

# Analyse de l'activité en SIAE

## Projet «Illettrisme et Structures d'Insertion par l'Economique» 2010

*Pour l'expérimentation d'une nouvelle approche innovante de la prise en compte des problématiques de l'illettrisme et de la formation au sein de la SIAE*

*« Qui mieux que vous sait vos besoins ?  
Apprendre à se connaître est le premier des soins ... »*

*Jean de la Fontaine*



## Ont contribué à la réalisation de cette recherche :

---

### Financier :

DIRECCTE du département de l'Eure via le fond départemental d'insertion

### Participants :

#### 🏠 Pilotage du projet :

- ♦ Alain PIROT - 2IAE (porteur du projet)
- ♦ Jean-Philippe MERCIER - CREFOR (ingénierie)

#### 🏠 Intervenant expert :

- ♦ Frédéric BOTTOIS - Consultant indépendant

#### 🏠 Responsables des structures associées à l'expérimentation :

##### ▶ Les directeurs (trices) :

- |                        |  |
|------------------------|--|
| ♦ AUGEREAU Jean Michel | Directeur Adjoint de Contact Service   |
| ♦ LACAPE Isabelle      | Directrice de l'Association Saint Paul |
| ♦ LE DANTEC Véronique  | Directrice de Contact Service          |
| ♦ MAËS Fabrice         | Directeur de l'AIPPAM                  |
| ♦ PANELLE Régine       | Directrice des Jardins de la Bresle    |

##### ▶ Les encadrants :

- |                        |                          |
|------------------------|--------------------------|
| ♦ BARRET Frédéric      | AIPPAM                   |
| ♦ CORDONNIER Florence  | Association Saint Paul   |
| ♦ DUBOS Thérèse        | Contact Service          |
| ♦ TRAULET Marie-Jeanne | Les jardins de la Bresle |
| ♦ WOLFF Jocelyne       | Les jardins de la Bresle |

**Avec la participation des salariés bénévoles que nous remercions pour leur engagement dans ce travail : Christiane, Daniel, Grégory, Isabelle, Marie-Hélène, Sandy ... et tous les autres.**

##### ▶ Les formateurs (trices) consultés (ées) :

- |                     |                        |
|---------------------|------------------------|
| ♦ CANNESAN Stéphane | Education et Formation |
| ♦ MACORANO Olga     | Education et Formation |
| ♦ OLIVRY Bertrand   | RECIFE                 |
| ♦ PASQUET Serge     | CAPS                   |

*Document réalisé par le CREFOR :*

*Directeur de publication : Luc CHEVALIER*

*Conception - Maquette : Aicha TALBI*

*Réalisation : Agnès ERCOSMAN*

**Avant-Propos** p. 4

## **I. Démarche, outils et méthode**

Introduction p. 5

Méthodes p. 6

**II. Hypothèse et description du processus d'analyse de l'activité de confirmation / infirmation de l'hypothèse** p. 8

**III. Résultats, analyse et synthèse** p. 10

**IV. Conclusion** p.17

**V. Annexes** p.18



Les secteurs de la formation auprès des publics en difficulté avec les savoirs de base comme celui de l'insertion par l'économique ont depuis de longues années reconnu la nécessité de se rapprocher et d'organiser des partenariats.

Différentes expériences ont ainsi vu le jour avec des modalités très diverses mais rencontrant souvent les mêmes problèmes :

- ① la difficulté d'intégrer les situations de travail dans les contenus de formations
- ② la difficulté d'ajuster les contenus de formation aux projets d'insertion professionnelle
- ③ la difficulté de repérer les situations d'illettrisme ou les besoins en « savoirs de base »
- ④ la difficulté de motiver sur la nécessité et le sens de la formation aux savoirs de base
- ⑤ enfin la difficulté d'articuler les impératifs d'insertion, de production et de formation.

Cette recherche action est donc partie de ces constats partagés, et tout en les vérifiant à son tour, a réussi à parvenir à certaines conclusions, premières clés de réponse à la problématique de la formation de base dans ce secteur. Quelles sont elles ?

Sans vouloir les dévoiler tout de suite mais pour mieux en mesurer l'intérêt, il faut comprendre qu'elles ont bousculées nos hypothèses de départ, et quelques idées trop convenues sur la question.

En effet, nous pensons qu'une prise de conscience de la dimension apprenante du « chantier », serait nécessaire pour dédramatiser les autres moments perçus comme purement formatifs.

Nous envisageons que cette conscientisation permette de gommer la trop forte distinction activité / formation et facilite la perception du chantier comme lieu d'apprentissage, comme temps de formation continu et de fait, la formation sur les savoirs de base comme en faisant parti logiquement.

Nous pensons que le levier se situait en faisant mieux percevoir cette intrication naturelle entre des activités à dominante productive et d'autres à dominante formative, caractéristique des structures d'insertion économique.

Cette conscientisation devait faciliter le développement d'une posture souhaitable d'apprenant permanent, une démarche de parcours d'insertion, une lucidité sur ses besoins et donc pour finir sur ceux relevant des savoirs de base utiles à la réalisation du projet.

Mais nos enquêtes ont montré que cette conscientisation était déjà plus ou moins amorcée, et surtout paradoxalement un obstacle.

Elle serait en définitive contreproductive pour amener vers la formation, du moins dans un premier temps. Car les salariés en parcours veulent s'affirmer dans une posture essentielle, celle de salarié.

Lucides, ils expriment avant tout autre besoin, celui d'être considérés comme des salariés à part entière.

Et si ils adhèrent à un projet, il est prioritairement identitaire : devenir salarié « ici et maintenant ».

Ainsi pour eux, toute proposition de formation ou discours sur la notion de parcours, bien que le reflet d'une vision et d'une préoccupation comprise comme réaliste, ne peut pour autant ce concevoir positivement. En effet, ces propositions les renvoient à leurs sentiments délétères de précarité et de non inclusion professionnelle, et semble perturber leurs premiers efforts à une reconstruction narcissique vis à vis du monde du travail.

Ces nouveaux constats pourraient paraître s'opposer à la façon de se représenter la bonne communication pour amener les parcours d'insertion dans certains cas.

Il ne s'agit pas pour autant de juger ou de valider cette représentation des choses, mais d'en prendre toute la mesure pour assurer au mieux les missions des structures d'insertion par l'économique.

Nous vous invitons donc à découvrir la nature de ces travaux et l'intégralité de leurs conclusions dans ce document de synthèse.

## Introduction

L'inscription d'un salarié en parcours d'insertion à une formation sur les compétences clés ou les savoirs de base se fait, généralement, à partir du constat que celui-ci n'a pas une maîtrise suffisante de l'écrit, de la lecture ou des opérations de base (opérations arithmétiques, unités de mesure, conversions...) pour accéder à davantage d'autonomie tant sur le plan professionnel que sur celui de la vie quotidienne.

La proposition de formation faite au salarié peut rencontrer une adhésion spontanée. Mais, il n'est pas rare que cette orientation se heurte à des réticences et/ou des appréhensions fortes. Or, l'adhésion au projet de formation est une composante essentielle à la motivation et à une disponibilité aux apprentissages.

