemble. Il est présent auprès de chacun et anime le groupe en tenant compte de ses composantes et de ses caractéristiques.

Il a créé les conditions d'un travail à long terme, s'installant et installant le groupe dans la durée du chantier.

Il occupe ainsi plusieurs fonctions, tour à tour et conjointement :

- entrepreneur, coordonnant et planifiant les travaux et l'intervention des autres professionnels
- chef de chantier, planifiant le travail d'une équipe
- professionnel, capable de réaliser les tâches les plus difficiles lorsque nécessaire
- professeur technique, conduisant les apprentissages professionnels
- médiateur entre le groupe, le jeune et la situation d'apprentissage, veillant à les confronter aux activités les plus adaptées à leurs capacités.

Il inscrit son intervention dans une visée formative et enseignante, en ce sens où le chantier est prétexte à des apprentissages qualifiants. Ainsi, tout en visant une production de qualité, il situe son action en terme de formation professionnelle et de qualification.

Il crée en permanence les conditions de la réussite en permettant à chaque jeune de se confronter à des expériences concrètes, riches, réalisables car adaptées à leurs niveaux et à leurs objectifs.

De ce fait, il sait être là présent en tant que responsable d'un chantier, en tant que pilote, en tant que professionnel, en tant qu'artisan voire artiste décorateur, en tant qu'enseignant mais aussi, sans aucun doute, en tant qu'adulte et en tant qu'homme. ▲

La compétence en accompagnement d'insertion : un processus transactionnel dialogique

*Par Francine Mayer, AFPA de Reims
Responsable du dispositif C.A.S.I. (Cellule d'Appui Social Individualisé) au Centre AFPA de Reims. Détachée sur l'élaboration des diagnostics et plans d'action locaux dans le cadre de la mise en œuvre territoriale des politiques de lutte contre le chômage de longue durée et de lutte contre les exclusions (Service Public de l'Emploi). Titulaire du DESS "Stratégie et Ingénierie en Formation d'Adultes" de l'Université de Tours (1999)*

A l'heure où la fonction accompagnement inonde les sciences humaines et émerge particulièrement dans le secteur social, de nombreux dispositifs sont "allumés souvent en contre-feu (d'un) processus de fractures sociopersonnelles" (Pineau, 1998, p 10). L'accompagnement rassemble en son sein des interrogations se situant transversalement dans les champs professionnel, social, existentiel et personnel d'autant que le processus d'insertion qu'engage la personne exclue amène à travailler sur ces différents champs.

Il s'inscrit dans un espace et un temps donnés ou construits. Il représente un parcours, un chemin suivi ensemble qui prend place dans l'histoire de deux vies : celle de l'accompagné et celle de l'accompagnateur.

Le dispositif C.A.S.I.¹ un accompagnement centré sur la personne

En avril 1996, un dispositif innovant d'accompagnement ouvre ses portes à l'A.F.P.A. de Reims. Ce dispositif baptisé C.A.S.I. (Cellule d'Appui Social Individualisé) accueille des personnes bénéficiaires du RMI en grandes difficultés. Il est cofinancé par les crédits d'insertion du Département, le Fonds Social Européen et l'A.F.P.A..

L'accompagnement dans CASI prend globalement en compte la situation et la demande de la personne en travaillant sur

les deux axes social et professionnel. Il vise à générer ou développer l'autonomie de la personne tout en lui permettant de se reporter à un référent unique. L'action est menée en coordination avec les différents partenaires sociaux, associatifs et économiques.

La démarche repose sur le volontariat et la motivation de la personne. L'inscription ne donne lieu à aucune rémunération. La décision de ne pas s'inscrire n'a aucune conséquence sur ses droits au RMI.

Le rythme des rencontres et la durée de l'accompagnement sont totalement modulés

(1) C.A.S.I. : Cellule d'Appui Social Individualisé

en fonction des besoins et difficultés repérés tout au long du parcours. Le parcours d'insertion s'élabore objectif par objectif, au fil des entretiens individuels ou en binôme avec le psychologue et des ateliers collectifs.

L'entretien individuel de positionnement

Il se déroule toujours en binôme formatrice/psychologue avec le bénéficiaire.

La première phase est informative. Elle permet en particulier de montrer à la personne la dynamique et la méthode adoptées dans le dispositif et que tout travail fait avec elle repose sur **son** propre vécu, **ses** expériences, sur **sa** situation et sur les difficultés qu'elle rencontre quotidiennement.

Ce moment d'information est important pour sensibiliser la personne sur son implication dans une démarche dynamique et la placer en tant qu'acteur de sa propre réussite.

La deuxième phase est celle de l'analyse de la situation de la personne. Cette phase est essentielle dans CASI, puisque c'est sur la base des éléments recueillis que le parcours de la personne va être initié et que seront identifiés ce qu'elle estime être les principaux obstacles qu'elle rencontre dans sa démarche d'insertion.

A l'issue de cette rencontre la personne dispose systématiquement d'un délai de réflexion avant de rendre réponse sur son engagement ou non dans le dispositif CASI. Cette précaution permet d'éviter toute réponse trop hâtive, qui pourrait être liée à l'émulation de l'entretien et non à un choix réel.

Les entretiens individuels de parcours

Ces entretiens se déroulent en face-à-face bénéficiaire/formatrice. Ils permettent de mettre en œuvre la démarche d'insertion de la personne, objectif intermédiaire par objectif intermédiaire, à partir de sa demande, et selon **ses** possibilités.

Ces objectifs intermédiaires étant extrêmement concrets et à court terme, la personne qui les met en œuvre se voit avancer très rapidement, se trouve vite redynamisée, et reprend confiance en elle.

L'entretien de suivi psychopédagogique

Il se déroule en face-à-face bénéficiaire/psychologue/formatrice. Le rôle du psychologue dans cet entretien est d'amener la personne à faire un travail de retour exploratoire sur ce qui se passe pour elle dans CASI. Cet entretien doit lui permettre de faire une analyse de son avancée et de ses difficultés, et de réorienter la stratégie et les méthodes en fonction de ce qui est vécu.

Tout blocage peut signifier qu'on touche à un point délicat souvent de souffrance pour la personne, il peut signifier qu'on est en décalage par rapport à ses besoins ou à ses limites. Il génère un questionnement sur le mode de fonctionnement adopté, sur les outils utilisés ou sur l'approche de sa situation.

Les ateliers collectifs

Lieu de rencontre entre les bénéficiaires, les ateliers collectifs facilitent la rupture de l'isolement dans lequel se trouvent de nombreuses personnes. Ils permettent également d'informer les bénéficiaires sur l'emploi, sur l'entreprise, mais aussi sur des points relatifs à la vie quotidienne. En complément du travail effectué en entretiens

individuels, ils permettent en particulier de travailler la stratégie de recherche d'emploi. Ils facilitent le repérage dans le temps : à jours et heures fixes, ils imposent aux bénéficiaires une prise en compte de ces rencontres dans leur organisation.

Travail en réseau et rapprochement avec l'environnement professionnel

Le travail en réseau est une dimension fondamentale dans l'accompagnement mis en place.

L'objectif est que le bénéficiaire puisse trouver des repères et une cohérence entre les différents types de suivi dont il fait l'objet, et qu'il ne rencontre pas d'informations et d'objectifs en décalage, voire en contradiction, d'une structure à une autre. En conséquence, le travail de communication se poursuit constamment. Ce réseau est vivant, évolutif, et s'enrichit au fil de l'action.

La réussite d'une démarche d'insertion professionnelle est sous-tendue par une meilleure connaissance de l'environnement ciblé. Dans CASI le bénéficiaire est amené par le biais d'enquêtes professionnelles, à prendre des contacts directs avec cet environnement et des professionnels travaillant dans l'emploi visé.

Un autre moyen de rapprochement avec l'environnement professionnel consiste à mettre en place une activité en bénévolat. Cette stratégie peut être adaptée lorsque le bénéficiaire est demandeur avant tout d'une activité lui permettant soit de rompre son isolement, soit de vérifier ses capacités à tenir un rythme de travail ou de se confronter aux contraintes d'une activité, sans les pressions inhérentes à un contrat de travail. Cette expérience peut ensuite être valorisée auprès des employeurs potentiels.

Vers une insertion durable

La personne intégrant un emploi n'est pas pour autant durablement insérée. Dans le cadre de contrats précaires il est important d'effectuer un travail de suivi. Ce suivi repose sur un accompagnement à la prise de poste, un travail d'interface avec l'entreprise, un travail de capitalisation des acquis et son utilisation stratégique pour l'accès à un emploi durable.

En résumé la démarche adoptée dans C.A.S.I. se démarque par la centration totale de l'accompagnement sur les besoins et difficultés de la personne. Il est à noter en particulier l'adaptation totale du rythme et de la durée de l'accompagnement : possibilité de suspension puis de repositionnement dans certains cas, interruption, prolongation, suivi après la sortie, ...

L'accompagnement mené dans C.A.S.I. prend en compte la personne dans sa globalité. Il ne se limite pas au champ professionnel mais prend en compte les difficultés sociales, personnelles ou familiales, les problèmes de santé, de logement, de justice, etc.

Dans sa mise en œuvre il repose sur une multiplicité de moyens en réponses aux besoins repérés ou exprimés par le bénéficiaire. En aucun cas le parcours n'est prédéterminé mais se construit au fil de l'avancement de la personne et de l'évolution de sa situation.

La complémentarité au sein du binôme formateur/psychologue est fondamentale tant dans le travail de face-à-face avec le bénéficiaire que lors des échanges effectués hors de la présence de celui-ci : perception de la personne, analyse des difficultés ou des besoins, regard sur l'évolution de la situa-

tion... Elle pose comme centrale la question de la compétence des acteurs.

De la compétence des accompagnateurs d'insertion

Notre approche théorique de la compétence (Mayer, 1999), nous permet d'avancer que celle-ci n'est pas un état, mais un processus combinatoire dynamique mêlant étroitement des facteurs internes à l'individu et que la mobilisation et donc l'expression de cette compétence interviennent dans le cadre de relations sociales liées à l'environnement de travail dans lequel agit cet individu.

La compétence relève à la fois des sciences sociales et cognitives et met en jeu des composantes cognitives, culturelles, affectives, sociales et praxéologiques dans un système d'action.

En matière d'accompagnement d'adultes en difficultés d'insertion l'action n'est ni mécanique, ni ponctuelle, ni répétitive. Elle s'inscrit dans la durée, est multidimensionnelle et holistique, et trouve ses fondements dans l'interaction particulière entre deux personnes : l'accompagnateur et l'accompagné, au sein d'un environnement social et économique contingent.

La recherche de la juste distance qui favorise la compréhension et laisse à la personne accompagnée la libre maîtrise de son parcours dans une confrontation aux exigences de l'environnement pose très vite la question du pouvoir et de la posture de l'accom-

pagneur dans sa relation à l'accompagné. Bernard Liétard (1998)² pour sa part considère ces relations selon que l'individu accompagné est soit en position d'objet, soit de sujet, soit d'agent. Dans une approche normative et intégrative à dominante "objet", l'aidant se trouve en position de "gourou", d'expert, de réparateur. Dans une approche relationnelle, à dominante "sujet", nous nous trouvons très proches de la relation d'aide vue selon Carl Rogers (1942, 1966) favorisant dans une co-construction la réassurance, la valorisation, la compréhension de l'accompagné. Enfin l'approche transactionnelle positionne la personne accompagnée comme "agent social" dans une synergie personne/environnement/contexte/temps au cœur de laquelle se situe la question de l'identité de l'accompagné dans une dialectique identité pour soi/identité pour autrui (Dubar Claude, 1991).

Dans le cadre de nos travaux de recherche nous avons tenté de cerner comment dans l'espace temps de sa rencontre avec l'accompagné, l'accompagnateur fait appel aux différentes ressources issues de sa trajectoire biographique et selon quel(s) processus dynamique(s) il les combine pour les traduire en un agir compétent à son propre regard au sein de son environnement.

Dans une approche compréhensive, nous avons mené 11 entretiens rétrospectifs avec des accompagnateurs d'adultes exclus ou en voie d'exclusion³, entretiens faisant retour sur leur pratique d'accompagnement.

(2) *Accompagner, oui mais comment ? in Accompagnements et histoire de vie* - pp 113-118.

(3) Professionnels ou bénévoles.

L'analyse du contenu de ces entretiens nous permet d'avancer que la compétence en accompagnement d'insertion repose davantage sur la réalisation de transactions internes et externes⁴ centrées sur l'intérêt du bénéficiaire, que sur l'appel à des savoirs formels.

Transactions internes à l'accompagnateur dans une dialogique proximité/distance à l'accompagné

Pour une gestion des émotions

L'accompagnateur doit opérer de nécessaires transactions entre ses représentations de ce qu'il *faut* faire pour être compétent et la charge affective portée par la situation de rencontre avec le bénéficiaire. Accompagner l'autre dans le respect des valeurs de solidarité et d'humanité peut en effet poser à l'accompagnateur un certain nombre de questions ou de problèmes provoquant des états émotionnels positifs ou négatifs et dont la "gestion" peut amener à une transformation de soi. Un de ces problèmes est celui de la charge émotionnelle induite par la souffrance portée et/ou exprimée par l'accompagné et que l'accompagnateur doit être en mesure de "recevoir" sans pour autant se mettre en danger de déséquilibre personnel.

Dans une visée éthique

Le deuxième problème rejoint très vite la problématique de l'éthique lorsque accompagner l'autre dans son parcours d'insertion implique la confrontation à ses propres limites d'acceptation si l'accompagné se trouve être un violeur, un parent maltraitant, voire un tueur d'enfant.

Dans ce cas, accompagner vers l'insertion peut mener l'accompagnateur à des situations contradictoires, à une sorte d'injonction paradoxale qui est de "porter secours", d'aider une personne qui de par ses actes représente l'indicible, l'inadmissible au regard de la morale. Les transactions subjectives qu'est amené à vivre l'accompagnateur oscillent entre la téléologie inhérente à la fonction d'accompagnement et la déontologie imposée par les valeurs judéo-chrétiennes qui reposent sur un "tu ne tueras point" venant télescopier un "tu aimeras ton prochain comme toi-même".

Les transactions s'opèrent alors entre "une sympathie pour l'autre souffrant, où l'initiative procède du "soi aimant", et une "assignation à responsabilité" (Ricoeur, 1990) conférée par la fonction sociale et institutionnelle.

(4) "Nous considérons la transaction comme relevant à la fois de la psychologie et de la sociologie. Faisant fonction de médiateur, de "passeur", elle permet de prendre en compte "le travail spécifique qui s'effectue aux frontières des unités vivantes [...] Ce travail articule l'autonomie du vivant à sa dépendance vis-à-vis de l'extérieur" (Pineau Gaston - 1998 - *Les transactions aux frontières du social* - Chroniques Sociales - p. 68).

Transactions A - Environnement, vers une objectivation de l'estime de soi

Autour de la reconnaissance de compétence

Nous avons vu au cours de notre analyse que parmi les facteurs pris en compte par les accompagnateurs pour déterminer leur agir comme compétent interviennent les représentations liées à la relation d'aide (visée de la vie bonne⁵ et également normes et valeurs culturelles), mais également le regard de l'environnement (collègues, hiérarchiques...) sur cet agir et les "résultats" qu'il produit."

Nous nous rapprochons ici des transactions objectives entre identité pour soi et identité pour autrui telles que nous les définit Claude Dubar (1991). L'accompagnateur dans sa visée de la vie bonne considère son rôle, sa mission comme le devoir de "faire avancer la personne" en ajustant son agir aux besoins de l'accompagné. Pourtant il est parfois amené à "proposer des solutions toutes faites" qui ne correspondent pas forcément à ce dont la personne a réellement besoin mais tiennent compte des contraintes organisationnelles et répondent à la mission qui lui est conférée institutionnellement. Le respect de la visée éthique amène alors l'accompagnateur à mettre en œuvre dans son agir les principes d'une sagesse pratique selon Paul Ricoeur (1990) qui consiste "à inventer les conduites qui satisferont le plus à l'exception que demande la sollicitude en trahissant le moins possible la règle" (Ricoeur, 1990, p 312).

Autour de l'habilitation

Un deuxième type de transactions objectives qui se joue entre l'accompagnateur et son environnement porte sur la notion d'habilitation. Habilitier représente "une opération qui donne droit à exercer une compétence déterminée et avérée, qui institue aussi son champ et ses modalités d'action" (Stroobants, 1993, p 314).

Les accompagnateurs, recrutés pour exercer leur fonction, qu'ils soient diplômés ou non, se trouvent habilités socialement à être compétent et sont espérés comme tels par l'accompagné.

Cette image de soi attribuée par les autres se trouve confrontée à la visée éthique de l'accompagnateur et à l'estime de soi qui en découle. L'habilitation, de par sa position en amont de l'action, vient peser dans l'interaction avec l'accompagné en conférant à l'accompagnateur une certaine "obligation" de compétence face aux espoirs de l'accompagné et à la responsabilité engagée.

Autour de la confiance

Enfin le troisième type de transactions porte sur la "confiance" conférée au premier chef par le bénéficiaire de l'accompagnement, mais par également tout "autrui significatif" de l'environnement (collègue, hiérarchique, partenaire...). Ces transactions se trouvent alors investies davantage par les affects que déterminées par l'habilitation ou le statut.

Face à cette confiance exprimée ou ressentie, l'accompagnateur se trouve amené à mobiliser et à développer ses compétences

(5) D'après Paul Ricoeur, la "visée de la vie bonne" constitue l'objet même de la visée éthique, elle est l'idéal d'une vie, ce vers quoi tendre l'action, elle s'inscrit dans un projet existentiel.

pour favoriser la conformité entre son identité pour soi et l'identité conférée par autrui.

L'accompagnement d'insertion : un processus dialogique⁶

Une logique de l'attendu social

Cette première logique qui sous-tend la pratique en accompagnement d'insertion est celle de l'attendu social d'un **résultat** symbolisant la compétence de l'accompagnateur et à travers lui de la société à prendre en charge les exclus qu'elle a générés. L'analyse de nos entretiens montre que la compétence se positionne, selon le jeu transactionnel mis en œuvre par l'accompagnateur, sur une échelle allant de la constatation d'un mieux-être de l'accompagné à son accès à l'emploi, sans pour autant que nous puissions graduer cette échelle et par là attribuer une valeur à la position repérée.

éthique portée par la fonction accompagnement que les transactions objectives liées à une reconnaissance de sa compétence par son environnement.

La deuxième borne se situe par rapport au taux de placement dans l'emploi. L'accompagnateur positionnant son agir comme compétent aux alentours de cette limite est à l'inverse davantage attaché à la reconnaissance institutionnelle de ses "résultats" qu'investi par la préoccupation du développement de l'accompagné et par son rôle de médiateur d'aide à la reliance⁷.

