



Université  
de Toulouse

L'Université de Toulouse II-Le Mirail

devient

Université  
Toulouse - Jean Jaurès

UFR SCIENCES, ESPACES, SOCIÉTÉS (SES) / DÉPARTEMENT SCIENCES DE L'ÉDUCATION  
ET DE LA FORMATION / MASTER II MÉTIERS ET PRATIQUES DU DÉVELOPPEMENT  
PROFESSIONNEL / ED 02450X // MÉMOIRE PROFESSIONNEL

*L'accompagnement des différents niveaux  
d'engagement*

*Le cas des stagiaires d'un dispositif POI*

Mémoire de  
Master II Professionnel  
« Métiers et Pratiques du Développement Professionnel »

par  
Millalen Guzman

Sous la direction de Thierry Mulin,  
Docteur en sciences de l'éducation

Avec la participation des tuteurs de stage,  
Christophe Amans et Patricia Da Costa



Année 2013-2014

# Table des matières

1	Contexte de la situation professionnelle.....	6
1.1	Le thème de la mission .....	6
1.2	Les différents niveaux de la situation .....	6
1.2.1	Le niveau Institutionnel .....	6
1.2.2	Le niveau organisationnel.....	9
1.2.3	Le niveau groupal .....	9
1.2.4	Le niveau interindividuel.....	10
1.2.5	Le niveau intraindividuel.....	10
1.3	Activités envisagées.....	11
1.4	L'entretien semi-directif et le public.....	11
1.4.1	Le choix de l'outil .....	11
1.4.2	Le public .....	13
1.5	Question de départ .....	14
2	Cadre théorique et question de recherche .....	15
2.1	Cadre théorique.....	15
2.1.1	Champ de la psychologie sociale .....	15
2.1.2	Définition des termes clés .....	16
2.1.3	Causes des difficultés de l'insertion .....	17
2.1.4	La réussite et la place du projet dans l'accompagnement .....	19
2.1.5	L'engagement ou l'accompagnement au changement.....	20
2.1.6	L'engagement comportemental, ses techniques et procédures.....	22
2.1.7	Déontologie .....	23
2.1.8	Engagement et implication .....	23
2.1.9	Du processus d'engagement au processus d'accompagnement .....	24
2.1.10	Rôles du formateur dans l'accompagnement.....	25
2.2	Question de recherche.....	29
3	Méthodologie d'intervention, l'analyse, l'interprétation des résultats.....	30
3.1	Méthodologie d'intervention .....	30
3.1.1	L'observation.....	30
3.1.2	L'entretien informel et semi-directif .....	31
3.1.3	L'analyse de contenu des communications .....	32

3.2	Analyse .....	37
3.2.1	Analyse de la grille d'entretien des formateurs .....	37
3.2.2	Analyse de la grille d'entretien des bénéficiaires : .....	38
3.2.3	Analyse des entretiens des bénéficiaires et des formateurs .....	38
3.3	Interprétation.....	42
3.3.1	Interprétation des entretiens des bénéficiaires.....	42
3.3.2	Interprétation des entretiens des formateurs .....	48
3.3.3	Interprétation du croisement des deux types d'entretiens .....	51
4	Synthèse et recommandations pour l'action.....	53
5	Auto-évaluation de mon développement professionnel .....	57

## Introduction

En novembre 2012 je suis entrée en contact avec une formatrice de l'AMS Grand Sud afin de réaliser une Evaluation en Milieu de Travail pour découvrir les métiers de l'insertion et de la formation professionnelle. Elle m'a proposé de la recontacter lors de mon éventuelle entrée en formation, la structure n'accueillant que les stagiaires en formation. Lorsque j'ai réussi à intégrer le Master « Métiers et Pratiques du Développement Professionnel », j'ai réitéré ma demande de stage à l'AMS Grand Sud qui l'a acceptée. Dans le cadre de ce Master et en prenant appui sur le terrain de stage, mon mémoire porte sur l'étude du concept d'engagement des formateurs mais aussi des bénéficiaires. Pour les premiers, il s'agit de l'engagement professionnel en termes d'accompagnement à l'insertion. Pour les seconds, on parlera des différents niveaux d'engagement des bénéficiaires dans leur Parcours Orientation Insertion (POI). En effet, la posture du formateur POI est celle d'un professionnel de l'insertion qui accompagne des personnes dans leur parcours d'orientation et d'insertion en formation à visée professionnelle.

Ma recherche, dont la visée dominante est praxéologique, soulève les difficultés de définir le public du dispositif comme étant un ensemble homogène et descriptible mais aussi celle d'avoir une approche quantitative, portant sur les cognitions des personnes accompagnées. C'est pourquoi je me suis appuyée sur une théorie de la psychologie sociale, celle de l'engagement de Kiesler<sup>1</sup> (1971) reprise par Joule et Beauvois<sup>2</sup> (1987) puis par Castra<sup>3</sup> (2003) afin d'étudier les différents niveaux d'engagement. Ainsi au sens de Kiesler, l'engagement serait « le lien qui existe entre l'individu et ses actes ». Joule et Beauvois reprennent le concept en insistant sur le fait que « nous ne sommes pas engagés par nos idées, ou nos sentiments, par ce qui est, en quelque sorte, « dans notre tête », mais par nos conduites effectives, et donc par des agissements que les autres peuvent ou pourraient « voir » ».

---

<sup>1</sup> Kiesler, C.A. (1971). *The Psychology of Commitment*. New York : Academic Press

<sup>2</sup> Joule, R.-V. & Beauvois, J.-L. (1987). *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*. Grenoble : P.U.G

<sup>3</sup> Castra, D. (2003). *L'insertion professionnelle des publics précaires*. Paris : P.U.F

De plus, l'accompagnement selon Paul<sup>4</sup> (2004), est une notion protéiforme, se définissant comme une nébuleuse de pratiques, un réseau enchevêtré de similarités et de différences qui coexistent et entretiennent entre elles un certain flou. C'est une relation dialogique, un cheminement où chacun joue son rôle, le professionnel devant veiller à une implication distanciée instaurant un lien de confiance nécessaire aux interactions et à l'implication de la (des) personne(s) accompagnée(s).

Les enjeux de cette recherche sont de partir d'une situation de terrain et d'essayer de la comprendre afin de proposer des pistes pour une ingénierie de l'insertion professionnelle. Nous tentons de définir quel pourrait être le rôle du formateur dans le processus d'accompagnement afin de favoriser l'insertion en formation des bénéficiaires.

Ainsi, l'étude se divise en trois parties. Dans la première partie, je fais l'état du contexte de la situation professionnelle dans laquelle je me suis trouvée pendant sept semaines. Dans une deuxième partie, je propose de décrire le cadre de référence dans lequel je me situe ainsi que la question de recherche. Puis une troisième partie inclura la présentation de la méthodologie d'intervention, l'analyse des données recueillies et l'interprétation des résultats obtenus. Enfin, l'auto-évaluation de mon développement professionnel viendra conclure ce mémoire.

---

<sup>4</sup> Paul, M. (2004). *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan

## **1 Contexte de la situation professionnelle**

### **1.1 Le thème de la mission**

Mon intervention sur le terrain de stage portant sur la thématique de la « formation en insertion professionnelle » se situe dans le cadre du Programme Régional de Formation Professionnelle (PRFP). Ce programme dont l'enjeu est de permettre aux publics de suivre de réels parcours de formation vers la qualification professionnelle, est restructuré autour de dispositifs cohérents et modulaires. Mon action se situe dans le premier dispositif « Parcours Orientation Insertion » (POI), dont l'objectif est de favoriser l'accès des publics à une première qualification professionnelle.

### **1.2 Les différents niveaux de la situation**

Afin de présenter mon lieu de stage, j'ai adopté une analyse multiréférentielle à partir de mes observations ainsi que des éléments fournis dans le site et le manuel qualité de l'AMS Grand Sud. J'ai utilisé l'approche multiréférentielle d'Ardoino<sup>5</sup> (1993) pour ne négliger aucun angle de description du contexte.

#### **1.2.1 Le niveau Institutionnel**

AMS Grand Sud est une Association Loi 1901 qui s'attache à promouvoir ses valeurs d'humanisme, de laïcité et de tolérance. L'évolution de la structure, depuis sa création en 1985, s'est réalisée par étapes.

Tout d'abord, en 1985, des militants syndicaux et mutualistes bénévoles posèrent les fondements culturels de l'Association et ses objectifs. Le cœur de cible était les populations immigrées contribuant à la richesse nationale par leur force de travail dans les activités dévalorisées, sans en retirer de promotion sociale et professionnelle. Ils les accompagnèrent dans l'acquisition d'une maîtrise de leur environnement social et professionnel en leur

---

<sup>5</sup> Ardoino, J. (1993). L'approche multi référentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives dans le champ des sciences de l'homme et de la société. *In Pratiques de Formation-Analyses Formation Permanente*, n° 25-26. Paris : Université Paris 8.

permettant d'accéder aux apprentissages fondamentaux que sont la lecture, l'écriture, et la langue de leur pays d'émigration. L'Association ne disposait que du soutien « moral » de la Fédération des AEFTI, insuffisante à son développement. Après beaucoup d'efforts, le Fond d'Action Sociale (FAS) accepta de signer une première Convention avec l'AEFTI 31.

Ensuite le premier militant salarié fut recruté. Le FAS allait renforcer sa contribution aux activités de formation de l'Association, qui fut alors en capacité de s'installer dans des locaux de la cité « sensible » de la Reynerie. Ainsi, l'AEFTI, observatoire des multiples obstacles vécus par ces populations, se positionna sur de nouveaux dispositifs d'insertion et de lutte contre le chômage.

Puis le Conseil d'Administration de l'AEFTI souhaita développer l'organisme de formation. Le professionnalisme, les niveaux de formation, et l'expérience devinrent les critères fondamentaux dans les procédures des nouveaux recrutements. Un plan stratégique de développement fut élaboré autour de trois axes : diversification des produits et offre de formation ainsi que des territoires d'intervention et construction de partenariats pertinents. L'association traversa une crise d'identité qui généra la reconstruction d'un sens du projet associatif dont l'objet est la gestion d'une réelle entreprise au service de la formation professionnelle.

Enfin l'organisme pu s'élargir à travers la structuration du développement territorial et l'élargissement des champs d'intervention autour d'unités de fonctionnements, antennes puis agences.

En 2008, l'AEFTI Grand Sud absorbe un organisme de formation créé en 1990, par l'Hôpital Joseph Ducuing : AMS Formation. Constituant le pôle formation des professionnels des secteurs sanitaire et médico-social de l'AEFTI Grand Sud, cette agence contribue à la formation continue des praticiens de la santé et acteurs qui œuvrent dans le champ social. La distance prise avec la fédération des AEFTI, la recherche d'un renforcement de la cohésion des activités de ses agences et de son siège social, amènent l'assemblée générale en 2010 à renommer la structure Agir pour la Mobilisation des Savoirs, AMS Grand Sud.

L'AMS Grand Sud depuis sa création, envisage la formation comme « vecteur majeur » pour l'accès à l'employabilité des salariés, en particulier ceux de premier niveau de

qualification. Cet organisme, renforce au quotidien ses liens avec les entreprises, leurs salariés, les OPCA et les différents acteurs techniques et institutionnels.

L'Activité de l'organisme est structurée autour de quatre champs d'intervention :

- La formation en Français Langue d'Intégration pour un public de langue maternelle étrangère. L'organisme reçoit plus de 600 stagiaires par an et prépare à l'acquisition du français des niveaux A1.1 au niveau B2 (Cadre Européen Commun des Langues) pour le compte de l'Office Français de l'Immigration et de l'intégration (OFII). La structure privilégie une approche actionnelle en considérant l'apprenant d'une langue comme un acteur social ayant à accomplir des tâches (pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action.
- La formation et l'accompagnement des personnes en recherche d'orientation ou repositionnement professionnel s'adresse aux demandeurs d'emploi de toutes qualifications. En groupe de 12 à 15 personnes, la formation dure trois mois et relève d'habilitations et de conventions avec la Direction régionale de Pôle Emploi et les conseils régionaux Midi-Pyrénées et Languedoc Roussillon en réponse à des Appels d'offre dans le cadre de marchés publics.
- La mise en place de formation du socle de Compétences Clés s'adresse à l'intention des salariés de la Formation professionnelle continue. Ces formations permettent de développer des compétences pour s'adapter à l'emploi, pour évoluer vers de nouvelles fonctions, acquérir les prérequis nécessaires à une formation qualifiante.
- La formation des salariés des secteurs sanitaire, social, médico-social et de l'aide à domicile en formation continue pour former les praticiens de la santé et des différents acteurs du champ du social et de la petite enfance.
- La structure, depuis janvier 2012, est habilitée par Uniformation et l'ANFH, OPCA du secteur de l'économie sociale pour l'une et de la fonction publique hospitalière pour l'autre, afin de réaliser des bilans de compétences professionnelles et personnelles des salariés.

### **1.2.2 Le niveau organisationnel**

L'AMS Grand Sud, association loi 1901 est pilotée par un conseil d'administration. Pour atteindre ses objectifs, l'AMS Grand Sud manage par la qualité selon la norme ISO 9001. Le système qualité garantie rigueur, transparence et professionnalisme pour les collaborateurs, partenaires et clients.

L'AMS Grand Sud compte trente six salariés permanents dont vingt trois formateurs qui interviennent dans les agences de Toulouse, Muret, Castres, Lunel, Béziers et Nîmes. La structure définit l'organisation, les responsabilités, l'autorité et les rapports entre tous les collaborateurs.

La direction composée de la directrice et du directeur adjoint (Laurent Veco<sup>6</sup> en Midi-Pyrénées plus particulièrement, en charge du suivi des actions d'insertion) établie des objectifs correspondants aux exigences des clients, planifie les moyens nécessaires pour atteindre les objectifs fixés et s'assure de l'adhésion du personnel à la politique qualité. Les collaborateurs doivent appliquer les procédures, identifier et enregistrer toute réclamation client et problème relatif aux prestations, au processus ou au système qualité. Ils doivent proposer des solutions pour traiter et éviter le renouvellement des défaillances. Ils s'assurent de leur propre compétence et qualification pour satisfaire aux exigences des activités confiées et doivent respecter les règles du secret professionnel et déontologiques de la profession puis coopèrent aux audits qualité internes et externes concernant leur fonction.

La communication sur les objectifs de l'organisme est réalisée selon trois grands axes :

- des réunions où les salariés apprennent par la direction les objectifs fixés pour l'année et pour les actions à venir, les bilans sur les actions précédentes
- des entretiens annuels permettant d'identifier la contribution de chacun aux objectifs qualité d'AMS
- la mise à disposition de l'information par affichage ou Bureau Virtuel

### **1.2.3 Le niveau groupal**

Après trois jours de présence dans la structure, j'ai constaté des relations de travail et de complicité entre les formatrices Français Langue Etrangères (FLE) qui se connaissent depuis une dizaine d'années. J'ai noté une forte collaboration entre la comptable et le

---

<sup>6</sup> Le nom et prénom des personnes ont été changés par souci du respect de l'anonymat

directeur adjoint, souvent en déplacement à Muret où il a son bureau principal. La directrice, très occupée dans son bureau en sort ponctuellement. Par ailleurs le niveau groupal est très important à l'AMS où l'accompagnement n'est pas seulement individuel et où la dynamique de groupe est utilisée comme un outil. En effet, j'ai pu observer des groupes de personnes de différents âges, professions et nationalités, suivant la formation FLE. De même le POI forme un groupe de personnes hétérogènes qui parfois inclut des personnes d'origines étrangères.

#### **1.2.4 Le niveau interindividuel**

Je suis arrivée la deuxième semaine de janvier 2014 à l'AMS Grand Sud où j'ai pu observer une structure en mouvement, alliant un brassage à la fois culturel et humain. Mon référent de stage m'a présentée à toute l'équipe et à ma référente professionnelle qui est arrivée quelques jours après moi. Les relations entre le personnel et le public accueilli sont basées sur le respect et l'apprentissage. Les formatrices veillent aux besoins des bénéficiaires. Lors de visite du Salon des Métiers et de la Formation pour l'Emploi ou de la Maison Commune Emploi Formation de Labège, j'ai observé des relations de coopération entre ma référente professionnelle et les partenaires.

#### **1.2.5 Le niveau intraindividuel**

Durant les trois premiers jours de stage, j'ai longuement pris connaissance de la structure et du dispositif Parcours Orientation Insertion (POI) par la lecture de : l'appel d'offre de la région concernant le POI, la réponse de l'AMS Grand Sud à cet appel d'offre, le cahier des charges du POI etc. Puis, j'ai rencontré ma référente de stage également formatrice du POI qui est arrivée quelques jours après moi.

Le stage a débuté au 5<sup>ème</sup> étage mais nos bureaux étaient situés au 4<sup>ème</sup> étage dans une pièce étroite pour accueillir 14 personnes. Mais dès la 3<sup>ème</sup> semaine, nous avons emménagé dans des locaux spacieux. J'ai d'abord accompagné ma référente en posture d'observatrice puis suis rapidement intervenue sur les ateliers. La première semaine du POI j'ai animé une séance sur l'enquête métier, le CV et la lettre de motivation. La deuxième semaine j'ai animé un jeu de rôle sur le thème de l'entretien d'embauche en présence de ma tutrice et réalisé des entretiens individuels en autonomie. Lors de la troisième semaine, j'ai animé des ateliers de savoir de base de mathématiques et de français en totale autonomie.

J'ai donc eu une posture de stagiaire mais également une posture professionnelle. Ma référente de stage m'a même confié qu'elle me considérait comme « collègue », ce qui m'a valorisé et permis d'entrevoir ma future identité professionnelle. Nous nous sommes beaucoup impliquées dès le début du dispositif en travaillant immédiatement sur les lettres et CV afin que les bénéficiaires se confrontent rapidement aux employeurs pour trouver un stage. Ainsi certains en avaient trouvé un dès la 3<sup>ème</sup> semaine de POI, ce qui d'après la directrice avait mis bien plus de temps dans le précédent POI. Nous avons envisagés des activités que je serais susceptible de réaliser.

### **1.3 Activités envisagées**

En amont du stage, j'envisageais d'observer et de réaliser des entretiens individuels et des animations d'ateliers collectifs. Pour mon référent de stage, il s'agit non seulement d'observer et d'animer des sessions de formation sur des thèmes spécifiques mais aussi d'étudier les prérequis sur les formations qualifiantes du Plan Régional de Développement des Formations Professionnelle. Il m'a fixé l'objectif professionnel « être opérationnelle sur le poste de Formatrice en Insertion » et la commande : « définir les prérequis des formations qualifiantes et adapter certains dispositifs pour favoriser l'insertion en formation des premiers niveaux de qualification ». L'hypothèse émise étant que « l'échec des bénéficiaires du POI à leur entrée en formation qualifiante est dû à un manque de maîtrise de la langue française », prérequis pour entrer en formation. Voyons dès lors l'outil de ma recherche et le public visé.

### **1.4 L'entretien semi-directif et le public**

#### **1.4.1 Le choix de l'outil**

Lors de nos premiers échanges, mon tuteur de stage, m'a informé du fait que la structure faisait de la formation pour des personnes ayant des *bas niveaux de qualification*. Il m'a précisé que la problématique de la politique du Conseil Régional était d'amener les personnes à la formation qualifiante et que dans leurs parcours d'insertion, elles étaient confrontées aux *prérequis* des organismes délivrant ces formations. Il a ajouté que la problématique de l'AMS Grand Sud était le manque d'outillage pour préparer aux prérequis des organismes de formation. Lors de la co-construction de la fiche de coévaluation, mon

réfèrent m'a signifié qu' « il y avait eu 100% d'échec à l'entrée en formation au précédent POI »<sup>7</sup>. Il avait émis l'hypothèse que ce chiffre était dû « à leur bas niveau de langue ».

Après ces constats, mon réfèrent m'a demandé de « faire un diagnostic, un travail d'enquête pas aisé » (...) auprès : des organismes de formation qualifiante concernant la commande des enseignants et des stagiaires pour voir leur niveau et comment ils sont entrés en formation ». Il s'agit de faire de l'analyse en rencontrant d'anciens stagiaires, des stagiaires en cours de formation et d'autres, quelques semaines après leur sortie de formation qualifiante pour savoir s'ils l'ont obtenue ou pas et pourquoi.

De façon générale, le diagnostic est le raisonnement menant à l'identification de l'origine d'une défaillance, d'un problème ou d'une maladie (...) à partir des caractères relevés par des observations, des contrôles ou des tests (Wikipédia)<sup>8</sup>. Le travail d'enquête demandé pouvait ainsi s'inscrire dans une démarche quantitative, qui nécessitait un échantillon suffisamment représentatif soit un minimum de soixante personnes interviewées par questionnaires, par exemple, et de préférence en présentiel, compte tenu des difficultés de lecture des personnes à interroger.

Compte tenu de la durée de 7 semaines de stage, et des groupes que j'ai pu observer nous avons considéré qu'il était préférable d'adopter une démarche plus qualitative, soit une approche clinique qui permette de produire des significations, de comprendre de l'intérieur les motivations, les rationalités, les intentions et les représentations des sujets interviewés. Le but était d'obtenir des témoignages apportant du sens et de la compréhension aux situations d'accompagnement à l'insertion. Dans une démarche de type qualitatif, c'est moins la quantité qui donne du sens que la qualité, la pertinence des acteurs dans leur contexte (Bedin, 2007)<sup>9</sup>.

Ainsi, j'ai utilisé deux grilles d'entretiens semi-directifs :

- tout d'abord, dans une démarche exploratoire, auprès de mes deux référents de stage, pour accéder à leurs représentations concernant les notions d' « échec » et de « prérequis », précités.

---

<sup>7</sup> Extrait du discours de mon réfèrent professionnel lors d'une conversation informelle sur le POI.

<sup>8</sup> <http://fr.wikipedia.org>, Encyclopédie interactive

<sup>9</sup> Bedin, V. (2007). *Epistémologie*, cours de licence de sciences de l'éducation, Université Toulouse-le-Mirail

- Ensuite j'ai interviewé cinq bénéficiaires du POI, pour étudier la notion d'engagement, au travers de leurs représentations et de leurs prises de positions.

En effet, ma recherche est à visée praxéologique. La praxéologie est la science de l'action, orientée vers la connaissance raffinée de la pratique en vue de son optimisation. Les deux objectifs de la démarche praxéologique sont de produire de la connaissance sur les pratiques et de chercher à optimiser ces pratiques qui vont ainsi devenir des praxis (Bedin, 2007)<sup>10</sup>. A l'issue de mon étude et en termes d'ingénierie, je tenterais d'émettre une proposition dans cette visée, pour répondre à l'objectif professionnel résumé ainsi par mon tuteur : « comprendre les difficultés des bas niveaux de qualification ».

Par ailleurs et pour tenter de définir les prérequis des organismes de formations dispensant les formations visées par les bénéficiaires, j'ai prospecté sur les sites du Carif Oref et ceux des organismes que j'ai également contactés par téléphone. Aussi je tenterai au mieux d'amener des réponses à la commande de départ « définir les prérequis des formations qualifiantes et adapter certains dispositifs pour favoriser l'insertion en formation des premiers niveaux de qualification ».