Les raisons de ne pas adhérer spontanément à un projet de formation sont multiples. Parmi ces raisons, celles relatives aux représentations associées à la formation sont nombreuses et récurrentes :

- ▶ **C'est retourner à l'école. Et l'école, c'est pour les enfants ;**
- ▶ **C'est reconnaître que l'on ne sait pas. Et, c'est stigmatisant (en particulier lorsqu'il est question de savoirs de base, par définition les savoirs que tout un chacun est censé avoir acquis durant sa scolarité) ;**
- ▶ **C'est pour ceux qui ne savent pas se débrouiller, qui ont besoin d'aide, qui ne sont pas autonomes ;**
- ▶ **Je connais mon métier, je sais travailler, je n'ai pas besoin de formation ;**
- ▶ **La formation, ce n'est pas pour moi... (intériorisation de l'échec).**

Ces quelques exemples ne sont évidemment pas exhaustifs. Cependant, ils permettent de souligner que les représentations associées à l'idée de formation sont autant de pierres d'achoppement qui participent au relief de nombreuses situations d'illettrisme et font obstacles aux possibilités de développement des compétences clés et/ou professionnelles.

Agir sur ces représentations, c'est ouvrir la voie à une nouvelle posture et de nouvelles disponibilités aux apprentissages tant au niveau du collectif que des individus.

### ***Des raisons de « l'expérimentation d'une nouvelle approche innovante » ou les limites de l'ingénierie de formation dans le contexte de la SIAE.***

L'ingénierie de formation dont le schéma général s'épuise dans les quatre phases que constituent l'analyse des besoins, la conception, la réalisation et l'évaluation d'un dispositif de formation, n'offre pas d'outil spécifique qui permette de répondre à la problématique suivante : l'écart entre d'une part l'importance des besoins de formation, notamment en matière de maîtrise de la lecture et de l'écrit, et d'autre part, la motivation des salariés pour franchir le pas vers la formation quelle que soit la forme que celle-ci puisse prendre.

Le recensement, l'évidence ou l'analyse des besoins de formation ne sont pas suffisants car l'équation « besoin = demande » est une illusion qui, le plus souvent, est le pendant d'une définition et d'une conception « externes » des besoins de formation et de la réponse à leur apporter.

Ce que nous entendons ici par « externes » est le fait que la formulation des besoins de formation ainsi que la réponse apportée à ceux-ci sont élaborées indépendamment des représentations (différenciés ou/et partagés) internes au collectif de travail et indépendamment de la compréhension et de l'analyse par les acteurs du collectif de ce qui est investi (voire non investi) dans leur activité.

Ainsi :

- ▶ la tentative de repenser les problématiques de l'illettrisme et de la formation au sein de la SIAE en expérimentant une démarche innovante (ne se limitant pas aux méthodes et outils de l'ingénierie de formation) est motivée par le constat du caractère non suffisamment opérant du relevé ou de la simple analyse des besoins de formation dans le cadre de l'orientation ou de la mise en place d'un dispositif de formation ;
- ▶ l'interprétation faite de ce constat induit à l'emprunt de méthodes et d'outils relevant du champ de l'analyse de l'activité, en particulier de la didactique professionnelle et de la clinique de l'activité.



### ① L'auto-confrontation croisée

L'auto-confrontation croisée est un outil développé par Yves Clot et Daniel Faïta dans leur pratique de la clinique de l'activité. Relevant l'insuffisance d'une expertise strictement « externe » dans la recherche de la compréhension de la dynamique d'action des sujets, ils ont développé l'approche spécifique d'une co-analyse misant sur « un développement aussi bien des sujets, du collectif que de la situation »<sup>1</sup>.

Un constat issue de la pratique à acquis le statut d'une idée force qui sous-tend la méthodologie de l'auto-confrontation croisée : « seuls les collectifs eux-mêmes peuvent opérer des transformations durables de leurs situations de travail »<sup>2</sup>. Autre idée force : c'est en transformant le réel que l'on se transforme. Cette dialectique de la relation entre le sujet et le réel médiatisée par le travail ou l'activité a son pendant cognitif : c'est en comprenant le réel que l'on peut le transformer, et c'est en le transformant que l'on développe et affine une triple compréhension, celle du réel lui-même, celle de notre relation à celui-ci, et enfin la compréhension de soi (façon d'être et de faire, processus et investissements cognitifs, etc.). Cette dialectique de la relation au réel dans l'activité est un processus sans fin dont la prise de conscience favorise l'auto-inscription dans une démarche de formation tout au long de la vie.

La méthode de l'autoconfrontation croisée s'organise en trois phases :

- ① La constitution du groupe d'analyse qui comprend à la fois la délimitation du groupe participant, l'observation et le choix des situations analysées ;
- ② Les autoconfrontations et le croisement de celles-ci. Un premier temps est celui de l'autoconfrontation simple, la confrontation du sujet à sa propre activité. C'est la possibilité d'une distanciation : *je se découvre un autre*<sup>3</sup>. Le second temps, celui du regard porté et des commentaires d'un participant sur l'activité de son collègue. Ce dernier temps est celui où peuvent se développer différents points de vue relevant des expériences individuelles à travers lesquelles chacun a pu développer un *style* qui induit la variation dans les pratiques et, en conséquence, un écart par rapport au *genre*<sup>4</sup> qui définit la pratique commune, plus ou moins formalisée, correspondant au métier ou au type d'activité.
- ③ Retour devant l'ensemble du collectif ayant participé à l'expérimentation. Cette phase est dédiée à la mise en commun des résultats des analyses du travail.

La troisième phase est à la fois un temps final de synthèse et un nouveau temps d'analyse et de co-analyse, cette fois non à visée exploratoire, mais orientée vers la validation des productions. Yves Clot et Daniel Faïta définissent ce moment comme celui où « *se produit ce qu'on peut appeler une percolation de l'expérience professionnelle mise en discussion à propos de situation rigoureusement délimitée* »<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> Y. CLOT, D. FAÏTA, G. FERNANDEZ, L. SCHELLER, « Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité », Pistes (revue électronique), Vol.2, N°1, mai 2000, pdf, p 1 (<http://pettnt/v2n1/articles/v2n1a3.htm>).

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Cette formule empruntée à Rimbaud pourrait sembler être une facilité littéraire déplacée dans la mesure où nous ne sommes pas dans le domaine du poétique. Mais elle nous permet de souligner que la relation distanciée du sujet à son activité qui s'élabore dans le temps de l'autoconfrontation induit un jeu de perceptions nouvelles qui précisément ouvre sur la possibilité de nouvelles représentations. Ces nouvelles perceptions et représentations se développent et s'élaborent dans une relation d'implication réciproque avec de nouvelles façon de voir, sentir, et ressentir, ou une nouvelle sensibilité à son activité et à soi en tant qu'acteur.

<sup>4</sup> Y. Clot et D. Faïta ont repris les notions de genre et de style utilisées par M. Bakhtine dans le contexte de l'activité langagière, pour les développer dans le contexte de l'analyse du travail. En introduisant ces notions dans le champ de l'analyse du travail, en les utilisant dans leur pratique de la clinique de l'activité, ils affinent les enjeux de la distinction entre le prescrit et le réel : ils dépassent le caractère formel de l'opposition qui limitait l'horizon de son usage au tracé de lignes descriptives ayant leur utilité pour s'orienter dans le travail d'analyse, mais ne permettant pas de définir réellement des modes opératoires pour agir et modifier les situations de travail dans le sens d'un développement du genre, ou d'une stylisation de celui-ci, porté par le collectif de travail.

<sup>5</sup> Y. Clot, D. Faïta, « Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes », Travailler, 2004, N°4, p.31.