Il nous faut cependant préciser que l'accompagnateur est amené à se déplacer, à se repositionner en permanence sur cet axe en fonction de l'évolution du contexte dans lequel il agit. A chaque nouvel accompagné rencontré compte tenu de son caractère unique mais également au sein même de



On peut considérer que l'accompagnateur qui se positionne dans la logique de l'attendu social vers le pôle "développement de l'accompagné" met en jeu davantage les transactions subjectives liées à la visée

l'espace-temps de la démarche d'accompagnement, l'accompagnateur devra réajuster sa position en fonction de l'avancée de l'accompagné et de ses contraintes organisationnelles.

(6) Dialogique : "association complexe (complémentaire, concurrente, antagoniste) d'instances nécessaires à l'existence d'un phénomène organisé" (Edgar Morin - 1986 - *La méthode 3* - Paris - Seuil - p 98).

"Unité symbiotique de deux logiques qui se nourrissent l'une l'autre, se concurrencent, se parasitent mutuellement, s'opposent et se combattent à mort" (Edgar Morin - 1977 - *La méthode 1* - Paris - Seuil - p 80).

(7) "Création de liens entre une personne et soit un système dont elle fait partie, soit l'un de ses sous-systèmes" (Bolle de Bal Marcel -1996).

Une logique de gain personnel

L'analyse de nos entretiens montre la compétence en accompagnement d'insertion comme la capacité à se centrer totalement sur le bénéficiaire. D'après Abraham Maslow (1968), cette capacité suppose que l'accompagnateur dispose "d'une force du moi" suffisamment grande pour aller jusqu'à l'abstraction de soi. Cette théorie soutient qu'une personne qui n'aurait pas atteint ce degré de réalisation de soi, pour être compétente ou en devenir de compétence en accompagnement d'insertion aurait intérêt à s'engager dans un tel processus de développement personnel, faute de quoi elle pourrait, au lieu d'être en posture d'aide, se trouver en posture d'utilisation de l'autre pour la satisfaction de ses propres besoins. Or, la compétence en accompagnement ne peut se fonder sur une théorie de la "motivation par le déficit" (Maslow, 1968) qui apparaîtrait dans la logique de l'attendu social comme contraire aux normes et valeurs.

Rencontrer l'autre dans la perspective de le connaître pour ce qu'il est et non pour ce que l'on aimerait ou voudrait qu'il soit, amène à se confronter à soi-même et par là même peut amener l'accompagnateur à se mettre en danger. Il faut donc qu'il y ait **intérêt**, qu'il y trouve un gain personnel. On peut considérer que dans cette logique, l'accompagnateur va positionner sans cesse son agir entre deux pôles allant de la sécurité à la croissance, de la préservation de soi au développement de soi.

Poussant cette logique à son extrême, ne pourrions-nous pas avancer qu'accompagner l'autre reviendrait alors à s'auto-accompagner, dans le sens de s'aider soi-même à se réaliser ?

Représentations, affects et interaction sociale

Dans la tentative de modélisation qui suit, nous symboliserons par des flèches noires les transactions subjectives opérées par l'accompagnateur entre ses représentations, affects et image identitaire, ainsi que les transactions objectives qu'il effectue dans sa relation à l'accompagné et à son environnement.

Sécurité

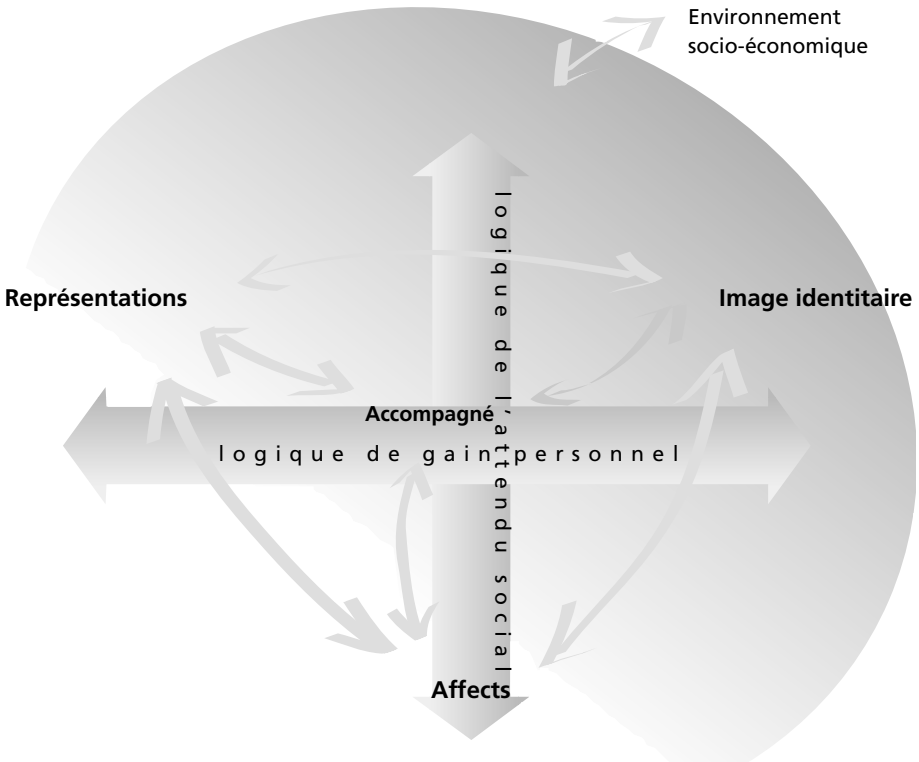
Croissance



Préservation de soi

Développement de soi

Logique de gain personnel



Système transactionnel d'un agir compétent en accompagnement d'insertion

A la fois produit constitué par les informations, normes et valeurs, croyances et superstitions, opinions et préjugés déterminés par l'histoire personnelle, culturelle et sociale de l'accompagnateur, les représentations sont également des processus constituant les schèmes cognitifs et les mécanismes d'échange et de communication régissant les interactions sociales et en particulier celles en jeu avec le bénéficiaire de l'accompagnement.

L'action se situe en tiers-inclus entre les représentations et le poids socioculturel issu de l'expérience de l'accompagnateur,

et les événements liés à son environnement. Les représentations influent sur sa pratique qui en retour conforte ou modifie ses représentations

Or notre étude a permis de mettre en lumière les imbrications entre affects et raison dans cette interaction sociale particulière qu'est l'acte d'accompagnement.

La rencontre entre l'accompagnateur et la personne exclue se constitue en tant qu'activation de processus émotionnels. La compréhension et la prise en compte de la situation et des difficultés de l'accompagné demande à l'accompagnateur d'intensifier

son attention c'est-à-dire d'appeler et maintenir les images mentales et représentations en jeu, représentations dépendant de son histoire et de son vécu émotionnel. L'accompagnateur se trouve en nécessité d'évaluer la situation et ses conséquences tant au regard des conditions environnementales que de son histoire personnelle. L'émotion générée produit en retour un effet sur les processus cognitifs (mémoire, traitement de l'information, attention) et sur l'agir de l'accompagnateur qui voit se modifier le contenu de ses représentations.

Cette déstabilisation émotionnelle amène l'accompagnateur à procéder à des régulations cognitives lui permettant de trouver ou maintenir à la fois une "cohérence interne" et une "congruence externe".

La représentation que l'accompagnateur peut avoir de la personne exclue est partiellement formée par des mécanismes de catégorisation sociale, de jugement moral, et peut présenter une certaine distorsion que E. Goffman⁸ nomme les stigmates. *"La représentation du stigmaté (du bénéficiaire) pour le non-stigmatisé (l'accompagnateur) s'élabore à partir du malaise que l'idée du handicap en question suscite en lui, malaise combattu par le déplacement de la représentation vers une image substitutive acceptable (moins "dérangeante") compatible avec l'obligation morale de compassion et l'interdit de rejet"* (Mannoni, 1998, p 82).

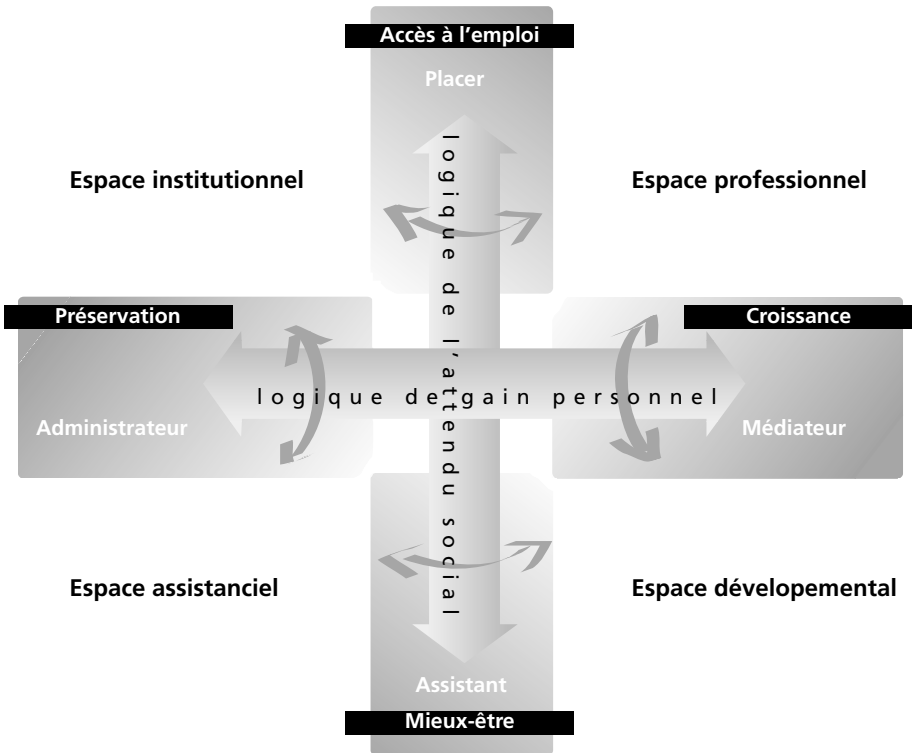
La congruence externe quant à elle est le processus qui permet à l'accompagnateur de se trouver en harmonie avec les attendus du bénéficiaire et ceux de l'environnement dans lequel il agit, en procédant à une objectivation de ces effets d'ancrage, c'est-à-dire que *"les contenus mentaux (de l'accompagnateur), (ses) jugements, et (ses) idées sont séparés et prennent un caractère extérieur"*.

De la relation dialectique entre cohérence interne et congruence externe naît l'attitude (empathique ?) que l'accompagnateur va adopter face au bénéficiaire et la nature de son agir. Si cet agir est reconnu et validé par le bénéficiaire et l'environnement comme étant compétent, l'image identitaire de l'accompagnateur va se trouver valorisée et son estime de soi renforcée.

Espaces d'accompagnement et figures de l'accompagnateur

Dans notre modélisation précédente le système dialogique agit comme une matrice permettant la définition de quatre espaces transactionnels au sein desquels l'agir de l'accompagnateur va prendre sens comme étant compétent. Nous nommerons ces espaces respectivement espace institutionnel, espace assistanciel, espace professionnel et espace développemental au regard des représentations, images identitaires et prises de risques en jeu.

(8)E. Goffman - 1975 - *Stigmaté* et 1968 - *Asiles* - Paris - Éditions de Minuit.



Les 4 espaces de l'accompagnement et les 4 figures de l'accompagnateur

Doublement polarisé vers l'obtention de résultats mesurables en termes d'accès à l'emploi et la préservation de la sécurité de l'accompagnateur, le premier espace identifié détermine l'agir compétent comme une réponse à l'attendu institutionnel.

L'espace assistanciel quant à lui positionne davantage l'agir compétent au regard du mieux-être du bénéficiaire que d'un résultat quantitatif. Il est une réponse à l'obligation morale de solidarité tout en n'impliquant pas de manière fondamentale l'accompagnateur.

L'espace professionnel situe l'agir de l'accompagnateur en fonction des attentes institutionnelles en termes de placement professionnel mais correspond également à une logique de développement, de croissance de l'accompagnateur et à une certaine prise de risque professionnelle et identitaire de la part de ce dernier.

Enfin, l'espace que nous nommons "développemental" correspond à une logique de développement du bénéficiaire autant que de l'accompagnateur, plus qu'à une logique de résultat ou d'assistanat et met l'accompagnateur à l'épreuve de l'incertitude.

L'accompagnateur, selon les déplacements qu'il effectue dans ce système dialogique, situe son agir aux frontières de ces espaces, et se trouve ainsi plus ou moins proche d'une des quatre figures emblématiques qui émergent : l'accompagnateur "placier", l'accompagnateur "administrateur", l'accompagnateur "assistant" et l'accompagnateur "médiateur".

Auto-positionnement, recrutement, analyse de pratique et professionnalisation

Notre étude a permis de mettre en évidence que la compétence en accompagnement d'insertion est fondée par un système de transactions sous-tendu par une dialogique entre attendu social et gain personnel dont l'étude nous a permis d'identifier quatre espaces d'accompagnement et quatre figures d'accompagnateurs.

Il nous semble que notre travail pourrait se prolonger de façon opérationnelle dans les procédures de recrutement des accompagnateurs d'insertion par la création et l'utilisation d'un outil d'auto-positionnement.

Envisager conjointement recrutement et auto-positionnement peut sembler au premier abord paradoxal, le recrutement étant marqué par la notion de pouvoir du recruteur, tandis que l'auto-positionnement suppose que l'usage fait des données préserve le candidat.

Il est entendu qu'un tel outil en recrutement n'a de sens et d'intérêt que dans la mesure où il est utilisé avec un certain nombre de précautions.

Pour notre part, nous proposerions que l'usage en soit fait postérieurement à une

mise en situation de face à face du candidat accompagnateur avec un bénéficiaire, situation à laquelle participerait un pair (non-hiérarchique) en tant que co-aidant et garant de l'intérêt du bénéficiaire.

L'outil intégrerait un certain nombre d'items relatifs aux différentes transactions subjectives et objectives opérées dans la situation de confrontation au bénéficiaire et au sein de l'environnement de travail qui aura été préalablement explicité au candidat. Il permettrait ainsi à l'utilisateur de se situer dans les différents espaces d'accompagnement et par rapport aux différentes figures d'accompagnateurs repérées.

Si une analyse ou une restitution sont envisagées, celles-ci s'effectueraient conjointement avec le co-participant à la situation afin que le bénéfice en revienne directement à l'individu concerné qui resterait dépositaire du document (papier ou informatique) support de cet auto-positionnement.

Eclairée par ce travail préliminaire, la personne candidate pourrait ensuite s'entretenir avec le responsable hiérarchique. Le fait d'avoir vécu préalablement une mise en situation concrète, d'avoir eu un travail réflexif de positionnement de son agir, d'en avoir débattu avec un pair travaillant dans l'institution favoriserait un langage commun entre recruteur et recruté lors de l'entretien et faciliterait la mise en équilibre des deux parties.

Le recruteur conserverait son rôle d'investigateur des capacités et de la motivation du candidat mais la procédure de recrutement serait d'autant enrichie que le candidat accompagnateur aurait conscientisé d'avance son agir et qu'il l'aurait situé par rapport aux attendus institutionnels.

Conçu de façon modulaire et évolutive, cet outil pourrait également participer à l'auto-évaluation et au développement des compétences de l'accompagnateur praticien dans l'exercice de sa fonction, en favorisant un travail réflexif pour une meilleure compréhension de son agir. ▲

Bibliographie



BARBIER Jean-Marie(dir) GALATANU Olga (dir)
Action, Affects et transformation de soi

1998a, collection Education et Formation, Biennales de l'Education, PUF

BOLLE DE BAL Marcel

**Voyages au cœur des sciences humaines –
De la reliance**

1996, Paris, L'Harmattan, collection Logiques Sociales

CHRISTOPHE Véronique

Les émotions. Tour d'horizon des principales théories

1998, Paris, Presses Universitaires du Septentrion, (Psychologie Sociale), Collection "Savoirs mieux"

DOISE Willem

Les représentations sociales, in Traité de psychologie cognitive 3

1992, Paris, Dunod



DUBAR Claude

La socialisation- Construction des identités sociales et professionnelles

1991, Paris, Armand Colin

Revue EDUCATION PERMANENTE, 1998

La compétence au travail. n° 135

FEERTCHAK Hélène

Les motivations et les valeurs en psychosociologie

1996, Paris, Armand Colin

FREYNET Marie-France

Les médiations du travail social.

Contre l'exclusion, (re)construire les liens

1996, Lyon, Chronique Sociale, 2ème édition

LERBET-SERENI Frédérique

Guidance, compagnonnage et/ou accompagnement dans un cas de formation en alternance par production de savoir : approche pragmatique de la relation au travers des dialogues de direction de mémoire professionnel de deuxième année en IUFM

1999, in l'Année de la Recherche en Sciences de l'Education

MASLOW Abraham

Toward a psychology of being

1968, Traduction française, 1989, Vers une psychologie de l'Être, Fayard, Collection "L'expérience psychique"

MAYER Francine

mémoire de DESS

"Stratégie et Ingénierie en Formation d'Adultes" intitulé Compétence, accompagnement et transactions

Étude portant sur l'accompagnement vers l'insertion d'adultes exclus ou en voie d'exclusion, 1999, Université de Tours



PAUGAM Serge

L'exclusion, l'état des savoirs

1996, Editions La découverte

PINEAU Gaston

Accompagnements et histoire de vie

(ed) 1998, L'Harmattan

REMY Jean

**La vie quotidienne et les transactions sociales :
perspectives micro ou macro-sociologiques**

1992, in Pour une sociologie de la transaction sociale, L'Harmattan

RICOEUR Paul

Soi-même comme un autre

1990, Editions du Seuil, collection Essais-Points

ROGERS Carl

La relation d'aide et la psychothérapie

1942, Editions ESF 1974, troisième édition

ROGERS Carl

**On becoming a person, Le développement de la
personne**

1966, Traduction, 1994, Paris, Bordas

STROOBANTS Marcelle

**Savoir-faire et compétences au travail- une
sociologie de la fabrication des aptitudes**

Bruxelles, 1993, Editions de l'Université de Bruxelles



Accompagnateur : un rôle d'interface au croisement de l'acteur et du sujet

Par Francis Minet, Consultant, il dirige le cabinet Didaction Conseil, spécialisé dans la gestion des compétences. Il enseigne notamment dans le DESS Fonctions d'Accompagnement en formation à l'Université de Tours (ISUFOP). Il a par ailleurs publié plusieurs ouvrages sur la gestion des compétences. Il a conçu la méthode d'analyse des compétences (méthode ADAC) enseignée dans le dispositif de formation de formateurs de l'ARIFOR-MIFCA

Les dispositifs de développement de compétences et, plus largement, les dispositifs de professionnalisation comprennent de plus en plus souvent un volet d'accompagnement de l'apprenant (celui qui se forme) ou de l'impétrant (celui qui accède à une nouvelle situation professionnelle). Quel que soit le niveau des compétences à acquérir, la question se pose du profil des accompagnateurs et des champs d'action qui sont les leurs. La réflexion présentée ici est issue d'un travail réalisé dans une grande entreprise pour sélectionner des accompagnateurs.