Afin de comprendre qui est le public du dispositif POI que j'ai observé et auprès duquel je suis intervenue, je vais le décrire dans la présentation qui suit.

#### **1.4.2 Le public**

Demazière (2006)<sup>11</sup>, rappelle que depuis la fin des années 70, le chômage s'est installé dans la société française sans qu'elle ne parvienne à contrôler ce fléau. Les chômeurs ne forment pas selon lui, une donnée objective, incontestable et évidente, qui s'offrirait à l'analyse et à la description. Ils existent « comme le produit de conventions qui découpent la réalité, comme le résultat d'un travail social plus ou moins stable de catégorisation ».

---

<sup>10</sup> Bedin, V. (2007). *Epistémologie*, cours de licence de sciences de l'éducation, Université Toulouse-le-Mirail

<sup>11</sup> Demazière, D. (2006). *Sociologie des chômeurs*. Paris : La Découverte

Le cahier des charges du POI présente ces personnes comme un public de demandeurs d'emploi de catégories 1, 2 et 3. Ces catégories concernent les personnes sans emploi, immédiatement disponibles, tenues d'accomplir des actes positifs de recherche d'emploi. Elles s'établissent en fonction des emplois recherchés : à durée indéterminée et à temps plein (catégorie 1), à durée indéterminée et à temps partiel (catégorie 2), à durée déterminée (catégorie 3). Dans le groupe POI en général, les niveaux vont du niveau 6 au niveau 4 sans qualification professionnelle, en se définissant ainsi :

- Niveau 6 : sortie en cours de 1<sup>er</sup> cycle de l'enseignement secondaire (6<sup>ième</sup> à 4<sup>ième</sup>) ou de formation préprofessionnelle d'un an
- Niveau 5 bis (5 non validé) : sortie de 4<sup>ième</sup> ou 3<sup>ième</sup> générale et technologique, abandon du CAP/BEP avant l'année terminale
- Niveau 5 : sortie en année terminale de CAP/BEP, Obtention du CAP/BEP, sortie de 2<sup>nd</sup> cycle général et technologique avant l'année terminale (2<sup>nde</sup> ou 1<sup>ière</sup>)
- Niveau 4 : sortie en classe terminale sans diplôme, obtention du bac général, technologique ou professionnel, Brevet Professionnel, Brevet Technique ou équivalent, abandon des études supérieures avant l'atteinte du niveau.

Castra (2003)<sup>12</sup> définit ce public précaire par des catégories de populations ciblées comme prioritaires par la loi de juillet 1998 dite « d'orientation relative à la lutte contre les exclusions ». En pratique ces populations sont composées de sous-catégories, définies dans des programmes les concernant : les allocataires du Revenu de Solidarité Active, les chômeurs de longue durée et les jeunes sans qualifications en difficultés d'insertion.

Au regard des constats précédents, la question de départ suivante est apparue.

## **1.5 Question de départ**

En effet nous constatons ci-dessus que deux problématiques s'imposent à l'AMS Grand Sud : celle de la Région, et celle qui est propre à la structure (manque d'outillage pour préparer aux prérequis des organismes de formation). Puis nous percevons la difficulté à définir le public du dispositif POI comme étant homogène et descriptible. Ainsi émerge la

---

<sup>12</sup> Ibid.

question de départ suivante : comment adapter certains dispositifs pour favoriser l'insertion en formation des premiers niveaux de qualification ?

Dès lors, cette question va être « filtrée » à travers un cadre théorique défini ci-après pour devenir une question de recherche.

## **2 Cadre théorique et question de recherche**

### **2.1 Cadre théorique**

#### **2.1.1 Champ de la psychologie sociale**

Parmi les champs des Sciences Humaines et Sociales (sociologie, psychologie, histoire, littérature, politique, etc.) nous nous situons dans le cadre de la psychologie sociale (ou psychosociologie) que le Larousse définit comme l' « étude du comportement humain dans ses rapports avec le groupe social ».

En effet, afin d'étudier différentes notions, nous nous sommes appuyés sur l'auteur Denis Castra<sup>13</sup>, professeur de psychologie sociale à l'Université Bordeaux 2, où il dirige l'équipe de " Psychologie sociale des insertions ". Nous avons choisi cet auteur car il nous permet d'aborder et de définir différents termes clés (public précaire, échec, prérequis, projet...). Il participe par ailleurs à l'animation d'associations se dédiant à l'insertion professionnelle des publics précaires et il développe une analyse psychosociologique des modes d'accès à l'emploi pour ces publics. Il constate que les dispositifs régulièrement mis en place par les pouvoirs publics souffrent de carence. Deux insuffisances majeures apparaissent de façon récurrente : premièrement, on continue de penser l'insertion à partir de la personne en ignorant son environnement ; ensuite, l'accent est toujours mis sur les savoirs et les représentations et peu sur les pratiques. L'auteur propose enfin une série d'éléments en faveur d'une nouvelle ingénierie de l'insertion professionnelle. Je vais moi même reprendre un à un les termes clés de cette étude et les confronter aux représentations de mes interlocuteurs

---

<sup>13</sup> Ibid.

### 2.1.2 Définition des termes clés

Concernant premièrement la notion d'échec, j'ai relevé les définitions généralistes du Petit Robert (2011)<sup>14</sup> de l'échec comme un « revers éprouvé par quelqu'un qui voit ses calculs déjoués, ses espérances trompées (...) Insuccès, faillite (d'un projet, d'une entreprise) ». En psychanalyse, une conduite d'échec signifie « tout faire inconsciemment pour échouer ». Le prérequis est défini comme « condition à remplir, acquis exigé pour suivre un enseignement, une formation ».

Puis en cherchant à saisir ce que signifiait la notion d'échec pour mon référent professionnel, il m'a expliqué que « ce n'est pas qu'on invalide des choses, (mon échec) ce serait qu'on valide des personnes et finalement que le centre de formation ou l'entreprise nous dise « mais au niveau savoir-être, au niveau savoir se base ou au niveau envie de travailler dans ce métier c'est pas du tout validé (...) vous avez loupé quelque chose ». Donc ça ce serait dommage d'avoir validé des choses qui ne le sont pas ». Dès lors des questionnements peuvent voir le jour : l'échec à l'entrée en formation, est-il un échec ou simplement un résultat ? Pour qui est-ce un échec : la personne ou l'institution ?

Ensuite, j'ai demandé ce que signifiait « prérequis » pour mon tuteur qui l'a défini comme « le comportement, (...) les savoirs de base et (...) une vision réaliste du métier ». Ma tutrice l'a défini comme « ce qu'on demande pour accéder à (une) formation (...) ça peut être très administratif, (...) une nationalité française (...) un diplôme ou (...) un niveau de français ou un niveau de maths ».

Semblablement, c'est sous le terme de « cognitions » que Castra (2003)<sup>15</sup>, fait références à ces anticipations diverses ou prérequis tels que « les savoirs (l'information, la connaissance), mais aussi les attitudes (c'est-à-dire la position normative du sujet par rapport à l'objet) ou, en termes plus modernes, les représentations (qui peuvent être définies comme un agencement particulier et hiérarchisé de savoirs et de positions normatives par rapport à l'objet) ».

---

<sup>14</sup> Robert, P. (2001), *Le Petit Robert*. Paris : Dictionnaires le Robert

<sup>15</sup> Ibid.

Ebersold<sup>16</sup> en 2004, explique que tout acte de candidature est associé à une offre de service s'inscrivant dans un espace concurrentiel ; tout individu en quête d'emploi est identifié à un entrepreneur devant « vendre » ses compétences. Le magazine Rebondir focalise ainsi l'attention des sans-emploi sur l'utilité de leur candidature au regard des besoins des entreprises, sur la pertinence de leur offre de service au détriment des motifs qui les poussent à vouloir trouver du travail. Les dimensions qui rappellent le lien salarial, tels les salaires, les rapports hiérarchiques ou le militantisme syndical, sont généralement à occulter tant elles dérogent à cette vision consensuelle de l'organisation qui évacue les rapports de force, les luttes d'intérêts et place au centre la responsabilisation du salarié.

Pour Dubet (2003)<sup>17</sup>, tout « marche à l'internalité », à la croyance selon laquelle les conduites des individus résultent de leurs représentations, de leurs idées, de leurs vertus et de leurs intentions, bref, de leur personnalité. Quand on pense ainsi, il devient normal selon l'auteur, d'agir sur les représentations afin de changer les pratiques des demandeurs d'emploi.

Nous observons alors, comme le souligne De Gaulejac (cité par Castra, 2003)<sup>18</sup>, que les problèmes d'insertion sont le plus souvent expliqués comme la résultante de l'état d'individus ou groupes sociaux décrits comme ayant des difficultés particulières, porteurs d'un handicap, d'une inadaptation, d'un manque qu'il s'agit de traiter. Voyons de quelle manière auteurs et acteurs s'expliquent les raisons des difficultés à insérer les demandeurs d'emploi.

### **2.1.3 Causes des difficultés de l'insertion**

En effet, selon Castra (2003)<sup>19</sup>, la représentation sociale de l'exclu dans notre société a la figure du malade ou de l'enfant. Selon Guimelli et Rouquette (1992)<sup>20</sup> « Lorsqu'on dit d'un point de vue très général, qu'une représentation sociale est structurée, on affirme au minimum qu'elle se compose d'éléments interreliés. (...) On sait que certains éléments jouent un rôle

---

<sup>16</sup> Ebersold, S., (2004). L'insertion ou la délégitimation du chômeur. In *Actes de la Recherche en Sciences sociales*. N°154, 92-102

<sup>17</sup> En préface de l'ouvrage de Castra, 2003

<sup>18</sup> Cité par Castra, 2003

<sup>19</sup> Ibid.

<sup>20</sup> Guimelli, C et Rouquette, M-L. (1992). Contribution du modèle associatif des schèmes cognitifs de base à l'analyse structurale des représentations sociales. In *Bulletin de psychologie*. N°45, 196-202

déterminant dans l'économie structurale de la représentation ; on les qualifie de « centraux » car ils semblent organiser référentiellement la totalité de la configuration cognitive. Les autres éléments, plus instables et moins prégnants, sont dits « périphériques ». ». « Le « noyau central » (Abric, 1976)<sup>21</sup> de cette représentation est articulé autour d'items tels que : absence de projet, sentiment d'échec, image négative de soi, passivité, dépendance. L'item « besoin d'aide et de suivi » est logiquement fortement relié à ce noyau, le tout évoquant une sorte de névrose d'échec. La représentation de l'exclu serait donc d'ordre psychopathologique ».

En outre, lors de l'étude des prérequis, j'ai observé que des éléments externes aux bénéficiaires venaient faire obstacle à leur entrée en formation. Par exemple, pour entrer en formation d'aide soignant, il est demandé d'avoir le niveau 5. Mais selon ma référente, le problème qui se pose est que des personnes de niveau 4 « se rabattent »<sup>22</sup> sur ces formations qui leur sont accessibles facilement par leur niveau. La situation socio-économique amènerait les individus à opter pour des métiers dits « en tension » et qui leurs sont plus faciles d'accès, au détriment d'autres personnes qui ne peuvent prétendre à d'autres formations de niveaux supérieurs. La mise en concurrence des personnes est donc rude.

D'autres causes externes aux bénéficiaires, évoquées par mon référent<sup>23</sup>, empêchant l'entrer en formation, sont les critères de recrutements tacites et non dévoilés par les organismes de formation. Par exemple cela peut être le genre des personnes recrutées. En effet, si une majorité de femmes a été recrutée, le fait d'être un homme sera avantageux lors du recrutement. Cependant ce critère est illégal puisque discriminant donc non-affichable. Ces critères échappent à tout raisonnement interne des bénéficiaires car ils sont inconnus et souvent inaccessibles, même par les formateurs.

C'est ce que souligne Castra (2003)<sup>24</sup>, en expliquant qu'« il existe un vrai problème de validité prédictive du recrutement, bien ancien et toujours actuel, d'une part ; mais d'autre part, le problème est moins une question de méthode que de construction sociale de la situation et du jugement de l'évaluateur ». Ceci pourrait être transposé à une situation de recrutement de futur stagiaire en formation qualifiante.

---

<sup>21</sup> Abric, J.C. (1976). *Jeux, conflits et représentations sociales*. Thèse d'état. Aix-en-Provence.

<sup>22</sup> Discours de ma référente professionnelle lors d'une conversation informelle

<sup>23</sup> Discours de mon référent professionnel lors de la passation de l'entretien semi-directif

<sup>24</sup> Ibid.

Aussi, nous pourrions nous demander ce qu'il adviendrait de ces exigences en terme de prérequis si nous étions dans une société de plein emploi.

Par ailleurs pour Castra (2003), il a toujours été difficile de mettre en évidence un effet propre des « dispositifs jeunes » autre que de reproduction ou d'amplification des différences et inégalités de départ entre les bénéficiaires, et donc d'un renforcement de l'exclusion professionnelle pour les plus bas niveaux.

Il s'agirait donc plus d'un échec du dispositif que des demandeurs d'emploi mais aussi peut-être, d'une réussite lorsque ces derniers se réapproprient leur « projet » comme nous allons le voir.

#### **2.1.4 La réussite et la place du projet dans l'accompagnement**

En effet selon mon référent <sup>25</sup>« Si on a un diagnostic partagé (...), on a réussi et ça peut être un diagnostic partagé de : ce n'est pas possible ». Une modalité pédagogique pour faire ce diagnostic partagé, serait par exemple que le bénéficiaire présente son projet professionnel à un moment clé de l'accompagnement, par exemple après le stage. Selon ma référente, le fait de le présenter à ce moment précis permettrait d'éviter une pression supplémentaire aux bénéficiaires dès leur arrivée.

Castra (2003)<sup>26</sup> part du postulat selon lequel « la quasi-totalité des méthodologies de l'insertion professionnelle concerne quasi exclusivement les cognitions : savoirs, informations, attitudes, représentations, projets ». Or il affirme aussi que l'« On ne peut pas traiter l'exclusion professionnelle par la prise en charge psychologique des demandeurs d'emploi, pas plus qu'on ne peut comprendre l'échec scolaire si on centre l'analyse sur les caractéristiques propres des élèves, même si c'est ce que l'on fait le plus souvent » (Lecigne et Castra, 1997). Selon l'auteur, les cognitions ne seraient donc quasiment pas prédictives des comportements et il révèle à travers diverses études que le centrage sur les cognitions tiendrait le sujet éloigné de l'emploi plus qu'il ne l'en rapproche. Il ajoute que « les dispositifs d'insertion ne seraient pas tournés vers leur sortie et induiraient, au contraire, des processus de socialisation interne ».

---

<sup>25</sup> Discours de mon référent professionnel lors de la passation de l'entretien semi-directif

<sup>26</sup> Ibid.

L'auteur analyse la notion de projet qu'il nomme « la dictature du projet », celui qu'on attend d'une personne au chômage comme preuve de sa capacité à s'insérer. Il en discute les fondements lorsqu'elle agit comme une forme de sélection pour décider de qui peut bénéficier d'une aide, lorsqu'elle sépare ceux qui ont déjà un projet de ceux qui ne peuvent en formuler aucun.

Cependant, aujourd'hui, la formalisation d'un projet professionnel semble être incontournable dans le domaine de l'insertion. En effet, si l'on observe le Passeport Orientation Insertion de Pôle Emploi, il est attendu que les demandeurs d'emploi fassent le point sur leur projet professionnel avec cet objectif, entre autres : « Elaborer un projet professionnel en lien avec vos compétences et aspirations ».

Il pourrait être intéressant de se demander qui formule les projets et quelle participation active et implication prennent les bénéficiaires dans l'accompagnement à l'insertion.

Castra (2003)<sup>27</sup> réunit un certain nombre d'éléments théoriques issus des travaux sur les représentations sociales de Moscovici (1961)<sup>28</sup> et d'Abric (1994)<sup>29</sup> qui mettent en évidence un effet inverse à la détermination des conduites par les cognitions principalement dans les situations de changement. En effet il est attendu un changement d'attitudes des demandeurs d'emploi. Il s'appuie sur la théorie de l'engagement de Joule et Beauvois (1987)<sup>30</sup>, comme source d'inspiration pour la pratique de l'insertion professionnelle.

### **2.1.5 L'engagement ou l'accompagnement au changement**

C'est Kiesler en 1971<sup>31</sup>, avec ses travaux qui le premier met en lumière la théorie (psychologie) de l'engagement. Il propose la définition suivante : « L'engagement peut être pris comme signifiant le lien d'un individu à ses actes comportementaux. »

Joule et Beauvois (1987)<sup>32</sup> précisent que cette définition implique deux choses importantes. La première est que seuls nos actes nous engagent. La deuxième est qu'il existe différents degrés d'engagement « le lien existant entre un individu et son comportement

---

<sup>27</sup> Ibid

<sup>28</sup> Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse son image son public*. Paris : P.U.F

<sup>29</sup> Abric, J.C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : P.U.F

<sup>30</sup> Ibid.

<sup>31</sup> Ibid.

n'étant pas régi par la loi du tout ou rien ». Les degrés d'engagement, sont fonction d'actes reposant sur 5 caractères :

- Le caractère *public* de l'acte, « en considérant qu'il est plus engageant de faire quelque chose sous le regard d'autrui » ;
- La *répétitivité* de l'acte, parce que l' « on est évidemment plus engagé dans le cas où on réalise plusieurs fois le même acte que dans le cas où on ne le réalise qu'une seule fois » ;
- L'*irréversibilité* de l'acte, qui donne « à l'individu le sentiment qu'il peut, ou qu'il ne peut pas revenir sur le comportement qu'il est sur le point d'émettre, en jouant donc sur l'aspect plus ou moins définitif de ce comportement » ;
- Le *coût* de l'acte, parce qu'il va de soi que l'on est plus engagé dans un comportement lorsque les enjeux sont plus élevés ;
- Le sentiment de *liberté* : un acte réalisé dans un contexte de liberté est plus engageant qu'un acte réalisé dans un contexte de contrainte (Jorro, 2013)<sup>33</sup>.

Joule et Beauvois (1987)<sup>34</sup> ont créé l'expression de « soumission librement consentie » pour traduire cette « forme de soumission particulièrement engageante, qu'elle nous conduise à agir à l'encontre de nos attitudes, de nos goûts, ou qu'elle nous conduise à réaliser des actes d'un coût tel que nous ne les aurions pas réalisés spontanément ». Les auteurs expliquent que « l'engagement d'un individu dans un acte correspond au degré auquel peut être assimilé cet acte ». Changer d'attitude, changer de comportement semble se produire lorsque les individus s'engagent dans leur choix.

Les auteurs mettent en évidence un certain nombre de phénomènes qui illustrent parfaitement ces facteurs constitutifs de ce qu'on appelle l'engagement comportemental (l'escalade de l'engagement, le phénomène de la dépense gâchée, le piège abscons, l'effet de gel...) ainsi que les techniques et procédures qui permettent d'influencer le sujet afin de le conduire à ce qu'on veut obtenir de lui (Mias, 1998)<sup>35</sup>.

---

<sup>32</sup> Ibid.

<sup>33</sup> Jorro, A. (2013). *L'engagement professionnel en éducation et formation*. Bruxelles : De Boeck

<sup>34</sup> Ibid.

<sup>35</sup> Mias, C. (1998). *L'implication professionnelle dans le travail social*. Paris : L'harmattan

### 2.1.6 L'engagement comportemental, ses techniques et procédures

L'« escalade d'engagement » est illustrée par Joule et Beauvois (1987)<sup>36</sup> par l'expérience de Staw et qui désigne « cette tendance que manifeste les gens à « s'accrocher » à une décision initiale même lorsqu'elle est clairement remise en cause par les faits ».

Le « phénomène de la dépense gâchée » est définie par les auteurs par le fait qu'« on s'oblige à poursuivre dans un cours d'action ayant fait l'objet d'un investissement important » (en argent, en temps, en énergie).

Le « piège abscons » « procède de cette tendance qu'on les gens à persévérer dans un cours d'action, même lorsque celui-ci devient déraisonnablement coûteux ou ne permet plus d'atteindre les objectifs fixés ».

Enfin l'effet de gel traduit une idée « d'adhérence à la décision prise ». Tout se passe comme si la décision, notamment lorsqu'elle est prise en situation de groupe, gela le système des choix possibles en focalisant sur le comportement le plus directement relié à sa décision.

Trois techniques principales (d'engagement) ont été recensées par Joule et Beauvois (1987) :

1) L'amorçage (Cialdini, 1978) : cela consiste à amener le sujet à prendre une première décision en lui cachant son coût réel ou en mettant en avant ses avantages fictifs. Sa décision prise, on lui délivre l'information totale où on lui fait savoir que les avantages qu'il escomptait ne pourront lui être consentis, ce qui a pour effet de rendre cette décision plus coûteuse et moins intéressante que prévu. On lui laisse alors la possibilité de revenir sur sa décision. Le phénomène d'amorçage traduit la tendance qu'a le sujet à néanmoins maintenir sa décision initiale.

2) Le pied dans la porte : (Freedman et Fraser, 1966) : cela consiste à amener le sujet à réaliser un premier comportement peu coûteux, dans un contexte de libre choix, avant de lui demander de réaliser le comportement coûteux qu'on attend de lui, qu'il avait peu de chance d'émettre spontanément.

3) La porte au nez : (Cialdini, 1975) : cela repose sur le principe inverse de celui du pied dans la porte, puisqu'on commence par formuler une requête trop importante pour pouvoir être acceptée avant de formuler celle qui porte sur le comportement attendu, une requête évidemment moins importante.

---

<sup>36</sup> Ibid.

En définitive, l'efficacité de ces trois procédures de soumission librement consentie passe par l'obtention d'un premier comportement (acceptation ou refus) qui a pour effet de rendre plus probable l'émission d'un comportement ultérieur allant dans le même sens. Ces phénomènes reposent sur le sentiment de liberté des individus ou plutôt sur le fait que les individus sont placés en situation de choix.

### **2.1.7 Déontologie**

En effet, « on peut déplorer que la théorie de l'engagement ait été popularisée en France par le biais d'un ouvrage au titre certes quelque peu accrocheur (Joule et Beauvois, 1987)<sup>37</sup> mais dont l'inconvénient est de suggérer que le « sentiment de liberté », central dans ce modèle, est nécessairement une illusion. Ce qui associe d'emblée la théorie de l'engagement à une technique de manipulation » (Castra, 2003)<sup>38</sup>. Or, contrairement à la manipulation qui est de l'ordre du jugement négatif, l'engagement est un phénomène naturel, un processus décrit scientifiquement par la psychologie sociale. La prise de décision n'est pas illusoire bien qu'elle soit le fait de divers facteurs.