En effet, dans la mesure où l'expérimentation porte ses fruits, ce moment conclusif est celui où s'actualise le développement de l'activité, c'est-à-dire où le développement qui hier était en puissance dans le collectif de travail opère, aujourd'hui, sa mise en acte sous la première forme de l'expérimentation de l'expression et de la validation des résultats par le collectif pour, demain, s'actualiser de façon efficiente dans le réel de l'activité.

Ce développement de l'activité est une revitalisation du genre de l'activité au moyen de l'élaboration stylistique qu'aura permis l'analyse du travail ou/et les changements, modifications, productions des représentations individuelles et collectives (partagées).

Comme nous l'avons souligné plus haut en introduisant l'autoconfrontation croisée, notre démarche s'inspire de sa méthodologie. Mais, nous substituerons à l'autoconfrontation simple sous la forme de la confrontation du sujet au témoignage filmé de son activité, la technique de l'entretien d'explicitation élaborée par Pierre Vermersch.

### 🕒 **L'entretien d'explicitation**

Dans le cadre de l'analyse de l'activité, l'entretien d'explicitation est une technique de questionnement, élaborée par Pierre Vermersch, dont l'objectif est d'aider le sujet à la verbalisation des conduites, actions matérielles et/ou mentales qui se sont déroulées lors de la réalisation d'une activité.

Cet outil permet la mise à jour des éléments que Pierre Vermersch appelle « pré-réfléchis » dont l'expression est nécessaire à une description des pratiques effectives. Une description qui ne reste pas au niveau des intentions et des résultats, mais qui rend compte du vécu immédiat, c'est-à-dire, ce qui est vécu au présent dans l'action, afin d'en faire émerger tout ce que le sujet met en œuvre dans l'activité, qui néanmoins échappe à sa conscience, et qu'il ne peut en conséquence pas verbaliser spontanément <sup>6</sup>.

La technique du questionnement vise à aider (guider) le sujet pour que celui-ci reste dans le domaine des faits et de la description des actions afin que :

- ① les informations recueillies soient les plus proches possibles du déroulement effectif de l'action ;
- ② la verbalisation ne soit pas un discours sur l'action ;
- ③ le lien entre l'action et la cognition soit conservé

Les trois principales conditions concourant à la qualité de l'entretien sont :

- ▶ La référence de la verbalisation à une tâche effective ;
- ▶ La spécification de la tâche (tâche effectuée inscrite dans le temps) ;
- ▶ Que le sujet soit en évocation <sup>7</sup> de cette tâche spécifique

---

<sup>6</sup> L'accès au vécu immédiat n'est pas une simple mise en mots du vécu dont le souvenir serait mobilisé. Cet accès est indirect, il implique le détour par la représentation, c'est un vécu représenté. Dans l'entretien d'explicitation, la mise en mots et la verbalisation sont le lieu d'un processus de « réfléchissement » (Pierre Vermersch) que guide celui qui questionne.

<sup>7</sup> Définition de l'évocation : « Être en évocation c'est faire exister mentalement une situation qui n'est pas présente, c'est remplacer la perception par la représentation. Subjectivement, c'est être plus présent à une situation passée qu'à la situation présente. C'est une activité où le sujet peut retrouver les images, les sons, les sensations de l'expérience passée (...). Cette attitude se différencie de celle d'un commentateur, distancié ». Vermersch Pierre, « L'entretien d'explicitation », Revue Les cahiers de Beaumont, N° 52 bis-53, avril 1991, p.66.



## II. Hypothèse et description du processus d'analyse de l'activité et de confirmation/infirmerie de l'hypothèse

---

Dans la perspective de développer la dimension apprenante des SIAE et de favoriser le rapprochement entre ces dernières et les organismes de formation labellisés AFB, nous souhaitons vérifier l'hypothèse suivante : **Les salariés en parcours d'insertion au sein des SIAE vivent une situation apprenante. La conscientisation de cette situation permettrait de dépasser les appréhensions liées aux représentations négatives associées à l'idée de formation.**

Nous voulions d'une part mettre en évidence que dans l'activité déployée pour réaliser une tâche, les salariés en parcours d'insertion investissent des compétences tacites auxquelles sont intégrées ou associées des postures apprenantes échappant également au domaine de l'attention et de la conscience. D'autre part, nous voulions vérifier que l'explicitation de ces compétences et postures tacites induit une modification des représentations des personnes tant de leur capacité à apprendre que de la formation et favorise le développement d'une appétence nouvelle à l'acquisition de compétences et de savoirs nouveaux, et l'émergence de projets de formation.

Pour procéder à la vérification de notre hypothèse nous avons restructuré son expression sous les trois propos suivants :

**Propos 1** : En situation de travail, les salariés en parcours investissent des compétences et des postures apprenantes tacites.

**Propos 2** : L'explicitation de ces compétences et postures modifie les représentations relatives à la formation.

**Propos 3** : Le changement des représentations favorise l'émergence, la mise en œuvre, et le déroulement d'un projet de formation.

Par le moyen de l'analyse de l'activité<sup>8</sup>, nous envisagions la validation des propos 1 et 2 qui se rapportent à la conscientisation de la situation apprenante. L'objectif était d'aider à l'explicitation par les salariés de leur façon de faire, et d'interroger celle-ci : faire émerger les décalages entre le prescrit et le réel, entre le dire et le faire, de manière à favoriser l'expression de ce qui est réellement investi dans la réalisation de la tâche et d'en expliciter conjointement la signification.

Le propos 3 renvoyant au résultat attendu de la conscientisation (le dépassement des appréhensions liées aux représentations négatives associées à l'idée de formation), ne pouvait être effectivement validé que dans un second temps, celui de la conception et de l'expérimentation de dispositifs de formation intégrant les résultats de l'analyse de l'activité.

Le Schéma 1 *Processus de l'analyse de l'activité en SIAE* rend compte de l'ensemble du procédé de validation de l'hypothèse.

---

<sup>8</sup> La technique de l'entretien est inspirée à la fois de l'autoconfrontation croisée (Yves Clot) et de la verbalisation sous la forme de l'entretien d'explicitation (P.Vermersch). C'est pourquoi nous avons généralement procédé en deux temps : une première série d'entretiens sur chaque site, puis une deuxième série où les entretiens étaient conduits à partir de ce qui avait été formulés par les uns et les autres lors de la première rencontre. Chaque interviewé était donc confronté lors du deuxième entretien à son propre dire et au dire de ses collègues (salariés en parcours ou/et encadrant).



### III. Résultats, analyse et synthèse

*L'hypothèse de départ s'est révélée être davantage opérationnelle dans un cas particulier, celui d'une situation d'illettrisme reconnue et vécue par le salarié comme un handicap sur le plan professionnel et social, que dans le cadre générale de la relation à la formation dans le contexte de l'IAE.*

*Sans avoir été invalidée proprement dit, l'hypothèse de départ n'a pas pu être confirmée comme nous l'avions envisagé car nous avons été confrontée à des représentations largement partagée par les salariés en parcours qui nous ont conduit à une nouvelle formulation de la problématique générale de la formation dans le cadre de l'IAE.*

Au cours des entretiens avec les salariés en parcours est très vite apparue la difficulté à faire émerger la signification des compétences tacites en termes de dispositions positives aux apprentissages ou de postures apprenantes.

La récurrence de cette difficulté nous a amené à rechercher les raisons pour lesquelles les salariés en parcours semblaient ne pas vouloir reconnaître pleinement la dimension apprenante de leur activité et les capacités que celle-ci révèle.

Il est apparu que si les salariés en chantier insertion s'inscrivent dans la dimension apprenante du chantier et développent des postures adaptées à cette situation, la reconnaissance de ces postures se heurtent à une représentation prioritaire d'eux-mêmes comme salariés à part entière et non comme salariés en parcours d'insertion.