L'accompagnement (encore appelé "coaching" quand il s'agit d'accompagner des managers) se place ainsi comme une modalité complémentaire à d'autres modalités telles que la transmission de contenus formalisés ou l'apprentissage de la pratique. Si les formateurs sont les acteurs traditionnels de la transmission de contenus et les tuteurs ou "compagnons" les acteurs de l'apprentissage de la pratique, aucun d'entre eux ne peut prétendre au titre d'"accompagnateur", même si le terme compagnon peut en revendiquer une proximité apparente dans la terminologie. Quand on observe les pratiques mises en œuvre dans l'accompagnement, on constate que les accompagnateurs ne sont ni des formateurs, ni des tuteurs. Certes, ils se situent

plus près de la pratique que les formateurs puisqu'ils interviennent à proximité des situations de travail. Cependant, ils ne sont pas, loin s'en faut parfois, des experts ou des spécialistes des activités dont ils accompagnent les titulaires.

C'est à partir de ces quelques réflexions que la nécessité de cerner les compétences et les champs d'action des accompagnateurs s'est imposée dans une grande entreprise française, quand elle a fait le constat que la participation à des séminaires de formation était insuffisante pour préparer efficacement ses nouveaux cadres supérieurs à leurs fonctions. Elle a donc souhaité mettre en place un dispositif d'accompagnement à la

prise de fonctions au moment où ceux-ci étaient promus ou recrutés. Il s'agissait alors de déterminer le profil souhaitable des accompagnateurs et de construire le mode de sélection adapté pour les choisir en interne parmi les cadres confirmés ou à l'extérieur en faisant appel à des consultants.

Dans cette entreprise, comme dans beaucoup d'autres grandes entreprises, les nouveaux cadres supérieurs sont placés devant des situations inédites pour lesquelles ils ne disposent pas de toutes les compétences ou des niveaux de compétence nécessaires pour pouvoir les traiter. Si l'accompagnement a été choisi comme modalité d'aide à la prise de fonctions nouvelles, c'est qu'à ce niveau, les difficultés éventuellement rencontrées sont difficiles à repérer a priori. C'est au moment de la prise de poste qu'elles se révèlent, au fur et à mesure de la découverte de l'ampleur des tâches à accomplir.

L'accompagnement est destiné à les aider à se doter ou à approfondir leurs compétences, notamment en les mettant en situation d'acquérir par eux-mêmes les contenus manquants ou de trouver les moyens de les acquérir.

L'analyse des difficultés permet de classer les contenus de compétence problématiques dans trois champs : ils sont soit dans le champ technico-professionnel, soit dans le champ cognitif, soit dans le champ socio-affectif. Les accompagnateurs doivent donc identifier et estimer les difficultés rencontrées dans ces différents champs. La distinc-

tion de ces différents champs permet de se situer dans la perspective de l'apprentissage et de la modification des représentations de l'impétrant (représentations appartenant à ces différents champs).

Même s'il ne transmet pas directement de contenu, l'accompagnateur est bien dans un dispositif de formation individualisé "de type appropriatif centré sur l'insertion professionnelle". C'est-à-dire qu'il se situe dans la perspective définie par Marcel Lesne¹ avec notamment comme point d'ancrage de la formation les situations réelles de la vie professionnelle et comme logique de travail d'aider à l'appropriation cognitive du réel par le regard de l'accompagnateur étroitement relié aux activités réelles de l'apprenant.

Au cœur du processus d'accompagnement : équilibre et conflit cognitif

Pour comprendre et situer le rôle de l'accompagnateur dans ce type de dispositif, quelques éléments théoriques fondamentaux sont indispensables. Notamment, les notions d'équilibre et de conflit cognitif vont permettre de comprendre sur quels leviers représentationnels s'appuie l'accompagnateur dans son action auprès de l'accompagné.

Le fonctionnement cognitif se caractérise notamment par une recherche constante d'équilibre entre les représentations mobi-

(1) Marcel Lesne - "Travail pédagogique et formation d'adultes" - L'Harmattan.

lisées pour agir ou pour comprendre et le milieu dans lequel se trouve la personne en action. Cette quête d'équilibre, Piaget l'appelle l'"équilibration".

L'équilibration rassemble deux processus fondamentaux, distincts mais fonctionnellement indissociables : l'"assimilation" et l'"accommodation"².

L'assimilation est le processus par lequel un élément du milieu, de l'environnement (un objet, un événement, une personne, un phénomène, etc.) est reconnu grâce à une représentation déjà présente dans le système de représentation de l'acteur et sans que cette reconnaissance modifie (déséquilibre !) le système existant.

"Qu'il s'agisse de la pensée qui, grâce au jugement, fait rentrer le nouveau dans le connu et réduit ainsi l'univers à ses notions propres ou de l'intelligence sensori-motrice qui structure également les choses perçues en les ramenant à ses schèmes, dans tous les cas, l'adaptation intellectuelle comporte un élément d'assimilation, c'est-à-dire, de structuration par incorporation de la réalité extérieure à des formes dues à l'activité du sujet."³

Le processus d'assimilation s'enclenche en même temps que l'activité de la personne sur son environnement. Lorsqu'elle inclut dans un système donné de représentation et de traitement (une compétence) une information nouvelle fournie par la situation, et que cette information prend du sens à partir des éléments déjà possédés, il y a assimilation. Le propre du mécanisme de l'assimi-

lation est que l'incorporation d'élément nouveau ne modifie pas la compétence d'accueil.

Si l'assimilation de l'élément nouveau de l'environnement à la compétence d'accueil modifie, voire détruit, cette dernière, Piaget parle alors d'accommodation. L'accommodation traduit l'activité de transformation des représentations de la personne par le milieu. L'incorporation de données nouvelles de l'environnement dans un système de représentation et de traitement donné s'accompagne nécessairement à un moment donné d'une transformation progressive de celui-ci en un système nouveau mieux adapté.

Le modèle de l'équilibration s'appuie donc sur deux mécanismes fondamentaux de l'intelligence : l'assimilation et l'accommodation.

L'assimilation précède toujours l'accommodation. Une information nouvelle ne peut conduire à la transformation d'une compétence qu'au travers de son incorporation à cette dernière. La structure ne peut s'adapter qu'à un élément qu'elle assimile. En revanche, il peut y avoir assimilation sans accommodation, c'est-à-dire, sans une adaptation du système de représentation et de traitement (autrement dit la compétence) à l'élément à assimiler. Dans ce cas, l'activité ne conduit à aucun apprentissage.

(2) Sur la théorie de l'équilibration de Piaget, le lecteur pourra consulter utilement l'ouvrage de Bourgeois et Nizet - "Apprentissage et formation des adultes" - PUF - ainsi que celui de Vermersch cité ci-dessous. Bien sûr, la lecture ou relecture de Piaget sera un approfondissement.

(3) Jean Piaget - "L'équilibration des structures cognitives" - PUF

En considérant l'équilibration dans le temps et non pas à un instant donné, une compétence peut trouver provisoirement un point d'équilibre, en ce sens qu'elle permet pendant un certain temps l'assimilation des éléments nouveaux auxquels elle est confrontée, sans que cette assimilation exige de nouvelles transformations de sa structure. Elle ne se transformera encore que si elle ne peut plus intégrer d'éléments nouveaux ou si ceux-ci viennent en conflit avec leur structure d'accueil. Ce déséquilibre va alors provoquer la recherche d'un nouveau point d'équilibre.

"Il est en effet clair qu'en une perspective d'équilibration, l'une des sources de progrès dans le développement des connaissances est à chercher dans les déséquilibres comme tels, qui seuls obligent un sujet à dépasser son état actuel et à chercher quoi que ce soit en des directions nouvelles".

"Il est donc évident que la source réelle du progrès est à chercher dans la rééquilibration, au sens, non pas naturellement d'un retour à la forme antérieure d'équilibre, dont l'insuffisance est responsable du conflit auquel cet équilibre provisoire a abouti, mais d'une amélioration de cette forme précédente. Néanmoins, sans le déséquilibre, il n'y aurait pas eu de "rééquilibration majeure" (en désignant ainsi la rééquilibration avec l'amélioration obtenue)"⁴.

Mais la rééquilibration (l'apprentissage donc) ne se déclenche que s'il y a un "conflit" entre l'élément, la donnée nouvelle à intégrer et la compétence déjà possédée par le sujet. C'est donc en multipliant les conflits cognitifs, dans un parcours de formation ou de prise de poste, que l'efficacité de l'apprentissage augmentera.

Cependant, l'apprenant (ou l'impétrant dans le cas qui nous occupe) doit être mis dans des conditions propices pour accepter le conflit cognitif. Sur le plan relationnel, d'abord, les termes de l'échange entre le milieu et le sujet doivent se situer dans des limites acceptables (niveau de tension relationnelle, par exemple), sous peine de déclencher d'autres types de conflit brouillant l'apprentissage. Sur le plan cognitif, le contenu nouveau doit être dans la zone de plasticité, de transformation possible de la compétence, la zone de proche développement comme le dit Vergnaud⁵. Au-delà, le conflit se règle par un refus pur et simple.

(4) Ibid.

(5) Gérard Vergnaud in Clot - Avec Vignoski - La Dispute.

Réguler le déséquilibre pour apprendre

On constate, dans la pratique, que toutes les personnes ne régulent pas les conflits cognitifs avec la même aisance. Le déséquilibre entre les représentations et le milieu est, certes, source de progrès mais aussi source d'anxiété, éventuellement de remise en cause profonde. Ces dimensions plutôt affectives et émotionnelles touchent à des ressorts plus profonds, moins accessibles, de la personne en action. Elles peuvent remettre en cause le processus d'apprentissage voire le bloquer. Une trop forte appréhension de l'apprenant ou de l'impétrant face à de nouvelles représentations peut le conduire à rejeter la source du déséquilibre et donc à refuser "d'apprendre" ou à refuser d'agir. De même, des valeurs morales, philosophiques, etc. peuvent être bousculées par l'intégration de données nouvelles et constituer un frein à l'apprentissage ou à l'action (l'exemple du militantisme anti-théorie de l'évolution aux Etats-Unis en est une caricature).

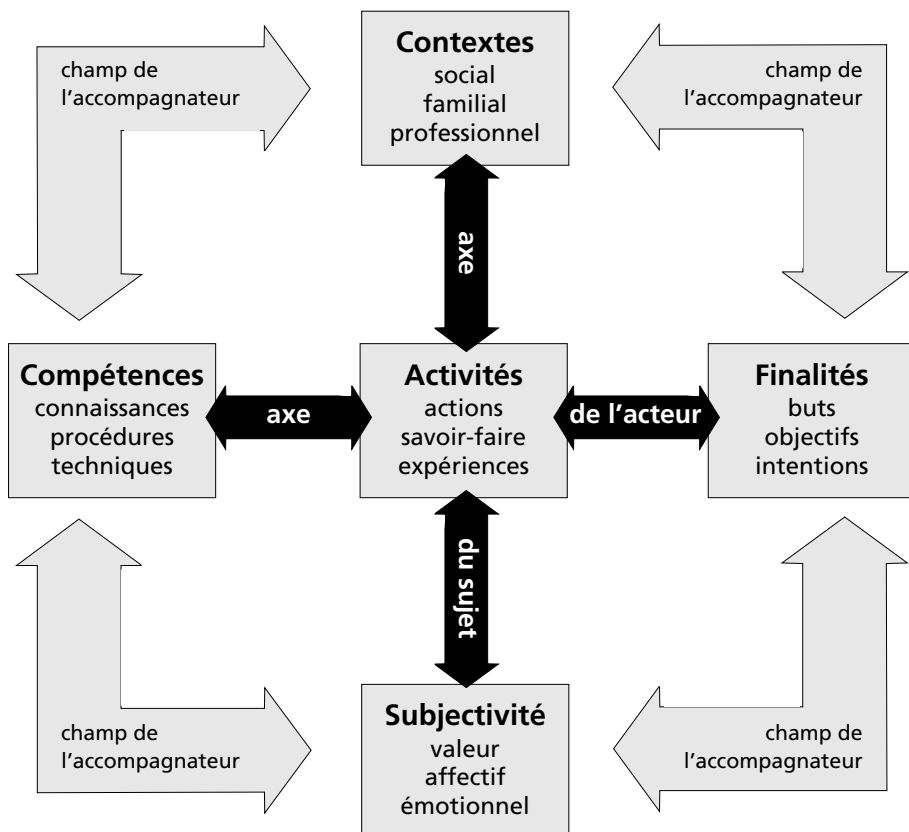
L'accompagnateur ne peut pas agir directement sur ces dimensions. Il n'est pas dans une position de thérapeute et encore moins de maître à penser. Les éléments de contexte, d'environnement propres à la personne pèsent aussi fortement sur la capacité à accepter ou rejeter de nouvelles représentations. Le contexte familial, la disponibilité ont un impact parfois important sur les capacités d'apprentissage et d'action. Des charges familiales, des responsabilités sociales en dehors de l'entreprise consomment une partie de l'énergie qui est néces-

saire à l'équilibration. Là non plus, l'accompagnateur n'est pas fondé à intervenir sur les situations proprement dites. Son action se limite à favoriser la gestion de ces éléments de contexte.

Le rôle de l'accompagnateur est de réguler les conflits cognitifs de telle manière que l'apprenant dans le cadre d'un développement de compétences, l'impétrant dans le cadre d'une prise de poste, soit constamment en capacité d'apprendre ou d'agir, c'est-à-dire de faire face aux problèmes générés par le milieu. On peut ainsi mieux comprendre la position particulière de l'accompagnateur : ni formateur, ni compagnon, ni tuteur, il se situe à l'interface entre les dimensions cognitives et pratiques mises en œuvre par la personne agissante (l'acteur) et les dimensions plus liées à la personne identitaire, tant dans ses valeurs, ses affects, ses émotions que dans ses appartenances à des contextes (le sujet). Le schéma ci-dessous, librement inspiré de Vermersch⁶ illustre la posture de l'accompagnateur.

(6) Pierre Vermersch - "L'entretien d'explicitation" - ESF.

La posture de l'accompagnateur



Les dimensions propres à l'acteur sont accessibles partiellement au formateur (principalement les contenus formalisés des compétences, c'est-à-dire les savoir théoriques et les savoirs techniques ou de procédure) ou au compagnon ou tuteur (principalement les savoirs de la pratique et les habiletés ou savoir-faire, voire, pour le tuteur, les finalités de l'acteur).

Les dimensions propres au sujet, les éléments de contexte (social, familial, géographique, etc.) ou les éléments d'estimation de soi (les valeurs, les sentiments, les émotions, etc.) pèsent sur l'acteur. Il n'est pas possible, ni même souhaitable, dans beaucoup de cas d'agir sur les éléments de contexte, surtout si la personne concernée n'est ni demandeuse ni consentante. Sur l'autre dimension du sujet, il est difficile d'agir, soit pour des considérations éthiques (les propres valeurs de l'accompagnateur) ou déontologiques.

Accompagnateur : des compétences éclectiques

L'ensemble de ces considérations explique les caractéristiques des compétences des accompagnateurs. Quatre types de contenus de compétences, se situant eux-mêmes dans les trois champs, technico-professionnel, cognitif et socio-affectif, cités, sont aisément identifiables :

1. Des contenus de compétence liés à l'entreprise, à ses caractéristiques, sa culture et son histoire. Ces éléments sont nécessaires car une partie importante des représentations des nouveaux cadres supérieurs est le fruit de leur insertion professionnelle et constitutive de leur "identité d'entreprise", pour reprendre la terminologie de Claude Dubar⁷. Ces éléments se situent dans le champ professionnel essentiellement ; l'accompagnateur doit pouvoir en comprendre et en mesurer l'incidence.
2. Des contenus de connaissance des sciences sociales et des techniques afférentes, dans la mesure où le rôle d'accompagnateur se situe bien dans les interfaces entre l'acteur et le sujet, au centre du terrain de l'action sur la personne dans son intégralité, ainsi que le définit bien Blaise Ollivier : "l'objectif est en effet que la personne devienne sujet de son identité professionnelle en acquérant la maîtrise de son élaboration. Elle ne doit pas s'approprier une identité qui lui serait présentée toute faite au moyen d'un modèle."⁸

L'accompagnateur doit donc pouvoir garder et gérer une distance et une maîtrise suffisante de la relation afin de ne pas imposer une norme mais permettre à son interlocuteur de la construire. Ce type de contenu se répartit entre le champ professionnel surtout pour ce qui est des connaissances et le champ cognitif pour ce qui concerne les méthodes et techniques requises.

(7) Claude Dubar - "La Socialisation" - Armand Colin.

(8) Blaise Ollivier - "L'acteur et le sujet" - Desclée de Brouwer.

3. Des contenus issus de la formalisation de l'expérience, principalement dans les domaines liés au travail sur les représentations (formation, conduite d'entretiens, etc.). En effet, les accompagnateurs ont à se prononcer ou à agir sur des pratiques. Il est donc important qu'ils disposent de leur propre expérience, ne serait-ce que pour avoir éprouvé par eux-mêmes ce qu'est un processus de formalisation et ses répercussions sur les capacités d'action. Ils pourront ainsi mieux comprendre les difficultés rencontrées. Les contenus d'expérience recèlent également une partie des éléments du champ socio-affectif. En effet, ces éléments ne sont pas formalisés pour le sujet qui les mobilise même s'ils se donnent à voir clairement pour un observateur extérieur disposant des éléments de compétences nécessaires pour les observer. C'est bien le cas des accompagnateurs des nouveaux cadres supérieurs dans le contexte de l'entreprise.

4. Des contenus d'habilités ou de savoir-faire dans le traitement de la relation inter-individuelle particulièrement. Ce sont de véritables automatismes dont doivent disposer les accompagnateurs sur l'écoute et la reformulation, la prise de notes ou la conduite d'entretien, etc. Ces contenus rassemblent étroitement des éléments issus du champ cognitif et du champ socio-affectif.

Conclusion

Bien sûr, l'accompagnement de cadres supérieurs n'est qu'un type de dispositifs d'accompagnement. Les caractéristiques de compétences décrites ici ne sont pas généralisables à tous les dispositifs sans un examen critique prenant en considération les données concrètes des situations à traiter et les profils des personnes accompagnées.