Certes nous pouvons nous interroger sur l'aspect déontologique de l'utilisation d'une telle méthodologie. Castra (2003)<sup>39</sup> cite Ghiglione (1994) qui dit que le fait d'avoir des théories de référence et des méthodologies rigoureuses ne conduit pas nécessairement à des interventions idéologiquement « propres » et rappelle donc la nécessité d'adosser l'ingénierie sociale à une déontologie commune. Castra rappelle à ce titre qu'« en matière d'insertion professionnelle, l'ingénieur social (...) a l'avantage indéniable de poser un but qui coïncide avec la demande des bénéficiaires des dispositifs d'insertion et avec la mission que lui concèdent les politiques publiques en la matière », à savoir l'insertion professionnelle du demandeur d'emploi.

### **2.1.8 Engagement et implication**

Castra reprend l'idée de Joule et Beauvois en expliquant « puisque seuls nos actes nous engagent, on ne peut pas particulièrement attendre d'un travail sur les cognitions qu'il inaugure des conduites effectives constitutives de l'insertion professionnelle ». L'auteur définit les composantes de l'engagement pour les demandeurs d'emploi et les professionnels

---

<sup>37</sup> Ibid.

<sup>38</sup> Ibid.

<sup>39</sup> Ibid.

de l'insertion. Il insiste sur le fait que l'acte doit être important pour le sujet et ajoute que la théorie de l'engagement concerne des conduites particulièrement coûteuses pour l'individu comme par exemple l'engagement dans une formation pour les chômeurs de longue durée. Le sujet de l'engagement n'est pas un sujet passif mais bien actif qui cherche à donner sens à son expérience.

Mias (1998)<sup>40</sup> préférera parler d'implication professionnelle plutôt que d'engagement pour évoquer cette notion. Elle définit l'implication comme « un outil pour la compréhension des attitudes professionnelles » et une « manière d'être et de se construire dans un espace professionnel identifié ». D'après l'auteure, l'implication (active ou passive) vue comme processus de professionnalisation, peut se définir grâce à la mise à plat du triptyque (SRC) : Sens, repères et sentiment de Contrôle. L'implication est dite « active » lorsqu'au moins une des trois dimensions (SRC) est activée et « passive » quand aucune ne l'est. L'implication est le même processus que l'engagement mais plus interne. En effet elle distingue le verbe à la voix pronominale « s'impliquer » qui relève du projet interne et le verbe à la voix passive « être impliqué », relevant du projet externe. L'auteure montre que « l'expression de l'implication dans une situation est différente suivant que l'individu participe ou est invité à prendre part à l'action, s'engage à faire ou est engagé à faire, agit en groupe ou seul : suivant la démarche adoptée, il s'implique ou il est impliqué ». Cependant et en aucun cas il n'est, selon l'auteure, possible de dire qu'une personne « n'est pas impliquée », son implication étant soit passive soit active.

### **2.1.9 Du processus d'engagement au processus d'accompagnement**

La notion d'engagement peut donc être modélisée à travers : la nature de l'engagement (contrat de travail ou formation) et les niveaux d'engagement (le sujet étant plus ou moins actif selon son degré d'engagement). Poser une demande d'emploi peut s'analyser selon Castra (2003)<sup>41</sup> « comme un premier niveau d'engagement pour le demandeur (...) il est alors essentiel d'inaugurer le plus tôt possible des actes plus coûteux, et donc de ne pas différer la réponse ».

---

<sup>40</sup> Ibid.

<sup>41</sup> Ibid.

Les procédures décrites ci-dessus semblent utiles à quiconque souhaite aider autrui à modifier ses comportements et en particulier aux pédagogues et aux formateurs qui seraient dans l'attente d'un changement donc d'un engagement de la part des demandeurs d'emploi. Nous pensons qu'il serait intéressant que les professionnels de l'insertion manient cette théorie de l'engagement afin d'utiliser la norme d'internalité comme un outil d'influence positive sur l'engagement des bénéficiaires. L'engagement sur le POI serait peut-être d'influencer les bénéficiaires à obtenir des réussites intermédiaires comme leur entrée en stage ou par exemple leur redonner confiance en eux s'ils doutent d'eux-mêmes.

En effet selon Paul (2004)<sup>42</sup>, l'accompagnement se présente comme « un processus » incluant « un commencement, un déroulement, un dénouement » au sein d'une interaction entre deux personnes. C'est un cheminement inscrit dans la durée, rythmé par des ruptures et émergences, centré sur la relation. Il vise l'autonomisation de l'accompagné impliquant le passage d'un état de passivité à celui d'activité. Il s'agit d'amener les acteurs à développer « individualité et socialité dans un même mouvement ». Dans cette relation d'aide, de collaboration, où l'accompagnant, soutient, guide l'autre, les statuts et puissances sont inégaux. Malgré cela, les partenaires doivent dialoguer sur fond de parité pour que se « matérialise la recherche d'un projet commun ».

L'utilisation de la norme d'internalité pourrait venir à la fin du processus d'accompagnement (Castra, 2003<sup>43</sup>), comme par exemple lors de la validation du stage, étape importante pour mon référent professionnel. Sans nommer le « projet professionnel », le but serait que l'engagement permette aux demandeurs d'emploi de se réaliser professionnellement en acquérant avant tout, une qualification ou un diplôme, dans l'objectif d'obtenir un emploi durable.

#### **2.1.10 Rôles du formateur dans l'accompagnement**

Concernant le rôle du formateur, mon référent professionnel le définit ainsi : « pour nous dans l'insertion professionnelle, (...) c'est la personne qui est le garant de la méthode, qui met en lien toutes les connaissances des personnes pour renforcer la méthodologie de ce

---

<sup>42</sup> Ibid.

<sup>43</sup> Ibid.

qu'il doit mettre en place »<sup>44</sup>. Il prend l'exemple de personnes ayant de longs parcours scolaires (niveau I et II) et une expérience professionnelle importante mais qui pour autant se retrouvent démunis face aux démarches de recherche d'emploi, donc qui nécessitent l'intervention d'un formateur. Au niveau du secteur médico-social de l'AMS Grand Sud, les formateurs sont dans une logique de certification et d'évaluation dont le but est de faire acquérir des connaissances aux stagiaires pendant leur formation.

Selon ma référente professionnelle, un formateur est quelqu'un qui transmet un savoir ou une manière d'être. Le formateur en Français Langue Etrangère transmet le fonctionnement d'une langue et le formateur en insertion professionnelle doit connaître toute la stratégie de recherche d'emploi, le marché de l'emploi, le savoir-être, le savoir-faire pour accéder à l'emploi.

Selon Paul (2004)<sup>45</sup>, l'accompagnant va intervenir, guider autrui pour qu'il choisisse sa direction, quitte sa place et aille vers l'inconnu. Auparavant vu comme un expert, l'accompagnant fait maintenant figure de facilitateur aux compétences techniques, relationnelles, communicationnelles, socio-existentielles. Ce modèle découlant de la philosophie et de la psychologie humaniste, l'amène à se centrer sur la personne et à faciliter la compréhension de sa situation. Sa déontologie implique d'être convaincu que la personne est capable d'évoluer, de se développer personnellement et professionnellement. Il n'a pas de technique d'écoute mais des valeurs. Cependant c'est en écoutant qu'il reconnaît l'autre comme singulier, adopte une posture de réception qui fait de lui un passeur.

Selon l'auteure, le formateur va créer les conditions favorisant l'autonomie de la personne accompagnée qu'il considère dans sa globalité. Le paradoxe du professionnel de l'insertion est de s'engager tout en étant en retrait car pris entre le désir de laisser autrui libre et le fait de lui imposer des contraintes pour l'aider. L'accompagnant doit tolérer la diversité des demandes, de ses rôles et des logiques. Il va aider plutôt qu'assister, proposer plutôt que prescrire, accompagner la personne et ne pas exclure. Il ne doit pas réparer l'autre mais doit avoir une posture attentive, altruiste, à symbolique positive. Cela demande un travail sur soi pour être au clair dans sa relation aux autres, pour avoir une réflexivité et distanciation sur sa pratique et son engagement.

---

<sup>44</sup> Discours de mon référent professionnel lors de la passation de l'entretien semi-directif

<sup>45</sup> Ibid.

Castra (2003)<sup>46</sup> quant à lui, définit le rôle du formateur se trouvant dans un paradoxe du fait d'être conventionné par une instance représentant la demande et non l'offre (d'emploi ou de formation) et qui doit « tirer hors d'eux-mêmes les dispositifs dont il fait partie ou qui le mandatent pour parvenir à insérer dans son environnement économique naturel ».

- Il doit adopter une logique intrusive qui « fait le pari que l'entreprise accepte voire demande cette intervention sur ses pratiques internes ». Il s'agit de la méthode IOD (Intervention sur l'Offre et la Demande) qui « cherche à coupler une action interventionniste en direction des employeurs avec des propositions immédiates d'offres aux demandeurs d'emploi dits prioritaires. Elle postule que, sous réserve d'une action sur l'offre, l'emploi de droit commun, y compris en contrat long (CDI) et à plein temps, est accessibles aux publics de l'insertion ».
- Le travail du formateur porterait moins sur les cognitions (tentant de « réformer le comportement des personnes, de leur apprendre à rédiger des CV, à téléphoner, à se présenter, à construire des projets »), que de se positionner comme intermédiaire du marché de l'emploi en créant un réseau d'entreprises susceptibles de recruter des chômeurs et les mettre en relation. Le but est d'obtenir les premiers engagements des employeurs par rapport à une population plutôt discriminée sur le marché du travail en évitant le recrutement concurrentiel, en favorisant l'intégration plutôt que le placement. Son rôle consiste à obtenir les informations les plus détaillées sur les postes concernés, les profils requis, l'organisation dans son ensemble.
- Il doit quitter sa posture de « clinicien » et refuser de trier les chômeurs à partir d'un « diagnostic préétabli ». en effet un pronostic devrait nécessairement inclure des informations précises sur un ailleurs (comme l'entreprise par exemple) dont l'opérateur ne dispose pas. Il doit avoir la posture méthodologique suivante « qui souhaite accéder à l'emploi le peut ». Ici nous parlerons d'accès à la formation. L'auteur met en garde en expliquant que « la confusion trop fréquente entre les problématiques psychosociales des personnes et les difficultés d'accès à l'emploi doit être d'autant plus évitée qu'on a de bonnes chances de penser que les premières sont subordonnées au secondes ».

---

<sup>46</sup> Ibid.

- Il doit tenter de s'assurer un minimum de contrôle sur la façon dont les sujets lui sont adressés, en veillant à ce que plusieurs choix leur soient offerts. En effet il importe que les bénéficiaires aient un sentiment de liberté de choix renforcé et surtout qu'ils ne soient pas contraints d'être actifs ou menacés de radiation donc émettant « un acte qui soit d'abord d'allégeance ». En effet la liberté de choix est une condition fondamentale d'engagement. Aussi le professionnel de l'insertion doit proposer plusieurs possibilités de formation.

Ainsi, bien que le niveau de langue évoqué par mon référent professionnel soit important pour suivre une formation qualifiante, nous voyons combien il est déterminant de travailler la notion d'engagement qui permet d'expliquer les difficultés de mener à bien des dispositifs d'insertion tels que le POI, voire d'y remédier.

Ma référente professionnelle et moi avons réalisé un travail sur les cognitions avec les bénéficiaires qui a abouti pour la plupart d'entre eux à réaliser des CV et lettres de motivations mais qui s'est avéré inutile pour d'autres.

Je n'avais pas connaissance de la théorie de l'engagement bien que me sentant moi-même engagée et pouvant observer l'engagement professionnel de ma tutrice, en tenant compte de la définition de l'engagement professionnel suivante : « Ensemble des dynamiques des comportements qui, dans un contexte donné, manifeste l'attachement à la profession, les efforts consentis pour elle ainsi que le sentiment du devoir vis-à-vis d'elle et qui donne sens à la vie professionnelle au point de marquer l'identité professionnelle et personnelle » (Jorro, 2013)<sup>47</sup>.

L'important travail de démarchage personnel a été favorisé par ma tutrice afin que les personnes s'approprient leur parcours. Le but étant également de favoriser leur autonomie, elle a émis l'idée de l'implication des personnes dans leurs démarches.

Au regard de ce qui précède, nous pensons qu'il existe un lien entre l'implication (Mias, 1998)<sup>48</sup> des professionnels de l'insertion et celle des bénéficiaires.

---

<sup>47</sup> Ibid.

<sup>48</sup> Ibid.

## 2.2 Question de recherche

Le postulat de départ attribuait l'échec de l'insertion en formation des bénéficiaires à des causes internes telles que, des carences en termes de prérequis ou encore le bas niveau langue des personnes accompagnées.

Néanmoins dans une démarche principalement qualitative, l'étayage sur les notions d'échec, de prérequis etc., ainsi que la remise en question de la norme d'internalité ont contribué à faire évoluer l'hypothèse initiale.

Ainsi, en tenant compte de la théorie de l'engagement, une question de recherche peut voir le jour : le niveau ou la nature de l'engagement des différents acteurs influencent-ils l'entrée en formation des stagiaires du POI ?

C'est à travers la méthodologie qui suit que je tenterai d'apporter un éclairage à cette question de recherche.

### 3 Méthodologie d'intervention, l'analyse, l'interprétation des résultats

#### 3.1 Méthodologie d'intervention

##### 3.1.1 L'observation

Tout d'abord, je me suis appuyée sur les conseils fournis par Vidaller (2013) quant à la posture à adopter lors de l'entrée dans un nouveau lieu professionnel. Elle nous a recommandé d'avoir une attitude de stagiaire en observation humble et discrète. J'ai également pu bénéficier de la méthode de l'observation dont fait état Bordes (2014)<sup>49</sup> en citant Beaud et Weber (2003) afin de décrire mon entrée en stage et le récit des coévaluations. Cette technique de recueil de données scientifique consiste à « prélever des informations sur le réel grâce à une investigation attentive des phénomènes perçus, sans avoir l'intention de les modifier ». L'observation peut porter sur un objet, un phénomène, un groupe, un individu, une situation. J'ai donc effectué une « observation flottante » et une « observation participante » de mon lieu de stage et des personnes l'observation pour saisir l'ambiance, comprendre le fonctionnement de la structure et repérer les lieux.

D'une part, l'« observation flottante » consiste à rester en toute circonstance vacant et disponible, à ne pas mobiliser l'attention sur un objet précis, mais à la laisser « flotter » afin que les informations la pénètre sans filtre, sans a priori, jusqu'à ce que des points de repères, des convergences, apparaissent et que l'on parvienne alors à découvrir des règles sous-jacentes » (Pettonnet, 1982)<sup>50</sup>.

D'autre part, l'observation participante « implique de la part du chercheur une immersion totale dans son terrain, pour tenter d'en saisir toutes les subtilités, au risque de manquer de recul et de perdre en objectivité. L'avantage est cependant clair en termes de production de données : cette méthode permet de vivre la réalité des sujets observés et de pouvoir comprendre certains mécanismes difficilement décriptables pour quiconque demeure en situation d'extériorité. En participant au même titre que les acteurs, le chercheur a un accès privilégié à des informations inaccessibles au moyen d'autres méthodes empiriques » (Soulé, 2007)<sup>51</sup>.

---

<sup>49</sup> Beaud S. et Weber F. (2003). *Guide de l'enquête de terrain*, cité par Bordes V. (2014). *L'observation*, cours de master sciences de l'éducation, Université Toulouse-le-Mirail.

<sup>50</sup> Pettonnet, C. (1982). L'Observation flottante. L'exemple d'un cimetière parisien. In : *L'Homme*. N°4, 37-47

<sup>51</sup> Soulé, B. (2007). Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches Qualitatives*. N°27, 127-139

J'ai également pu lire le manuel qualité de la structure qui m'a permis de connaître plus en détail sa composition et son fonctionnement. Puis j'ai noté ce que j'observais sur un « carnet de bord » afin de retranscrire dans la première partie de mon mémoire le « contexte de la situation professionnelle ».

### **3.1.2 L'entretien informel et semi-directif**

Ensuite lors d'entretiens informels, j'ai relevé des termes clés (échec, prérequis, diagnostic, public) sur lesquels je me suis appuyée pour recueillir des données. En effet dans les conversations informelles, des mots peuvent apparaître très clairement et ne plus réapparaître par la suite, du fait même que l'entretien soit formalisé.

Puis j'ai utilisé des entretiens semi-directifs, passé deux à deux et enregistrés pour permettre une retranscription fidèle des propos. Lefeuvre (2014)<sup>52</sup>, s'appuyant sur Moscovici et Buschini (2003), définit l'entretien comme un cadre interactif, une situation entre deux personnes au minimum, ayant pour objectif de collecter des informations sur un thème donné afin d'accéder à des significations sur des pratiques, un événement passé ou à venir, des représentations sur un objet. Je n'ai pas mené une étude quantitative comme demandé au départ car il y a eu une évolution de la commande. Le choix a porté sur une méthode qualitative dont l'objectif est d'avoir des informations sur le thème de l'engagement et d'accéder à des significations pour comprendre des pratiques professionnelles d'accompagnement à l'insertion. Je me situe dans la théorie de la clinique de l'activité, dans laquelle il s'agit d'analyser, de comprendre et de transformer l'activité professionnelle (Clot, 2008)<sup>53</sup>.

J'ai élaboré deux grilles d'entretien différentes car les questions posées aux formateurs et aux bénéficiaires ne sont pas les mêmes. En effet, je cherche à connaître les représentations professionnelles des formateurs concernant certaines notions ainsi que leur engagement professionnel auprès des demandeurs d'emploi. Par ailleurs, je souhaite connaître les niveaux d'engagement dans les parcours professionnels des bénéficiaires.

---

<sup>52</sup> Moscovici S. et Buschini F. (2003). Les méthodes en sciences humaines, cité par Lefeuvre, G. (2014). L'entretien, cours de master sciences de l'éducation, Université Toulouse-le-Mirail

<sup>53</sup> <http://www.youtube.com/watch?v=bvMivvZp4pk&list=PLD153CE495F152201&index=6>  
Colloque Santé et Travail, Yves Clot, professeur en psychologie du travail au CNAM

Pour construire ces grilles d'entretien, j'ai lu plusieurs écrits sur le concept pivot d'engagement. Je me suis basée sur les notions de départ : échec/réussite, prérequis, projet (pour les formateurs) et les niveaux d'engagement (pour les bénéficiaires), notions à partir desquelles j'ai posé des questions ouvertes pour laisser les personnes s'exprimer. Ainsi nous pourrons observer en analysant les grilles d'entretien, la présence d'indices, autrement dit de thèmes.

### **3.1.3 L'analyse de contenu des communications**

Il s'agit d'une démarche qualitative qui vient après le recueil de données, pour les exploiter et en extraire du sens. Bardin (2011)<sup>54</sup> la définit comme « un ensemble de techniques d'analyse des communications visant, par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception (variables inférées) de ces messages».

Tout l'enjeu est de passer d'une interprétation subjective du matériau analysé à une analyse objective, autrement dit de « repousser la tentation de la sociologie naïve qui croît pouvoir saisir intuitivement les significations des acteurs sociaux mais n'atteint que la projection de sa propre subjectivité ». Finalement ce que l'on cherche à établir dans l'analyse de contenu c'est un lien entre les structures langagières et les structures psychologiques ou sociologiques des énoncés.

Selon Yvon (2012)<sup>55</sup> « Le problème qui se pose aux sciences humaines ayant recours à cette méthode peut être formulé ainsi : Comment se donner les moyens de procéder à une lecture qui ne confirme pas seulement son intuition, ses a priori idéologiques, politiques ou affectifs ? Il s'agit de dépasser la subjectivité du chercheur pour arriver à une interprétation scientifique et rigoureuse ». Ainsi l'analyse de contenu est une technique de rupture permettant une attitude de vigilance critique, le dépassement de l'incertitude (ce que je crois voir dans un message y est-il vraiment, d'autres y voient-ils la même chose ?) ainsi que l'enrichissement de la lecture (le regard immédiat, spontané peut être fécond mais une lecture

---

<sup>54</sup> Bardin, L. (2011). L'analyse de contenu. Paris : P.U.F

<sup>55</sup> Bardin, L. (2009). L'analyse de contenu. Paris : P.U.F (1ière édition 1977), cité par Yvon, F. (2012). Analyse de contenu, cours de master sciences de l'éducation, Université Toulouse-le-Mirail.

attentive augmente la productivité et la pertinence par la description de mécanismes dont on n'avait pas a priori la compréhension).

L'analyse de contenu a deux fonctions complémentaires :

- Heuristique : elle enrichit le tâtonnement exploratoire, permet une découverte du contenu progressive. Cette démarche exploratoire utilise essais et erreurs et s'oppose à la démarche algorithmique utilisant une procédure incluant un programme opératoire
- D'administration de la preuve, c'est-à-dire qu'elle permet de répondre à des hypothèses ou ici à une question de recherche de manière à les confirmer ou les infirmer.

Si l'on assiste à des querelles entre des approches quantitatives et qualitatives, on peut noter que l'analyse de contenu répond aux deux démarches d'une certaine manière en s'intéressant à la fréquence d'apparition d'un thème, à la présence ou l'absence d'une caractéristique, etc.

De plus, la visée de l'analyse de contenu est l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production (environnement, contexte d'énonciation : neutralité du lieu, circonstances, caractéristiques propres à l'émetteur, variables psychologiques, sociologiques et culturelles), à l'aide d'indicateurs. Il y a quelque chose à découvrir à travers ces résultats classés en inférant c'est-à-dire en déduisant d'une manière logique des connaissances.

Bardin (2011)<sup>56</sup> explique que l'inférence est le passage obligé entre l'analyse catégorielle et l'interprétation, c'est le passage explicite et contrôlé de l'une à l'autre. Autrement dit l'inférence est une opération logique, par laquelle on admet une proposition en vertu de sa liaison avec d'autres propositions déjà tenues pour vraies. Inférer signifie tirer une conséquence.

Il y a une différence entre la linguistique qui étudie une langue pour décrire son fonctionnement et l'analyse de contenu dans le champ des sciences de l'éducation qui recherche à travers des messages, des réalités autres. Cette méthode s'appuie sur des règles dont les principales sont :

---

<sup>56</sup> Ibid.

- la sélection du corpus.

La constitution d'un corpus implique également les principales règles suivantes :

- d'exhaustivité (prendre, si possible, tous les éléments du corpus)
- de représentativité (Si le matériel s'y prête, je peux effectuer une analyse sur échantillon à condition qu'il soit une partie représentative de l'univers de départ)
- d'homogénéité (Des entretiens sur un thème doivent être tous concernés par ce thème, avoir été obtenus par des techniques identiques et être issus d'individus dits comparables)
- de pertinence (Les documents retenus doivent correspondre à l'objectif que suscite l'analyse).

Enfin l'organisation de l'analyse se fait autour de trois axes chronologiques qui sont : la pré-analyse, l'analyse catégorielle (ou exploitation du matériel) puis le traitement des résultats et les interprétations (codage et comptage des unités, inférences et l'interprétation). Nous allons maintenant aborder les deux premiers axes de l'analyse.