Les salariés se représentent leur activité au sein de la SIAE comme étant avant tout une activité professionnelle au même titre que n'importe quelle activité professionnelle et tout ce qui affecte cette représentation est vécue négativement comme un rappel de la précarité de leur situation. Or l'explicitation de la dimension apprenante du chantier insertion et, dans son sillon, l'idée de formation, sont ressenties comme un brutal rappel de la réalité transitoire de leur statut de salarié au sein de la SIAE.

Il y a un déni de la situation réelle, l'inscription dans un parcours d'insertion dont l'activité salariée au sein de la SIAE est une étape qui ne peut être que transitoire. La récurrence et la force de ce déni nous invite à l'appréhender comme un déni nécessaire à l'ancrage de la représentation de soi comme salarié. Représentation à laquelle est rattachée la valorisation à la fois sociale et existentielle qu'apporte le statut de salarié. L'importance et le double caractère de cette valorisation peut être illustrée par les propos suivants :

- ▶ « C'est un plaisir de travailler, c'est un plaisir. »
- ▶ « On n'est occupé, on n'est pas là à rien faire toute la journée. »
- ▶ « Y a de l'argent qui rentre. »
- ▶ « Le matin se lever pour aller au boulot, ça me plait. »
- ▶ « J'ai retrouvé du travail, je revis. »
- ▶ « Le matin on se lève, je vois la différence, on bouge plus, même à la maison. »
- ▶ « On peut dire qu'on travaille. On se lève le matin, le soir je suis content de voir ma femme et mon enfant. J'fais une famille, même si c'est un p'tit salaire. »
- ▶ « Pouvoir montrer mon travail, ça me plait. »
- ▶ « C'est utile. »
- ▶ « Ça rend service aux gens. »
- ▶ « On sert à la société, on se rend utile. »

Cette valorisation apparaît comme l'axe médian de la dynamique qui se met en place dans et par la participation des personnes à l'activité de la SIAE. Si ce constat n'était pas en soi surprenant mais, au contraire, bien compréhensible et inscrit dans les objectifs de l'encadrement de l'activité et les finalités de l'IAE, ce qui était par contre davantage questionnant était le fait que cette valorisation et la dynamique d'insertion dont elle est porteuse soient nourries par une forme de déni de la dimension apprenante inscrite dans la mission d'insertion de l'IAE.

Corollairement à ce constat et en cohérence avec lui, il est apparu que les représentations des salariés en parcours relatives au rôle, à la mission et au statut des encadrants, sont porteuses du même déni de réalité.

L'encadrant est généralement prioritairement considéré comme un *chef de chantier* ou un *chef d'entreprise* et non comme un formateur, un tuteur ou un accompagnateur ayant une fonction relative au parcours d'insertion professionnelle et sociale de chacun d'entre eux.

De même, dans le cadre des représentations formulées, ce qui est attendu d'eux par les encadrant (« *chef de chantier* ») ne sont pas prioritairement les avancées relatives à leur parcours d'insertion, mais c'est que « le travail soit bien fait » ; « *les clients soient satisfait* » ; « *le chantier (ou l'entreprise) fasse des bénéfiques* ».

Ce n'est que dans un second temps que les aspects relatifs à la dimension apprenante ou formative de la SIAE et les préoccupations référant à leur parcours d'insertion sont formulées : « (...) *le plus important c'est que son entreprise marche, c'est qu'elle fasse des bénéfiques, c'est comme un patron. Et après, quand on part, que l'on ait un travail, ça compte aussi, mais surtout faire du bénéfique avec un travail à nous.* »

Ces représentations largement partagées par les salariés en parcours sont en décalage avec les représentations que les encadrants ont de leurs fonctions et missions :

- ▶ « On n'est pas une entreprise, on est un chantier insertion. »
- ▶ « Je pars du principe qu'on est un chantier insertion, donc on n'est là pour réinsérer, on n'est pas là pour faire de la production. »
- ▶ « Le plus important pour les gens, c'est la formation parce que les chantiers insertions, les activités que l'on peut réaliser, ne sont que des supports pédagogiques. »
- ▶ « Je ne suis pas là pour former 15 personnes à un métier, mais pour élargir l'horizon, c'est comme ça qu'il peut y avoir un déclic . »
- ▶ « On leur dit bien que l'accompagnement est obligatoire. Il faut que ça ait un sens. S'ils viennent ici, il faut que ça ait un sens dans leur parcours, soit pour découvrir un métier, soit pour valider des compétences professionnelles ».

La confrontation des propos et le décalage des représentations, ont permis de mettre en évidence un écart entre le prescrit et le réel de l'activité du côté de la pratique des encadrants. En effet la fonction formative qui relève du prescrit du rôle d'encadrant est soulignée dans les propos notamment à travers les représentations de l'activité qui décrivent celle-ci comme étant prioritairement pédagogique et orientée sur l'acquisition des savoir-être et savoir-faire en situation professionnelle. Or les salariés en parcours perçoivent prioritairement l'encadrant non comme un formateur mais un chef de chantier ou d'entreprise.

Certes, nous avons vu que du côté des salariés en parcours, cette représentation de l'encadrant comme un chef de chantier s'inscrit dans une représentation de soi qui surligne le statut de salarié pour mieux effacer les traits qui dessinent la silhouette du salarié en parcours ou en situation d'insertion professionnelle et sociale. Et nous soulignons que cette représentation de l'encadrant comme « chef de chantier » ou « chef d'entreprise » était cohérente avec ce déni de réalité.

Mais, qu'il en soit ainsi, que la représentation de l'encadrant comme chef de chantier soit en écho de la nécessité subjective d'oublier ce qui dans l'activité au sein de la SIAE relève de l'insertion pour privilégier tout ce qui contribue à renforcer l'image de soi comme salarié et contribue à une reconstruction narcissique, cela ne signifie pas que rien dans la pratique de l'encadrant ne participerait à l'élaboration par le salarié de cette représentation première de l'encadrant comme « chef de chantier ».