On peut néanmoins affirmer que l'accompagnateur doit se situer à l'interface de l'acteur et du sujet. Il n'a, a priori, ni solution à proposer, ni méthode à transmettre, ni contenu à enseigner. Il aide à résoudre les inévitables conflits entre les différentes dimensions de la personne agissante. Tout autre positionnement le ferait sortir de son rôle et risquerait d'affaiblir la portée de son action. En soulignant la diversité des compétences requises, à travers l'étude d'une situation particulière d'accompagnement, ce texte espère contribuer modestement à la nécessaire professionnalisation de ce secteur en plein développement. ▲

Un accompagnement – Des accompagnements

Par Anne Molard, Formatrice à Formation Plus, Troyes

Nous sommes plusieurs “accompagnants” à Formation Plus. Une formatrice et une éducatrice accompagnent des jeunes de moins de 26 ans dans le cadre du dispositif TRACE. Six formatrices suivent des adultes dans le cadre du dispositif “Nouveaux Départs” (objectif emploi et objectif projet). En centre de détention ; un conseiller d’orientation accompagne les détenus dans la définition de leur projet professionnel.

Les démarches d’accompagnement sont déterminées par la nature des prestations que nous allons préciser dans ces quelques lignes.

Pour autant, y a-t-il une typologie des accompagnements qui renverrait à des compétences différentes ? L’accompagnement engendre-t-il un nouveau métier ?

La mise en place de la relation d’accompagnement

Tout commence par des représentations et des a priori portés par chacun que l’échange accompagnant-accompagné va infirmer. Il s’agit d’apprendre à se connaître, se reconnaître ; encore faut-il en voir la nécessité !

Quand une personne se présente à la réunion de présentation de la prestation, suite à une convocation émanant de la Mission Locale ou de l’ANPE, elle est sur la défensive. Par ailleurs, elle sait peu de choses sur les personnes qu’elle va rencontrer, ni sur le produit.

Elle est d’abord attentive à la considération que l’intervenant lui porte, écoute, observe, ressent et recherche les analogies

avec ce qu’elle a déjà vécu. Elle a peur de ne pas être à la hauteur. A la fois, elle craint et désire le changement.

*“C’est comme ce que j’ai fait en stage”,
“C’est pas rémunéré”. “C’est pas un travail”.*

À travers les commentaires et remarques faits et les questions posées par les participants, l’intervenant (futur accompagnant) reçoit des éléments sur la personne et la lecture qu’elle fait des informations qu’il a transmises. Ceux-ci donnent matière à une première évaluation de la faisabilité de l’accompagnement.

“Comment vais-je pouvoir l’aider, il n’a pas travaillé depuis 10 ans ?”

“Il a 57 ans, qu’est-ce qu’il peut faire ?” “Je le sens prêt à engager une démarche active”. “Elle est agressive.”.

Le premier contact est déterminant pour l'accompagnement à suivre.

L'entretien, pour la signature du contrat, affine l'évaluation et permet d'envisager ensemble une **personnalisation de la démarche** afin de trouver les solutions sur mesure aux problèmes posés par le non-travail.

Si le contrat d'accompagnement est explicite, par exemple, pour l'objectif emploi :

Les deux parties s'engagent à agir ensemble pour réussir la prestation choisie.

L'accompagné s'engage à se consacrer pleinement et activement à ce contrat d'accompagnement, tenir son conseiller informé de toutes ses démarches, répondre aux demandes et propositions de son conseiller.

L'accompagnant s'engage à accompagner personnellement le demandeur dans sa démarche, proposer toutes les actions favorisant la réussite de l'accompagnement, assurer un contact régulier directement ou par téléphone.

Il reste à définir les modes et les champs d'intervention de l'accompagnement et les moyens nécessaires dans le laps de temps donné. Ils se négocient, se remettent en cause, dépendent de l'accompagné, de l'accompagnant et de leur relation.

Dans le cadre du dispositif TRACE, l'**urgence** et la **rupture** donnent le ton.

Les jeunes de 16 à 25 ans sont accompagnés pendant 18 mois, pour résoudre tous les problèmes qui les empêchent d'exercer un métier et d'occuper un poste de travail. Il peut s'agir d'un manque de qualification (ils ont quitté le cursus scolaire après plusieurs

échecs en CIPPA, SES, apprentissage...) ou de mobilité (ils se déplacent en transport en commun et dépendent des horaires de bus). Mais plus gravement, les jeunes rencontrés n'ont pas de logement (ils sont en rupture avec leur famille...), d'argent (ils perçoivent des aides minimums, ne savent pas gérer un budget...), de papiers d'identité.... Ils sont déjà suivis, depuis plus ou moins longtemps, par des éducateurs (PJJ, ASE, ...), un psychologue, une assistante sociale...

Le jeune accompagné est souvent dépassé par ce qui lui arrive et se débat comme il peut ... quand il n'a pas abandonné. Il est dans l'urgence quelle que soit sa situation. Il vit au jour le jour. Il demande des réponses concrètes, pratiques, palpables.

La réponse immédiate (adresse, nouveau curriculum vitae, photocopie, prise de rendez-vous...) faite par l'accompagnant sera la garantie qu'il est entendu et qu'une relation dans le temps est possible. Une fois cette relation nouée, il est possible d'aborder l'histoire du jeune et son projet de vie.

Ainsi, en fonction du degré d'urgence mais aussi des ressources du jeune et de la relation mise en place, il fera des démarches, ou l'accompagnant fera avec lui ou encore fera pour lui.

Il s'agit parfois de solliciter les proches. Effectivement, la famille peut être un frein dans l'évolution du jeune et quand il est possible de "travailler" avec elle, l'accompagnant cherchera à ce qu'elle collabore.

Et puis le jeune adulte est très souvent un adolescent tourmenté, sans les ressources pour canaliser ou apaiser ses angoisses. Il est prêt à rompre ou provoque la rupture de la part des accompagnants. Ce qui compte à ce moment-là, c'est une permanence c'est-à-

dire un lieu où il puisse revenir et un accompagnant qui soit garant de la relation à maintenir, là où lui ne réussit pas à tenir.

Concrètement, chaque fois qu'un jeune ne se présente pas à un entretien, il reçoit un courrier lui signalant cette absence et lui fixant un nouveau rendez-vous. Il est arrivé qu'une personne laisse une année entre deux rendez-vous !

Cette **permanence**, nécessaire dans la construction du jeune, est parfois vécue violemment.

*"Pourquoi vous occupez-vous de moi ?"
"Qui vous êtes pour moi ?"*

L'accompagnant est éprouvé par le jeune dans sa détermination et dans sa motivation pour un peu qu'il n'analyse pas la stratégie d'échecs utilisée par le jeune.

La réponse faite par l'accompagnant, donnera au jeune **sa place**, son importance. Il s'agit de restaurer la confiance en l'adulte et par là même d'**être en lien** (de le construire, de le restaurer ou de le préserver) avec la société.

Avec le temps, le jeune engage des démarches efficaces de recherche d'emploi et devient **autonome**.

Dans le cadre du dispositif "Nouveaux Départs", les adultes que nous recevons n'ont pas travaillé depuis longtemps. Dans les situations les plus extrêmes, il peut s'agir d'une dizaine d'années sans activité professionnelle, ponctuées au mieux de périodes de stages alternés ou de travaux intérimaires.

L'ANPE a réalisé, en amont, un travail de diagnostic et elle oriente les personnes vers un travail sur leur projet professionnel, sur les démarches de recherche d'emploi.

L'accompagnement, dans le cadre de l'objectif projet, consiste à faire le point sur les acquis, les contraintes, les atouts, les manques. La démarche de questionnement est soutenue par des outils de formalisation de l'expérience et d'analyse. Il s'agit ensuite de connaître les opportunités de formation et/ou d'emploi en fonction du niveau, des potentialités d'apprentissage et des intérêts professionnels. Le rythme de l'accompagnement est d'un entretien hebdomadaire et de 4 journées de formation au cours des trois mois.

Plus le temps de non-travail est long et plus la personne s'inscrit dans **une marginalité vis-à-vis du monde de l'entreprise et de la société**.

Sortir de cette marginalité est d'autant plus difficile qu'elle répond à un licenciement économique. Effectivement, il est vécu par la personne comme un processus actif d'exclusion, une volonté sadique de la part du chef d'entreprise voire de la société.

Face à cette intervention qui touche le plus intime de sa vie, la personne adopte des attitudes à la hauteur de la douleur ressentie.

"Toutes les heures supplémentaires que j'ai faites ! Et je n'ai pas vu mes enfants grandir. J'ai passé des heures dans les transports. Et voilà comment on me remercie !"

La résistance à retravailler a son origine dans ce "duel" inégal où le licencié réagit violemment contre les autres ou dirige cette violence contre lui.

L'entretien est sans doute un moment privilégié pour formuler après coup ces étapes douloureuses. Ce sont des moments éprouvants où il s'agit de comprendre sans juger,

de faire face, de redonner un sens à cet évènement.

Il nous semble que l'accompagnement est réussi lorsque la personne décide d'engager à nouveau des démarches d'insertion.

Cela passe aussi par l'apprentissage des techniques de recherche d'emploi : réaliser un curriculum vitae en fonction du nouveau projet, mener un entretien d'embauche, écrire une lettre de candidature spontanée ou de réponse à une offre d'emploi. Par ces techniques, nous abordons le code social (ce qui se dit, se fait, ne se dit pas, ne se fait pas en fonction du rôle que l'on joue), la motivation (les attentes vis-à-vis du poste, de l'entreprise, des collègues...), les compétences (l'expérience, les savoir faire et les atouts), la relation salarié-employeur...

Chaque démarche vers l'emploi demande un effort : ouverture aux autres, investissement émotionnel. Il faut réussir à y croire tout en s'épargnant afin de ne pas être brisé par une réponse négative.

L'accompagnant est celui qui soutient et doit trouver les mots pour mobiliser à nouveau la personne accompagnée. Néanmoins, nous savons que plus la personne accompagnée a des ressources intellectuelles et affectives, plus elle persévère.

En centre de détention, nous proposons aux détenus de faire le point sur leur expérience professionnelle et de se projeter hors les murs en termes d'emploi ou de formation en réponse à leur demande de bilan de compétences ou de formation.

Une équipe d'éducateurs de l'administration pénitentiaire aborde les questions sociales (logement, papier, argent...).

Certains détenus ont un suivi médical et psychologique.

Dans l'enceinte de la prison, ils peuvent suivre des formations et travailler.

La prestation est courte : un entretien d'accueil, deux jours de bilan (passation des tests et questionnaires concernant les acquis, les contraintes, les intérêts professionnels et les potentialités) et deux entretiens de restitution et d'analyse des éléments professionnels. Des documents de synthèse sont transmis à la responsable de formation du centre de détention (société privée exerçant intra muros).

L'accompagnement est beaucoup plus normé que les précédents. Il est tourné vers le **conseil** et l'**information** sur les métiers et sur l'environnement économique. Il est un lieu d'échanges où l'accompagné aborde la question de son orientation professionnelle et envisage de se projeter de façon réaliste hors les murs.

Et la prestation est quasi indépendante du contexte carcéral où elle se déroule puisque le conseiller n'est pas autorisé à connaître les motifs des incarcérations. Pourtant, la question du projet professionnel renvoie au sens du passage à l'acte (le délit relève de la correctionnel ou des assises), à l'acceptation de la peine, au vécu carcéral (la privation de liberté, la promiscuité, le rapport à l'autorité, la maladie...), les conséquences sur la vie de la famille à l'extérieur (le désinvestissement des proches notamment).

Le conseiller en orientation est parfois la personne perçue par le détenu dans sa position de neutralité au regard de la justice. A ce titre, il offre de façon fugitive **l'occasion d'être écouté et d'exprimer une détresse, une souffrance.**

En conclusion, les accompagnements abordent des dimensions **psychologiques** par la prise de conscience des difficultés engendrées par un licenciement, le chômage, la détention, **éducatives** l'acquisition de l'autonomie, sociales par la compréhension du fonctionnement de la société et **pédagogiques** par l'acquisition des compétences liées à la recherche d'emploi.

Ils durent de 18 mois à 24h dans les exemples choisis.

Ils s'adressent à des personnes sans emploi, voire sans métier en main, depuis longtemps et leur histoire, leur parcours, leur origine, leur niveau, leurs potentialités, leur rythme... sont singuliers.

Ils sont réalisés par des accompagnants d'origines professionnelles, de formations initiales et de sensibilités différentes : animateur, éducateur, psychologue, enseignant.... également formateur et/ou coordinateur dans le cadre d'actions collectives.

Ils sont financés par l'ANPE, la Mission Locale et des financeurs privés (dans le cadre de l'administration pénitentiaire).

Ils ont un caractère quasi obligatoire puisque le demandeur d'emploi ne peut refuser d'être accompagné et le détenu en tire des bénéfices indirects (remise de peines, libération conditionnelle...).

Alors que pour résoudre les difficultés à s'insérer ou à ne pas être exclu, il existe de nombreux dispositifs encadrés par des professionnels de spécialités complémentaires (psychologue, éducateur, assistante sociale et formateur, représentants de l'antenne emploi de la ville, des associations intermédiaires et des entreprises de Travail Tempo-

raire et aussi de l'Aide Sociale à l'Enfance, de l'Aide à Domicile..., **l'accompagnement est un besoin réel.**

La question de la typologie des accompagnements nous renvoie donc à celle d'une typologie des problématiques des demandeurs d'emploi.

S'il paraît difficile à un seul professionnel de posséder les compétences de la relation d'aide psychologique, éducative, sociale et pédagogique et de résoudre ces problématiques dans un temps prédéfini.

Il paraît également complexe de faire travailler tous les professionnels. D'une part parce que les difficultés jalonnent des périodes de vie et d'autre part, parce que les moyens pour réunir ces professionnels seraient considérables.

Néanmoins, ce que nous percevons dans l'accompagnement est la pertinence d'un lieu et d'un référent unique, stable, capable de travailler avec d'autres professionnels et de suivre l'évolution de l'accompagné dans les dimensions citées plus haut. ▲

Danielle Closs, Christine Breuil, Nathalie Bodier, Christine Méaume, Marc Damoiseau et Annie Costel, m'ont aidée dans la réalisation de cet article et je les en remercie.

Professionaliser les acteurs du bilan, de l'orientation et de l'accompagnement

Par Véronique Benezeth, chargée du programme de professionnalisation des acteurs de la formation et de l'insertion, ARIFOR (Association Régionale pour l'Information sur la Formation et l'Orientation Champagne Ardenne)

A l'échéance du contrat de plan 1994/1999, et après six années de fonctionnement, l'ARIFOR-MIFCA a lancé une démarche de réflexion sur le champ de la professionnalisation des acteurs à partir de problématiques signalées comme communes à tous les acteurs régionaux de la formation et de l'insertion : les activités d'ingénierie pédagogique et de formation, la pédagogie de l'alternance, la fonction bilan-orientation-accompagnement. Cet article reprendra les conclusions des travaux sur la professionnalisation des accompagnateurs.

La réflexion régionale engagée, associant des représentants des acteurs concernés par la professionnalisation des accompagnateurs, a permis :

- de dresser un état des lieux des activités et compétences de ces acteurs
- d'analyser les besoins en développement de compétences
- de proposer un programme de professionnalisation
- de constituer un réseau régional de veille et prospective sur les métiers de la formation et de l'insertion
- et de constituer une trame d'évaluation des pratiques au regard du schéma de professionnalisation.

Ce groupe de travail, coordonné par l'ARIFOR, a été animé par Balbina Cruz de la Direction Régionale AFPA Champagne

Ardenne et était composé de Nathalie Aries du GRETA des Ardennes, Bernard Balzani de la Direction Régionale de la Protection Judiciaire de la Jeunesse Lorraine Champagne-Ardenne, Odile Mansard du CIBC de la Marne, Sylvie Pautras de la MEP-GRETA de Troyes et Virginie Pierrat de PROMETHEE Marne.

Le groupe de travail s'est retrouvé à trois reprises. Les travaux ont débuté par une recherche de définition commune des quatre termes : la fonction, le bilan, l'orientation (professionnelle) et l'accompagnement. Il s'agissait de parvenir à un consensus qui servirait de base à l'outil qui allait permettre l'état des lieux et qui prit la forme d'un questionnaire proposé aux acteurs identifiés sur la région comme des professionnels de la fonction bilan-orientation-accompagnement.

“Le bilan est un point de la situation actuelle d'une personne où du sens peut être donné à son vécu, ses expériences en termes d'atouts et ressources. Il a lieu dans un cadre où est défini au préalable le contexte et l'objet de la rencontre. Le travail d'investigation proposé se veut dynamique, s'appuie sur la verbalisation et est formalisé par écrit”.

“L'orientation est le résultat de l'adéquation entre la réalité personnelle et environnementale afin que la personne en dégage des choix lui permettant de devenir acteur dans l'élaboration de son projet et du parcours pour y arriver”.

“L'accompagnement est une démarche dynamique et réflexive alliant action et relation interpersonnelle et s'organisant en fonction d'un objectif. L'action d'accompagner suit plusieurs étapes qui nécessitent un engagement mutuel et contractualisé”.

“La fonction est un ensemble d'activités et de tâches à réaliser en fonction d'une finalité dans le respect d'un cadre politique et éthique et au moyen de compétences spécifiques”.

L'idée de départ était que les membres du groupe rencontrent les acteurs repérés. Il apparut que cela constituait une charge de travail incompatible avec le quotidien des membres du groupe, et d'autre part, posait un problème de légitimité. Le questionnaire pour réaliser l'état des lieux fut donc géré conjointement par le chef de projet de l'ARIFOR et l'animateur.

Dix structures (ou acteurs) ont accepté de participer à la démarche : 4 missions locales, 2 services d'accompagnement de personnes sous main de justice, 3 organismes de formation et 1 centre de bilan de l'Education Nationale. Les réponses obtenues sont généralement le résultat d'un travail d'équipe.

Lors de sa deuxième réunion plénière, le groupe analysa ces réponses afin d'établir l'état des lieux et faire ses premières préconisations.

La troisième journée servit à valider l'état des lieux définitif, affiner les préconisations et préparer la présentation des travaux.

L'état des lieux

A la lecture des données issues des questionnaires, le groupe de travail a échangé et fait ressortir des questions ou réflexions :

- L'accompagnement est transversal aux fonctions bilan et orientation.
- Quelles sont les limites d'une prestation à l'autre ? Il se dégage de la lecture des questionnaires l'impression d'avoir affaire à des “poupées gigognes”.
- Les tests ont une présence massive. Ils sont importants pour le professionnel, et constituent une référence à la norme. Les tests sont externes aux structures : il y a une seule référence à des créations et démarches originales du technicien ou d'une équipe.
- Le terme “bilan” apparaît comme générique : il n'a de sens que par les mots qui le suivent : ... de compétences, ... de positionnement, ... d'orientation...

- Le bilan semble être rarement le fait du bénéficiaire : il est très souvent "fortement suggéré".
- L'orientation se démarque par deux notions qui lui sont propres : la possibilité de travailler en collectif, et l'environnement.
- Le prescripteur veut toujours beaucoup d'éléments : quel rendu est concevable ? Pour quelles finalités ?