#### Pré-analyse

Dans un premier temps lors de la phase de pré analyse ou lecture flottante, j'ai fait une première lecture sans grille d'analyse. C'est là que j'ai déterminé le choix du corpus c'est-à-dire de données spécifiques permettant de répondre à la question de recherche. J'ai donc choisi de m'appuyer sur la totalité des entretiens (du corpus) excepté la (les) phrase (s) de conclusion.

#### Analyse catégorielle

Dans un deuxième temps, j'ai fait une analyse catégorielle ou exploitation du matériel. La catégorisation est « une opération de classification d'éléments constitutifs d'un ensemble basée sur la différenciation puis par le regroupement par genre d'après des critères préalablement définis » (Bardin, 2011)<sup>57</sup>.

Cette méthode vise à prendre en considération la totalité d'un texte pour en faire des catégories et ainsi dénombrer la fréquence de présence ou d'absence d'items de sens. Les catégories rassemblent un groupe d'éléments (des unités d'enregistrement, le thème) en raison de leurs caractéristiques communes. Ces rubriques peuvent être définies sous formes de titres.

---

<sup>57</sup> Ibid.

J'ai choisis ici le critère sémantique c'est-à-dire une analyse thématique. La catégorisation comporte deux étapes, l'inventaire (isoler les éléments) et la classification (répartition des éléments soit le fait de chercher, imposer une organisation aux messages).

Les catégories doivent répondre à cinq qualités essentielles, être :

- homogènes (pas de mélanges inopportuns, le même registre de classification doit gouverner l'organisation des catégories)
- exhaustives (épuiser la totalité du texte)
- exclusives (un même élément de contenu ne peut pas être classé dans deux catégories différentes)
- objectives (si des chercheurs différents intervenaient ils devraient aboutir aux mêmes classements dans les mêmes catégories). Je dois apporter la preuve de mon objectivité par la présentation des indicateurs (thèmes) qui ont présidé au choix de classement des éléments du corpus notamment aux endroits les plus ambigus.
- Adéquates ou pertinentes (adaptées au contenu et à l'objectif de l'analyste dans le cadre théorique qu'il a choisi. Les catégories doivent apporter des résultats riches et fiables permettant l'inférence et l'élaboration d'interprétations).

Le classement par catégorie une fois opéré, il reste un travail important d'interprétation des résultats soit le codage et comptage des unités, les inférences et interprétations.

Mais avant d'inférer, voici des définitions concernant le codage et le comptage des unités :

- L'unité d'enregistrement est un segment déterminé, il s'agit ici du thème. Définir des thèmes consiste à repérer des noyaux de sens que je vais ensuite compter.
- L'unité d'énumération est la manière dont je vais compter : si l'unité d'enregistrement est le thème, l'unité d'énumération est le nombre d'occurrences, la présence/absence de tel ou tel thème dans la catégorie.

- L'unité de contexte désigne l'unité immédiatement supérieure à l'unité d'enregistrement, c'est l'unité de compréhension pour coder l'unité d'enregistrement, elle correspond au segment du message dont la taille est optimale pour saisir le sens de l'unité d'enregistrement, ici, le paragraphe pour le thème.

Certaines règles d'énumération permettent le comptage, duquel découlent l'inférence et l'interprétation. Par exemple à partir d'entretiens exploratoires j'ai établi une liste d'éléments à trouver dans les discours (échec, prérequis, diagnostic, public précaire...), à ce moment là je relève :

- La présence des éléments
- L'absence de certains éléments, car l'absence peut véhiculer du sens.
- La fréquence d'apparition d'une unité d'enregistrement (thème).
- L'ordre d'apparition des unités d'enregistrement : si un thème qui arrive avant un autre peut être un indice pertinent, sa signification est plus importante pour l'inférence que sa fréquence.
- La cooccurrence ou présence simultanée de deux ou plusieurs unités d'enregistrement dans une unité de contexte. Ceci rend compte de l'association des éléments entre eux.

Ainsi, j'aborde chaque thème en suivant la logique du questionnaire. Je classe chaque sous-thèmes selon sa fréquence d'apparition décroissante et en lien (ou non) avec d'autres sous-thèmes de l'analyse quand cela est pertinent. Puis je les lie autant que possible avec les concepts théoriques proposés par les auteurs précités.

## 3.2 Analyse

### 3.2.1 Analyse de la grille d'entretien des formateurs

- 1) Depuis combien de temps travaillez-vous à l'AMS ?
- 2) Quelle a été votre parcours professionnel jusqu'à aujourd'hui ?

Ces deux premières questions sont d'ordre général et ont pour but de mettre la personne interviewée en confiance mais aussi de connaître son parcours professionnel. Connaître cela peut aider à comprendre pourquoi l'interviewé prend telle ou telle position, en fonction du contexte de son expérience ou parcours professionnel.

- 3) Qu'est-ce qu'un formateur pour vous ?

Cette question permet d'accéder à la représentation professionnelle de l'interviewé concernant le rôle que doit avoir un formateur en insertion. Castra (2003)<sup>58</sup> définit ce rôle également, ce qui va permettre de trouver des similarités et/ou différences entre les deux.

- 4) Pourriez-vous reformulez votre besoin, (commande) ?

Cette question permet de confirmer et faire réapparaître les notions de « préalables » et « prérequis » déjà citées lors d'entretien informel auprès de mon référent. La notion de « prérequis » a le même sens que celle de « cognition » évoquée par Castra (2003)<sup>59</sup>.

- 5) Que signifie pour vous l'échec ?
- 6) Quand vous parlez de prérequis, que mettez-vous derrière ?
- 7) Comment définissez-vous le projet ?

Ces questions permettent l'accès à la représentation professionnelle de « l'échec », des « prérequis » et du « projet » selon mes référents et de les lier à la pensée de l'auteur pour qui l'échec serait celui des dispositifs d'insertion, non des personnes. Il propose de réfléchir sur la notion de prérequis en suggérant aux formateurs de moins se focaliser sur le travail sur les cognitions pour se préoccuper davantage de la prospection donc de se positionner comme intermédiaires entre les entreprises et les demandeurs d'emploi.

Je peux relier la notion de projet définie par mes référents avec la description controversée donnée par l'auteur.

---

<sup>58</sup> Ibid.

<sup>59</sup> Ibid.

### 3.2.2 Analyse de la grille d'entretien des bénéficiaires :

Questions de présentation, sur le parcours scolaire et professionnel

- 1) Quel âge avez-vous ?
- 2) Quel est votre parcours scolaire ?
- 3) Quel est votre parcours professionnel ?

Ces trois premières questions sont d'ordre général et ont pour but de mettre la personne interviewée en confiance mais aussi de connaître son parcours scolaire et professionnel. On peut relier les réponses avec la définition de Castra (2003)<sup>60</sup> du public précaire.

Questions sur le POI et le stage

- 4) A quel moment avez-vous choisi de faire un POI, comment ça s'est passé ?

Cette question est reliée aux niveaux (degrés) d'engagement de Castra (2003)<sup>61</sup> (selon la liberté de choix d'émission de l'acte, le fait que l'acte soit public...)

- 5) Pourquoi avez-vous voulu le faire (le POI) ?

Cette question renvoie à la nature de l'engagement : pour accéder à une formation/un métier.

- 6) En quoi le stage a confirmé votre objectif professionnel ?
- 7) Vous sentez-vous plus investi dans votre parcours maintenant que vous avez fait le stage ?

Cela renvoie aux niveaux d'engagement : escalade d'engagement ou effet de gel, bénévolat, (un acte non rémunéré renforce l'engagement).

- 8) Comment décririez-vous l'accompagnement de la part des formatrices ?

Cela renvoie au rôle et à l'engagement professionnel du formateur.

Les questions sur le POI et le stage correspondent chacune au concept d'engagement.

Après avoir recueilli les données grâce aux grilles, je vais les analyser

### 3.2.3 Analyse des entretiens des bénéficiaires et des formateurs

---

<sup>60</sup> Ibid.

<sup>61</sup> Ibid.

<b>BENEFICIAIRES</b>						
<b>T H E M E S</b>		<b>Entretien 1</b>	<b>Entretien 2</b>	<b>Entretien 3</b>	<b>Entretien 4</b>	<b>Entretien 5</b>
	<b>Type de public</b>	- 30 ans - études secondaires générales (niveau première) - Travail précaire (entretien)	- 52 ans -études secondaires professionnelle ou technologique -travail précaire	-26 ans -études secondaires professionnelles ou technologiques - travail précaire	-24 ans - études secondaires professionnelles ou technologiques - Travail précaire	-18 ans - études secondaires : seconde générale
	<b>Raison de l'entrée en POI</b>	-recherche d'orientation professionnelle (X3) sans emploi -objectif de « projet » professionnel (X2) -travail précaire -objectif de formation -objectif de diplôme -stabilité professionnelle	-objectif d'emploi (X4) -découverte d'un nouveau métier (X3) -travail précaire (X2) - orientation par Pôle Emploi (X2) -objectif de remise à niveau (X2) -objectif de formation -objectif de diplôme -stabilité professionnelle	- objectif de remise à niveau (X2) « difficultés surtout en français » -orientation par la Mission Locale	-orientation par la Mission Locale (X2) -objectif de formation (X2) -objectif de remise à niveau	-orientation par Praxis (X3) -orientation par la Mission Locale (X2) - objectif de se mettre en pratique (X2) -Objectif de découverte d'un nouveau métier (X2) -recherche d'orientation professionnelle
	<b>Piste professionnelle</b>	-sanitaire et social		- médico- social -par dépit	-médico-social	-sanitaire et social : auxiliaire de puériculture puis animatrice
	<b>Stage de découverte</b>	- compréhension (X2) -apprentissage	- découverte du métier	-confirmation de la piste professionnelle	-confirmation de la piste	-découverte du métier (X7)

	<b>professionnelle</b>	-attrait pour le métier -sentiment d'utilité -découverte du métier		(X5) - découverte du métier (X2) -enjeu de validation (diplômes) -attrait pour le relationnel -mise en pratique -attrait pour le métier	professionnelle (X2) -enjeu de validation (stage)	-attrait pour le métier (X4) -attrait pour le relationnel (X3) -compréhension du métier (X2) - mise en pratique(X2) - confirmation de la piste professionnelle
	<b>Investissement par l'action</b>	-investissement dans le POI « oui » (X2)	- investissement dans le POI	-inscription dans les organismes d'insertion (X2) et de formation du métier visé - recherche de formation menant au métier visé - apprentissage en SDB	- inscription dans les organismes d'insertion et de formation (X2) - investissement dans le POI « oui » -demande de cours supplémentaire	- inscription dans les organismes d'insertion et de formation (X3) - recherche de stage - prise de confiance
	<b>Activités des formateurs</b>	-présence -écoute -aide à la recherche/trouvaille de stage -aide à la compréhension - favorise l'expression	-encouragements (X2) -disponibilité pour répondre aux questionnements (X2) -dialogue -aide aux SDB	-encouragements (X4) -soutien - aide à la recherche/trouvaille de stage -aide (lettre de motivation, cv) -aide à la compréhension	-accompagnement jugé positif -présence (X2) -disponibilité pour répondre aux questionnements -aide	-accompagnement jugé positif (X4) - encouragements (X2) - aide à la compréhension(X2) -aide à l'apprentissage -aide -conseil -orientation

<b>FORMATEURS</b>			
<b>T H E M E S</b>		<b>Entretien 1</b>	<b>Entretien 2</b>
	<b>Parcours professionnel et qualifications</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- travail dans l'insertion (X3)</li> <li>-étude supérieures niveau 2 (X2)</li> <li>-expérience professionnelles autres (X2)</li> <li>-attirait pour la formation Master 1 en ingénierie de formation (X2)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- travail dans l'insertion (X2)</li> <li>- étude supérieures niveau 3</li> <li>- expériences professionnelles autres</li> </ul>
	<b>Publics de l'insertion POI ou autres</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- publics POI (X3)</li> <li>- public FLE (X2)</li> <li>- travailleurs handicapés</li> </ul>	
	<b>Rôle du formateur en insertion ou autres</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- formateur en insertion professionnelle (X5)</li> <li>-formateur dans le secteur médico-social</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- formateur en insertion professionnelle (X3)</li> <li>-formateur en FLE</li> </ul>
	<b>Situation d'échec</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- difficulté du formateur à (évaluer) valider/invalidier(X3)</li> <li>- difficulté d'insertion (X2)</li> <li>-le coût social (X2)</li> <li>- définition : diagnostic non partagé entre formateur/bénéficiaire</li> <li>-abandon de la personne après l'obtention de son diplôme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-contexte</li> <li>-temporalité</li> </ul>
	<b>Situation de réussite</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-diagnostic partagé (X5)</li> <li>-pourcentage du CR atteint</li> <li>- pertinence de l'évaluation (validation/invalidation)</li> </ul>	
	<b>Prérequis</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-inaccessibles (X3)</li> <li>- cognitions (X3)</li> <li>-accessibles</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- cognitions</li> </ul>
	<b>Le projet</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- définition (X2)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- définition</li> <li>-problèmes que pose le projet (X2)</li> </ul>

NB : « X3 », « X2 » signifie que le sous-thème apparaît 3 fois, 2 fois...

### 3.3 Interprétation

#### 3.3.1 Interprétation des entretiens des bénéficiaires

L'échantillon de personnes interviewées, est composé de 5 femmes entre 18 ans et 52 ans, la majorité ayant moins de 30 ans. Quatre d'entre elles ont cumulé des contrats précaires sur des postes d'agent d'entretien, hôtesse de caisse, dans la restauration ou encore dans la vente, la plus jeune n'ayant jamais travaillé officiellement. Parmi elles, trois ont fait des études professionnelles/technologiques. Une personne a obtenu le baccalauréat professionnel commerce. Deux dont cette dernière personne, ont passé un BEP vente que l'autre personne n'a pas obtenu. Une troisième personne a fait des études en hygiène alimentaire. Deux autres personnes ont fait des études secondaires générales de 2<sup>nd</sup> cycle (niveau première et seconde). Il s'agit donc bien d'un public peu, voire pas qualifié et définit comme « précaire » selon les critères de Castra (2003)<sup>62</sup>.

Il apparaît tout d'abord que 4 sujets sont entrés dans le dispositif POI en soulignant avoir été orienté par un organisme prescripteur. Elles disent par exemple : « *ils m'ont dit que (...) la formation va se dérouler sur AMS.* », « *c'est ma référente à la Mission Locale qui m'a parlé de ça. Elle m'a dit qu'il fallait que, pour rentrer dans une formation fallait que je valide mon projet et que c'était le POI* », « *quand j'ai rappelé la Mission Locale (...) ils m'ont envoyé à Praxis* », « *mon conseiller Pôle Emploi m'a parlé du, de ce programme, voire formation* ». En effet pour intégrer un POI, il faut nécessairement avoir été orienté par un organisme officiel. Il s'agit d'un motif externe (ou « projet externe », Mias, 1998)<sup>63</sup> aux bénéficiaires donc peu révélateur de leur engagement.

Castra (2003)<sup>64</sup> préconise que le formateur s'assure d'un minimum de contrôle sur la façon dont les sujets lui sont adressés, en proposant plusieurs choix (ici de formation) aux personnes. La condition fondamentale d'engagement étant la liberté de choix, l'objectif est de renforcer le sentiment de liberté du bénéficiaire pour renforcer son engagement. Or selon la théorie de l'engagement reprise par l'auteur « en créant plusieurs possibilités de choix donc de dissonance, ça renforce le sentiment de choix final donc de liberté. En effet c'est de la désirabilité comparée des diverses éventualités que naît la dissonance ». Il précise les trois conditions pour garantir une réelle liberté de choix : un nombre élevé d'options (plus de deux offres, ici de parcours de formation), simultanément présentes et également désirables.

---

<sup>62</sup> Ibid.

<sup>63</sup> Ibid.

<sup>64</sup> Ibid.

Il ajoute que cette « situation à choix multiples est coûteuse » pour les formateurs « en cela qu'elle suppose une capacité de proposition donc d'engagement fort à la fois de la part du demandeur mais aussi de l'agent d'insertion ».

Ensuite l'analyse révèle que les raisons qui ont poussé les personnes à entrer dans le dispositif POI sont diverses et que parfois, elles convergent. Concernant les indicateurs des motifs d'entrée en POI, il apparaît en outre que trois personnes interviewées ont pour objectif d'entrer en formation ainsi : « *je me suis dis autant faire une formation* », « *je recherchais une formation* », « *je voulais faire un truc avec les enfants et tout ça* ».

Castra (2003)<sup>65</sup> considère que « poser une demande d'emploi peut s'analyser comme un premier niveau d'engagement pour le demandeur, c'est-à-dire comme acte préparatoire au sens de la théorie de l'engagement ». Peut-être que cela pourrait s'appliquer pour les demandes d'entrée en formation. L'auteur poursuit que l'« on objectera que ce premier niveau d'engagement n'est pas toujours accompagné du sentiment de liberté comme l'exige le modèle théorique. Il est probable en effet que les bénéficiaires des dispositifs soient quelques peu contraints, sommés d'être actifs, voir menacés de radiation, et qu'ils émettent un acte qui pourrait bien être d'abord d'allégeance. ». Pour éviter cela nous renvoyons au paragraphe précédent et à la multiplicité des offres proposées par le formateur.

Il apparaît ensuite un objectif de remise à niveau pour deux personnes : « *quand on m'a parlé du POI, j'ai trouvé que c'était nécessaire parce que, il fallait quelques notions de bases* », « *pour les savoirs de base aussi, pour améliorer mes savoirs de base* ». Ces personnes semblent évoquer un besoin de remise à niveau.

Puis nous pouvons noter que ce qui a motivé l'entrée en POI est aussi, pour deux personnes, la volonté de découvrir un nouveau métier : « *essayer d'en savoir un peu plus sur le nouveau métier que je voulais, euh, comment l'aborder et en connaître plus sur ce métier (...) vraiment aller, comprendre et le nouveau métier qui m'intéresse.* », « *parce que j'avais envie de faire, de découvrir* ». Ce motif revient de manière récurrente, trois fois pour la personne la plus âgée.

---

<sup>65</sup> Ibid.

Deux personnes sont entrées dans le POI sans piste professionnelle « *au départ j'savais pas vraiment cque j'voulais, je tâtonnais* » dont la plus âgée qui n'a pas exprimé de piste professionnelle dans l'entretien. Cependant elle souhaitait devenir auxiliaire de vie puis finalement Aide Médico Psychologique. Deux personnes, dont cette dernière, sont en recherche d'orientation professionnelle. Nous pouvons supposer que ces sujets nécessitent une force de proposition du formateur comme nous l'avons déjà évoqué ci-dessus (Castra 2003)<sup>66</sup>. Deux femmes ont déclaré être entrée en POI à cause d'un parcours professionnel précaire : « *bah, vu que j'trouvais pas d'travail, je faisais que des remplacements dans des hôtels, 5 6 mois* », la plus âgée évoquant des « *difficultés professionnelles et plusieurs années d'intérim* » et révélant avoir un objectif d'emploi et de reconversion « *j'ai décidé de me reconvertir dans un autre métier (...) trouver un emploi* ».

Toutes ces personnes se dirigent dans les secteurs médico-social (aide-soignante) ou sanitaire et social (auxiliaire de vie, animation). La personne la plus jeune a abandonné sa première piste professionnelle d'auxiliaire de puériculture et s'est dirigé vers l'animation. Cela est sans doute dû à la difficulté de passer le concours du fait de la concurrence avec des personnes de niveau 3 mais aussi du fait de son niveau de langue. En effet cette personne est arrivée du Maroc il y a un an. Seule une personne a émis l'idée de pistes professionnelles par dépit au cas où le premier choix (aide-soignante) ne serait pas accessible. Ainsi elle précise « *mais si jamais j'suis pas admise, je vais essayer de faire AMP ou conseiller, auxiliaire de vie sociale. Mais pour rester dans le milieu du sanitaire et social* ».

Nous constatons qu'un parcours n'est pas linéaire mais au contraire « *rythmé par des ruptures et émergences* » (Paul, 2004)<sup>67</sup> et que les personnes n'exprimant pas dès le départ un « *projet* » ne sont pas pour autant sans idées.

Ces personnes ont aussi l'objectif d'obtenir un diplôme et une stabilité professionnelle « *vu que j'trouvais pas d'travail, je faisais des remplacements dans des hôtels, 5, 6 mois, je me suis dit autant faire une formation et avoir un diplôme qualifié pour avoir un boulot stable* ». Cela démontre une volonté de se sortir d'une situation de précarité. En effet la plus âgée exprime à deux reprises vouloir « *Comprendre tous les rouages et m'engager et trouver un emploi, un CDI et m'investir dedans. Je voudrais vraiment aller jusqu'au bout et obtenir*

---

<sup>66</sup> Ibid.

<sup>67</sup> Ibid.

*un diplôme vraiment de base et ensuite trouver un CDI* ». Ici c'est le contexte socio-économique des personnes qui influence leurs choix professionnels et leur engagement.

Une personne déclare faire un POI « *pour avoir un projet, valider un projet pour professionnel à la fin* ». Cet objectif semble être important pour cette personne ce qui ne signifie pas que les autres personnes n'ont et n'expriment pas d'envies. Ce souhait peut aussi être dû au fait que la condition officielle d'entrée en formation est la validation d'un stage de 15 jours (minimum) validant également le projet professionnel.

Enfin le fait d'être sans emploi comme exprimé : « *bah, vu que j'trouvais pas d'travail* », est pour une autre personne une motivation d'entrée dans le POI. Peut-être que celle-ci envisage d'en acquérir un comme but final.

Par ailleurs, l'analyse révèle que le stage de découverte professionnelle a rempli son rôle puisque il a permis à quatre personnes interviewées de découvrir le métier envisagé : « *en faisant le stage (...) Ça m'a permis de découvrir le métier (...) de découvrir, de rentrer dans le milieu* », « *le nouveau métier* », « *ce que j'ai découvert, j'ai découvert le contact, ce que j'attendais, être en contact avec les gens, les personnes âgées, leurs aider dans des taches qui peuvent pas faire, c'est ce que j'ai découvert là-bas.* », « *maintenant que j'ai fait le stage et comme j'ai bien découvert le métier* ». Trois personnes, dont deux des quatre précédentes ont pu confirmer leur piste professionnelle : « *(...) le métier pour lequel j'ai envie de faire quoi, que j'ai envie de faire plus tard* », « *vraiment ce que j'avais envie de faire* », « *ce que je voulais* », « *ça a juste confirmé cque jvoulais faire et dans quel endroit je voulais travailler en tant qu'aide-soignante* ».

Le stage a également permis de mettre en lumière d'autres éléments.

Trois personnes, dont deux des trois précédentes ont déclaré être attirées par le métier en question : « *ça m'a plu, le contact avec les gens* », « *ce que j'attendais, être en contact avec les gens, les personnes âgées* », « *j'ai fais un stage dans une école primaire grâce à vous. Et du coup j'ai trop aimé l'animation avec les enfants, être avec les enfants* ».

Deux personnes, comprises dans les trois précédentes ont décrit une volonté de comprendre la profession : « *parce qu'en faisant le stage, j'ai plus compris, j'ai plus compris, j'ai plus appris dans ce domaine, ce qu'il fallait faire* », « *oui, c'est comme ça que ça se passe* ».