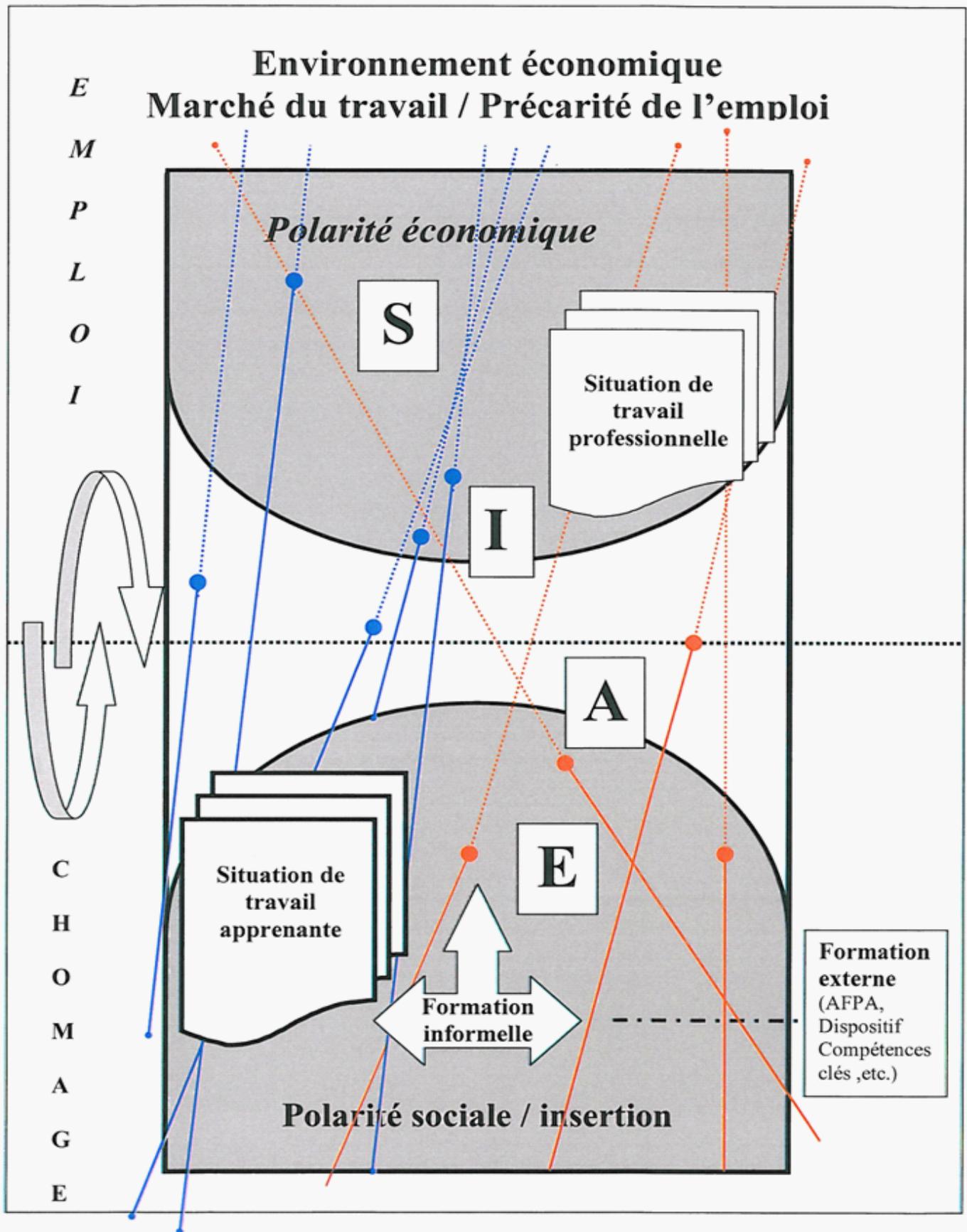
En d'autres termes, cette représentation des salariés ne peut pas être que le produit d'un déni de réalité, mais elle doit nécessairement avoir, sous une forme ou une autre, son pendant objectif dans la situation réelle. En effet, d'une part, l'encadrant est en situation d'assumer des responsabilités qui relèvent d'un « chef de chantier » ou plus généralement d'un statut hiérarchique qui se distingue du statut de subordonné des salariés en parcours qui est le statut de tout salarié dans sa relation à la hiérarchie et qui est inscrit dans le Code du travail. Il s'en suit qu'il y a nécessairement dans l'activité de l'encadrant une façon de faire et d'être qui correspond à une pratique de « chef de chantier », et cette pratique a un impact positif qui favorise la dynamique d'insertion du salarié en parcours. Or dans les représentations des encadrants si tout ce qui relève de la pédagogie est souligné, ce qui renvoie à cette pratique est minoré.

Ainsi, on constate dans les représentations des uns et des autres une inversion des priorités : pour les uns, les salariés en parcours, la priorité est du côté du statut de salarié et du travail à réaliser, pour les autres, les encadrants, la priorité est le parcours du salarié.



Représentations en décalage, inversées, mais non en opposition. Il ne s'agit pas de vérités contradictoires, mais de représentations qui construisent le réel complexe de l'IAE du point de vue des différents acteurs que sont les salariés en parcours et les encadrants et du point de vue de la double polarité dans laquelle se développe l'activité des SIAE, polarité économique qui est celle de toute entreprise et polarité sociale qui est celle de l'insertion.

Nous proposons de figurer cette complexité telle qu'elle se dessine à partir de l'analyse des entretiens sous la forme du schéma 2 « Synthèse de l'analyse des entretiens » que nous faisons suivre d'une légende commentée.



## Légende commentée du schéma 2



→ Rectangle circonscrivant l'*Environnement économique* et sociale de la SIAE (Economie de marché/ Marché du travail/Précarité de l'emploi).



→ Rectangle circonscrivant l'espace propre de la SIAE.



→ La ligne pointillée (médiante horizontale) établit une frontière symbolique et virtuelle qui partage l'environnement économique et social entre l'emploi et le non-emploi (chômage) avec toutes les situations intermédiaires ou/et les possibles aller et retour de l'un à l'autre.

Cette médiane horizontale traverse également l'espace de la SIAE en traçant une nouvelle frontière, elle aussi symbolique et virtuelle, mais qui permet de structurer l'espace de la SIAE sous la forme d'une double polarité : une *polarité économique* et une *polarité sociale*.



→ Les demi-cercles grisés représentent les deux polarités qui structure la géographie de l'espace de la SIAE, et sous-tendent l'activité et les missions de celle-ci.

La *polarité économique* souligne l'ancrage de la SIAE dans l'économie de marché (productions, services, etc.). La *polarité sociale*, relative à la mission d'insertion, souligne, cette fois, l'ancrage de la SIAE dans l'environnement spécifique de la précarité de l'emploi, de l'exclusion économique et sociale (la moitié basse du rectangle *Environnement économique*).



→ Ce symbole permet de distinguer au sein de la situation de travail que constitue l'activité dans le cadre de la SIAE, ce qui relève d'une situation apprenante et ce qui relève d'une situation professionnelle.

La *situation de travail professionnelle* s'inscrit dans la demi-sphère de la *polarité économique* dont elle déborde pour s'approprier l'espace demeuré blanc de la moitié haute du rectangle figurant la SIAE. Ainsi se dessine une zone (moitié haute du rectangle) où l'activité au sein de la SIAE pourrait être assimilable à l'activité professionnelle d'une entreprise lambda.

La *situation de travail apprenante*, à l'opposé, s'inscrit dans la demi-sphère de la *polarité sociale*. Cette fois, la zone dessinée (moitié basse du rectangle) est une zone qui renvoie, non à l'assimilation possible de l'activité de la SIAE à celle d'une entreprise lambda, mais à la mission d'insertion de la SIAE.



→ Flèches symbolisant les représentations relatives à l'activité et aux missions de la SIAE.

La distinction établie entre les représentations des salariés en parcours et celles des encadrants n'est pas une distinction introduite de façon a priori, mais elle correspond au fait que les entretiens ont mis en évidence d'une part une différence des représentations recoupant la différence de statut, d'autre part une forte homogénéité des représentations au sein de chacune des catégories.

Le positionnement des flèches indique la tendance de ces représentations à s'inscrire davantage, ou à part égale, dans l'une ou l'autre des polarités qui structurent l'espace de la SIAE.

Le fait notable est le décalage de position entre la flèche figurant les représentations des *Salariés en parcours* et celle figurant les représentations des *Encadrants*.

Les entretiens font apparaître du côté des salariés en parcours une tendance forte à assimiler leur activité au sein de la SIAE à une activité professionnelle qui ne se différencierait pas d'une activité professionnelle dans le cadre d'une entreprise lambda. (salaire et statut de salarié, encadrant = chef d'équipe ou patron, l'employeur et l'encadrant attendraient d'eux en priorité que le travail soit bien fait pour satisfaire les clients « et que l'entreprise marche », etc.). C'est pourquoi les deux tiers de la flèche des représentations des salariés en parcours s'inscrit dans la moitié haute du rectangle (l'espace de la polarité économique et de la situation professionnelle).