Au travers des réponses, le **bilan** apparaît comme un acte très instrumentalisé, au travers de l'utilisation des tests notamment, et lui donnant ainsi une dimension évaluative forte. En parallèle, le "travail sur soi et la connaissance de soi" sont bien présents et, eux aussi, outillés.

La fonction "bilan" est positionnée "à part" comme porteuse de spécificités professionnelles et d'actes exclusifs. Le bilan serait une sorte de préalable indispensable, un moment où se prennent les décisions qui vont impacter les autres fonctions. Cela implique un professionnalisme particulier et une influence sur d'autres actes, et pourtant, il n'en resterait aucune trace. Quelle serait donc la réalité de cet acte ?

Les prescripteurs ont des exigences sur ce point et contractualisent le rendu compte. Mais, l'écrit renvoie très vite à l'éthique, à la déontologie, à la temporalité. La notion "agir" n'apparaît pas (y compris dans la définition). L'agir "avec" est tout aussi absent. Le professionnel transparaît ici comme celui qui sait et qui va le dire au bénéficiaire. Ce dernier devient l'objet du bilan, et non son sujet.

Deux grands thèmes étayent l'**orientation** : l'environnement et la prise de décision. L'information et sa capacité à aider les choix (en tant que décisions) apparaissent massivement. En dehors de cette nécessité de s'informer, l'orientation paraît devoir être moins instrumentée que le bilan notamment en terme "d'outils professionnels". Elle serait plutôt sous la pression du projet et de son élaboration.

L'orientation ne serait-elle pas plutôt un processus se déroulant du bilan à l'accompagnement ? L'objectif de ces derniers serait alors de servir l'orientation.

Il n'y aurait finalement que deux fonctions : le bilan et l'accompagnement, l'orientation résultant des deux. L'orientation en tant que telle n'existerait pas sauf rattachée au bilan et à l'accompagnement. Elle serait un processus, une démarche d'information / choix / décision. L'objectif dans le bilan et dans l'accompagnement serait d'orienter ou d'insérer la personne dans quelque chose (l'insertion se définirait alors comme plus restrictive, plus comme une finalité qu'un objectif). Dès lors, faut-il former à l'orientation ?

L'**accompagnement** est essentiellement décrit comme une relation duelle alors que pourtant le collectif et le tripartite existent. Mais, dans l'accompagnement, faut-il vraiment être toujours à côté de la personne ? Répondre toujours "oui", est-ce éducatif et autonomisant ? Il s'agit peut-être d'un processus de sécurisation qui pourrait se traduire dans l'évocation de ce que le groupe qualifie de suivi : comptabilisation des rencontres, des démarches, des résultats avec rendre-compte quantitatif. Le groupe estime que le suivi (dans ce sens de décompte) est plus présent que l'accompa-

gnement. La centration se fait davantage sur les actions du professionnel et de la personne que sur l'individu. Il est vrai que la "centration sur la personne", contrairement à la fréquence des rencontres, ne peut se mesurer. La "centration sur la personne" ne serait-elle pas une illusion, un effet de mode, générant un discours décalé par rapport à la réalité des pratiques, centrées sur l'action ?

Le bilan et l'orientation sont considérés comme des **actes d'accompagnement** car il y a un référent, une relation qui s'établit et qui va durer jusqu'à la fin de l'acte. Pour reprendre la phrase d'un conseiller "l'accompagnement commence dès la première rencontre et se finit... quand il se finit". L'accompagnement serait quelque chose d'inscrit dans un continuum relationnel, avec des allers-retours vers d'autres techniciens pendant que le "fil rouge" compte des actes précis (bilans, orientation, stages...).

L'accompagnement a des outils de suivi : logiciel spécifique, tableaux de bord, comité de pilotage... mais pas de contractualisation du moins signalée.

Pour le groupe il apparaît que l'accompagnateur performant peut repérer et temporeriser des cycles d'accompagnement qui seraient l'alternance entre l'action et la relation. Il y a là plusieurs concepts qui se retrouvent : la temporalité, l'utilisation sélective des compétences, la posture professionnelle dans l'accompagnement.

Les préconisations concernant la professionnalisation des accompagnateurs

Elles relèvent de la formation professionnelle continue des acteurs de terrain et il semble important de souligner que la responsabilité d'amélioration des actions de professionnalisation des acteurs relève aussi de la responsabilité des organismes qui les emploient. S'ils n'adhèrent pas à la démarche qui est proposée dans une action de professionnalisation pour leurs salariés, ces derniers peuvent ensuite se sentir "écartelés" entre les exigences induites par l'apprentissage et les contraintes de l'environnement professionnel. Les axes de progrès visés auront donc le plus grand mal à s'installer, à être partagés et à évoluer.

En préalable aux préconisations du groupe de travail, il est suggéré qu'il y ait une réflexion régionale autour des définitions de la fonction bilan-orientation-accompagnement et qu'elle puisse déboucher sur ce qui a été baptisé (sans volonté de dénomination définitive) "*Charte qualité de la fonction bilan - orientation - accompagnement en Champagne-Ardenne*". Il s'agirait des dénominateurs communs, partagés et minimaux pour l'ensemble des intervenants sur ce champ d'activité.

Cette réflexion pourrait être menée par les instances concernées (les opérateurs) et initiée en même temps que le plan de formation dont il est ici question.

De manière générale, les pratiques de bilan, d'orientation, d'accompagnement ont une image peut être plus techniciste que profes-

sionnelle. Les outils, les instruments, les actions sont premiers devant la démarche, le recul, la créativité et surtout, peut-être, le "lâcher prise" (à entendre ici comme la capacité du professionnel à laisser la personne prendre ou reprendre l'initiative).

Tout se passe comme si, faute de repères quant aux objectifs des missions, les techniciens mettaient en avant ce qui est mesurable : les actions, les outils, les instruments...

Du point de vue du groupe, le professionnalisme se situerait dans une capacité à remettre en cause les actions préétablies pour se caler sur un rythme qui serait celui du bénéficiaire. Entre le prescripteur et le "technicien expert", il reste en effet peu de marge pour que la personne devienne un sujet acteur.

Les besoins recensés, en dehors de l'expression d'un espace de parole, sont centrés sur l'instrumentation. Or, nous formulons l'hypothèse qu'il vaudrait mieux conduire les techniciens à une réflexion sur leurs activités ; cette réflexion pourrait permettre l'émergence de valeurs professionnelles donnant du sens aux actes et privilégiant la démarche à son instrumentation. Sans oublier cependant que les démarches peuvent être enfermantes même si elles sont légitimes. Il vaudrait mieux professionnaliser sur l'élaboration de démarches, et s'éloigner ainsi de l'idée de compétence tant qu'elle ne renverra qu'à l'instrumentation. Dans ce champ d'activité, il s'agit bien de professionnaliser les acteurs par une approche de leurs pratiques, sur le registre de la supervision, et de l'analyse des activités à partir de supports "outils". Cette stra-

tégie se doit d'être totalement transparente aussi bien pour le formateur que pour les bénéficiaires du plan de formation.

Ce premier axe du plan de formation renvoie à des actions longues débutant par un apprentissage suivi d'une mise en pratique puis d'une analyse de cette dernière.

Un autre axe du plan préconisé concernerait des apports d'information, donc des actions plus courtes.

Quatre thèmes majeurs sont retenus :

1. Le positionnement du professionnel face à l'autre
2. Le positionnement du professionnel dans l'environnement
3. Le positionnement du professionnel par rapport au processus d'évaluation et de valorisation de sa pratique
4. Le positionnement possible et impossible des prescripteurs

Le positionnement du professionnel face à l'autre

Le postulat suivant est posé : le technicien se réfugie dans ce qu'il croit être de l'instrumentation, de l'expertise. Ses outils lui apportent une assurance, voire une réassurance. Face à des outils validés, étalonnés, vérifiés, et à valeur "scientifique" éprouvée, le bénéficiaire n'a plus qu'à intégrer ce qui lui est dit, ou faire semblant ; alors que la mission du professionnel sur les champs du bilan-orientation-accompagnement est d'amener la personne à faire émerger ce qu'elle seule sait et peut savoir.

Le choix est de parler volontairement "d'outils" en opposition au terme "tests" utilisés dans les réponses au questionnaire. Les acteurs de terrain utilisent en fait des questionnaires de personnalité, des épreuves de positionnement professionnel, des épreuves de positionnement scolaire, des tests psychométriques, des échelles d'aptitude... Les outils sont très nombreux, multiformes. L'observation des pratiques fait soupçonner qu'ils ne sont pas toujours utilisés dans leur globalité, que leur logique interne n'est pas respectée, et qu'ils ne sont pas différenciés les uns des autres. Ceci a pour résultat d'annuler totalement la validité et la fiabilité qui en sont attendues.

Par ailleurs, est-il possible de "valider" et de "mesurer" tous les actes professionnels et leurs conséquences ? Pour ce qui est de la "centration sur la personne" par exemple, il n'existe aujourd'hui aucune unité de mesure. Cela ne peut se travailler qu'au travers de groupes d'échange de pratiques où la réflexion commune permet à chacun de comprendre *-pour lui-même-* la signification de ses modalités d'utilisation de la centration sur le bénéficiaire. La démarche ici est auto-évaluative pour l'acteur de terrain.

Le positionnement professionnel serait celui qui aiderait à rendre la personne active, à s'approprier la démarche, à devenir le moteur du cheminement. Les techniques d'entretien, "l'évaluer avec", "le faire avec", "l'écrire avec", l'incitation à écrire, ainsi que les formations aux outils pourraient être un support, un tremplin vers cette approche professionnalisante pourvu qu'elles ne soient pas simplement des instrumentations. Sont préconisées donc ici des actions de formation aux outils telles qu'elles existaient déjà mais comme déclencheurs de réflexion

et d'analyse sur les pratiques. Il s'y ajouterait une dimension "action" puis "analyse de l'action" en temps différé. Le temps de formation à un outil serait donc plus long et plus étalé dans le temps : *j'apprends l'outil dans son champ théorique et pratique, je l'utilise puis je reviens en formation pour analyser ce qui s'est passé, pour m'interroger, pour corriger, pour valider, pour améliorer...*

Du fait de la carence de contractualisation et de rendre compte par écrit, il pourrait s'y rajouter des ateliers d'écriture sur trois volets :

- Ecrire sur sa pratique professionnelle (le manque de traces écrites est vraisemblablement sous-tendu par une difficulté réelle des techniciens).
- Ecrire avec l'autre.
- Faire écrire l'autre.

Le positionnement du professionnel dans son environnement

Un constat : l'environnement est mal connu, et n'est pas considéré dans sa globalité. Les possibilités d'accès aux connaissances sur l'environnement existent mais restent inutilisées en partie.

Les techniciens ont à faire avec deux environnements :

L'environnement institutionnel qui peut quelquefois se confondre avec l'employeur.

Cet environnement a ses propres enjeux sous-tendus par des projets de nature politique et sociologique. Il en découle des dispositifs. Bien souvent, ni les enjeux, ni les projets, ni les dispositifs ne sont transparents pour les techniciens.

Les cahiers des charges élaborés par les prescripteurs peuvent être vécus comme

opaques quant aux attentes réelles et donc générer des difficultés de positionnement et de réponse opérationnelle ensuite. Par exemple, les cahiers des charges évoquent fréquemment "l'accompagnement" qui s'avère non-rémunéré car considéré comme intégré dans l'action.

Dans ce contexte, et sans explicitation supplémentaire de la demande, les réponses sur l'accompagnement sont complexes voire impossibles à élaborer et à mettre en œuvre.

De plus, les textes fondateurs des orientations du Service Public de l'Emploi ne sont pas forcément connus ni explicités. Leur mise en œuvre en est rendue difficile.

L'environnement socio-économique

Les techniciens manquent de données démographiques et économiques sur leur bassin d'emploi. Ils ne connaissent pas toujours les réseaux et structures économiques, sociales susceptibles d'agir en partenariat. Cela les entrave dans l'aide à l'élaboration de parcours d'insertion adaptés.

Les préconisations du groupe face à ces constats sont :

- Apprendre à accéder aux fonds documentaires existants, puis à les lire, les décoder et à les rendre opérationnels.
- Découvrir les réseaux : les associations de développement économique, PLIE⁽¹⁾, le développement territorial, le fonctionnement du SPER⁽²⁾, des SPED, des SPEL... par le biais de journées d'information de l'ARIFOR sur ces thèmes.

- Organiser des rencontres "Institutions/Acteurs" afin d'explicitier les orientations stratégiques, échanger sur les cahiers des charges pour produire des réponses plus opérationnelles.

Le positionnement du professionnel par rapport au processus d'évaluation et de valorisation de sa pratique

L'idée d'une co-évaluation a émergé dans le groupe : dans un accompagnement autonomisant, on peut imaginer une évaluation faite à quatre mains (le bénéficiaire et le professionnel) voire à six mains (le bénéficiaire, le professionnel, le prescripteur).

Cela rejoint le thème de la relation interpersonnelle et conduit à une réflexion sur les valeurs professionnelles mises en jeu dans les actes produits.

L'évaluation comporte au moins trois volets (l'auto-évaluation, l'évaluation par le prescripteur ou par un regard extérieur à l'action, l'évaluation par le bénéficiaire) et est un processus inscrit dans la durée. Elle n'est pas valide une fois pour toute, mais doit se réactualiser, se réinterroger. Un parallèle peut être fait avec l'exemple des actions évaluées de nouveau six mois après leur terme final.

Par ailleurs, l'évaluation peut utiliser des supports différents : l'image (matériel vidéo) qui est utilisée dans certaines actions (les techniques de recherche d'emploi, par exemple) permettrait de donner aux évaluations d'une action une dimension supplémentaire du fait que le discours ne serait plus le seul repère dans le débat. Il en va de

(1) Plan Local d'Insertion par l'Économie.

(2) Service Public de l'Emploi Régional, Département, Local.

même de l'écriture. Le professionnel se met ici dans la situation de démontrer que ce qu'il a fait "en valait la peine" et répond aux objectifs fixés. Il traduit sa pratique au-delà de la description et de la justification, et l'inscrit dans un "processus qualité" évolutif. Ses pratiques peuvent ainsi échapper à la rigidité. Inclure l'évaluation et la valorisation du technicien contribue à l'amélioration des dispositifs par la mise en valeur des démarches, des actions et des résultats.

Les préconisations du groupe de travail sur ce thème se recoupent avec les précédentes :

- Des échanges de pratiques.
- Des formations sur l'écriture et les autres modalités de valorisation de son travail.
- L'échange avec les prescripteurs pour qu'il y ait accord minimal sur les objectifs des actions (impossibles à évaluer sans cela) et la possibilité de les réajuster lorsque cela est nécessaire (si le public de l'action n'est pas celui initialement prévu par exemple).

Le positionnement possible et impossible des prescripteurs

Le "donneur d'ordre" ou prescripteur ou financeur est un "élément" incontournable du principe de réalité pour le professionnel. Mais, dans leurs cahiers des charges, les prescripteurs ont parfois des "demandes impossibles bien que légitimes".

Les exigences d'efficacité sont compréhensibles et généralement bien admises par les opérateurs, mais

- ces critères sont-ils les seuls à pouvoir évaluer une action ?
- la notion "d'évaluation dans la durée" peut-elle être reçue ?

- l'insertion sociale peut-elle être admise comme critère de qualité d'action ?
- l'insertion sociale peut-elle être reconnue comme préalable nécessaire à l'insertion professionnelle ?
- l'incapacité des opérateurs à modifier l'environnement peut-elle être acceptée ?
- peut-on donner aux opérateurs la possibilité de réajuster les objectifs lorsqu'il s'avère qu'ils ne pourront être atteints dans l'action considérée ?
- peut-on décliner les critères d'évaluation en fonction des publics et de leurs spécificités ?

Le groupe de travail fait deux préconisations :

- Offrir aux prescripteurs la possibilité de réfléchir aux contenus qu'ils affectent à la fonction bilan - orientation - accompagnement et d'en élaborer une définition qui pourrait leur être commune ainsi qu'aux opérateurs.
- Organiser un échange prescripteurs/opérateurs sur :
 - les cahiers des charges et les modalités de réponse attendues
 - les manières dont ils sont élaborés, et leurs finalités
 - les critères d'évaluation.

Le professionnalisme ne peut s'exercer, en effet, que dans un climat de transparence sur les objectifs des actions demandées et sur les critères d'évaluation.

Les critères d'évaluation des préconisations pour le plan de professionnalisation

Le groupe de travail a souhaité s'appliquer à soi-même les principes d'évaluation et de valorisation, et propose ici quelques critères pour les préconisations et les formations qui en découleront :

- L'évaluation à chaud sur les formations lorsqu'elles se terminent comme cela est déjà réalisé par l'ARIFOR.
- L'évaluation à trois mois sur les formations par un organisme extérieur au dispositif à partir des données suivantes :
 - les attentes écrites préalablement par les bénéficiaires
 - le programme de l'action
 - le bilan pédagogique du formateur
 - le taux d'inscription sur les formations proposées.

Le suivi se considère sur la durée du contrat de plan Etat/Région et la pérennité du groupe de travail permettra les réajustements successifs rendus nécessaires par l'évaluation.

Afin d'asseoir le plan de professionnalisation dans une dynamique régionale forte, il est considéré comme indispensable au processus d'évaluation que l'ARIFOR soit présente au début et en fin de chaque action. Les critères d'évaluation de cette dernière pourront ainsi être transparents pour le formateur, et pour les bénéficiaires. ▲

Je profite de cet écrit pour remercier à nouveau les personnes qui se sont investies dans ce travail.

Ces travaux ont bénéficié d'un cofinancement du Fonds Social Européen.

... De l'accompagnement des chômeurs... à l'individualisation... des acteurs...

Par Thierry Benoît Secrétaire Général de LA BOUCLE
Fondateur des Boutiques Club Emploi

Depuis de nombreuses années, LA BOUCLE (l'association des Boutiques Club Emploi) a mis en œuvre différentes pratiques d'accueil et d'accompagnement de chômeurs. Suite à ces actions, nous avons pu constater à plusieurs reprises des insatisfactions et des incompréhensions réciproques entre l'acteur et le chômeur. Pourtant, la compétence des acteurs, les démarches pédagogiques utilisées ou bien la volonté de démarche de la personne au chômage étaient effectives, il s'agissait donc certainement d'un décalage qui devait s'expliquer en d'autres termes. C'est ainsi que nous avons été amenés à réfléchir sur le sens même du rôle de l'acteur dans ce qu'on dénomme par accompagnement et individualisation. Les lignes suivantes sont le fruit de ces réflexions¹.

Au XIX^{ème} siècle, avec l'avènement de la société industrielle et le paupérisme qu'elle engendre dans la classe ouvrière, des voix se font entendre et posent ce que Robert Castel appelle les métamorphoses de la question sociale².