Deux personnes, dont une des deux précédentes ont exprimé un attrait pour le relationnel : « *ce que j'attendais, être en contact avec les gens, les personnes âgées* », « *oui parce que je me sentais bien avec les enfants, je m'entends bien avec les enfants* ».

Le stage semble donc avoir un rôle important de confirmation du métier envisagé pour la plupart des personnes interviewées. En outre, il semblerait qu'il engage en actes davantage les personnes car se retrouvant sur le terrain, rencontrant les professionnels, comprenant l'environnement de travail et discernant un goût pour le métier. Le stage comprend également un enjeu de validation : « *pendant mon parcours scolaire j'ai effectué plusieurs stages pour valider mes diplômes* », « *ça a fait c'est que je l'ai validé en faisant ma période d'observation auprès de la maison de retraite* ».

En effet comme évoqué précédemment, le POI comprend une phase formelle de validation demandée par le Conseil Régional et ce afin de « valider » le projet professionnel des personnes. Ainsi, l'institution limiterait les abandons en cours de formation future des bénéficiaires qui sauraient déjà à quoi s'attendre grâce au stage de découverte. D'autres enjeux ressortent de ce dernier pour une personne qui énonce l'apprentissage et le sentiment d'utilité à travers cette mise en pratique : « *j'ai plus appris dans ce domaine, ce qu'il fallait faire (...) le contact avec les gens, m'occuper de quelqu'un qui avait besoin de moi* ». Cela renvoie à l'engagement du bénéficiaire qui s'engage en actes dans son parcours et peut traduire un acte public donc un nouveau degré d'engagement.

Nous notons que les personnes démontrent dans leur discours un investissement par l'action. Par exemple, trois d'entre elles disent, à huit reprises, qu'elles se sont inscrites dans des organismes d'insertion (avant le POI) et de formation : « *depuis que je me suis inscrit à la mission locale, du coup j'ai cherché la, les branches qui vont me mener dans, de rentrer dans cette milieu. Je crois avec ma forma, avec mon conseiller de mission locale, on a essayé de contacter plusieurs* », « *je me suis inscrite au concours et (que) je suis motivée pour l'avoir et (que) je compte faire une prépa pour obtenir le concours* ». Une personne a même passé un concours : « *j'ai tenté de passer le concours d'aide-soignante* ».

La première démarche avant l'entrée en POI pourrait montrer un premier degré d'engagement et la deuxième un niveau supérieur d'engagement car il s'agit d'un acte public. La nature de l'engagement diffère car s'engager dans un POI et un stage est différent de s'inscrire à une formation et passer un concours.

A la question « *Vous sentez-vous plus investi dans votre parcours maintenant que vous avez fait le stage ?* », les personnes ont répondu oui. Le problème est que j'ai posé une question fermée donc j'ai obtenu une réponse fermée. Cependant d'autres indicateurs confirment la récurrence du thème de l'investissement par l'action comme la recherche de formation menant au métier visé et la recherche de stage.

Enfin certaines personnes interviewées déclarent d'autres types d'investissements par l'action : « *où ça m'a permis d'évoluer, mon niveau de français, pas au top mais ça m'a permis d'évoluer* », « *je vous ai demandé d'avoir plus de cours pour préparer mon écrit* ». Enfin une personne démontre dans son investissement une prise de confiance en elle, à travers les expressions suivante : « *j'ai cherché (...), du coup je peux le faire. Du coup quand tu commences à t'intégrer (...) chercher (...), tu trouves.* ».

Concernant l'activité des formateurs, telle qu'elle est définie par les bénéficiaires, nous observons une prépondérance à la catégorie « *aide* » que ce soit tout d'abord à la compréhension, l'aide de manière générale mais aussi, l'aide aux savoirs de base, à la confection de la « *lettre de motivation* » et du « *CV* », à l'apprentissage mais aussi « *pour trouver un stage* ». Ensuite trois personnes expriment avoir reçues « *des encouragements* » et deux estiment « *bien* », « *bon* » l'accompagnement reçu.

Deux personnes évoquent une disponibilité des formatrices pour répondre aux questionnements et deux autres soulignent leur présence.

D'autres indices comme l'écoute, le fait de favoriser l'expression, le dialogue, le conseil et l'orientation définissent l'activité des formatrices du POI.

Nous pouvons donc estimer que globalement les personnes évoquent l'accompagnement des formatrices de manière positive bien qu'elles mettent surtout l'accent sur les cognitions. Cela confirmerait l'idée selon laquelle il y a une focalisation sur les cognitions de la part des agents d'insertion. De plus, l'aide à la recherche de stage témoigne d'un travail de prospection réalisé par les accompagnatrices.

Nous allons maintenant nous intéresser à l'échantillon de professionnels interrogés, composé d'un formateur et d'une formatrice en insertion professionnelle et nous tenterons d'interpréter leurs discours.

### 3.3.2 Interprétation des entretiens des formateurs

Concernant leurs parcours professionnel et leurs qualifications, ils ont tous deux eu des expériences dans divers domaines comme « *le secteur bancaire* » pour l'un et « *la vente* » pour l'autre. Le formateur a travaillé dans : « *la formation pour les étrangers* » puis avec « *des publics de bas niveaux de qualifications* », « *les travailleurs handicapés* », « *dix ans dans un Centre Interinstitutionnel de Bilan de Compétences* » et depuis trois ans et demi « *à l'AMS* ». La formatrice a « *enseigné le français à l'étranger* », a travaillé « *quatre ans à Pôle emploi* » puis « *chez des prestataires de Pôle emploi, notamment l'ARPEJ* ».

Les deux ont fait des études supérieures, de niveau 2 pour le formateur ayant un master 1 en ingénierie de formation et de niveau 3 pour la formatrice possédant un diplôme de Chargée d'Insertion Sociale et Professionnelle. Le formateur évoque un attrait pour la formation qu'il a pu suivre au CNAM pendant 3 ans.

Nous remarquons que ces professionnels ont une expérience importante dans le domaine de l'insertion professionnelle, ce qui pourrait témoigner d'un engagement professionnel fort au sens précédemment évoqué de Jorro (2013)<sup>68</sup>.

Nous remarquons que le rôle du formateur en insertion professionnelle est défini de manière assez semblable par les deux professionnels dans le sens où le formateur le perçoit comme devant « *étudier les préalables pour les entrées en formations qualifiantes ou diplômantes* », comme étant « *le garant de la méthode, qui met en lien toutes les connaissances des personnes pour renforcer la méthode de ce qu'il doit mettre en place* » et comme devant « *valider les choses* », « *choses* » que nous interprétons ici comme les prérequis. En effet, pour la formatrice c'est « *quelqu'un qui transmet un savoir ou une manière d'être* » qui connaît « *toute la stratégie de recherche d'emploi, tout ce qui est le marché de l'emploi, le savoir-être, le savoir-faire pour accéder à l'emploi.* », éléments déjà évoqués par le formateur « *niveau savoir-être, au niveau savoir de base ou au niveau envie de travailler dans ce métier* ».

Puis il définit le rôle du formateur dans le secteur médico-social comme étant dans une logique de certification, devant réfléchir à l'évaluation et veiller à l'acquisition de connaissances des stagiaires pendant leur formation.

Ensuite la formatrice décrit le rôle du formateur en Français Langue Etrangère « *qui transmet le fonctionnement d'une langue* ».

---

<sup>68</sup> Ibid.

Ces éléments confirment ce que dit Castra quand il évoque la tendance des formateurs en insertion à se focaliser sur le travail sur les prérequis, qu'il nomme « cognitions ». De plus le formateur rejoint Castra (2003)<sup>69</sup> quand ce-dernier explique qu' « *il s'agit moins d'une affaire de public que de méthode* » que devrait appliquer le formateur, celle qui consisterait à réaliser un travail de prospection et de propositions de pistes, sous certaines conditions.

Concernant l'interprétation de ce que j'ai nommé une « situation d'échec », le formateur la décrit premièrement comme les difficultés du formateur à évaluer (in/valider) le niveau des personnes. Ainsi il explique que « *telle personne est rentrée et pour nous elle était plus faible que telle personne qui n'est pas rentrée mais qui était plus forte* ».

Ce serait aussi les difficultés d'insertion et le « *coût social* » d'une formation débouchant sur l'abandon du métier par une personne récemment diplômée à cause du décalage entre le stage de découverte et l'emploi salarié.

Cela peut illustrer le propos de Castra (2003) lorsqu'il recommande « il faut d'abord insérer pour former et non l'inverse ». De plus cela pose la question de l'efficacité du stage de découverte. Bien qu'il soit recommandé d'en effectuer deux dans le POI, nous pouvons souligner la difficulté à amener tous les stagiaires à en trouver un deuxième.

Le formateur définit ensuite l'échec comme le fait de ne pas avoir un diagnostic partagé c'est-à-dire de ne « *tomber d'accord (...) sur rien* » avec le demandeur d'emploi.

La formatrice tente de définir ce qu'est une situation d'échec mais explique « *je ne ressens pas les choses comme un échec si je ne réussis pas à (...) amener quelqu'un (...) au stage et à la formation par la suite, (...) par contre ça peut être un échec pour eux. Je pense que c'est des êtres humains donc c'est pas quantifiable (...) mais c'est les circonstances, c'est la vie (...) donc pour moi il n'y a pas vraiment d'échec (...) par contre j'ai vraiment envie qu'elles réussissent, après si ça ne marche pas je me dis pas que c'est un échec, je me dis que c'est peut-être pas le moment.* ». Elle en parle plutôt en termes de contexte ou de temporalité.

En somme, les deux définitions données ne convergent pas, pas plus qu'elles ne rejoignent celle de l'auteur pour qui l'échec est d'abord celui des dispositifs d'insertion. Ceux-ci, selon lui, ne rempliraient pas leur but, insérer, car ne serait pas adaptés.

Seul le professionnel interviewé définit une situation de réussite tout d'abord comme un « *diagnostic partagé* » entre le formateur et le bénéficiaire puis comme la pertinence de

---

<sup>69</sup> Ibid.

l'évaluation (in/validation) du formateur. Il ajoute qu'une situation de réussite pour le Conseil Régional serait que « 50% des gens du POI rentre dans des formations qualifiantes ou diplômantes ». Castra n'évoque pas ce point ou en tous cas pas en termes de « réussite ».

Les deux formateurs s'accordent pour décrire les prérequis comme étant des préalables à une formation. En effet pour le formateur il y a « *trois dimensions, un c'est le savoir-être, comportement (...). Après il y a le niveau plus études, intellectuel, pour pouvoir exercer ce métier (...). Et puis après il y a le plaisir ou l'envie de faire ce type de métier (...). une vision réaliste du métier* ». Pour la formatrice « *c'est ce qu'on demande pour accéder à quelque chose (...). je pense à formation donc c'est tout ce qu'on te demande, ce qu'on te demande d'avoir avant d'accéder à cette formation. Alors ça peut être très administratif, ça peut être une nationalité française pas pour la formation mais pour un poste comme un diplôme ou comme un niveau de français ou un niveau de maths.* ».

Cette description des prérequis rejoint ce que définit Castra (2003)<sup>70</sup> en termes de cognitions. Le formateur ajoute que ces prérequis peuvent être parfois *accessibles* « *C'est-à-dire que sur internet ils vont dire ben tiens pour rentrer sur cette formation, j'ai tel pré-requis* » et parfois ne pas l'être. Par exemple, il dit que « *qu'il y a plein de non-dits, plein de choses qui ne sont pas affichées (...). Donc, ils ont des critères dans leurs têtes, qu'ils ne peuvent pas forcément toujours afficher, d'ailleurs qu'ils n'ont pas forcément toujours le droit et parfois ils nE pourront pas forcément vous les donner mais une sorte, une cohésion de groupe ou des choses comme ça qui font qu'ils vont peut-être plus être amené à être sympathique avec une femme plutôt qu'avec un homme parce qu'ils ont déjà cinq, six hommes qui sont en liste d'attente (...). Des choses dont on peut écouter et entendre mais que jamais ils n'afficheront* ». C'est là que serait la limite du travail du formateur dans son travail de prospection car se heurtant à des inconnues non-identifiables. C'est aussi en cela que la formatrice considère qu'il est très difficile d'évaluer, ne sachant pas quels sont tous les facteurs en jeu et ayant peu voire pas de visibilité sur ce qui pourrait advenir pour le bénéficiaire.

Le projet est défini différemment par les deux professionnels interviewés. Pour le formateur « *dans l'idée de projet professionnel il y a déjà l'idée de projet et de métier. Donc je trouve que ça fait les deux c'est-à-dire que et quand on dit « j'ai un projet professionnel »,*

---

<sup>70</sup> Ibid.

ça doit vouloir dire « *j'ai un métier ou deux dont j'ai une vision* » *normalement quand le projet professionnel est aboutit et réaliste et j'ai aussi une idée du parcours* »

La formatrice pense que « *C'est un but à un moment précis* ». Elle ajoute que le projet est porteur de problèmes : « *J'ai du mal à croire à cette notion de projet professionnel, je trouve que c'est lourd et que c'est à vie enfin on a l'impression que c'est à vie (...) parce qu'après il y a plein de choses qui se mettent en place, il y a des contraintes, il y a des possibilités ou des incapacités peut-être de la personne à accéder à ce projet.* ».

Castra quant à lui et comme évoqué dans la partie théorique nous explique qu'il devient un critère de sélection chez les professionnels dès lors qu'ils différencient et excluent les personnes qui en sont dépourvues.

En procédant ensuite au croisement des deux types d'entretiens (bénéficiaires et formateurs), nous remarquons que les deux d'échantillons abordent les mêmes thèmes.

### **3.3.3 Interprétation du croisement des deux types d'entretiens**

#### **- Le public POI**

Premièrement les bénéficiaires se décrivent eux-mêmes à travers la présentation de leur parcours, peu ou pas qualifié et ayant des expériences professionnelles précaires et difficiles. Deuxièmement le formateur donne une définition de ce public « *de bas niveaux de qualification (...) qui parfois se rejoint (avec le public FLE) « en attente d'énormément de choses* » et présentant « *des parcours de vie qui sont quand même impressionnants* ».

#### **- Le rôle du formateur**

Les bénéficiaires évoquent un travail important sur les cognitions réalisé par les formatrices, ce qui ne semble pas leur déplaire.

Semblablement, les formateurs préconisent de travailler dessus, le formateur ajoutant un travail de prospection.

#### **- Le projet**

D'une part il est évoqué par une personne qui explicite les raisons de son entrée en POI : « *pour avoir un projet, valider un projet professionnel à la fin* ». Ce thème semble donc important pour ce demandeur d'emploi mais également pour le formateur qui le définit

d'autre part comme le fait que le bénéficiaire ait une ou deux idées de métier ainsi qu'une idée du parcours pour l'atteindre. La formatrice toutefois exprime une réticence à utiliser ce terme.

Par ailleurs, nous constatons dans les entretiens des bénéficiaires l'absence des thèmes « parcours professionnel et qualifications », « situation d'échec », « situation de réussite » et « prérequis ». Parallèlement, chez les formateurs, n'apparaissent pas les thèmes « stage de découverte professionnelle » et « investissement par l'action ».

Cela découle du fait que les deux échantillons n'ont pas reçu la même trame d'entretien car l'objectif n'était pas de faire apparaître les mêmes indices. De plus, la convergence ou l'absence de thèmes dans certains discours peut laisser supposer que les représentations sociales des formateurs diffèrent de celles des bénéficiaires concernant le parcours d'accompagnement. Cela pourrait faire l'objet d'un travail ultérieur pour évaluer la part de projection personnelle des représentations, envies, valeurs, croyances (etc.) des formateurs sur les bénéficiaires et inversement.

La théorie de l'engagement semble être confirmée car les personnes font preuve de différents niveaux d'engagement, ou « degrés » (Castra, 2003)<sup>71</sup>. Tout d'abord on constate que les personnes sont orientées par un organisme officiel, motif externe aux bénéficiaires donc peu révélateur de leur l'engagement. La récurrence du thème de l'investissement par l'action comme la recherche de stage pourrait signifier une prémisse d'engagement. Ensuite les personnes poseraient une demande de formation symbolisant un premier niveau d'engagement. Lors du stage des personnes s'engagent publiquement en actes dans leurs parcours en rencontrant les professionnels, traduisant ainsi un nouveau degré d'engagement. De même l'inscription ou le passage d'un concours sont des actes publics montrant un niveau supérieur d'engagement. La nature de l'engagement peut différer car s'engager dans une formation ou passer un concours est différent de s'engager dans un stage.

Par ailleurs les éléments nouveaux qui surgissent de l'analyse sont que :

- Les personnes sont demandeuses de remise à niveau et s'engage dans un POI pour atteindre des objectifs différents et souvent communs

---

<sup>71</sup> Ibid.

- Le parcours des personnes ne paraît pas linéaire mais bien semé de variations
- Bien que certaines ne dévoilent pas d'objectif définis, elles expriment cependant des idées
- Le stage aurait un rôle important de confirmation du métier envisagé et un enjeu de validation afin de limiter les abandons de formation que la Région finance.
- La notion centrale d'échec n'obtient pas la même définition de la part des deux formateurs (évaluation non pertinente, abandon d'un métier et coût social engendré, diagnostic non partagé pour le formateur ou le contexte et la temporalité pour la formatrice). Cela révélerait des représentations sociales différentes comme évoqué précédemment.

#### **4 Synthèse et recommandations pour l'action**

A partir de la question de recherche : « Le niveau ou la nature de l'engagement des différents acteurs influencent-ils l'entrée en formation des stagiaires du POI ? », il faudrait pouvoir observer si les variables : « niveau de l'engagement » et « nature de l'engagement » sont corrélées avec la variable « entrée en formation des stagiaires du POI ». Cette étude quantitative à but démonstratif pourrait faire suite à mon premier travail de recherche en posant et en testant les hypothèses suivantes : « la notion d'engagement permet d'analyser les situations identifiées comme échec » et « le niveau d'engagement (vu comme processus) du bénéficiaire du dispositif POI est corrélé au niveau d'engagement du formateur ». Cette dernière étant l'hypothèse opérationnelle de la précédente.

En outre, le titre du mémoire « L'accompagnement des différents niveaux d'engagement », annonce les processus d'accompagnement et d'engagement, illustrés par cette étude. Ce travail a pris appui sur des constats de terrain et un étayage théorique. J'ai exploité ces données et ainsi constitué des éléments de vérification de terrain. Le choix du titre de ce mémoire est explicite dans ce sens qu'il résume l'objet de l'étude. Il a donc été question ici d'observer par différentes méthodes puis d'analyser l'accompagnement des différents degrés d'engagement. Ainsi, dans la discussion qui suit, j'expose certains constats établis lors de cette étude rejoignant ou non, la pensée de certains auteurs. Puis je ferai des propositions d'ouverture avant d'exposer l'auto-évaluation de mon développement professionnel.

Tout d'abord, nous pouvons constater plusieurs éléments suite à cette étude. La vérification des postulats « offrir un meilleur niveau de langue permet une meilleure réussite » et « l'engagement du bénéficiaire induit plus facilement une entrée en formation qualifiante/diplômante » n'a pas été retenue car une démarche quantitative de cette ampleur nécessite une durée d'étude plus longue que celle de mon stage.

J'ai cependant réalisé le travail de prospection sur les prérequis d'entrée en formation demandé. Cela m'a permis d'en informer les personnes concernées (ma tutrice et les bénéficiaires).

Par ailleurs nous constatons l'existence des niveaux d'engagement des bénéficiaires, tel que l'annoncent les différents auteurs (Joule et Beauvois, 1987 ; Castra, 2003)<sup>72</sup>. De plus comme le souligne Castra, il est observé dans le domaine de l'insertion professionnelle une focalisation des formateurs sur le travail sur les cognitions donc sur la norme d'internalité et la responsabilisation du demandeur d'emploi.

Les professionnels attribuent l'échec à un diagnostic non-partagé, à la temporalité ou au contexte. Ce dernier point était évoqué par Castra (2003)<sup>73</sup>.

La difficulté du formateur à évaluer le bénéficiaire tient au fait qu'il ne connaît pas tous les facteurs en jeu et n'a que peu ou pas de visibilité sur ce qui pourrait advenir, selon ma tutrice. Castra suggère d'abandonner la position de clinicien portant un diagnostic surtout marqué par les projections et représentations des formateurs.

Concernant les facteurs d'engagement comme le caractère public de l'acte qui tend à le rendre irréversible, c'est ici que la présence du groupe peut s'avérer être un facteur d'engagement. Ceci revient aux travaux de Lewin<sup>74</sup> et sa théorie des groupes restreints selon laquelle en faisant des groupes, l'information circule mieux et permet d'amener des changements d'habitudes et ce plus facilement quand les personnes se retrouvent en groupe.

---

<sup>72</sup> Ibid.

<sup>73</sup> Ibid.

<sup>74</sup> Kaufmann, P. (1968). *Kurt Lewin : Une Théorie Du Champ Dans Les Sciences de L'Homme*. Paris : Vrin

Ainsi la formulation d'un projet en public et ce, après le stage peut renforcer l'engagement des bénéficiaires.

Une limite dans l'application du cadre théorique tient en partie au fait que le formateur est censé proposer les mêmes conditions d'offre d'emploi (ou ici de formation) comme le préconise Castra mais cela peut s'avérer difficile à mettre en place dans la réalité car les offres sont souvent différentes.

Les limites de la méthodologie sont qu'elle ne valorise pas les aspects positifs d'un travail sur les cognitions. D'autant plus que l'on peut constater que les bénéficiaires peuvent en être demandeurs. De plus elle ne vérifie pas si les personnes parlent « vrai » sans chercher à « bien » répondre.

Je vais tenter ici de faire le bilan nuancé du travail effectué. J'ai essayé de rester le plus neutre possible au cours de cette recherche. Néanmoins il semble assez illusoire de penser que je suis totalement objective. En effet mon regard porté sur les objets du monde est sans cesse teinté de subjectivité car il s'agit d'un point de vue personnel. Celui-ci aurait été différent si une autre personne avait travaillé sur le même sujet. Par conséquent il me paraît nécessaire d'avoir un regard critique sur ma façon d'appréhender les choses, les individus et les situations.

Premièrement le choix du sujet et le choix des questions formulées dans l'entretien témoigne de mon implication en tant que chercheur. Nous pouvons également nous demander pourquoi j'ai choisi cette question de recherche plutôt qu'une autre. Je l'explique par le fait que mes représentations influencent mes choix, mon raisonnement, mes questionnements et hypothèses. Cette même subjectivité s'est appliquée à mon interprétation des résultats. Alors nous nous demandons où est la vérité dans cette recherche explicative ? Que vaut la représentativité du public ciblé ? A cela je réponds que les données, les représentations collectées ici sont valables à un moment T avec ces individus en particulier. Néanmoins cela ne signifie pas que ces données seraient les mêmes avec les mêmes individus à un autre moment ou encore avec d'autres individus. Il n'est donc pas possible de parler de résultats « vrais » ou de vérité générale car ce sont des données épisodiques liées à un contexte donné. Ce n'est donc qu'une infime représentation de la réalité.