Du côté encadrants, les entretiens font ressortir une priorité que l'on peut qualifier en forçant le trait de priorité inverse. Ce qui est attendu des salariés en parcours n'est pas ce qu'un employeur attend de tout salarié, à savoir qu'ils satisfasse aux exigences de la production ou du service à réaliser, mais qu'il accomplissent un *parcours* ; qu'ils acquièrent en priorité les savoir-être et/ou les savoir-faire qui leur permettront de s'insérer ou de se ré-insérer dans l'environnement économique et sociale (devenir un professionnel ayant une vie professionnelle, non indépendamment, mais malgré les aléas du marché du travail).

Cela ne signifie pas que ne seraient pas pris en compte les aspects, exigences et contraintes relevant de la polarité économique. Tout ce qui est lié à l'ancrage de la SIAE dans l'environnement économique est, parallèlement, pleinement pris en compte par les encadrants, en particulier, l'importance de l'auto-financement de l'activité. De ce point de vue, la flèche figurant les représentations des encadrants aurait pu s'inscrire de façon équilibrée entre les deux zones partageant l'espace de la SIAE.

Mais, le centre de gravité de notre enquête ne concernait pas les représentations de l'activité générale de la SIAE, sinon les représentations dans le cadre de l'activité des salariés en parcours. C'est pourquoi, les deux tiers de la flèche des représentations des encadrants s'inscrit dans l'espace de la polarité sociale et de la situation apprenante.

→ Le trait bleu continue, les deux points de taille différente et la ligne pointillée symbolisent une relation au temps des représentations de soi des salariés en parcours

Le petit point = d'où je viens

Le gros point = où je suis

La ligne continue = le passé (chemin parcouru)

La ligne pointillée = l'avenir

→ Relation au temps des représentations, par l'encadrant, du salarié en parcours.

Le petit point = où je dois l'accompagner

Le gros point = où est-il

La ligne continue = le passé

La ligne pointillée = l'avenir (le chemin à parcourir)

La position symétriquement opposés par rapport au temps (temps présent = axe de la symétrie) des petits points lorsque l'on compare les représentations des salariés en parcours et celles des encadrants est significativement forte, de même que la position du gros points dans des zones différentes de l'espace de la SIAE.

Dans l'actualité de leur activité en SIAE, les salariés en parcours se représentent comme étant en situation professionnelle. Pour eux ce qui est important, prioritaire au niveau de leurs représentations, c'est le chemin parcouru : du petit point qui se situe dans le passé au gros point de l'activité en SIAE. La ligne pointillée n'a pas, dans leur représentation de point de chute défini (ce dernier aspect peut-être relativisé en fonction du projet du salarié en parcours, mais même dans ce cas la perspective n'apparaît pas ancrée comme l'est la mission « d'accompagnement vers » de l'encadrant).

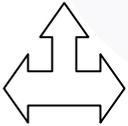
Côté encadrant, le gros point se situe dans la zone relative à la polarité sociale, l'insertion, la situation apprenante. Ce point, est équivalent à un point d'origine, de départ. Le point d'arrivé, est le petit point dont la réalité est virtuelle puisque c'est le point de chute idéal du chemin à parcourir par le salarié en parcours une fois qu'il aura traversé la zone (moitié haute) de l'espace de la SIAE et qu'il sortira de ce dispositif d'insertion. La ligne continue, le passé, c'est histoire de vie du salarié en parcours.



Concernant ce passé, il ne peut pas exister dans la représentation de l'encadrant un point qui symboliserait, au même titre que pour le salarié en parcours, une origine à partir de laquelle un chemin a été parcouru.

Il y a des temporalités différentes, avec des significations différentes pour les uns et les autres et de ce point de vue un télescopage des représentations avec des lignes de force qui ne se recouvrent pas. C'est une situation inévitable dont la prise en compte est fondamentale et intéresse tout particulièrement le rapport à la formation.

Il y a du côté des salariés en parcours une réelle difficulté à penser la partie basse du rectangle, à s'y représenter, qui apparaît liée à une angoisse de ne pas parvenir à sortir de la partie basse de l'espace de la SIAE, à ne pas franchir la ligne médiane en pointillée. Cette difficulté est à mettre en relation avec la problématique de la formation.



→ Formation informelle au quotidien à travers l'activité.

L'emplacement de la formation, son positionnement dans la partie basse (polarité sociale/insertion) est à questionner ainsi que la représentation que les salariés ont de ce qu'est apprendre et de ce qu'ils peuvent apprendre à travers cette formation informelle qui est généralement résumé par « on apprend sur le tas ».

Dans le cadre de cette formation informelle la pédagogie de l'encadrant est appréciée, mais elle n'est pas représentée : personnalisation, attachement aux qualités humaines de l'encadrant, à sa personnalité : « on apprend parce que c'est lui, parce que c'est elle... ».

### **Formation**

(AFPA,  
Compétences  
clés, etc.)

→ Les organismes de formations sont représentées sous la ligne médiane pointillée, car dans les représentations des salariés en parcours, l'orientation vers des organismes de formation semble associée, le plus souvent, à une perte ou au risque d'une perte du statut de salarié ou de professionnel et des représentations valorisantes induites par celui-ci.

## IV. Conclusion

---

L'analyse des entretiens et la synthèse des représentations nous invitent à revisiter la problématique de la formation dans le cadre de l'IAE et à proposer des modalités nouvelles de mise en place et d'usage de la formation qui prennent en compte ce que nous disent les représentations des salariés en parcours, en particulier les trois points suivants :

- ① être reconnu comme salarié, le sentiment d'« *avoir un vrai travail* », permet une reconstruction narcissique, la restauration d'une image de soi positive, qui est à l'origine d'une nouvelle confiance en soi et participe au développement de la dynamique d'insertion ;
- ② l'idée et la perspective de devoir se former affecte la projection de soi comme personne socialement et professionnellement insérée. Cette perspective est vécue comme le rappel d'une situation précaire et/ou une menace de rupture du statut de salarié.
- ③ Quand le chantier insertion est reconnu et accepté comme étant non seulement le lieu d'une activité professionnelle, mais également un lieu de formation, c'est en un second temps et principalement parce que l'on y apprend des choses en travaillant : la formation apparaît davantage comme une conséquence du travail ou de l'activité, en quelque sorte une retombée, qu'un objectif ou une priorité inscrite dans le chantier insertion.

Tenir compte de ces trois points implique un développement de la dimension apprenante des SIAE qui se conforme à l'image de soi comme salariés des personnes en parcours en établissant le lien entre la formation, le statut de salarié et l'environnement professionnel (situation et activité).

Dans cette perspective, nous préconisons de s'inspirer dans l'approche de la formation en SIAE de l'approche qui en est faite en entreprise. Dans le cadre de l'entreprise, si de nouvelles tâches ou responsabilités, de nouveaux produits ou de nouvelles machines, ou encore de nouvelles procédures exigent l'acquisition de connaissances, de savoir-être ou de savoir-faire nouveaux, les salariés doivent se former pour acquérir les nouvelles compétences nécessitées par l'environnement professionnel. De ce point de vue la formation est un travail, une exigence de la situation professionnelle.