Afin d'éviter toute explosion, dommageable pour cette société capitaliste naissante, des stratégies vont être élaborées pour encadrer des "nouveaux" pauvres ; elles pourraient être résumées ainsi :

- L'assistance aux indigents par des techniques qui anticipaient le travail social au sens professionnel du terme.
- Le développement d'épargne et de prévoyance volontaire qui posent les prémisses d'une société assurantielle.

- L'institution du patronage patronal, garant à la foi de l'organisation rationnelle du travail et de la paix sociale³.

Certains comme le baron de Gérando élaboreront les nouveaux fondements du travail social moderne par une nouvelle technologie de l'assistance.

"...Sa finalité principale n'est pas de dispenser des secours aux indigents. Il est en effet dangereux de distribuer des biens matériels aux pauvres, à moins de s'assurer que les moyens de contrôler strictement l'usage qu'ils en feront. L'exercice d'une charité aveugle entretient l'assisté dans sa condition et multiplie le nombre de pauvres. Un plan de secours commence

(1) Ce texte est extrait d'un livre à paraître intitulé "100 idées pour l'emploi".

(2) Castel R. - "La métamorphose de la question sociale" - Fayard - Paris - 1995.

(3) Ibid.

*donc par un examen méticuleux des besoins des nécessiteux... A chaque "cause" donc son remède. Mais surtout, il faut subordonner l'octroi de secours à la bonne conduite du bénéficiaire. Le service octroyé doit être un outil de relèvement moral, et en même temps doit instituer un rapport permanent entre les protagonistes de l'échange. La relation d'aide est comme un flux d'humanité qui circule entre deux personnes... Le rapport institue une communauté dans et par la dépendance. Le bienfaiteur et son obligé forment une société, le lien moral est un lien social."*⁴

Nous retrouvons ici toutes les techniques et attitudes pédagogiques bien connues du monde de l'insertion sociale et professionnelle : évaluation des besoins, contrôle de l'usage des secours, relation individualisée avec le "client".

Dans la seconde moitié du XIX^{ème} siècle, les pays anglo-saxons développeront la "scientific charity" et cette approche de l'assistance sera initiée dans les années 1920 aux États-Unis. Le "case work" est né d'une volonté de recentrer l'intervention sociale des milieux défavorisés sur la relation entre l'intervenant et les bénéficiaires. On peut se demander si la "médicalisation" et la "psychologisation" du chômage de plus en plus fréquente aujourd'hui de par l'accompagnement individualisé, ne tiennent pas leur origine de procéder à ces pseudo investigations "scientifiques" des besoins du "client" en établissant avec lui un rapport personnalisé.

En recentrant ainsi la relation Acteur/Chômeur, la responsabilité de la collectivité et de l'État est moins engagée puisque, s'il n'y a pas de résultat, ce peut être le chômeur, qui démoralisé par ses échecs et ses conditions d'existence est inexorablement "désinséré"⁵ ou bien l'acteur qui n'a pas su mettre en œuvre toutes les compétences nécessaires.

On mesure alors la lourde responsabilité que peuvent endosser les acteurs de l'insertion en cas d'échec des chômeurs dont ils ont la charge. A cela, il faut ajouter les différentes représentations que ces acteurs, consciemment ou inconsciemment, intériorisent :

- Des représentations d'ordre historique, morale ou social sur la valeur "Travail" et la reconnaissance sociale par l'emploi.
- Des représentations floues et multiformes d'ordre économique et statistique, du fait d'un déficit informationnel sur la notion même de chômage.
- Des représentations d'ordre psycho-socio-affectif sur les chômeurs eux-mêmes et les relations ambiguës qu'ils entretiennent parfois avec eux.
- Des représentations d'ordre professionnel sur la conception du travail social, de leur travail et des outils pédagogiques qu'ils peuvent utiliser.

Il ne s'agit pas, ici, d'accabler ces acteurs de l'insertion mais de mieux identifier les obstacles qui rendent apparemment si difficile l'action de réinsertion.

(4) Le baron de Gérando - "Le visiteur du pauvre"

(5) V. Degaudelac, I. Taboada Leonetti - "La lutte des places" - Desclée de Brouwer - 1994.

De nombreuses études montrent comment le chômage et, d'autant plus lorsqu'il s'installe dans la durée, est générateur de souffrance, et comment il conduit souvent les individus dans des processus d'exclusion dont il est difficile de sortir. Un jeu en miroir s'instaure, dont on connaît les mécanismes : la situation de chômage est mal vécue, provoque de la honte et de la dévalorisation, le chômeur répond à cette situation en adoptant souvent des stratégies de retrait, d'anticipation dans l'échec, de démobilitation... qui induisent chez le partenaire/acteur des attitudes de rejet, et renforcent la négativité attachée à la représentation qu'il se fait du chômeur...⁶

La mise en évidence de l'importance des facteurs psychologiques dans ces processus de réinsertion - désinsertion conduit ainsi à poser la question des effets de l'irruption de la subjectivité, non seulement chez les chômeurs eux-mêmes, mais également chez les acteurs chargés de la gestion "administrative et sociale" du chômage.

Pour pouvoir endurer toute cette souffrance (subie et infligée) sans perdre la raison, les acteurs doivent se protéger. Masquer leurs distances par rapport aux victimes du système, qu'ils côtoient tous les jours, sera un bon moyen pour nier la peur en eux et débarrasser leur conscience de leur responsabilité vis-à-vis d'autrui.

L'individualisation, au contraire de la catégorisation administrative (l'âge, le sexe, la nationalité), définit le chômeur par des traits individuels ou/et psychologiques : ceux qui sont seuls et sans relation, ceux qui ont des problèmes de santé ou qui ont décroché etc. Mais elle assume les mêmes fonctions que la catégorisation, c'est-à-dire de défendre les acteurs contre l'irruption de l'angoisse en coupant la route à une possible identification avec le chômeur.

L'individualisation rassure car elle permet de penser que, même si "*je perdais mon emploi du fait de la précarité de mon statut, je serais à l'abri du chômage parce que mes caractéristiques personnelles et psychologiques, c'est-à-dire mon désir réel de trouver un emploi, mon insertion sociale, mes capacités, mon histoire sont différents de celles des chômeurs*". C'est là l'une des raisons qui expliquent la violence de certaines représentations. Car, plus la stigmatisation est grande, plus le chômeur est présenté comme un individu ayant une histoire ou des caractéristiques personnelles qui, d'une certaine manière, le prédestineraient au chômage ou à s'y installer par choix. Pour renforcer ce discours, on va l'illustrer par des anecdotes⁷ :

"...Tenez, pas plus tard que la semaine dernière, j'en ai eu un qui m'a dit qu'avec le R.M.I., plus les allocations familiales, plus les petites aides de la Mairie, il ne voyait pas beaucoup la différence entre être sur un chantier et rester chez lui à ne rien faire..."

(6) cf. La recherche réalisée par le laboratoire de changement social "*Honte et pauvreté*" - dirigée par de Gaulejac V. et Taboada-Leonetti I, avec la collaboration de Blondel F., Boullier B.M. et Roy S. - 1993 - Paris.

(7) Propos recueillis dans l'étude "*Face au chômage*" - Benoît T., Blondel F., Rifai N., Taboada-Leonetti I. - Laboratoire de changement social.

puis le généraliser sans référence précise :

"...On est presque à 50% de gens qui ne veulent pas travailler... ainsi il y en a qui sont devenus malins et qui connaissent toutes les ficelles pour ne pas travailler..."

On fait ainsi facilement l'amalgame entre le pauvre et le "pauvre type", celui qui est dans la misère et le "misérable".

Cette violence n'est pas incompatible avec une attitude affective et compréhensive vis-à-vis des souffrances du "public" qui constitue la "clientèle" de l'acteur. Au contraire, la stigmatisation, voire une certaine infantilisation du "public" traité, permet à l'affectivité de s'exprimer en diminuant la menace de l'identification.

Ce processus d'individualisation sous-tendue par une logique de compassion rencontre d'ailleurs souvent les attentes des usagers chômeurs qui expriment le besoin "d'être entendu et que l'on prenne en compte leur individualité à travers des réponses personnalisées."⁸ Mais à ces demandes d'attention personnalisée des chômeurs, les réponses obtenues produisent des effets pervers, tout autres que ceux escomptés par ceux-ci. Car ils vont s'entendre poser la fameuse question : "Parlez-moi de vous ?"

Alors, monnayer ses échecs restera le seul droit du "laisser pour compte" :

... "Qui ne peut payer autrement doit continuellement payer de sa personne et c'est un exercice épuisant. Ce mécanisme se voit bien dans les procédures de contractualisation du R.M.I. : le demandeur n'a rien d'autre à apporter que le récit de sa vie avec ses échecs et ses manques, et on scrute ce pauvre matériau pour dégager une perspective de réhabilitation afin de "construire un projet" de définir un "contrat d'insertion."⁹

Les fragments d'une biographie brisée constituent la seule monnaie d'échange pour accéder à un droit, il n'est pas certain que ce soit un traitement de l'individu qui convienne à un citoyen à part entière."¹⁰

Si les causes premières de la prolongation du chômage sont à chercher dans la personnalité ou l'histoire du chômeur, la responsabilité de l'acteur institutionnel, en matière de réinsertion professionnelle, se trouve ainsi réduite : ce n'est pas "sa" faute si les mesures d'insertion mises en place par son organisme s'avèrent inefficaces, mais celle du chômeur qui fait preuve d'incapacité ou de mauvaise volonté.

Ainsi, du processus de globalisation d'un point de vue sociétale qui fait des chômeurs des victimes de la crise, on passe à l'individualisation qui en fait les responsables. L'individualisation conduit à psychologiser le chômage, à perdre de vue les causes économiques structurelles ou conjoncturelles du

(8) Pignoni M.T. (Services Études et Statistiques, Ministère du travail) in "Vécu et devenir des chômeurs de longue durée" - La documentation française - Document Travail et Emploi - 1992 - Paris.

(9) cf. Astier L. "Revenu minimum et soucis d'insertion" - "Entre le travail, le domestique et l'intimité" Thèse de doctorat en sociologie - E.M.E.S.S. - 1994 - Paris.

(10) Castel R. - in "Les métamorphoses de la question sociale" - op. cité.

chômage et à rendre le chômeur, de par sa personnalité ou son histoire, responsable de la situation.

A contrario de la logique de performance où le chômeur peut avoir des droits (droits à la création d'entreprise, et même droit aux ASSEDICS puisque seulement 42% des chômeurs sont ainsi indemnisés, etc.), dans cette logique de compassion, il a des devoirs : s'il veut "toucher" son R.M.I., il doit faire preuve de bonne volonté et démontrer des velléités à se réinsérer et ainsi "remercier" la société d'avoir la bonté de lui laisser quelques miettes.

Si l'intention du législateur fut louable, en instaurant le R.M.I. comme un droit, on peut s'interroger en côtoyant quelque peu la réalité sur cette notion de droit. En effet, ce droit est soumis à des conditions de ressources très strictes, et son octroi dépend de contrôles administratifs : le "pauvre", l'"exclu" doit apporter la preuve qu'il est "démuni de ressources", c'est-à-dire exhiber les signes de son malheur. Il est moins un ayant droit, au sens fort du terme, qu'un bénéficiaire potentiel, soumis à l'examen d'une instance administrative :

"... Faites un projet, impliquez-vous dans votre recherche d'un emploi, d'un logement, dans vos montages pour créer une association ou lancer un groupe de rap et l'on vous aidera" dit-on aujourd'hui. Cette injonction traverse toutes les politiques d'insertion et a pris avec le contrat d'insertion

du R.M.I. sa formulation la plus explicite : une allocation et un accompagnement contre un projet..."⁽¹¹⁾

N'y a-t-il pas de l'inconscience ou un certain cynisme à exiger des individus les plus déstabilisés qu'ils se conduisent comme des sujets autonomes ? Ce qu'on exige d'eux, "monter un projet professionnel", "construire un itinéraire de vie" sont une exigence que beaucoup de citoyens bien intégrés auraient bien du mal à assumer. Nous pouvons légitimement nous demander si toutes ces procédures et ces attitudes seraient possibles en collectif et si l'individualisation du chômeur ne permet pas toutes ces outrances et ces dérapages.

L'angoisse perceptible à différents niveaux que nous avons décrite est sans doute l'une des causes à l'origine de l'incapacité des acteurs à mettre en relation les différentes représentations du chômage et du chômeur. Pourtant, cette mise en relation permettrait d'articuler⁽¹²⁾ :

- le chômage comme effet et symptôme des bouleversements profonds et durables du système économique et culturel
- les chômeurs comme vecteurs de trajectoire individuelle et sujets de stratégies, y compris l'échec
- le traitement social du chômage dont il faut chercher les fondements qui le sous-tendent ailleurs que dans la rationalité économique.

(11) Castel R. - in *"Métamorphoses de la question sociale"* - op. cité.

(12) In *"Face au chômage"* - op.cité.

Il faut garder en mémoire les fondements historiques et institutionnalisés de ce traitement social : la solidarité nationale propre aux Etats démocratiques, symbolisée par ce qu'on appelle l'Etat providence, et le souci légitime de tout Etat de maintenir l'ordre social et la stabilité. Ainsi, il apparaît clairement et en toute logique, dans les représentations et les pratiques des acteurs institutionnels que l'emploi n'est pas de leur ressort. Leur fonction est de traiter le non-emploi, et de faire en sorte que ce temps produise le moins d'effets sociaux négatifs possibles.

L'articulation de ces trois niveaux conduirait à des conclusions qui sont sans doute difficiles à assumer par les acteurs. Par exemple, la mise en relation du chômage comme symptôme de bouleversements profonds et durables d'une part, et du traitement social du chômage comme gestion du temps chômé et/ou du désordre social d'autre part, aboutirait à s'interroger sur l'efficacité du système assistanciel actuel, sur l'ampleur et la continuité de la tâche dans les années à venir, et sur la nécessité peut-être de revoir les prémisses sur lesquelles repose le système de valeurs qui définit et situe les notions de travail, travail salarié, activité non rémunérée, utilité sociale, temps libre, bénévolat etc.

L'éclatement de l'objet chômage / chômeur permet de faire l'économie de cet effort d'articulation et d'éviter les réponses et les conclusions pratiques qui pourraient en être tirées.

Les acteurs de l'insertion, prisonniers de l'inutile médiation entre deux mondes, écrasés par le lourd fardeau de la responsabilité non désiré qu'on leur fait porter sur leurs épaules, sont coincés au milieu d'un impossible positionnement face à leur institution ou commanditaire et face aux chômeurs.

L'accompagnement personnalisé, l'individualisation de la formation deviennent alors des refuges qui permettent de continuer à être dans l'"agir" tout en oubliant peut être le sens de l'action.

A partir de ces constats et sans nier l'utilité quelques fois d'une nécessaire pédagogie individualisée pour certaines personnes, nous avons essayé de mettre en œuvre un autre type d'approche faisant appel davantage au collectif et à la connaissance de l'individu d'une part et une information sur l'environnement socio-économique d'autre part. C'est ainsi que nous avons créé les réseaux de soutien de l'emploi¹³ s'adressant à des chômeurs de longue et très longue durée. Pendant cinq semaines, deux séances par semaine de 2 heures et 1/2 chacune, des groupes de huit à dix personnes se retrouvent pour travailler aussi bien sur leur propre fonctionnement à partir de la biologie des comportements sociaux et sur la "traduction" politique du chômage. Ceci leur permet d'échanger avec d'autres vivant les mêmes choses, de prendre du recul par rapport à leur situation et devenir un véritable "acteur" de leur changement, l'agent d'insertion devenant alors un "accompagnateur" et un "informateur" du groupe. Depuis cinq ans que ces réseaux de soutien

(13) Pour tous renseignements sur les réseaux de soutien de l'emploi : s'adresser à LA BOUCLE, 157, rue Marcadet, 75018 Paris. Tél : 01 42 57 07 00 - Fax : 01 42 57 07 60

de l'emploi ont été créés et expérimentés aussi bien en France qu'en Europe dans le cadre d'un programme Intégra, les résultats sont assez encourageants puisque ce sont 60% des participants qui retrouvent un emploi (tous étant des chômeurs de longue durée).

Ce que permettent aux chômeurs ces réseaux, c'est certainement la restitution d'un sens collectif politique en ne les enfermant pas dans une individualisation trop restrictive. ▲

L'ANPE au service des demandeurs d'emploi : l'accompagnement personnalisé

Par Maryse Quoniam, conseillère principale à la Direction Régionale ANPE
Champagne Ardenne

Proposer des offres d'emploi, des outils de recherche et des prestations de service adaptées ; l'ANPE (Agence Nationale Pour l'Emploi) a pour objectif de faciliter au maximum les démarches des demandeurs d'emploi et de leur permettre un retour rapide sur le marché du travail.

Qu'est ce que l'accompagnement personnalisé à l'ANPE ?

L'insertion professionnelle de certains demandeurs d'emploi nécessite un suivi particulier inscrit dans la durée. Sur la base d'engagements réciproques, ces demandeurs bénéficient, pendant une période de trois mois, d'un ensemble de services personnalisés et sont suivis par un interlocuteur unique.

L'accompagnement est proposé en priorité aux personnes qui entrent dans le cadre du programme "service personnalisé pour un nouveau départ" :

- il s'agit des jeunes de moins de 25 ans entamant leur sixième mois de chômage et des adultes entrant dans leur douzième mois
- les publics déjà engagés dans la spirale de l'exclusion sont aussi concernés : les jeunes ayant plus de 12 mois de chômage, les adultes totalisant plus de 24 mois et les bénéficiaires du Revenu Minimum d'Insertion.

Toutefois ce service peut être offert à toute personne en situation d'échec, mais dont les chances de retrouver un emploi sont réelles. *Les personnes qui nécessitent un appui social sont en revanche orientées vers d'autres dispositifs mis en œuvre par d'autres partenaires de l'ANPE (ex : Appui Social Individualisé,...).*

La réussite de l'accompagnement s'appuie sur la palette des prestations de l'ANPE, rénovée et élargie pour mieux répondre aux exigences de la nouvelle offre de service.

Les prestations d'accompagnement individuelles ou collectives peuvent être réalisées par un conseiller de l'ANPE, par un prestataire ou par un partenaire.

Après accord sur les propositions faites, le bénéficiaire signe un contrat d'accompagnement qui rappelle les engagements de chacun ; *un moment fort qui détermine la qualité des relations futures entre lui et son conseiller référent.*

Le demandeur s'engage à informer son interlocuteur de toutes ses démarches, soit lors de contacts téléphoniques, soit lors des entretiens programmés pour faire un point précis de sa situation. Chaque rencontre est l'occasion de reporter sur un carnet les décisions prises et les réalisations. Au terme de trois mois, si le demandeur n'a pas trouvé d'issue favorable, un bilan est effectué. L'accompagnement peut être renouvelé pour une nouvelle période de trois mois maximum.