Afin de proposer une ouverture, j'ai listé ce qui me semblerait important à étudier de manière approfondie :

- Evaluer l'engagement professionnel des formateurs en insertion demanderait une étude supplémentaire car je n'ai réalisé ici que deux entretiens ce qui est insuffisant.
- Il pourrait être intéressant grâce à la théorie des représentations sociales (Moscovici, 1961, Abric, 1976 et Jodelet, 2003)<sup>75</sup>, d'étudier les représentations sociales des formateurs pour voir si elles ont une influence sur leurs pratiques d'accompagnement et sur les bénéficiaires.
- De même, nous pourrions envisager une étude sur les représentations sociales des bénéficiaires et leur impact sur la relation d'accompagnement.
- Elargir le concept de représentations sociales à celui de représentation professionnelle (Piaser cité par Bataille, 2000)<sup>76</sup> pourrait constituer un autre objet d'étude.
- Il serait aussi envisageable d'aborder la technique de l'entretien de conseil qui permet de se centrer sur ce que dit le bénéficiaire, ses cognitions afin d'entrer en compréhension de son éventuelle difficulté et proposer des pistes de travail en coopération (Lecompte, 2003)<sup>77</sup>.

La méthode (IOD) préconisée par Castra (2003)<sup>78</sup> consiste à focaliser le travail du formateur sur la prospection ainsi que la proposition rapide, simultanée d'offres variées (plus de deux) et semblables. Les directions des structures d'insertion pourraient s'intéresser à cette méthode afin de fournir aux formateurs une méthodologie d'accompagnement à l'orientation/insertion, ces-derniers pouvant implicitement en être demandeur. Peut-être serait-il intéressant de formaliser cette méthodologie par écrit, en créant un guide pour l'action du formateur qui mettrait l'accent sur son rôle de prospection, en expliquant l'intérêt de celle-ci. Par ailleurs, une formation des professionnels à cette méthode pourrait être une piste à exploiter tout comme la formation à l'entretien de conseil.

J'aborde maintenant l'auto-évaluation de mon développement professionnel.

---

<sup>75</sup> Moscovici, 1961 et Abric, 1976 et Jodelet, D. (1989, sous la direction de). *Les représentations sociales*. Paris : PUF.

<sup>76</sup> Bataille, M. (2000). Représentations et engagements : des repères pour l'action. *In Les Dossiers des sciences de l'éducation*. N°4, 57-70

<sup>77</sup> <http://mediatheque.webtv.afpa.fr/urls/open/719/res:Orientation-Counselling-d-emploi>, Conférence sur le counseling d'emploi faite par Conrad Lecomte à l'Association pour la Formation Professionnelle des Adultes en 2003.

<sup>78</sup> Ibid.

## **5 Auto-évaluation de mon développement professionnel**

A travers l'étude menée dans une démarche qui s'avère principalement exploratoire, il a été plaisant d'aborder de nouveaux savoirs théoriques mais aussi pratiques. En effet, j'ai appris à mener une démarche de recherche qualitative et à en retirer des préconisations. J'ai également pu organiser et formaliser ma pensée à travers le travail d'élaboration et de rédaction. Cela m'a permis de rencontrer des personnes d'horizons divers et de m'exercer à ma future pratique.

Par ce stage, j'ai en partie pu répondre à ma mission qui était pour rappel : « définir les prérequis des formations qualifiantes et adapter certains dispositifs pour favoriser l'insertion en formation des premiers niveaux de qualification ». En effet j'ai réalisé le travail de prise d'informations demandé, ce qui m'a permis d'en prendre connaissance, d'en informer ma tutrice et les bénéficiaires. Bien que je n'aie pas mené une démarche quantitative à propos du premier postulat selon lequel « l'échec des bénéficiaires du POI à leur entrée en formation qualifiante est dû à un manque de maîtrise de la langue française », les pistes de réflexion apportées dans ce mémoire permettent de l'envisager sous un nouvel angle.

Les coévaluations m'ont permises d'identifier des méthodes d'élaboration et de conduite d'entretien, des techniques pédagogiques pour l'accompagnement à l'insertion des personnes. A ce sujet, j'ai compris qu'un entretien et plus largement que l'accompagnement étaient des processus demandant l'adoption d'une posture d'écoute active en questionnant et reformulant les propos la personne. Ecouter un besoin et accompagner les personnes dans les démarches pour tenter d'y répondre, est primordial. La méthode utilisée est l'ADVP et la posture requise exige une implication-distanciation équilibrées.

J'ai par ailleurs réussi à m'intégrer dans l'équipe de la structure d'accueil, à me faire accepter par les personnes du dispositif, à identifier des projets professionnels, à mettre en place les étapes d'une action de formation sur un thème précis et à animer un atelier. J'ai réussi à valoriser des parcours professionnels et des personnalités, à établir un lien de confiance avec les personnes accueillies permettant un véritable échange.

Je voulais également développer des savoir-faire quant à l'ingénierie de la formation (utilisation des outils d'évaluation, méthodes d'enquêtes). J'ai été initiée à cette activité en

lisant l'appel d'offre et la réponse à l'appel d'offre de l'AMS Grand Sud concernant le Parcours Orientation Insertion. À propos des outils d'évaluation, j'ai découvert l'Evaluation Formative Initiale (EFI), qui permet de définir les besoins des stagiaires en Savoir De Base mais difficilement d'établir des niveaux, en ce qui me concerne.

Mes objectifs professionnels « être opérationnelle sur le poste de Formatrice en Insertion » et « comprendre les difficultés des bas niveaux de qualification », sont en partie atteints. En effet, j'ai des ressources et compétences relationnelles telles que la capacité à entrer en contact, accueillir la personne et instaurer un lien de confiance à travers l'écoute active/empathique. Cette mise en pratique m'a permise de m'essayer à l'entretien et à l'animation d'atelier, en observant d'abord puis en faisant par la suite. Ayant déjà une expérience dans l'animation, je me suis très rapidement mise en action, car il me semble comme l'explique Dewey (2011)<sup>79</sup> dans sa psychologie de la connaissance que « c'est en faisant qu'on apprend » ou « learning by doing ».

La formation du master a été source d'apports théoriques pluridisciplinaires mais aussi d'apports pratiques avec une formation à l'entretien de conseil (Lecomte, 2003)<sup>80</sup>. En effet l'utilisation de la résonance permet d'accompagner les personnes au changement, dans une posture équilibrée de conseiller à travers un dialogue authentique.

Cela suppose de créer une alliance de travail co-élaborée entre le professionnel et la personne, afin de lui permettre de prendre conscience de sa difficulté et de la surmonter puis de passer à l'action.

Ainsi, j'ai abordé de façon transversale le métier de formatrice en insertion, ce qui m'a permis de percevoir les prémices de mon identité professionnelle. En effet les savoirs théoriques, l'observation des savoir-faire pratiques, ma mise en situation professionnelle ainsi que les divers accompagnements dont j'ai bénéficié me permettent aujourd'hui de pouvoir entrer dans le métier. J'ai acquis une vision à la fois large de la part de mes formateurs et une vision plus spécifique à un milieu professionnel donné. Dès lors, et grâce à ce bagage je peux me projeter professionnellement.

---

<sup>79</sup> Dewey, J. (2011). Démocratie et Education suivi de Expérience et éducation. Paris : Armand Colin Editeur

<sup>80</sup> Ibid.

En m'engageant dans un parcours de formation professionnelle, j'ai engagé une démarche d'apprentissage et de professionnalisation découvrant ainsi la théorie de l'engagement. Celui-ci se retrouve tout au long du cheminement des personnes dans leur parcours d'accompagnement et contribue au développement professionnel de chacun.

## **Conclusion**

Le travail sur le mémoire m'a permis de réfléchir aux pratiques du métier de formatrice en insertion à travers les référents théoriques et leurs liens avec le terrain. Ce travail découle d'une méthodologie d'enquête menée grâce à des techniques (observations, entretiens semi-directifs, analyse de contenu) et il formalise une réflexion en essayant de l'objectiver. Il s'agit donc d'un processus d'apprentissage laissant l'empreinte d'un travail structuré et peut-être aussi d'apports sur un terrain professionnel.

De ce fait l'étude menée pourrait être qualifiée de « recherche-action » si l'on considère comme Liu (1997)<sup>81</sup> qu'il s'agit d'une démarche qui modifie un tant soit peu ce qu'elle étudie et qui se réalise dans tel courant, dans telle école de pensée. En effet comme le soulignent Goyette et Lessard-Hébert (1987)<sup>82</sup> « Les trois types de fonction de la recherche-action sont des fonctions : d'investigation (description, explication, compréhension), une fonction critique qui met souvent l'accent sur la remise en question de la science traditionnelle et un ensemble de fonctions charnières qui établissent des liens spécifiques entre la recherche et l'action ».

Enfin, je remercie mes tuteurs qui m'ont guidée tout au long du stage et mon directeur de mémoire qui m'a permis d'étayer ma réflexion afin de la théoriser. Je remercie également dans mon entourage les personnes qui auront toujours été là pour moi.

---

<sup>81</sup> Liu, M. (1997). Fondements et pratiques de la recherche-action. Paris : l'Harmattan

<sup>82</sup> Goyette, G. et Lessard-Hébert, M. (1987). La recherche-action : ses fonctions, ses fondements et son instrumentation. Presses de l'Université du Québec

## Références bibliographiques

Abric, J.C. (1976). *Jeux, conflits et représentations sociales*. Thèse d'état. Aix-en-Provence.

Abric, J.C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : P.U.F

Ardoino, J. (1993). L'approche multi référentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives dans le champ des sciences de l'homme et de la société. *In Pratiques de Formation-Analyses Formation Permanente, n° 25-26. Paris : Université Paris 8.*

Bardin, L. (2009). *L'analyse de contenu*. Paris : P.U.F (1<sup>ière</sup> édition 1977), cité par Yvon, F. (2012). *Analyse de contenu*, cours de master sciences de l'éducation, Université Toulouse-le-Mirail.

Bardin, L. (2011). *L'analyse de contenu*. Paris : P.U.F

Bataille, M. (2000). Représentations et engagements : des repères pour l'action. *In Les Dossiers des sciences de l'éducation. N°4, 57-70*

Beaud, S. et Weber, F. (2003). *Guide de l'enquête de terrain*, cité par Bordes V. (2014). *L'observation*, cours de master sciences de l'éducation, Université Toulouse-le-Mirail.

Bedin, V. (2007). *Epistémologie*, cours de licence de sciences de l'éducation, Université Toulouse-le-Mirail

Castra, D. (2003). *L'insertion professionnelle des publics précaires*. Paris : P.U.F

Chauveau, G., Hudelot, S., Mevel, J-P., Morel, D., Sobotka-Kannas, C. (2009). Larousse. Varese : Dictionnaires le Larousse.

Demazière, D. (2006). *Sociologie des chômeurs*. Paris : La Découverte

Dewey, J. (2011). *Démocratie et Education suivi de Expérience et éducation*. Paris : Armand Colin Editeur

Ebersold, S., (2004). L'insertion ou la délégitimation du chômeur. In *Actes de la Recherche en Sciences sociales*. N°154, 92-102

Goyette, G. et Lessard-Hébert, M. (1987). *La recherche-action : ses fonctions, ses fondements et son instrumentation*. Presses de l'Université du Québec

Guimelli, C et Rouquette, M-L. (1992). Contribution du modèle associatif des schèmes cognitifs de base à l'analyse structurale des représentations sociales. In *Bulletin de psychologie*. N°45, 196-202

Jodelet, D. (1989, sous la direction de). *Les représentations sociales*. Paris : PUF.

Jorro, A. (2013). *L'engagement professionnel en éducation et formation*. Bruxelles : De Boeck

Joule, R.-V. & Beauvois, J.-L. (1987). *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Grenoble : P.U.G

Kiesler, C.A. (1971). *The Psychology of Commitment*. New York : Academic Press

Lhotellier, A. (2000). *Tenir conseil*. Paris : Seli Arlan.

Liu, M. (1997). *Fondements et pratiques de la recherche-action*. Paris : l'Harmattan

Mias, C. (1998). *L'implication professionnelle dans le travail social*. Paris : L'harmattan

Moscovici S. et Buschini F. (2003). *Les méthodes en sciences humaines*, cité par Lefeuvre, G. (2014). *L'entretien*, cours de master sciences de l'éducation, Université Toulouse-le-Mirail

Moscovici, S. (1961), *La psychanalyse son image son public*. Paris : P.U.F

Mulin, T. (2008). *La professionnalisation des formateurs en insertion. Contribution à l'analyse des différenciations professionnelles*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation dirigée par M. Bataille, Université Toulouse le Mirail.

Paul, M. (2004). *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan

Pettonnet, C. (1982). L'Observation flottante. L'exemple d'un cimetière parisien. *In : L'Homme. N°4, 37-47*

Robert, P. (2001), *Le Petit Robert*. Paris : Dictionnaires le Robert

Soulé, B. (2007). Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches Qualitatives. N°27, 127-139*

Vidaller, V. (2014). *Epistémologie, méthodologie appliquée à la spécialité*, cours de master 2 sciences de l'éducation « Métiers et Pratiques du Développement Professionnel », Université Toulouse-le-Mirail

## Sitographie

20/04/2014

<http://www.obsjeunes.qc.ca/F/Veille/Axes/insertion/professionnelle/activite/CASTRA.htm>

Site de l'Observatoire Jeune et Société

<http://www.decitre.fr/auteur/342976/Denis+Castra/>

Biographie de Denis Castra

28/05/2014

<http://mediatheque.webtv.afpa.fr/urls/open/719/res:Orientation-Counselling-d-emploi>

Conférence sur le counseling d'emploi faite par Conrad Lecomte à l'Association pour la Formation Professionnelle des Adultes en 2003.

03/06/2014

[http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours3\\_AC/hist\\_didactique/cours3\\_hd12.htm](http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours3_AC/hist_didactique/cours3_hd12.htm)

Site de cours de formation de FLE pour formateurs.

04/06/2014

<http://www.youtube.com/watch?v=bvMivvZp4pk&list=PLD153CE495F152201&index=6>

Colloque Santé et Travail, Yves Clot, professeur en psychologie du travail au CNAM

## **Index des sigles**

AEFTI : Association Enseignement Formation Travailleurs Immigrés

ANFH : Association Nationale pour la Formation Permanente du Personnel Hospitalier

ARPEJ : Association pour la Réadaptation et la Promotion des Enfants et des Jeunes

AMS : Agir pour la Mobilisation des Savoirs

BEP : Brevet d'Aptitudes Professionnelles

CAP : Certificat d'Aptitudes Professionnelles

CIBC : Centre Interinstitutionnel de Bilan de Compétences

CNAM : Conservatoire national des arts et métiers

CV : Curriculum Vitae

FAS : Fond d'Action Sociale

FLE : Français Langue Etrangère

IOD : Intervention sur l'offre et la demande

ISO : the International Organization for Standardization (Organisation internationale de normalisation)

OFII : Office Français de l'Immigration et de l'Intégration

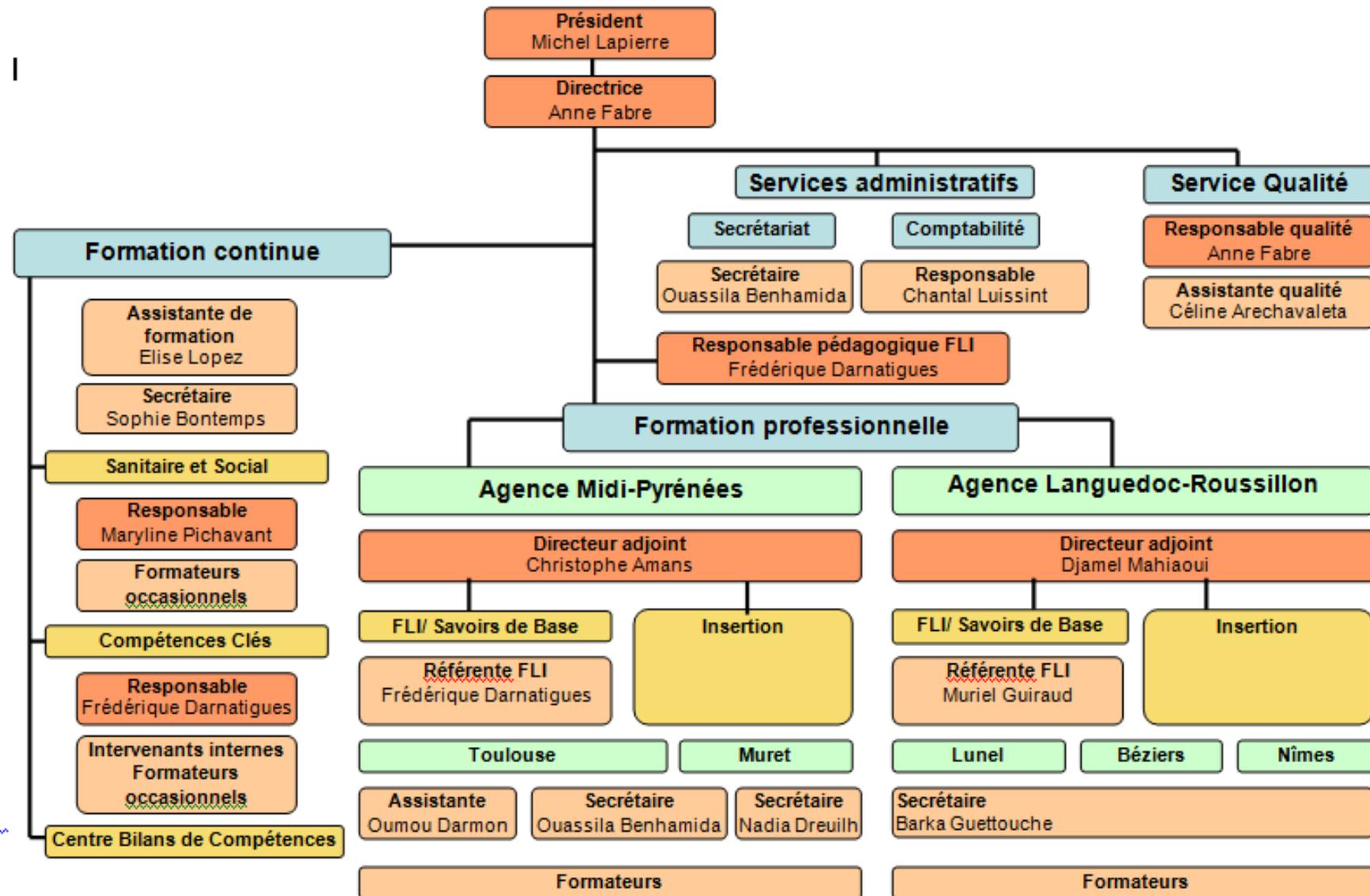
OPCA : Organisme Paritaire Collecteur Agréé

POI : Parcours Orientation Insertion

PRFP : Programme Régional de Formation Professionnelle

## **Table des annexes**

- Organigramme
- Données d'observation pour définir la problématique
- Fiches de coévaluation
- Entretiens avec les bénéficiaires et les formateurs



## Problématique mémoire 10/01/2014

**Ce qui est important** (mais difficile) : trouver une posture entre le professionnel que j'ai été et que je vais être et le professionnel/chercheur que je vais être.

- ⇒ Comment les outils universitaires permettent de partir d'une commande de terrain pour trouver d'autres concepts liés à la non-réussite de certains stagiaires de l'AMS.

### Contexte :

- Type d'organisme
- Constat d'échec
- Problème à résoudre

### Problématique (questions qu'on se pose) => hypothèses

**Postulat** : c'est la langue française qui est la cause de l'échec en forma qualifiante

**Commande** : jusqu'à quel niveau de langue les stagiaires peuvent accéder à des formations qualifiantes ?

**Problématique professionnelle : constat-finalité**

**Problématique conceptuelle : quels outils sont en jeu**

« Pré-requis » : deux questions ressortent :

- ⇒ Quels sont les pré-requis ?
- ⇒ Qu'est-ce qu'un pré-requis ? } Faire état d lieux : Net, biblio « pré-requis en format° »

« Échec »

- ⇒ Qu'est-ce qu'un échec ?
  - ⇒ Est-ce un échec ou juste un résultat ?
  - ⇒ Pour qui : la personne ou pour l'institution ?
  - ⇒ Comment ?
- } Définir termes, conceptualiser

Ex : si 5/20 : 5 mauvais niveau en langue mais réussissent => pas la langue qui est en cause



**De cette problématique va naître une (des) hypothèse(s) que je confirmerai/infirmerai**

Ex : ce n'ai pas qu'une histoire de pb de langue mais aussi de : motivation, projet.

**1° hypo** : offrir un meilleur niveau de langue permet une meilleure réussite.

- ⇒ y a ça (On ne les forme pas assez, on ne leur donne pas assez d'outils) il manque ça
- ⇒ Si on travaille la représentation des personnes

**2° hypo** : pour comprendre les situations d'échec en formation qualifiante il est nécessaire d'élargir la notion de pré-requis à d'autres éléments d'observation ou d'évaluation.