En acquérant la dimension de l'exigence impliquée par le métier ou/et la situation professionnelle, la formation dans le cadre de l'insertion ne serait plus perçue par les salariés en parcours comme éloignant de l'activité professionnelle et menaçant leur statut de salarié.

Cette nouvelle approche signifie un changement de paradigme :

- ▶ la formation serait contextualisée par rapport à l'activité et non par rapport au projet du salarié ;
- ▶ cette contextualisation signifie que le lien entre la formation et la situation de travail s'élaborerait, au-delà de la pratique déjà existante de l'usage de l'activité comme support des apprentissages, par une inscription du dispositif de formation dans l'activité elle-même<sup>9</sup>.
- ▶ La formation prendrait en compte et travaillerait la dimension identitaire : « être salarié ». Aux classiques domaine d'apprentissage, « savoirs », « savoir faire », « savoir être » pourrait s'ajouter le « savoir en être » (sous entendu au monde du travail...).

---

<sup>9</sup> A cette contextualisation devra être associée sur le plan de l'ingénierie pédagogique, pour une adaptation du dispositif au public accueilli, la prise en compte des compétences individuelles dans le domaine des compétences clés.



# Annexe 1

---

## Références théoriques

### ① *Didactique professionnelle et formation*

L'objectif de l'ingénierie didactique professionnelle est « d'utiliser l'analyse du travail pour construire des contenus et des méthodes, visant à la formation des compétences professionnelles »<sup>10</sup>. La démarche consiste à s'appuyer « sur des situations de travail qui servent de support à la formation et au développement des compétences professionnelles »<sup>11</sup>.

Cet ancrage dans la situation de travail fait de l'activité le point de départ de la démarche de formation. Précisons : non de l'activité en général, mais de l'activité de celui qui agit. En d'autres termes, l'analyse de la situation de travail n'est pas réductible à l'analyse d'un objet, poste ou emploi, mais il s'agit de l'analyse de l'activité d'un sujet (individuel ou/et collectif) qui agit dans une situation donnée.

Ce sujet dont l'activité est analysée n'est pas un objet passif de l'analyse mais participe à celle-ci, ce qui fait de l'analyse du travail ou de la situation de travail une action formatrice. Ce point permet de souligner l'importance des choix relatifs aux modalités (méthodes, outils) de l'analyse de la situation de travail<sup>12</sup>.

Les distinctions conceptuelles entre tâche et activité, travail prescrit et travail réel, etc. permettent, en particulier, la mise en évidence de stratégies individuelles qui sont le produit complexe de l'expérience, des connaissances, des représentations et des compétences de celui qui agit.

De ce point de vue, l'analyse de la situation de travail rend possible une lecture des savoirs, représentations et compétences des salariés : quelle que soit la personne, l'analyse de son activité met en lumière prioritairement l'existant, ce qui est fait, le quoi et le comment de l'activité et non les défaillances. Ainsi à travers l'analyse de son activité, la personne se définit positivement et non négativement et peut accéder à une représentation de soi comme personne détentrice de compétences à développer.

Ce premier niveau ou résultat peut contribuer à modifier la représentation de la formation : on ne se forme pas parce que l'on ne sait pas (« même pas lire ou écrire »), mais parce que l'on a un potentiel. Ce n'est pas un négatif qui condamne à devoir se former, mais c'est un positif qui permet d'envisager de se former, de poursuivre son devenir, de se transformer.

La reconnaissance de l'expérience, des connaissances et des compétences des personnes à travers l'analyse de la situation de travail ou de l'activité, permet ainsi d'inscrire le passage à l'acte de se former dans une représentation de la formation en rupture avec celle d'une formation destinée par sa conception et son usage à être une seringue qui sert à inoculer le savoir à celui qui n'en a pas... avec tous les risques d'allergies que cela comporte !

---

<sup>10</sup> Pierre PASTRE, « L'ingénierie didactique professionnelle », *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Philippe CARRE et Pierre Gaspard (sous la direction de), Ed. Dunod, Paris, 2004 (2ème édition), p. 465.

<sup>11</sup> Idem, p. 466.

<sup>12</sup> Un des travers à éviter est de réduire l'analyse du travail à une froide et mécanique comparaison entre un poste de travail analysé et un salarié évalué sur son poste de travail. Dans ce cas, les contenus de formation qui sont définis à partir de l'analyse équivalent tout simplement à ceux d'un référentiel de formation, à la liste des savoirs ou des compétences à acquérir pour occuper le poste de travail. Une telle élaboration des contenus de formation signifie une posture figée des acteurs et une stigmatisation du salarié « envoyé » en formation. Cela correspond à une représentation répandue : l'encadrant qui connaît le travail et évalue le travail du salarié ; le salarié qui craint ou sait ne pas savoir ; le formateur qui « transmet » le savoir (ceux qui savent, celui qui ne sait pas, chacun sa posture, chacun jouant son rôle). Cela correspond à une vulgarisation fautive et négative de l'analyse du travail.

## ② La distinction conceptuelle entre tâche (travail prescrit) et activité (travail réel) : l'intelligence au travail

Dans le cadre de la didactique professionnelle, la distinction entre le travail prescrit (la tâche) et le travail réel (l'activité) est généralement lié au fait que les prescripteurs de la tâche proposent des modes opératoires non suffisamment adaptés au réel des situations de travail. Cette inadaptation peut être dû à une prise en compte partielle, voire une méconnaissance, des réalités, ou à une complexité des processus qui résiste à une formalisation adéquate des modes opératoires. En effet, les analyses du travail effectuées au moyen des outils conceptuels de la didactique professionnelle porte le plus souvent sur des métiers à risques ou des métiers où les tâches de contrôles des opérateurs sont d'une complexité non apparente mais réelle car les systèmes dynamiques utilisés se transforment non seulement sous l'action des opérateurs mais également en fonction de leur propre dynamique.

Dans le contexte des Structures d'Insertion par l'Activité Economiques (SIAE), les tâches auxquelles sont confrontés les salariés en parcours d'insertion ne relèvent pas du même degré de complexité. Mais, quelle que soit la nature de la tâche, il y a toujours une singularité de l'activité qui se distingue de la procédure ordinaire (formalisée ou non) des actions nécessaires à la réalisation de la tâche. De ce point de vue, le décalage entre la tâche et l'activité, entre le travail prescrit et le travail réel, existe dans toute réalisation d'un travail, et cette distinction demeure pertinente quel que soit le contexte de l'activité professionnelle.

Comme le souligne Guy Jobert dans *L'intelligence au travail*<sup>13</sup>, « Travailler ne consiste jamais en une pure exécution de normes antécédentes mais exige de la part des opérateurs une mobilisation d'intelligence, de l'invention, de la prise de décision (...) ». Cette mobilisation d'intelligence, est l'apport humain singulier qui définit le travail en le distinguant de la simple action mécanique. Quelle que soit l'activité, même dans le geste le plus élémentaire et la simple répétition de ce geste, il y a une intentionnalité, une présence irréductible de la subjectivité dans le travail. Cette intentionnalité, intelligence ou subjectivité peut revêtir de multiples visages et être dénommée différemment : « (...) *savoirs pratiques, empiriques, informels ou encore tours de main, ficelles, astuces et autres « biais »* »<sup>14</sup>.

La texture de cet investissement subjectif est le résultat d'un tissage complexe de multiples données ou déterminations relevant aussi bien de l'affectivité que de la cognition, des connaissances, des compétences identifiées ou non, explicites ou tacites. Le produit de cet investissement est double : la performance (le travail objectivé dans sa réalisation) et la production pour soi de nouveaux savoir-faire, de nouvelles connaissances ou/et compétences, ou l'affinement de celles-ci, car dans la confrontation au réel et en transformant celui-ci, le travailleur se transforme lui-même.