Chaque conseiller suit simultanément plusieurs personnes. Chaque agence locale choisit son mode d'organisation. Un conseiller peut, par exemple, accompagner des demandeurs d'emploi recherchant un emploi sur un secteur d'activité donné (bâtiment...etc.).

Il existe deux grands thèmes dans les prestations d'accompagnement de l'ANPE :

1. **Réussir sa recherche d'emploi** dont l'objectif est l'insertion professionnelle à courte échéance.

Ainsi, pendant la prestation intitulée "objectif emploi individuel", le conseiller de l'ANPE aide le demandeur d'emploi à :

- identifier ses atouts et ses handicaps
- définir les actions qu'il va entreprendre
- organiser l'apprentissage des méthodes de recherche d'emploi
- favoriser les mises en relation avec les employeurs.

2. **Définir son projet d'accès à l'emploi** est le second grand thème des prestations d'accompagnement.

Ainsi, la prestation "objectif projet individuel" permet de faire le bilan des compétences et aspirations, formuler des hypothèses de projet professionnel, analyser le marché du travail, vérifier sur le terrain la validité des hypothèses et mettre en œuvre au moins une première étape du projet professionnel (par exemple : intégrer une action de formation).

C'est le cas de Carole M. qui, à 41 ans, secrétaire de formation, avait déjà de nombreuses expériences professionnelles : gérante salariée, propriétaire de magasin, divers postes dans la vente, ...

Du jour au lendemain, elle se retrouve au chômage, sans ressources avec une famille à charge. En juin 1999, elle intègre le programme "nouveau départ". Bénéficiant d'un Objectif projet individuel, C.M réfléchit à ses savoir-faire et bâtit un nouveau projet professionnel après avoir réalisé une évaluation de ses compétences et capacités professionnelles (ECCP). Ce bilan fait apparaître un besoin de remise à niveau et un intérêt à travailler dans le secteur de la formation. Réussissant haut la main sa formation, elle décroche un Contrat à Durée Déterminée d'un an à temps plein comme formatrice à la vente, au secrétariat et à l'accompagnement.

Maintenant, à son tour, elle accompagne les autres ! ▲

Le Plan National d'Action pour l'Emploi (PNAE)

Cet accompagnement est une offre de service "classique" ANPE et s'intègre dans le cadre du programme Service Personnalisé pour un Nouveau Départ pour l'Emploi (SPNDE), lui-même inclus dans le cadre plus large du Plan National d'Action pour l'Emploi (PNAE).

Le PNAE est mis en œuvre par un ensemble de partenaires.

Le Service Personnalisé pour un Nouveau Départ pour l'Emploi est un des programmes du PNAE et est inscrit dans la loi de lutte contre les exclusions.

841 000 personnes en ont bénéficié en 1999 (dont 54% de femmes). Quatre mois après, 54% avait travaillé ou étaient sorti du chômage. 1 100 000 personnes bénéficieront de ce nouveau départ en 2000.

Dans le cadre du volet lié à la lutte contre l'exclusion, les moyens seront déployés au plus près des besoins des personnes. Les femmes rencontrant des difficultés particulières pour reprendre un emploi (notamment celles victimes de violence, ou qui ont interrompu leur activité professionnelle pour élever leurs enfants) auront accès au service personnalisé pour un nouveau départ pour l'emploi.

Les contrats de progrès signés en 1999 entre l'Etat, l'ANPE et l'AFPA renforcent la coopération ANPE/AFPA par la mise en œuvre du service intégré d'appui au projet professionnel. Les objectifs 2000 d'appui personnalisé à la définition d'un projet de formation apporté par l'AFPA s'élèvent à 170 000 (soit environ 40% de plus qu'en 1999).

La globalisation de la gestion des dispositifs et la déconcentration des moyens destinés à prévenir et favoriser l'insertion professionnelle des publics en difficulté permet de fixer des objectifs et une programmation adaptés aux caractéristiques locales de l'emploi et du marché du travail. Cette démarche s'appuie sur un diagnostic local et des plans d'action locaux, un pilotage concerté à tous les échelons, des objectifs de résultats et des moyens de mise

en œuvre. Trois évolutions engagées en 1999 accompagnent l'approfondissement de cette démarche de stratégie territoriale en 2000 : un élargissement des partenariats, un élargissement des objectifs et des contenus, l'établissement des plans d'action dans une optique d'égalité entre les hommes et les femmes.

La fonction d'accompagnement global vers l'emploi assurée par les Missions Locales en direction des jeunes est réaffirmée en 2000. Le programme TRACE, dans ce cadre, bénéficiera à 60 000 jeunes, soit environ 50% de plus qu'en 1999.

Afin de ne pas pénaliser les personnes qui cessent de percevoir le Revenu Minimum d'Insertion après avoir repris une activité professionnelle rémunérée, salariée ou non, la loi de finances 2000 prévoit pour les impositions établies à compter de l'année 2000 au titre de la taxe d'habitation, que les allocataires du RMI, qui d'ores et déjà sont exonérés automatiquement de cette taxe, bénéficieront du maintien de cette mesure pendant l'année suivant celle au cours de laquelle ils cessent d'être bénéficiaires du RMI.

Les difficultés spécifiques des femmes, jeunes et adultes, seront davantage prises en compte par le Service Public de l'Emploi. Il est prévu d'atteindre la cible de 55% de femmes dans les dispositifs d'accès à l'emploi d'ici la fin 2000. La nécessité de progresser concernant les mesures qui mènent à l'emploi en entreprise a été soulignée (progression de la part des femmes de 30 à 45% dans le Contrat Initiative Emploi). Des objectifs de progression ont également été fixés quant à la part des femmes dans le service d'orientation et d'appui au projet professionnel (de 33% à 55%). Les acteurs du programme TRACE seront mobilisés pour améliorer l'accès des jeunes filles. La formation des agents de l'ANPE et de l'AFPA aux démarches concrètes en faveur de l'égalité entre les hommes et les femmes sera accélérée.

La rencontre : quels risques ?

Par Anne-Dominique Moussay, Directrice de Clair Foyer,
établissement pour adolescentes, Strasbourg

Premier rendez-vous -premier risque ?- qui fut d'abord un rendez-vous avec moi-même, enfin, avec celle qui, depuis plus de quinze ans, dirige un foyer d'action éducative accueillant des adolescentes placées par les juges des enfants ou confiées par les services de l'Aide sociale à l'enfance.

C'est là que surgit -avec évidence- le mot "accueil".

Point de rencontre et de relance dialectique entre un geste professionnel effectué plus de trente fois par an et une préoccupation personnelle qui n'a jamais lâchée. L'accueil de jeunes filles en difficultés est la mission de l'établissement.

Forcés à l'accueil par une mission

Ce constat n'est pas sans provoquer des réactions diverses, parfois non dites, mais non sans effets, des réactions de refus, de violence, d'inquiétude de la part des éducateurs et de moi-même. "Que va-t-on encore nous demander ?".

Ce constat éveille, à chaque accueil et pour chacun, ce qu'il en est de ses attentes, de ses intentions, de ses valeurs, de ses modèles - et de ses limites. Il met à jour des contradictions et des exigences par rapport auxquelles il faut, sous peine d'être baladé n'importe où, prendre position.

Comment de cet accueil forcé, rendre possible le passage à une rencontre ? Car il s'agit bien de passer d'une chose à une autre.

L'accueil n'est pas la rencontre

Mais l'accueil est sans doute un préalable à une éventuelle. Autrement dit, comment transformer la demande sociale en une parole ? Comment, de ce qui se verrouille dans et par la demande sociale, ouvrir et laisser vivant un espace pour la subjectivité, pour le désir ?

Donc, forcés à l'accueil par une mission. Essayons de voir ce qu'est une mission, quelle mission nous est confiée, s'il y a des marges de manœuvre possibles, et si oui, ce que nous allons en faire.

Le juge des enfants, sur décision judiciaire motivée (une ordonnance de placement) confie une mission à une équipe et demande qu'elle lui rende compte du travail effectué. Cette mission s'inscrit dans un cadre légal et est motivée par la notion de mineurs "en danger".

Les articles 375 et suivants du Code Civil précisent :

"Si la santé, la sécurité, la moralité d'un mineur non émancipé sont en danger, ou si les conditions de son éducation sont gravement compromises, des mesures d'assis-

tance éducative peuvent être ordonnées par la justice à la requête des père et mère conjointement, ou de l'un des deux, du gardien, du tuteur, du mineur lui-même ou du ministère public. Le juge peut se saisir d'office à titre exceptionnel."

Sauf placements d'urgence, lors desquels la protection de l'enfant ne peut souffrir aucun délai, les motifs de la décision de placement se donnent après connaissance de la situation familiale et de la situation de la jeune fille. Ces motifs renvoient, dans la grande majorité des cas -et je reprends les termes des ordonnances de placement- à des relations entre parents et enfants très conflictuelles ou rompues, à des problèmes d'absentéisme scolaire importants, à des comportements risquant de marginaliser la jeune fille (petite délinquance, violence, fugues).

Les missions quant à elles se définissent ainsi :

- permettre à la mineur de poursuivre ou de reprendre une formation scolaire ou professionnelle
- apprentissage de l'autonomie, c'est-à-dire instaurer une distance entre la mineure et sa mère, et garantir les conditions d'éducation pour aider la mineure à préparer son avenir
- mettre en œuvre une mesure d'écoute et de soutien éducatif dans un environnement structuré au sein de repères éducatifs clairs et cohérents.

Quelles sont, à la lecture des attendus et des missions, les marges que pour l'instant j'appellerai "de manœuvre ?"

Comme le précise Catherine Konstantinovitch, juge des enfants, "les motivations des décisions de placement s'imposent au juge des enfants. Leur respect est l'essentiel et répond à un souci de respect du justiciable qui a ainsi connaissance de raisons de l'intervention judiciaire, qui est susceptible d'appel".

D'autre part, "cette rigueur amène les juges des enfants à chaque nouvelle décision, à se reposer la question de sa saisine, leur permettant d'éviter le renouvellement, entre autres, à une famille idéale qui, heureusement, n'existe pas".

Deux espaces s'ouvrent là.

Le premier espace permet, pour les parents entre autres, de faire appel d'une décision de placement, donc de dire leur désaccord et de l'argumenter.

C'est un espace d'appropriation possible de leur propre parole

Reste à voir si les pressions institutionnelles ne vont pas les déposséder de cette possibilité. Le deuxième espace est celui qui, précisément, vient des décisions elles-mêmes.

Nous sommes frappés par le caractère à la fois précis et flou des motifs et des missions.

Les motifs peuvent aussi bien s'appliquer à une situation familiale particulière qu'à de nombreuses situations familiales.

Restaurer le dialogue, apprendre l'autonomie : je reconnais dans ces formulations ce avec quoi, *à priori*, tout le monde ne peut être d'accord. La formulation est conforme à une demande sociale qui, pour aller vite,

veut de l'ordre. Qu'il n'y ait pas de conflits, que les choses et les gens entrent dans des catégories connues et, comme le dit le sociologue Alain Caillé dans une interview à *Sciences Sociales*, entrent "dans le moule du gérable, du calculable, de l'administratif".

Or le flou des motifs et des missions permet, pas seulement au juge, à la fois de respecter un cadre légal et de représenter et de conforter une demande sociale... mais aussi de laisser un espace d'interprétation dont il s'agit de savoir si nous allons le saisir et, si oui, pourquoi.

Cet espace d'interprétation existe aussi pour le magistrat à la condition -comme pour les éducateurs ou les directeurs- qu'il ne se confonde pas à l'institution judiciaire et que, de cet écart, il reconnaisse pour lui, en lui, cette dimension subjective.

Cette subjectivité ouvre un espace d'échanges, de discussions, de confrontations, de rencontre entre le magistrat et ce que l'on nomme une équipe éducative.

Cet espace est une possibilité pour chacun, à la place qu'il occupe, d'interroger ce qu'il en est de ses représentations, de ses rapports au pouvoir et à l'institution qui l'embauche, de ses modèles sur l'éducation, la famille, la société, de ses valeurs. Il autorise chacun à interroger et à préciser ses options de travail en les référant d'une part au droit, d'autre part à des valeurs.

Il y a là un jeu possible

Or nous nous apercevons souvent, peut-être de plus en plus souvent, que cet espace de jeu se ferme. Les modèles normatifs sur lesquels notre travail éducatif prenait appui changent et nous laissent dans l'incertitude et l'angoisse. Alors vite, comme un réflexe, nous nous accrochons aux branches. Les dis-

cours de conformité reprennent du poil de la bête ; chacun a tendance à se replier sur ses vieilles certitudes, à s'agripper à ce qu'il appelle ses droits, quitte à être "hors droit", à se sentir plus que jamais menacé par tout ce qui lui est extérieur et risqué, encore plus, de les faire vaciller.

Les institutions deviennent paranoïaques et, comme le dit Yann Le Pennec, sous-directeur à la Protection Judiciaire de la Jeunesse, "[Elles] sombrent dans l'imaginaire d'une institution autonome en tant que micro-société fonctionnant selon des règles et des lois propres comme isolat social à l'écart du droit commun".

La demande sociale renvoie les motifs de placement (fugue, absentéisme scolaire) à des causes : incapacité ou toxicité des parents, violence ou surdité de la jeune fille, incompétence des éducateurs ou des professeurs... Elle implique, pour ne pas dire qu'elle somme les éducateurs à agir, à répondre, à combler ce qui manque, ce qui fait défaut : l'orthopédie éducative fait son entrée.

Pierre Verdier, dans sa conclusion du *Guide de l'aide sociale à l'enfance*, précise :

"La tentation première et l'impossible mission, c'est de vouloir combler ce manque. Réparer ce qui est faussé. Remplacer ce qui est perdu, supprimer ce qui est dangereux, être mieux que ce qui nous semble inefficace. Mais c'est occulter le problème essentiel qui est "moins de combler un manque chez l'autre que d'appréhender ce qu'il en est de son rapport au manque" (S. Rachet). C'est oublier que la place du père et de la mère ne se réduit pas à la fonction parentale. L'institution peut exercer cette fonction, elle ne peut pas prendre cette place. En le tentant, elle

réduit l'enfant à n'être que celui qui a des besoins".

Or voilà : **laisser du jeu, c'est prendre un risque.** Celui de ne pas rabattre les symptômes à des causes ou à des besoins, d'être dérangé et arrêté dans ce qui, dans un premier élan, vient faire réponse, non à la souffrance de l'autre, mais à notre propre souffrance, à notre propre angoisse. **C'est le risque de ne plus savoir... avant de savoir autrement.**

C'est insupportable, dans ce temps où l'efficacité fait modèle !

Le plus souvent, le placement est une réponse orthopédique à des difficultés rencontrées, avec son cortège de phrases toutes faites et de règlements. Combien de jeunes filles ai-je entendues me demander, ayant bien intériorisé et intuitivement compris les fonctionnements institutionnels, ce qu'était le règlement ici ?

Que répondre à cette jeune fille qui traverse l'âge à propos duquel Christian Bibin écrit dans *La Merveille de l'obscur* :

"L'adolescence est, de tous les âges, le plus difficile. On se découvre privé de tout appui et on devine que là où on est attendu il n'y a rien, rien qu'un état de fatigue, de renoncement et de suffisance. On ne peut plus revenir en arrière, on ne sait plus où aller de l'avant ... une vie que l'on ne peut quitter ni habiter : voilà ce qu'est l'adolescence. Une maison de planches sur un glacier.

C'est dans ce temps que des secours viennent. Ils viennent, comme toujours, à l'insu de celui qui les donne, et peut-être même à l'insu de celui qui les reçoit. Ils viennent de la vie".

Comment faire du temps d'accueil un temps de vie au présent ?

Il y faut une première condition : laisser tomber ce qui, dans notre fonction, parasite la rencontre. Comme le dit encore Christian Bobin dans *L'Inespérée*, "le professionnalisme est une maladie qui vient aux gens par leur métier, par la maîtrise qu'ils en ont, qui les asservit".

Essayons de nous guérir de notre volonté de maîtrise en nous arrêtant devant "cette tentation première et cette impossible mission de vouloir combler le manque". Nous savons que c'est une maladie et que nous sommes confrontés à de l'impossible. Mais pourquoi cet acharnement à ne pas vouloir le savoir ? Pourquoi cet acharnement à ne pas laisser tomber nos discours de professionnels techniciens ? A cela, plusieurs hypothèses.

D'abord l'histoire des structures d'hébergement. Paul Fustier, dans un article intitulé "*L'hébergement éducatif : archaïsme ou modernité*" rappelle l'évolution historique de ces structures, histoire dans laquelle nous sommes pris et qui éclaire nos pratiques. Il propose un premier modèle, traditionnel ou bienveillant, qui naît pendant et après la seconde guerre mondiale. Il est servi par deux théories : donnons de l'amour à ces enfants qui ont manqué d'amour, et l'internat se doit de réparer les torts ou les préjudices subis par les enfants (rappelons-nous les bagnes d'enfants) en satisfaisant au mieux et à tous les besoins qui pourraient se manifester chez eux.

Ce modèle bienveillant et totalitaire colmate toutes les brèches. L'institution totalitaire propose une camisole de bonheur. Tout est dedans, l'extérieur est annulé.

Heureusement la mission de socialisation de l'internant l'oblige à faire le deuil de son rêve, de son idéal de générosité qui comblerait parfaitement et par-là interdirait de désir celui qui est l'objet de ses soins.

Le modèle de deuxième génération provient du paradoxe selon lequel un enfant est placé d'autorité en institution et on lui demande d'être le sujet de son changement -ce fameux paradoxe "Soyez spontané".

En effet, poursuit Fustier, on ordonne à l'enfant de changer, c'est-à-dire d'avoir un désir de changement. Autrement dit, on l'oblige à avoir un désir. On cherche à promouvoir des situations où l'enfant lui-même doit être demandeur de son propre placement.

A partir de ces deux modèles, nous sommes conviés aujourd'hui à trouver une autre voie.

Le processus d'admission tel qu'il avait été mis en place en 1979 au Clair Foyer illustrait parfaitement le paradoxe cité par Fustier.

Au fil des années, nous nous rendons compte qu'il y a là un leurre, qui permet de poser une autre hypothèse concernant la position que veut occuper l'institution éducative. Fustier nous l'indique lorsqu'il dit "qu'heureusement la dévotion maternelle ne peut être reproduite en institution et échoue à se réaliser".

C'est cet échec qui marque un espace, une ouverture, une possibilité de faire ou d'être, autrement, ailleurs.

Les diverses injonctions qui nous sont faites présentent le grand bénéfice de permettre de continuer à occuper une position de toute-puissance, une position d'où le tiers est exclu. Ce n'est pas que cette fonction de tiers n'existe pas, mais nous ne voulons rien

en savoir ! Nous voulons rester dans l'illusion d'être à l'origine des choses, terrain vierge où tout est possible et d'où nous n'aurions de compte à rendre à personne.