**Mon apport : une posture différente**

**FICHE DE CO-EVALUATION (co-construction de la fiche avec Mr Veco le 31/01)  
1<sup>ère</sup> session avec Cécile<sup>83</sup> le 17/02**

	<b>Attendus</b>	<b>Critères</b>	<b>Indicateurs</b>	<b>Apprentissages professionnels</b>
<b>Objectifs et réalisations (de la mission)</b>	Etre opérationnelle sur le poste de formatrice en insertion => Avoir suffisamment d'éléments pour mes futurs entretiens d'embauche	-Acceptation par le groupe <b>oui</b>  -Intégration dans l'équipe (avec Cécile et autres collègues) : disent « bonjour » ou pas ? <b>oui</b>	-Au moins 80% des gens acceptent de travailler avec moi avec plaisir et viennent spontanément vers moi (demander à Cécile) <b>oui bonne acceptation par le groupe, bonne intégration dans l'équipe qui me salue</b>  -Validation du projet professionnel pour au moins 50% des personnes du groupe POI. <b>Nous sommes en attente d'entrée en stage des bénéficiaires.</b>	- se faire accepter dans un groupe et établir une relation de confiance
	Savoir mener une action de formation	-mise en place du déroulement des étapes d'une action de formation <b>oui sur un thème (simulation d'entretien, proportionnalité Savoir De Base)</b>	-80% des personnes me situent comme une personne ressource <b>oui.</b>  -identifier les motifs du désistement pour les 20% restant	-se faire reconnaître comme professionnelle donc comme personne ressource à qui l'on peut faire appel
	Réussite du POI	Entrée en formation des stagiaires du POI	Entrée à au moins 50% <b>Trop tôt pour savoir.</b>	
<b>Compétences (du métier de formateur) mobilisées</b>	Savoir conduire un entretien individuel	-utiliser des reformulations  -poser des questions précises	-identifier différents styles de reformulation : <b>reformulation mais approfondir les différents styles de reformulation.</b>	-adopter des techniques de conduite d'entretien donc de communication (écoute active)

<sup>83</sup> Le nom et prénom des personnes ont été changés par souci du respect de l'anonymat

<b>par la stagiaire</b>		-répartir le temps de parole -entretien structuré	-l'interviewé parle plus que l'intervieweur : <b>oui car à l'écoute.</b> -intro, développement, conclusion : <b>oui.</b>	
	Savoir animer un atelier  Valoriser les atouts et potentialités des stagiaires	-adhésion du public  -identifier le besoin du public   -les personnes repartent avec un CV et une lettre de motivation	- le public fait ce qu'on lui propose ou fait autre chose ou quitte l'atelier. <b>Public attentif à 80% du temps donc oui.</b> - le public pose des questions <b>oui.</b> -connaître leurs niveaux de maîtrise et leurs attentes <b>Leurs niveaux non, leurs attentes oui.</b>  -100% de réussite à la conception du CV et de la lettre de motivation. <b>Oui.</b>	-adopter des techniques d'animation active, participative (poser des questions et écoute active) -savoir observer et identifier un besoin -avoir une posture positive et valoriser les atouts des personnes -aider à la confection de CV et lettres de motivations
	L'empowerment est l'octroi de plus de pouvoir aux individus ou aux groupes pour agir sur les conditions sociales, économiques, politiques ou écologiques qu'ils subissent. Diverses traductions ont été proposées en français : « capacitation », « développement du pouvoir d'agir », « autonomisation », « responsabilisation », « émancipation » ou « pouvoir-faire ». Le concept est né au début du	Coaching : Valorisation Dynamisation Rendre autonome et responsable de leur avenir  Leur faire confiance pour qu'ils aient confiance en eux et qu'ils aient leur propre avis  Accompagner et non porter  Montrer ses limites pour démystifier le	<b>A mettre en place lors des prochains entretiens et animations d'ateliers de Savoirs De Base.</b>	-valoriser, dynamiser Favoriser l'autonomie des personnes  -faire confiance aux personnes en leur disant mais aussi en les faisant participer  -ne pas faire à la place donc accompagner  -rester humble et reconnaître ses propres limites

	XX <sup>e</sup> siècle aux États-Unis dans un contexte de lutte. (Wikipédia)	rapport aux savoirs		
<b>FICHE DE CO-EVALUATION 2<sup>ème</sup> session (11/03/2014)</b>				
	<b>Attendus</b>	<b>Critères</b>	<b>Indicateurs</b>	<b>Apprentissages professionnels</b>
<b>Objectifs et réalisations (de la mission)</b>	Etre opérationnelle sur le poste de formatrice en insertion => Avoir suffisamment d'éléments pour mes futurs entretiens d'embauche	-Acceptation par le groupe : <b>oui.</b>  -Intégration dans l'équipe (avec Cécile et autres collègues) : disent « bonjour » ou pas ? <b>oui.</b>	-Au moins 80% des gens acceptent de travailler avec moi avec plaisir et viennent spontanément vers moi (demander à Cécile) : <b>oui les stagiaires me considèrent comme une personne ressource.</b>  -Validation du projet professionnel pour au moins 50% des personnes du groupe POI : <b>oui 75% sont entrés en stage donc ont validé leur projet.</b>	- <b>se faire accepter dans un groupe et établir une relation de confiance</b>
	Savoir mener une action de formation	-mise en place du déroulement des étapes d'une action de formation (préparation aux épreuves écrites et orales du concours d'AS, SDB français).	-80% des personnes me situent comme une personne ressource : <b>oui.</b>  -identifier les motifs du désistement pour les 20% restant <b>Pas d'implication dans la recherche d'une formation ou d'un emploi ; contexte ne se prêtant pas à cela.</b>	- <b>se faire reconnaître comme professionnelle donc comme personne ressource à qui l'on peut faire appel</b>  - <b>tolérer un minimum de dissension au sein d'un groupe</b>
	Réussite du POI	Entrée en formation des stagiaires du POI	Entrée à au moins 50% : <b>trop tôt pour savoir.</b>	
<b>Compétences (du métier de formateur)</b>	Savoir conduire un entretien individuel	-utiliser des reformulations  -poser des	-identifier différents styles de reformulation : <b>à travailler.</b>  -l'interviewé parle plus que l'intervieweur :	- <b>adopter des techniques de conduite d'entretien donc de communication (écoute active)</b>

mobilisées par la stagiaire		questions précises  -répartir le temps de parole  -entretien structuré	<b>oui.</b>  -intro, développement, conclusion : <b>oui.</b>	
	Savoir animer un atelier  Valoriser les atouts et potentialités des stagiaires	-adhésion du public  -identifier le besoin du public      -les personnes repartent avec un CV et une lettre de motivation	- le public fait ce qu'on lui propose ou fait autre chose ou quitte l'atelier : <b>oui car il y a des interactions et les stagiaires sont à l'aise pour poser des questions.</b> - le public pose des questions : <b>oui car j'ai la capacité à mettre en confiance pour les inciter à poser des questions. Les stagiaires ont compris qu'ils étaient là pour apprendre et non pour être évalués (mise en confiance).</b> -connaître leurs niveaux de maîtrise et leurs attentes <b>Leurs niveaux est difficile à définir par rapport aux prérequis</b> <b>Leurs attentes sont définissables en établissant une relation de confiance permettant une sincérité dans l'échange.</b> -100% de réussite à la conception du CV et de la lettre de motivation : <b>oui</b>	-adopter des techniques d'animation active, participative (poser des questions et écoute active) -savoir observer et identifier un besoin -avoir une posture positive et valoriser les atouts des personnes -aider à la confection de CV et lettres de motivations
	L'empowerment est l'octroi de plus de pouvoir aux individus ou aux groupes pour agir sur les conditions sociales, économiques, politiques ou écologiques qu'ils subissent. Diverses	Coaching : Valorisation Dynamisation Rendre autonome et responsable de leur avenir		<b>Mettre en avant les aspects positifs de leurs parcours professionnel et de leur personnalité.</b>

	<p>traductions ont été proposées en français :  « capacitation »,  « développement du pouvoir d'agir »,  « autonomisation »,  « responsabilisation »,  « émancipation » ou  « pouvoir-faire ». Le concept est né au début du XX<sup>e</sup> siècle aux États-Unis dans un contexte de lutte. (Wikipédia)</p>	<p>Leur faire confiance pour qu'ils aient confiance en eux et qu'ils aient leur propre avis  Accompagner et non porter</p> <p>Montrer ses limites pour démystifier le rapport aux savoirs</p>	<p>oui</p> <p>oui</p> <p>En admettant sa méconnaissance de certains sujets.</p>	<p>-ne pas faire à la place donc accompagner</p> <p>-rester humble et reconnaître ses propres limites</p>
--	--	---	---	---

Entretien bénéficiaire n°1, le 12/03/2014 (4 min 27)

Moi : Quel âge avez-vous ?

M-F : 30 ans

Moi : Quel est votre parcours scolaire ?

M-F : bah, niveau lycée, première

Moi : d'accord, quel est votre parcours professionnel ?

M-F : bah, j'ai travaillé comme femme de chambre dans des hôtels.

Moi : d'accord, à quel moment avez-vous choisi de faire un POI, comment ça s'est passé ?

M-F : bah, vu que j'trouvais pas d'travail, je faisais que des remplacements dans des hôtels, 5 6 mois, je me suis dit autant faire une formation et avoir un diplôme qualifié pour avoir un boulot stable.

Moi : d'accord, donc ok, alors, pourquoi vous avez voulu faire le POI en particulier ?

M-F : bah, pour avoir un projet, valider un projet pour professionnel à la fin. Parce qu'au départ j'savais pas vraiment c'que j'voulais, je tâtonnais.

Moi : d'accord, ok, euh donc, quel est votre objectif professionnel ?

M-F : bah maintenant je sais c'que j'veux faire (rire) : auxiliaire de vie.

Moi : d'accord, hum, alors, en quoi le stage a confirmé votre objectif professionnel ?

M-F : parce qu'en faisant le stage, j'ai plus compris, j'ai plus compris, j'ai plus appris dans ce domaine, ce qu'il fallait faire et ça m'a plu, le contact avec les gens, m'occuper de quelqu'un qui avait besoin de moi. Ça m'a permis de découvrir le métier pour lequel j'ai envie de faire quoi, que j'ai envie de faire plus tard.

Moi : d'accord, ok, ensuite, euh est-ce que vous vous sentez plus investi dans votre parcours maintenant que vous avez fait le stage ?

M-F : oui.

Moi : ouais ?

M-F : oui

Moi : d'accord, et comment décririez-vous l'accompagnement de la part des formatrices ?

M-F : bien, elles sont présent, elles nous écoutent, surtout elles m'ont aidé à trouver un stage (rire).

Moi : d'accord.

M-F : et à comprendre ce que je voulais faire au juste car au départ je tâtonnais.

Moi : d'accord.

M-F : elles m'ont aussi permis de mieux m'exprimer.

Entretien bénéficiaire n° 2, le 13/03/2013 (9 min 14)

Moi : quel âge avez-vous ?

M-L : 2 mars 1962 (52 ans)

Moi : d'accord, quel est votre parcours scolaire ?

M-L : cours du primaire au secondaire, partie technique jusqu'en 4<sup>ième</sup> année d'hygiène alimentaire.

Moi : d'accord, quel est votre parcours professionnel ?

M-L : commencé par, j'ai commencé par une formation dactylo dans mon pays, j'ai travaillé comme caissière, pendant 2 ans et après j'ai fait une formation en cuisine de collectivité et après j'ai commencé à travailler comme aide de cuisine et de collectivité.

Moi : d'accord, ok, alors, a quel moment avez-vous choisi de faire un POI, comment ça s'est passé ?

M-L : oui euh, j'étais en difficulté professionnelle, plusieurs années d'intérim et euh, j'ai décidé de me reconverter dans un autre métier qui m'attirait.

Moi : umum

M-L : et mon conseiller Pôle Emploi m'a parlé du, de ce programme, voire formation parce que je recherchais une formation et j'ai été convoquée pour POI et puis euh, je me suis engagée.

Moi : d'accord. Pourquoi avez-vous voulu le faire ?

M-L : et ben quand on m'a parlé du POI, j'ai trouvé que c'était nécessaire parce que, il fallait quelques notions de bases pour et puis euh essayer d'en savoir un peu plus sur le nouveau métier que je voulais, euh, comment l'aborder et en connaître plus sur ce métier, et puis revoir un peu le parcours scolaire et tout. J'ai vu que c'était important de commencer par là.

Moi : d'accord. Quel est votre objectif professionnel ?

M-L : euh, c'est de trouver un travail, bon déjà de vraiment aller, comprendre et le nouveau métier qui m'intéresse. Comprendre tous les rouages et m'engager et trouver un emploi, un CDI et m'investir dedans. Je voudrais vraiment aller jusqu'au bout et obtenir un diplôme vraiment de base et ensuite trouver un CDI.

Moi : d'accord, ok. En quoi le stage a confirmé votre objectif professionnel ?

M-L : heu, par rapport au forum et aussi euh, l'échange avec euh, l'échange c'est-à-dire les questions, les réponses entre les les les, comment dire euh, les formateurs et moi.

Moi : d'accord, les professionnels vous voulez dire ?

M-L : oui, les professionnels et moi.

Moi : et donc ça a confirmé votre projet professionnel ?

M-L : oui.

Moi : d'accord, et est-ce que vous sentez-vous plus investi dans votre parcours maintenant que vous avez fait le stage ?

M-L : oui.

Moi : et comment décririez-vous l'accompagnement de la part des formatrices ?

M-L : bon, ça m'a beaucoup apporté du moment où la base, déjà, les notions de base scolaire euh, j'ai bien apprécié c'est-à-dire ça m'a fait du bien et euh, les encouragements, des encouragements que j'ai pu avoir.

Moi : umhum.

M-L : et la disponibilité de répondre à mes questions et tout.

Moi : d'accord et bien voilà, c'est terminé

M-L : (rire) voilà

Moi : c'était court ?

M-L : oui c'était bien

Moi : mais c'était bien.

M-L : ça vous rend service ?

Moi : oui, c'est super, merci beaucoup Marie-Louise.

Entretien bénéficiaire n°3, le 9/04/2014 (6 min 29)

M : Quel âge avez-vous ?

R : j'ai 26 ans.

M : d'accord, quel est votre parcours scolaire ?

R : mon parcours scolaire c'est-à-dire, bah j'ai commencé par faire un CAP commerce multi spécialité après suivi d'un BEP vente. J'ai continué par faire un bac pro commerce. Après j'ai passé, j'ai, le BTS mais je l'ai pas eu.

M : d'accord, BTS quoi ?

R : MUC : Management des Unités Commerciales.

M : d'accord. Et d'accord, ensuite, est-ce que vous pouvez me parler de votre parcours professionnel : vos expériences professionnelles, voilà.

R : ah d'accord. Beh, pendant mon parcours scolaire j'ai effectué plusieurs stages pour valider mes diplômes. Après j'ai voulu faire « Carrière Sanitaire et Sociale », sur cette voie j'ai effectué un stage de 15 semaines pour découvrir le milieu. J'avais travaillé un mois dans le milieu de la vente dans un magasin de prêt-à-porter.

M : d'accord.

R : après, c'est tout, j'ai pas travaillé beaucoup donc.

M : d'accord. Question sur le POI et le stage : à quel moment vous avez choisi de faire un POI, comment ça s'est passé ?

R : eh ben, depuis que je me suis inscrit à la mission locale, j'ai toujours voulu rentrer dans le milieu sanitaire et social, du coup j'ai cherché la, les branches qui vont me mener dans, de rentrer dans cette milieu. Je crois avec ma forma, avec mon conseiller de mission locale, on a essayé de contacter plusieurs aah, j'sais pas comment ça s'appelle, plusieurs aah, école de formation sur lesquelles ils pourraient m'accueillir. Et on a trouvé que Praxis qui nous ont proposé quelque chose et on a vu avec eux et quand je leur ai dit que je voulais faire Carrière Sanitaire et Sociale, ils m'ont dit que ça sera que aah, qu'ils me prendront que en charge mais que la formation va se déroulé sur AMS.

M : d'accord, ok. Et heu, et donc le POI, pourquoi vous avez voulu le faire ?

R : et ben pour les savoirs de base aussi, pour améliorer mes savoirs de base

M : d'accord, muhum

R : car euh, j'ai des difficultés, dans quelques, surtout en français où ça m'a permis d'évoluer, mon niveau de français, pas au top mais ça m'a permis d'évoluer et de découvrir, de rentrer dans le milieu où je voulais faire des stages, découvrir ce que je voulais, si c'était vraiment ce

que j'avais comme idée ou pas. Et ça m'a permis de découvrir un milieu professionnel, en faisant le stage, un stage.

M : d'accord, ok. Euh et donc votre objectif professionnel ?

R : être aide-soignante. Ou parce que normalement dans cette branche il y a beaucoup d'idée donc du coup j'ai tenté de passer le concours d'aide-soignante mais si jamais j'suis pas admise, je vais essayer de faire AMP ou conseiller, auxiliaire de vie sociale. Mais pour rester dans le milieu du sanitaire et social.

M : d'accord. Et alors en quoi le stage a confirmé votre projet, votre objectif professionnel ?

R : eh beh, ce que j'ai découvert, j'ai découvert le contact, ce que j'attendais, être en contact avec les gens, les personnes âgées, leurs aider dans des tâches qui peuvent pas faire, c'est ce que j'ai découvert là-bas. J'ai découvert vraiment ce que j'avais envie de faire, le relationnel avec les personnes là-bas.

M : d'accord. Ok. Alors, est-ce que vous vous sentez plus investie dans votre parcours maintenant que vous avez fait le stage ?

R : oui

M : oui, d'accord. Et alors comment vous décririez l'accompagnement des formatrices ?

R : comment je le décris.

M : comment vous l'avez vécu ?

R : eh beh, ils étaient derrière nous, à nous aider pour trouver un stage, à nous aider comment faire la lettre de motivation, les CV. S'il y avait des tâches qu'on ne comprenait pas, ils nous aidaient à les mettre au point. Après pour appeler, ils nous aidaient si jamais y avait pas la possibilité d'appeler, eux ils le faisaient eux-mêmes, ils le faisaient à notre place. Du coup, ils nous ont vraiment aidé surtout moi, ils m'ont aidé parce que pour le stage vu que je trouvais pas, on a cherché ensemble et finalement on a trouvé. Et j'ai trouvé un stage qui m'a plu, les gens étaient accueillants.

Entretien bénéficiaire n°4, le 9/04/2014 (4 min 28)

M : alors, donc, quel âge avez-vous ?

Y : 24 ans

M : d'accord, quel est votre parcours scolaire ?

Y : eh, j'suis allée jusqu'au BEP vente, j'suis allée en terminale BEP vente et trois mois avant j'ai arrêté.

M : d'accord

Y : j'ai pas passé mon BEP en fait

Moi : d'accord, ok, euh ensuite, quel est votre parcours professionnel ?

Y : bah j'ai travaillé dans le ménage, dans l'accueil, dans la publicité, et en caisse enfin en grande surface quoi.

Moi : d'accord

Y : oui voilà, c'est ça, hum. Et non et euh, dans la téléphonie.

M : d'accord

Y : et la restauration. J'ai fait un peu de tout. (rires)

M : (rires)

Y : voilà c'est ça, j'crois que c'est ça.

M : d'accord, alors, maintenant des questions sur le POI, donc à quel moment avez-vous choisi de faire un POI ?

Y : beh en fait j'ai pas choisi de le faire, c'est ma référente à la Mission Locale qui m'a parlé de ça. Elle m'a dit qu'il fallait que, pour rentrer dans une formation fallait que je valide mon projet et que c'était le POI. Et pour valiser son projet fallait faire 15 jours de stage

M : d'accord

Y : et de refaire en quelque sorte une remise à niveau

M : humhum, ok. Euh alors pourquoi vous avez voulu le faire, le POI ?

Y : eh ben pour faciliter ma formation, pour arriver à mon objectif.

M : d'accord, et donc, votre objectif professionnel, c'est ?

Y : devenir aide-soignante

M : d'accord, ok. Et donc en quoi le stage à confirmer votre objectif professionnel ?

Y : en tout (rires)

M : c'est-à-dire ?

Y : beh cque ça a fait c'est que je l'ai validé en faisant ma période d'observation auprès de la maison de retraite et ça a juste confirmé cque jvoulais faire et dans quel endroit je voulais travailler en tant qu'aide-soignante.

M : d'accord.

Y : dans quel secteur en fait.

M : d'accord, ok. Et maintenant que vous avez fait le stage, vous vous sentez plus investie dans votre parcours ?

Y : oui.

M : ouais ?

Y : oui parce que je me suis inscrite au concours et que je suis motivée pour l'avoir, et je compte faire une prépa pour obtenir le concours.

M : d'accord. Et alors comment vous décririez l'accompagnement de la part des formatrices ?

Y : bien. Enfin vous êtes là quand on a besoin, quand on veut se renseigner ou quand on a besoin de question, vous êtes là pour répondre.

M : humhum

Y : après moi je sais que vous m'avez aidé quand je vous ai demandé d'avoir plus de cours pour préparer mon écrit et tout ça quoi 'fin, pour moi vous avez été là.

M : d'accord, ok

Entretien bénéficiaire n° 5, le 10/04/14 (6 min 40)

M : Quel âge avez-vous ?

S : j'ai 18 ans.

M : d'accord, quel est votre parcours scolaire ?

S : j'ai arrêté en première année bac, c'est-à-dire j'ai arrêté en seconde.

M : d'accord. Quel est votre parcours professionnel ?

S : quand je suis rentrée en formation je voulais faire un truc avec les enfants et tout ça. Ben du coup je voulais faire auxiliaire de puériculture et après quand j'ai pas trouvé un stage en crèche, j'ai fais un stage dans une école primaire grâce à vous. Et du coup j'ai trop aimé l'animation avec les enfants, être avec les enfants.

M : d'accord, ok. Question sur le POI : à quel moment vous avez choisi de faire un POI, comment ça s'est passé ?

S : comment ça s'est passé : je suis partie à la Mission Locale et du coup mon premier rendez-vous avec eux ils m'ont demandé si j'ai un diplôme ou si j'ai déjà fait un stage et je leur dit non. Ils m'ont proposé un POI, c'était au Mirail et après quand je suis partie pour mon premier rendez-vous au Mirail, j'avais des insultes au métro et j'ai arrêté. Du coup je voulais plus repartir, j'ai resté encore 15 jours chez moi et du coup quand j'ai rappelé la Mission Locale, ils m'ont dit « qu'est-ce qui s'est passé ? », je leur ai dit que dès mon premier rendez-vous y'avait des gamins au métro et du coup ça ne m'a pas donné envie et surtout au Mirail.

M : d'accord.

S : il m'a dit d'accord, j'ai compris. Je leur ai dit « la première fois vous m'avez dit à Jean Jaurès, vous m'avez pas dit au Mirail et au Mirail j'veux pas partir ». Ils m'ont dit « d'accord » et ben du coup (rires), j'ai arrêté. Et après ils m'ont donné rendez-vous, on a cherché on a cherché et après on a trouvé le, la directrice, c'est quoi l'école qu'il y a à Jean Jaurès ?

M : euh, Praxis ?

S : Praxis !

M : aah Praxis

S : oui. Ben ils m'ont envoyé à Praxis

M : d'accord, ok.

S : et du coup je me suis inscrite et j'ai dit qu'on m'avait positionné au Mirail et qu'il y a eu des insultes par les gamins au métro et du coup elle a changé d'avis et je suis partie faire le POI avec Praxis et du coup l'AMS Grand Sud (rires).

M : d'accord. ok et alors pourquoi avez-vous voulu faire le POI ?

S : parce que j'avais envie de faire, de découvrir, du coup j'ai envie de faire. Pour savoir ce que j'ai envie de faire, pour faire des stages, pour savoir est-ce que je veux faire ce métier ou pas. Pour ça j'ai envie de faire le POI.

M : d'accord, ok.

S : rires.

M : et alors quel est votre objectif professionnel ?

S : maintenant que j'ai fait le stage et comme j'ai bien découvert le métier, comme j'ai fait 15 jours et j'ai pensé que ça me suffit pas j'ai envie encore de faire 15 jours. Et du coup j'ai trop aimé l'animation, et j'ai bien sûre que j'ai envie de faire ce métier.

M : d'accord.

S : et je compte passer mon BAFA aussi pour bien intégrer, s'intégrer dans ce métier.

M : d'accord, et alors le métier c'est quoi ?

S : animatrice.

M : animatrice. D'accord. Alors en quoi le stage a confirmé votre objectif professionnel ?

S : comme quoi, j'ai pas compris ?

M : euh, en quoi le stage vous a permis de confirmer que c'est ça que vous voulez faire ? Que vous voulez faire animatrice.

S : oui parce que je me sentais bien avec les enfants, je m'entends bien avec les enfants.