La reconnaissance de ce tiers, comme le dit Pierre Legendre, "répond à une exigence que j'exprimerai très simplement -notifier au sujet la limite ; l'enjeu suprême de l'institution du sujet [étant] de marquer le sujet. Le sujet non institué est un sujet non marqué par le tiers, c'est-à-dire un sujet qui n'a pas à sa place, à la place pour lui marquée et qui ne reconnaît aucune place". Nous ne sommes pas hors sujet, n'est-ce pas ?

C'est dans cette reconnaissance de la limite et des comptes que nous avons à rendre qu'un espace de jeu devient possible, qu'une parole de sujet à sujet devient possible. Voilà le risque que nous fait encourir la rencontre. Cela revient, dans une pratique, à ne plus considérer les symptômes des jeunes filles comme des causes mais comme des signes avec des maux avant quelque chose. Une demande s'exprime avec des maux avant de se dire -c'est notre souhait- avec des mots.

Dans cet espace il n'y a plus de réponses toutes faites

Les personnes qui travaillent dans l'institution occupent des fonctions, mais sont là avec et dans la singularité. Elles sont donc conviées à ouvrir les yeux et les oreilles, à parler sans bâillonner la parole que la jeune fille essaye, parfois désespérément, de faire advenir. Elles sont là pour relancer, faire rebondir les paroles qui s'échangent, ne plus confisquer une parole mais oser s'y risquer.

A partir de ce constat, l'accueil prend un sens : il ne s'agit plus de recevoir une jeune fille avec un règlement, de "caser" une

“incassable”, mais de se défaire au contraire d’un discours institutionnel, de laisser un moment de silence, de laisser du vide.

Avant que les mots ne se déploient, permettre, se permettre un arrêt pour que les regards se rencontrent. Se défaire du bruit des mots, oublier ses savoirs mais les savoirs quand même, être habité par son expérience et s’en alléger, être en attente en soi de cette jeune fille qui vient avec sa singularité. Savoir que ma parole avec elle va m’engager. Personnellement. Difficile dans la routine quotidienne fortifiée par les discours institutionnels. Difficile quand le discours institutionnel tue cet événement.

Incontournable si c’est une rencontre qui se désire

Tout ce qui précède l’arrivée d’une jeune fille m’empêcherait de voir son visage. Mais c’est son visage qu’elle expose. C’est mon visage que j’expose.

Dans *Ethique et infini*, E. Levinas écrit que “L’accès au visage est “d’emblée éthique”. C’est lorsque vous voyez un nez, des yeux, un front, un menton, et que vous pouvez les décrire que vous vous tournez vers autrui comme vers un objet.

La meilleure manière de rencontrer autrui c’est de ne même pas remarquer la couleur de ses yeux !

(...) le visage est exposé, menacé comme vous incitant à un acte de violence. En même temps, le visage est ce qui nous interdit de tuer”.

Le visage est ce que l’on ne peut tuer ou du moins ce dont le sens consiste à dire “tu ne tueras point”. Le meurtre, il est vrai, est un fait banal. On peut tuer autrui. L’exigence

éthique n’est pas une nécessité ontologique mais elle est certainement une nécessité pour les éducateurs, comme une boussole qui indique le chemin, chemin sans cesse à tenir, à retrouver, à ré-interroger.

Il en va de notre responsabilité, de notre devoir de répondre de cette jeune fille singulière qui, en étant placée, nous est aussi confiée.

L’exigence éthique, ce sont les principes éthiques, c’est-à-dire ce qui ne se discute pas... permettant justement qu’il y ait discussion. Les entretiens d’admission s’inscrivent dans ce cadre.

Ainsi cette jeune fille de 14 ans qui ne va plus à l’école depuis plusieurs mois, passe ses nuits dans la rue et est en conflits violents, quotidiens, avec sa mère. La mère demande le placement car, explique-t-elle, “je ne sais pas de quoi je pourrais être capable”.

Le juge décide le placement mais, heureusement, nous laisse du temps. **Et je prends ce temps.** Je la rencontre une première fois : elle est cachée derrière sa casquette et répond par oui ou par non à quelques questions que je lui pose. Quand je lui demande ce qu’elle pense de la décision de placement, elle me répond que ce n’est pas à elle de partir, mais à sa mère.

Nous discutons un peu de cette phrase lancée comme une bouée de sauvetage et comme un défi. Je lui demande d’y réfléchir et nous fixons un autre rendez-vous pour dans trois semaines.

Entre-temps, et elle le sait, je reçois ses parents qui m’expliquent le climat à la maison et le désespoir de la mère de voir sa fille traîner la nuit. “Que va-t-elle faire plus

tard ?". Ils m'expliquent aussi la difficulté pour le père d'arrêter ce qui se produit entre sa femme et sa fille.

Je revois la jeune fille, qui est toujours méfiante. Je me souviens du renard dans le conte du Petit Prince... Nous parlons de ce qu'elle fait, de ce qui lui plaît, de quelques-uns de ses rêves, du foyer, des éducateurs, de ce que je souhaite, moi, que soit son placement...

Soudain elle me pose une question : "Madame, est-ce que je peux enlever ma veste ?" Elle pose son lourd blouson de cuir... **et nous nous sourions...**

Une autre jeune fille m'a dit un jour : "Quand je vous ai vue, je savais que vous me prendriez".

Comment était-elle ? C'est-à-dire avec son nom, sa singularité ? Avec mon nom, ma singularité ? Le regard est-il donc quelque chose qui parle ? Quelque chose qui se passerait à l'insu de chacun et qui ouvre une fenêtre ? Qui est une invitation à l'aventure de la rencontre ?

La rencontre : quels risques ?

Celui de se rencontrer soi-même, au-delà d'une fonction, d'être délogé d'une place qui n'est, en fin de compte, qu'une place empruntée, même usurpée afin d'être, enfin, à sa place. Celui de faire des choix et de s'y engager, sachant que cela amènera des conflits. Celui d'oser la parole. ▲

Cet article a été publié aux Editions ARCANES dans l'ouvrage "La rencontre chemin qui se fait en marchant" en 2000.

Les éditions Arcanes nous ont autorisé à le reproduire à titre gracieux dans notre revue.

C'est également en accord avec Anne-Dominique Moussay que cet article est reproduit.

Les bénévoles on a besoin d'eux !

*Par une équipe de bénévoles de l'ORRPA (Office Rémois des Retraités et Personnes Âgées), Reims et la coordinatrice Nathalie Revol
Antoinette Caupin, Claude Carbonnier, Monique Faupin, Lucie Menguy,
Marcel Reneaux, Chantal Soler et Françoise Voinier*

Dans les nombreux objectifs que s'est fixé l'**Office Rémois des Retraités et des Personnes Âgées** en matière d'utilité sociale, l'un d'eux est de permettre à ces retraités bénévoles (un groupe d'une cinquantaine) d'aller à la rencontre des adultes en difficultés parce qu'illettrés ou analphabètes, ou des enfants en situation d'échec scolaire.

Sept d'entre eux ont décidé d'apporter leur contribution à ce numéro de la *Revue Formation et Territoire* afin d'élargir encore un peu plus le "champ du possible" dans le cadre vaste de l'insertion ou la réinsertion.

Les bénévoles retraités, de par leur expérience, représentent un vivier d'intervenants pour établir une entraide **Inter-générationnelle**. L'investissement de certains dans l'action de lutte contre l'illettrisme illustre bien le propos. L'aide apportée par ces bénévoles permet à des personnes en difficultés, sans condition d'âge, ni de durée de formation d'accéder à l'écriture, la lecture, les différents savoirs de base, conditions indispensables à une insertion à l'emploi.

Cette action engagée depuis plus de 15 ans a, en outre, le mérite par sa simplicité d'avoir pu traverser les différentes politiques de lutte contre l'illettrisme, d'insertion, réinsertion, sans prendre une ride avec, hélas, des demandeurs sans cesse plus nombreux.

Cette action vous est présentée au travers de deux parcours d'aide significatifs de l'action :

1^{er} parcours d'aide :

Lors de la première séance de deux heures, le formateur fait connaissance avec le stagiaire. Il fait également le point sur ses attentes et ses motivations, ses acquis, ses besoins, ses disponibilités.

Michel, formateur bénévole à l'ORRPA a rencontré Tang en 1997. Celui-ci, d'origine vietnamienne, travaillait en France où il était arrivé en 1982. Il souhaitait apprendre le français pour faciliter sa naturalisation.

Alphabétisé dans son pays d'origine, il avait en France appris à comprendre la langue.

Au cours des rencontres qui s'étalent depuis trois ans à raison d'une séance par semaine, le travail a porté sur le français oral : Michel a notamment enregistré des cassettes pour que Tang s'entraîne à reconnaître et à prononcer certains sons.

La démarche pédagogique a également porté sur le français écrit : Michel a demandé à Tang de lire des articles, de les résumer. Un travail particulier a été fait sur les conjugaisons. Tang s'est également entraîné à rédiger des lettres.

Mais au-delà de cette aide dans l'apprentissage du français parlé et écrit, Michel a accompagné Tang dans ses démarches auprès des autorités préfectorales afin qu'il obtienne après plusieurs années de démarche sa naturalisation.

Aujourd'hui, il a non seulement obtenu sa naturalisation, mais il a aussi évolué dans son poste : son patron lui a confié la conduite d'une nouvelle presse ultra moderne et lui a demandé de former les intérimaires.

2ème parcours d'aide :

Yann, 23 ans est célibataire. Il travaille à mi-temps dans une entreprise de nettoyage, et à mi-temps chez son oncle, marchand de meubles.

S'il a beaucoup de difficultés personnelles, il fait preuve d'une grande mobilité : il habite loin de ses deux lieux de travail, eux-mêmes assez éloignés l'un de l'autre.

Lorsqu'il rencontre Chantal, formatrice bénévole à l'ORRPA en 1997, pour la première fois il dit vouloir apprendre à lire afin de pouvoir passer le permis de conduire pour livrer seul les meubles de son oncle.

Il a déjà acquis des connaissances, mais elles sont morcelées et forment une sorte de puzzle mal construit : on imagine facilement la multiplicité des méthodes employées au cours de sa carrière d'apprenant.

Pour faciliter l'apprentissage, il a d'abord fallu l'écouter. Yann a raconté sa vie par bribes...il a dit ses angoisses : "pourquoi je ne peux pas lire comme tout le monde ? Pourtant, je ne suis pas bête". Il se sent à la fois comme tout le monde et différent : l'expérience de l'apprentissage collectif du code a été vécue comme une humiliation "les autres savent lire et apprennent vite".

Il a fallu aussi comprendre ses révoltes, ses mouvements de colère et les tolérer momentanément. Sans accepter l'agressivité, Chantal n'a jamais "renvoyé la balle".

Progressivement, Chantal a "resserré les boulons", notamment pour l'inciter à travailler à raison d'une séance de deux heures par semaine.

A l'occasion de la mise en place de l'Euro, il a posé beaucoup de questions. Chantal n'avait pas toutes les réponses et cela a permis de mettre en évidence que la formatrice ne savait pas, qu'elle avait aussi besoin de l'aide de quelqu'un et que, pour autant, ce n'était pas grave mais au contraire normal.

Compte tenu des nombreuses méthodes pédagogiques qu'il avait connues, la formatrice a choisi une méthode un peu "vieillotote", syllabique. Toutefois, pour com-

penser le travail répétitif et monotone nécessaire (Yann apprend lentement), Chantal a introduit du travail sur ordinateur en complément.

De fil en aiguille, Yann a acheté un ordinateur et s'entraîne en plus à la maison.

Ces deux expériences très différentes qui reflètent un peu l'hétérogénéité de notre action, nous permettent également de dégager ce qui nous apparaît comme une spécificité de notre travail.

Ces éléments principaux qui fondent cette spécificité sont :

- l'accompagnement **individuel et individualisé** : un individu parlant et s'occupant d'un autre individu ce qui permet au travers de la demande d'aide, formulée et acceptée, de mettre en place du "sur mesure"
- le nombre important de bénévoles dans le groupe qui permet de rechercher au maximum une "**adéquation de personne**" dans le couple à former *Aidant-Aidé*
- aucun critère de sélection des personnes accompagnées
- pas de limite "temps" dans l'accompagnement si ce n'est la propre limite fixée par la personne aidée
- la disponibilité du bénévole qui n'est contraint par aucun cadre
- l'écoute qui va de pair avec cette disponibilité
- la **Gratuité** qui concrétise ce mode d'action basé sur l'**entraide inter-générationnelle**.

Par ailleurs, ce dispositif souple repose sur une organisation qui permet la pérennité du système :

- une permanence d'accueil à jour fixe tenue par une bénévole, qui permet de recevoir à la fois les aidés et les aidants mais aussi les professionnels des secteurs de l'éducation, la formation, sanitaire et sociale
- des réunions régulières qui permettent aux bénévoles d'échanger sur leur pratique
- le concours de l'ARIFOR-MIFCA qui propose des formations (en 1999, 30 bénévoles ont pu en bénéficier) ainsi que l'accès au centre de ressources
- enfin, une salariée de l'ORRPA coordonne et anime ses différentes actions et intervient au détour des difficultés que peuvent rencontrer les aidants dans leurs accompagnements.

Conclusion

Pour conclure, nous voudrions dire : nous avons conscience que cette action n'est qu'une petite goutte dans l'immensité du travail à effectuer pour accompagner et tenter d'insérer un public largement marginalisé par l'accumulation de "facteurs isolants". Néanmoins nous sommes certains que, d'une part, ces actions devraient être encouragées et soutenues plutôt que marginalisées au même titre que les publics à qui elles viennent en aide, d'autre part, cette reconnaissance n'est possible et bénéfique que si elle s'inscrit dans une complémentarité des aides entre professionnels et bénévoles. ▲

Pour compléter :

Mes différentes rencontres avec les bénévoles m'ont permis d'appréhender la complémentarité entre le bénévole et le formateur dans l'action de prévention et de lutte contre l'illettrisme.

Le bénévole est une personne à côté de l'apprenant et à côté de tout dispositif.

Ce que j'entends à côté de tout dispositif :

- Le bénévole intervient en Champagne Ardenne, librement, en dehors de tout dispositif institutionnel, de tout cahier des charges officiel. Son intervention tire de cette liberté sa force et l'essence de sa complémentarité : la faculté qu'a le bénévole d'accompagner l'apprenant dans une démarche de retour à l'écrit mais surtout dans une démarche de réaffirmation de soi et de son projet de vie.
- Le bénévole peut accompagner la personne vers un retour à la formation menée par un formateur. Il peut illustrer les séquences de formation conduites par le formateur en emmenant la personne sur le terrain de la vie quotidienne. Il peut prendre le temps et laisser le temps à l'apprenant de renforcer sa démarche et ses moyens.
- Le bénévole a plus de légitimité dans l'action basée sur la dimension affective car son profil de départ n'en fait pas un technicien devant suivre une procédure scrupuleuse (pourtant nécessaire pour un réapprentissage des savoirs fondamentaux mais qui doit être conduit par un professionnel, un spécialiste).

Par Concettina Husson-Giardina, Performance, St Dizier.

Titulaire d'un Diplôme Universitaire à l'Aide aux Apprentissages, option illettrisme (Université de Bourgogne). Intervenant dans tous les domaines touchant à la prévention et la lutte contre l'illettrisme.

* Je suis chargée de la formation des bénévoles (accompagnateurs dans la lutte contre l'illettrisme, alphabétisation et accompagnement scolaire depuis 1994 dans le cadre des formations du Centre Ressources Illettrisme de Champagne Ardenne ARIFOR).

L'Office Rémois des Retraités et personnes Âgées depuis 1972 :

- informe les professionnels, les familles, les personnes âgées,
- coordonne les initiatives conduites en direction des retraités et personnes âgées,
- développe toutes actions en réponse aux demandes des personnes âgées.



L'ORRPA met à disposition :

- un centre d'information,
- une consultation sociale,
- un comité Marne-Alzheimer,
- une permanence Allô Maltraitance des Personnes Âgées,
- un service restauration à domicile,
- un service téléalarme,
- un service de garde à domicile,
- un service de gestion de tutelle.



L'ORRPA propose :

- activités,
- jeux,
- sport,
- mémoire,
- voyages (pour valides et handicapés).



L'ORRPA bénéficie d'un appui par des bénévoles :

- accompagnement scolaire,
- illettrisme,
- visite à domicile,
- aide aux handicapés,
- manifestations exceptionnelles.



Office Rémois des Retraités et Personnes Âgées

45 rue Chabaud - B.P. 2089

51073 REIMS CEDEX

Tél. : 03 26 88 40 86

Fax. : 03 26 40 55 20



Déjà parus :

Numéro 1

- Piloter un organisme de formation
Coordonné par Marie-France FREY, ARGO Ingénierie, Paris

Numéro 2

- Le formateur et l'alternance
Coordonné par Lilianne VOLERY, CNAM-CFFB, Paris

Numéro 3

- La lutte contre l'illettrisme : pratiques en mouvement
Coordonné par Sylvie RONDEAU, CAFOC, Reims

Numéro 4

- L'apprentissage de la compétence : premiers effets, premiers enjeux
Coordonné par Serge De WITTE, CD-FFPS CNAM, Paris

Numéro 5

- Redécouvrir le tutorat
Coordonné par Alain TYACK, CAFOC, Reims

Ces revues sont en vente à l'ARIFOR au tarif de 70 F. le numéro (+ frais de port)

ARIFOR

**(Association
Régionale**

**pour l'Information
sur la Formation
et l'Orientation)**

12 rue Pasteur

51037 Châlons en Champagne Cedex

Tél. : 03 26 21 73 36

Fax : 03 26 21 73 37

<http://www.arifor.asso.fr>

E.mail : contact@arifor.asso.fr





L'Association Régionale pour l'Information sur la Formation et l'Orientation -Arifor- contribue au développement de l'information sur les formations, les métiers et le marché du travail en Champagne Ardenne dans une perspective d'orientation tout au long de la vie.

Composée de trois pôles :

- **le Centre d'Animation et de Ressources de l'Information sur la Formation**
- **la formation de formateurs et des tuteurs, le Centre de ressources pédagogiques**
- **l'orientation à partir de la collecte et de la diffusion des informations disponibles en région,**

elle participe à la promotion des compétences et des pratiques des acteurs de la formation, de l'insertion et de l'orientation à travers la production de la revue Formation & Territoire.

ARIFOR

**(Association
Régionale
pour l'Information
sur la Formation
et l'Orientation)**

12 rue Pasteur
51037 Châlons en Champagne
Cedex

Tél. : 03 26 21 73 36

Fax : 03 26 21 73 37

<http://www.arifor.asso.fr>

E.mail : contact@arifor.asso.fr