M : uhum

S : et euh, ils sont à l'écoute, quand je parle ils respectent les adultes et ben voilà j'ai aimé l'animation quoi. J'ai envie de. Il y avait des codes à respecter, j'ai découvert le métier c'était quoi, comment ça se passe, comment ça se déroule. Et on apprend des choses, même pour l'avenir, pour le futur : comment on fait tout le temps les solutions pour les enfants et du coup j'ai trop aimé ce métier. (Rires)

M : (rires) d'accord, euh, est-ce que vous vous sentez plus investie dans votre parcours maintenant que vous avez fait le stage ?

S : oui.

M : ouais ?

S : avant je savais pas que ça va être comme ça. Ben parce que quand je suis partie pour le premier jour de stage, le prem, le premier jour de stage, et on parlait, les trois premiers jours et j'étais comme ça, je comprenais rien du tout parce que j'ai jamais eu des expériences. Et après, elle est venue la directrice, elle m'a dit « Salma, demain c'est toi qui va, faire euh, c'est toi qui va gérer, c'est toi qui va donner des idées, c'est toi qui va des activités. Et du coup je suis partie toute la nuit, j'ai cherché internet et tout ça et j'ai commencé et eux, ils étaient

à côté de moi, ils m'encouragent, ils m'ont dit « oui, c'est comme ça que ça se passe ». Du coup, je peux le faire.

M : d'accord.

S : j'ai su que je peux le faire ce métier parce que euh, au début tu te dis, t'avais pas de l'expérience, et tu te dis « non c'est un peu compliqué, il faut que tu réfléchis ». Du coup quand tu commences à t'intégrer de chercher et tout ça, tu trouves (rires).

M : humhumhum.

S : ouais c'est comme ça.

M : d'accord. Ok. Et donc dernière question : comment vous décririez l'accompagnement de la part des formatrices ? de Patricia et de moi ?

S : ben franchement j'ai trop aimé la formation et j'ai trop aimé être avec vous parce que vous m'avez appris comment ça se passe, comment faut qu'on fasse, on a appris plein de plein de choses. Parce que moi j'ai jamais fait une formation et du coup quand j'ai commencé vraiment la formation avec vous, j'ai trop aimé, j'ai trop aimé d'être avec vous parce que vous nous aide, vous donnez, on ne désespère jamais et on décourage jamais et on est tout le temps, vous nous donnez des idées, des conseils aussi, comment ça se déroule quoi.

M : d'accord.

S : et franchement j'ai trop aimé de travailler avec vous, et j'ai pas envie de partir euh, mais ça y est c'est fini (rires)

Entretien formateur n°1, le 19/02/2014 (18 min 22)

M : donc, comme je vous l'avez dit, je vais vous poser des questions sur votre parcours professionnel et ensuite sur quelques concepts. Je voulais savoir depuis combien de temps vous travaillez à l'AMS ?

A : trois ans et demi.

M : d'accord. Et quel a été votre parcours professionnel jusqu'à aujourd'hui ?

A : j'ai d'abord fait une licence d'AES, Administration Economique et Sociale puis j'ai travaillé quatre ans dans le secteur bancaire, au secteur back office

M : d'accord.

A : ensuite je suis parti vivre un an dans un pays au Etats-Unis

M : d'accord.

A : quand je suis revenu j'avais découvert la formation pour les étrangers, là-bas et donc j'ai fait le travail que je je, aujourd'hui qui est imposé absolument à tous les gens qu'on reçoit c'est faire un travail d'enquête professionnelle et donc je suis rentré grâce à ce travail d'enquête sur la région parisienne comme formateur sur les programmes pack. C'était lancé, c'était les premiers programmes lancés par Martine Aubry sur des plateformes d'organismes de formation sur des publics type POI, c'est exactement ça.

M : muhum

A : pendant j'ai c'était le début de mon travail sur les publics de bas niveaux de qualification. J'ai travaillé là-bas à Paris sur les bas niveaux de qualifications, les travailleurs handicapés, dans l'insertion des travailleurs handicapés dans une structure spécialisée et pendant cette période j'ai trouvé que mes connaissances étaient, étaient assez faibles sur certains points et donc j'ai commencé à faire des études en cours du soir au CNAM

M : d'accord

A : sur ingénierie de formation pour un Master 1 et au départ l'idée c'était pas du tout de faire un master entier mais j'ai trouvé ça absolument absolument passionnant parce que au CNAM, en tous cas, les gens qui faisaient l'ingénierie de formation partaient d'une pratique pour aller vers la théorie et c'est quelque chose que j'adore. Je l'ai fait pendant trois ans pour obtenir ce diplôme et c'était vraiment que du plaisir. J'ai pu ensuite travailler dans un service des ressources humaines dans un Conseil Général et puis après avec mon amie nous avons décidé de venir sur Toulouse. Sur Toulouse j'ai travaillé pendant dix ans dans un CIBC pour les bilans de compétences et depuis maintenant trois ans et demi j'ai intégré ici AMS, voilà.

M : en tant que ?

A : directeur adjoint

M : directeur adjoint

A : voilà

M : je voulais aussi savoir donc qu'est-ce qu'un formateur pour vous ?

A : un formateur c'est pour nous dans l'insertion professionnelle, moi je dirais que c'est la personne qui est le garant de la méthode et qui met en lien toutes les connaissances des personnes pour renforcer la méthode de ce qu'il doit mettre en place, voilà.

M : d'accord

A : j'en discutais avec Patricia encore une fois elle me disait que, non pas avec Patricia, avec Claire, une autre formatrice qui intervient sur les STR, hier soir et qui me disait, ben là elle avait un groupe où il y avait énormément de gens qui étaient costauds niveau études et parcours professionnels et ça l'a un peu impressionné et finalement ça c'est très très bien passé. Pourquoi parce que malgré des bac + 5, 10, 12, malgré des gens qui avaient fait des conférences à l'international, des gens qui avaient des supers parcours par rapport à la recherche d'emploi, ils étaient un peu démunis. Et donc il y a même une personne qui disait « finalement, je suis content d'avoir fait ce stage, quatre jours, simplement quatre jours de stage et je me rends compte que depuis un an je me noyais. Je me noyais dans dans et je n'avais pas la même, je n'ai pas la bonne méthode.

M : d'accord.

A : c'est différent après suivant les types d'actions qu'on pourrait avoir. Je pense à, au cinquième étage nous avons le secteur médico-social. Dans le secteur médico-social on va sur une logique de certification qui s'appelle ODPC. Dans l'ODPC, on nous aujourd'hui oblige à réfléchir à l'évaluation et donc on est en train de faire travail, un travail avec tous les formateurs pour voir avec eux à quoi, à quel type de connaissances ils veulent que les stagiaires aient acquis pendant leur formation.

Donc on est pas du tout sur la même dimension là, on est vraiment sur, il y a un volet connaissance, les gens n'ont pas ça au départ, ils doivent partir avec en sortant.

M : d'accord

A : donc là je parle de formateur en insertion

M : d'accord, donc maintenant pour la liste des questions à aborder donc pour faire une étude j'ai besoin de partir de la question de départ en fait de votre besoin concernant le diagnostic à mener pour ensuite définir ma problématique et des hypothèses.

A : mum

M : donc, pourriez-vous me reformuler votre besoin, la commande ?

A : étudier les préalables pour les entrées en formations qualifiantes ou diplômantes des centres de formation qui font eux-mêmes ces formations. C'est-à-dire qu'il y a plein de non-dits, plein de choses qui ne sont pas affichées, beaucoup de choses qui ne fonctionnent pas comme c'est écrit un peu partout. Mais c'est logique, moi je, c'est pas une critique du système, c'est normal. C'est-à-dire que sur internet ils vont dire ben tiens pour rentrer sur cette formation, j'ai tel pré-requis : savoir lire et écrire et savoir compter et j'ai besoin d'un niveau cinquième ou j'ai besoin d'un niveau troisième ou j'ai besoin d'un niveau bac ou j'ai besoin. Et dans les faits, on s'aperçoit que telle personne est rentrée et pour nous elle était plus faible que telle personne qui n'est pas rentrée mais qui était plus forte et ainsi de suite. Donc, ils ont des critères dans leurs têtes, qu'ils ne peuvent pas forcément toujours afficher, d'ailleurs qu'ils n'ont pas forcément toujours le droit et parfois ils ne pourront pas forcément vous les donner mais une sorte, une cohésion de groupe ou des choses comme ça qui font qu'ils vont peut-être plus être amené à être sympathique avec une femme plutôt qu'avec un homme parce qu'ils ont déjà cinq, six hommes qui sont en liste d'attente.

M : d'accord

A : Des choses dont on peut écouter et entendre mais que jamais ils n'afficheront, voilà. Et donc on en a besoin parce que quelque part parfois on se retrouve à, nous oriente énormément. On a le public FLE qui est en attente d'énormément de choses pour s'intégrer dans la société française. On a le public POI qui parfois se rejoint qui est lui aussi en attente et on se retrouve confronté à des incompréhension, voilà et surtout nous on les prépare moins bien puisque finalement on va dire à certaines personnes « non vous c'est pas la peine d'y aller, il vous faut un niveau bac et puis quelque mois plus tard on sait que ben finalement il y a eu deux ou trois personnes qui sont rentrées qui n'avaient pas le niveau bac.

M : d'accord

A : donc c'est possible, ça dépend un petit peu aussi de ce qui se passe pour eux mais, voilà.

M : d'accord, que signifie pour vous l'échec ?

A : l'échec, sur le POI, il y a un chiffre, puisque maintenant on est beaucoup dans le chiffre donc il faut que 50% des gens en POI rentre sur des formations qualifiantes ou diplômantes. Bon, mais c'est pas, moi c'est pas mon, moi c'est pas là-dessus que je vois l'échec parce que je le trouve, il y a des parcours de vie qui sont quand même impressionnants dans leur, et ce qu'on va pouvoir leur apporter aujourd'hui ça se trouve ils vont le faire fructifier dans deux ans ou dans trois ans. Donc par contre moi ce que je veux c'est que, et c'est toute la difficulté aussi du formateur c'est de de de, on nous demande de valider. Valider les choses sur trois

dimensions, un c'est le savoir-être, comportement, donc c'est en ça que, des personnes qui arrivent sans cesse en retard qui peuvent être un peu agressives ou des choses comme ça, nous on les accepte. Mais ce qu'il faut c'est de leur faire comprendre et faire évoluer les choses pour dire ben tiens en fin de stage je valide. Après il y a le niveau plus études, intellectuel, pour pouvoir exercer ce métier mais c'est. Et puis après il y a le plaisir ou l'envie de faire ce type de métier, voilà. Donc mon niveau d'échec ce n'est pas qu'on invalide des choses, mon échec ce serait qu'on valide des personnes et finalement que le centre de formation ou l'entreprise nous dise « mais au niveau savoir-être, au niveau savoir de base ou au niveau envie de travailler dans ce métier c'est pas du tout validé quoi c'est pas, c'est pas bon, il ya, vous avez loupé quelque chose ».

Donc ça ce serait dommage d'avoir validé des choses qui ne le sont pas.

M : d'accord.

A : et si on n'a pas validé certaines choses qui ne le sont pas c'est une réussite vous voyez c'est d'arriver à repérer des choses et surtout après mais ça c'est plus difficile de le faire accepter par la personne. Qu'elle soit elle-même consciente que c'est sur ces points-là qu'elle bloque.

M : mumhum

A : alors, si c'est le comportement et ben c'est peut-être parfois difficile, si c'est sur le métier on arrive plus à des adhésion « ben oui ce métier c'est pas forcément quelque chose que j'ai envie de faire ». Donc et alors là, à partir de ça on peut reconstruire. Peut-être pas au sein de notre organisme mais ailleurs. Si on a un diagnostic partagé c'est super, on a réussi et ça peut être un diagnostic partagé de ce n'est pas possible.

M : partagé c'est-à-dire ? par ?

A : partagé par la personne elle-même

M : d'accord.

A : d'accord, si on se retrouve mais c'est régulier hein, des personnes en bilan, on dit devant les financeurs, « nous ne validons pas le cette ce, le projet de cette personne parce que les étapes, il va y avoir des étapes intermédiaires, le niveau n'est pas assez élevé, il faut faire des prépa concours ou une prépa » et la personne n'est pas d'accord, c'est un échec. C'est un échec parce que sur quoi on s'est mis d'accord ? On ne s'est mis d'accord sur rien et elle elle va poursuivre son objectif, elle va perdre six mois un an et notre travail et ben qui aurait dû normalement lui permettre de réduire ce temps d'incertitude n'aura pas servi.

M : d'accord et donc, puisque vous avez parlé des prérequis que mettez-vous derrière le mot prérequis ?

A : ben dans les prérequis on remet le comportement, on remet les savoirs de base et on, alors on va pas dire « l'amour du métier » c'est pas ça du tout, on remet une vision réaliste du métier, je le mettrais plutôt comme ça.

M : umum

A : les prérequis pour pas que la personne, le pire qui puisse arriver c'est, la personne valide un projet chez nous, après quelques mois d'attente elle rentre dans un dispositif de formation qualifiant ou diplômant, elle fait sa formation de six mois, sept mois, huit mois, et elle sort et elle voit que ce métier c'est, le métier presque pratiquement lui plaît, j'ai un exemple très concret de quelqu'un qui est venu nous voir en disant ben voilà : « moi j'ai déjà fait votre parcours il y a trois ans et c'était, le projet validé c'était peintre en aéronautique, j'ai fait un petit stage qui s'est très bien passé mais c'était dans des conditions un peu exceptionnelles et je suis parti en formation et depuis on m'a fait travailler dans des usines ».

Mais c'est ça peintre en aéronautique, je travaille dans un usine, il fait froid l'hiver, il fait chaud l'été, c'est dans des grands hangar et lui il aspirait à plus de relations sociales, plus de contact avec les gens et il a tenu un an et il a arrêté.

M : d'accord, oui, il avait n'avait pas une idée réelle en fait du, il ne connaissait pas en fait vraiment le

A : c'est ça oui, oui. Tout à fait il a construit tout son truc pendant trois an, ça c'est, voilà. Et en plus ça coûte cher à la société ça coûte super cher.

M : ici vous voulez dire ou là où il travaille ?

A : non, ça coûte super cher à la société en général. Une formation plus le salaire et tout ça, c'est des, on en a vite pour trois ans, si on rajoute tout ce qu'il a pu toucher en assédic, en aide, on va vite à des sommes de cent mille euros. Et trois ans de vie c'est pas grand-chose mais il y a plein de pouvoirs publics qui se sont voilà et c'est, et on se retrouve trois ans pour rien en plus. Lui il est complètement désabusé.

M : d'accord et alors comment vous définiriez le projet professionnel ?

A : toujours difficile ça. Projet professionnel c'est, je ne veux pas être trop pointilleux mais c'est dans l'idée de projet professionnel il y a déjà l'idée de projet et de métier. Donc je trouve que ça fait les deux c'est-à-dire que et quand on dit « j'ai un projet professionnel », ça doit vouloir dire « j'ai un métier ou deux dont j'ai une vision » normalement quand le projet professionnel est aboutit et réaliste et j'ai aussi une idée du parcours, j'ai voilà, c'est les deux dimensions pour atteindre ce métier.

M : d'accord.

A : j'ai un projet de maison, je sais que, je sais tout le matériel que j'ai acheté, je sais que je n'ai pas les économies, je sais que je vais faire un emprunt, je sais que je vais je voilà et je sais où est le terrain, je l'ai acheté peut-être et je sais que je vais mettre trois cinq ans à le faire et voilà, c'est ça mon projet de maison, voilà, et mon projet professionnel c'est un peu dans le même style.

M : d'accord, et bien écoutez c'est terminé pour l'entretien, je vous remercie.

A : d'accord. (Rire de soulagement)

Entretien formateur n°2, le 20/02/2014 (6 min 47)

M : depuis combien de temps travailles-tu à l'AMS ?

P : donc ça fait un mois que je travaille à l'AMS.

M : d'accord, quel a été ton parcours professionnel jusqu'à aujourd'hui ?

P : beaucoup de choses, j'ai travaillé dans la vente, plus jeune surtout ensuite, je suis partie à l'étranger donc j'ai enseigné le français à l'étranger mais avant de partir j'ai fait quand même une formation FLE à l'alliance française et ensuite je suis partie à l'étranger, j'ai enseigné le français. Ensuite je suis revenue en France c'était assez précaire donc j'ai passé le concours de pôle emploi, à l'époque c'était ANPE qui proposait, j'avais un niveau bac, et qui proposait un cursus en alternance, au CNAM, donc j'étais 80% du temps à l'ANPE à l'époque et 20% au CNAM, sur deux ans, ça préparait un diplôme de Chargée d'Insertion Sociale et Professionnelle.

M : d'accord

P : Voilà

M : ok

P : et après j'ai travaillé quatre ans au Pôle Emploi, quatre ans, oui, et ensuite j'ai été travailler chez des prestataires de Pôle Emploi, notamment l'ARPEJ à Massy où je suis restée plus d'un an.

M : d'accord, ok, qu'est-ce qu'un formateur, pour toi, ou une formatrice ?

P : alors un formateur c'est quelqu'un qui transmet, un savoir, ou une manière d'être. Alors après formateur, ça dépend de quoi, formateur en FLE qui transmet le fonctionnement d'une langue et formateur en insertion professionnelle je trouve que c'est différent c'est peut-être connaître toute la stratégie de recherche d'emploi, tout ce qui est le marché de l'emploi, le savoir-être, le savoir-faire pour accéder à l'emploi, voilà en gros.

M : d'accord donc est-ce que tu pourrais reformuler, le besoin de l'AMS, concernant le le POI ?

P : d'accord. Alors, le besoin de l'AMS concernant le POI, par rapport au poste ? à ce poste ?

M : par rapport au poste, par rapport à l'objectif, la le quel est leur besoin en fait ?

P : d'accord.

M : à travers ce dispositif, à quoi ils répondent, quel est leur besoin ?

P : euh, ils ont répondu à un appel d'offre du Conseil Régional.

M : oui

P : et, ils avaient besoin de quelqu'un apparemment, sur Toulouse, quelqu'un qui puisse faire de l'insertion et en même temps des savoirs de base.

Donc c'est, je pense que c'est pour ça qu'ils m'ont prise, c'est que j'ai une double casquette, formatrice en FLE, c'est pas vraiment du savoir de base mais bon, on peut adapter.

Mais, bon c'est, je prends plutôt mes ressources à moi qui sont de l'école plutôt de ce que j'ai appris en FLE et ils voulaient quelqu'un qui ait travaillé dans l'insertion donc c'était ça leur besoin.

M : d'accord

P : dans d'autres structures à Fonsorbes et Muret c'est pas la même personne qui fait des savoirs de base et l'insertion.

M : d'accord, ok. Donc que signifie pour toi l'échec par rapport au groupe POI ?

P : au groupe POI ?

L'échec, alors pour moi je ne ressens pas les choses comme un échec si je ne réussis pas à faire, à amener quelqu'un à la formation, au stage et à la formation par la suite, je ne le considère pas comme un échec par contre ça peut être un échec pour eux.

Je pense que c'est des être humain donc c'est pas quantifiable, c'est pas donc voilà, je j'avoue que je me dis que ça peut être un échec, ça peut être un échec pas pour moi mais pour la personne donc voilà ça s'arrête là mais c'est les circonstances c'est la vie donc voilà, donc pour moi il n'y a pas vraiment d'échec.

M : d'accord

P : par contre j'ai vraiment envie qu'elles réussissent, après si ça ne marche pas je ne me dis pas que c'est un échec, je me dis que c'est peut-être pas le moment, voilà, ce sera pour plus tard

M : d'accord, ok, et alors du coup, comment est-ce que tu définirais le terme de prérequis ?

P : d'accord bonne question. Alors le prérequis, c'est ce qu'on demande pour accéder à quelque chose.

Alors quand tu me dis prérequis moi je pense à formation donc c'est tout ce qu'on te demande, ce qu'on te demande d'avoir avant d'accéder à cette formation.

Alors ça peut être très administratif, ça peut être une nationalité française pas pour la formation mais pour un poste comme un diplôme ou comme un niveau de français ou un niveau de maths donc ça dépend vraiment.

M : d'accord et comment est-ce que tu définirais le projet ?

P : toujours dans le professionnel ?

M : oui, le projet professionnel. C'est un but à un moment précis. J'ai du mal à croire à cette notion de projet professionnel, je trouve que c'est lourd et que c'est à vie enfin on a

l'impression que c'est à vie donc le projet c'est vraiment pour moi à un moment donné, je dirais plutôt les projets professionnels. Ce qu'il est possible de faire à un moment, voilà, parce qu'après il y a plein de choses qui se mettent en place, il y a des contraintes, il y a des possibilités ou des incapacités peut-être de la personne à accéder à ce projet donc voilà, c'est pas quelque chose que je... ?

Résumé : Ce mémoire professionnel a pour thème l'accompagnement des formateurs en insertion auprès du public du dispositif Parcours Orientation Insertion (POI). La problématique principale de la structure d'accueil est d'amener les bénéficiaires à intégrer des formations professionnelles qualifiantes. Cette étude qui s'inscrit dans le courant de la recherche-action, s'appuie sur la théorie psycho-sociale de l'engagement énoncée par Kiesler en 1971 puis reprise par plusieurs auteurs dont notamment Joule et Beauvois en 1987 ou encore Castra en 2003. Plutôt que de se centrer sur l'individu et ses cognitions (prérequis), comme cela se fait le plus souvent, notre approche s'intéresse aux contextes et ouvre des pistes méthodologiques pour une ingénierie de l'insertion professionnelle.

Mots-clés : échec, prérequis, projet, engagement

Summary: This professional report has for theme the support of the trainers in insertion with the public of the device Parcours Orientation Insertion (POI). The main problem of the reception center is to bring the beneficiaries to join vocational trainings leading to a qualification. This study which joins in the course of the research-action, leans on the psychosocial theory of the commitment expressed by Kiesler in 1971 then taken back by several authors whose in particular Joule and Beauvois in 1987 or still Castra in 2003. Rather than to center on the individual and its cognitions (prerequisite), like that is made most of the time, our approach is interested in contexts and opens methodological tracks for an engineering of the occupational integration.

Keywords : failure, prerequisite, project, commitment

Resumen: Este informe profesional tiene como tema el acompañamiento de los formadores en inserción cerca del público del dispositivo Parcours Orientation Insertion (POI). La problemática principal de la estructura de recepción es hacer a los beneficiarios integrar formaciones profesionales cualifiantes. Este estudio que se inscribe en el trascurso de la investigación-acción, se apoya en la teoría psicosocial del compromiso enunciada por Kiesler en 1971 luego repetida por varios autores cuyo particularmente Joule y Beauvois en 1987 o todavía Castra en 2003. Más bien que de centrarse sobre el individuo y sus cogniciones (requisitos previos), como esto se hace la mayoría de las veces, nuestro enfoque se interesa por los contextos y abre pistas metodológicas para una ingeniería de la inserción profesional.

Palabras clave: fracaso, requisito previo, proyecto, compromiso