De fait, ce qui est en jeu et ce qui se joue dans l'investissement au travail est capital, et pourtant celui-ci demeure généralement une boîte noire, quelques fois entrouverte mais le plus souvent restée scellée. L'analyse de l'activité vise à ouvrir le couvercle de la boîte pour mettre en lumière et débrouiller ce qu'elle contient et servir au développement des compétences et à la reconnaissance sociale et professionnelle de l'intelligence au travail.

L'expérimentation que nous proposons consiste à repenser la relation à la formation des salariés en parcours d'insertion au sein des SIAE à partir de la levée des scellées de la boîte noire de leur investissement et de leur intelligence au travail, au moyen de l'analyse de l'activité.

Il va de soi que cette démarche implique nécessairement et de manière forte tous les acteurs, tant les encadrants des SIAE que les formateurs des organismes de formation engagés dans la lutte contre l'illettrisme et la formation aux compétences clés. Et ce, d'autant plus que l'aboutissement de cette démarche pourrait induire des postures nouvelles des uns et des autres relativement à la problématique de l'illettrisme et de la formation au sein de la SIAE, un repositionnement et de nouvelles manières de faire dans les pratiques professionnelles.

---

<sup>13</sup> Jobert Guy, « L'intelligence au travail » dans *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Philippe Carré et Pierre Gaspard (sous la direction de), Ed. Dunod, 2ème édition, Paris, 2004, p. 353.

<sup>14</sup> Ibidem.



### ③ L'activité

La tâche est la réponse à la question « Quoi ? » ou encore « Que dois-je faire ? ». L'activité est la réponse à la question « Comment ? » ou « Qu'est-ce que je fais pour réaliser ce que je dois faire ? ».

Alors que l'activité est le temps fort, productif, de la confrontation au réel pour le transformer, paradoxalement, sa réalité est évanescente. Seule la tâche réalisée demeure et accède, grâce au travail de l'activité, à une présence qui échappe au défilement du temps, sous la forme d'un produit fini.

Certes, la tâche peut être accompagnée de consignes ou/et de procédures descriptives de la succession des opérations à accomplir. Procédures qui peuvent d'ailleurs renvoyer à un référentiel de compétences. Cependant, ces consignes ou procédures ne disent rien des compétences réellement mises en œuvre, dans le temps de l'activité, pour la réaliser<sup>15</sup>. Ces compétences, et en particuliers les compétences non identifiées ou tacites, les stratégies individuelles, savoirs-faire, tours de mains, ficelles, prises de décision, tout le travail de l'intelligence au travail, tout ce qui pour une part, et par défaut d'identification, une fois le travail accompli, s'efface dans l'attente d'une prochaine activité, l'analyse de l'activité vise, dans un premier temps, à le faire émerger, à l'analyser en un sens physico-chimique, celui de l'extraction de la matière de l'activité, de la différenciation et de la distinction des éléments dont est composée cette matière.

Le second temps de l'analyse de l'activité est celui où ces données sont réfléchies, c'est un temps de théorisation compris en termes de reconstruction de l'intelligence au travail et de représentations partagées de celle-ci.

Quelle que soit l'orientation méthodologique choisie, nous retrouvons ces deux moments. Dans le cadre de notre expérimentation, notre orientation est celle de l'autoconfrontation croisée dont une des singularités est l'usage d'une méthode dialogique visant à privilégier la mise en branle des ressorts internes du potentiel de développement du collectif de travail, des individus qui le composent, et de la situation.

---

<sup>15</sup> De ce point de vue toute tentative de diagnostic ou d'évaluation des savoir-faire et compétences réelles, à partir de la tâche ou des travaux réalisés et en vue d'une analyse des besoins en formation des salariés en parcours d'insertion, ne peut que conduire à des plans de formation qui relèvent davantage du costume prêt-à-porter dont le patron standard, nécessaire à la coupe, est le référentiel de compétences correspondant à la tâche, au métier ou à l'emploi, que du costume sur mesure dont la coupe implique la prise des mensurations individuelles.

## Annexe 2

---

### Modalités

#### ① Introduction : contexte et évolution du projet

Nous rendons compte ici de l'action menée dans le cadre de la convention FDI 027 2008 0011 et de son avenant.

##### 1.1 GENÈSE DU PROJET

- ▶ octobre 2007: journée régionale d'information et d'échange organisé conjointement par le CRIA (intégré au CREFOR depuis), 2IAE, le SGAR et le CG76;
- ▶ 1<sup>o</sup> semestre 2008: groupes de travail inter SIAE et AFB + DDTEFP: production d'un plan d'action visant à développer une prise en compte de la problématique «illettrisme» au sein des SIAE et à rapprocher les réseaux AFB et SIAE;
- ▶ Déc 2008-Nov 2009: l'action expérimentale visant à valoriser les situations apprenantes en SIAE et mobilisant SIAE, AFB et experts à fait l'objet d'une convention de financement entre 2IAE et la DDTEFP 27;
- ▶ 2009: la mise en place des nouvelles modalités de conventionnement des SIAE a empêché celles ci et 2IAE de se mobiliser sur ce projet;
- ▶ Un avenant à la convention a été négocié permettant de reporter l'action sur le premier semestre 2010.

##### 1.2 NOUVELLE DONNE

###### 1.2.1 MCC

- ▶ Le dispositif Maîtrise des compétences clés (MCC) a été mis en place par un appel d'offres auprès des organismes de formation;
- ▶ Dans ce cadre, le CRIA (qui a été intégré au CREFOR) n'a plus de mission d'animation du réseau AFB. De fait celui ci n'existe plus.
- ▶ Les SIAE sont prescripteur du dispositif MCC;
- ▶ Des ajustements et adaptations sont en cours pour rendre le dispositif MCC plus accessibles aux salariés en parcours en SIAE.

###### 1.2.2 PAREB

- ▶ Le CREFOR est engagé dans la mise en oeuvre du nouveau PAREB
- ▶ Celui ci donne un cadre pour un appui aux actions dans le champ illettrisme et compétences clés
- ▶ Dans ce cadre, l'idée du label qualité AFB a été reprise de manière ouverte pour le rendre accessible à des partenaires qui travaillent la question de l'illettrisme (un cadre éthique et pédagogique)

#### ② Un projet ajusté

Le contexte ayant fortement évolué, les enjeux s'en trouvent modifiés, la finalité impactée et le programme ajusté. Le 26 février 2010, les services de la DIRECCTE (UT 27 & UT 76) en ont été avertis (cf PJ).

Le programme a ensuite été lancé et a évolué dans sa mise en oeuvre pour s'adapter aux besoins.

##### 2.1 UN ENJEU RÉAJUSTÉ

- ▶ L'enjeu principal n'est plus de rapprocher les réseaux IAE et AFB, ce dernier n'existant plus en tant que réseau.



- ▶ L'enjeu principal est celui de l'expérimentation d'une nouvelles approche innovante de la prise en compte des problématiques de l'illettrisme et de la formation au sein de la SIAE.

## **2.2 FINALITÉS**

- ▶ faire un travail sur les représentations liées à la formation (analyse, prise de recul, on apprend tout le temps, une posture d'apprentissage...)
- ▶ rendre plus autonome les acteurs (encadrants, formateurs et salariés en parcours)

### **2.2.1 But**

Faire bouger les représentations par rapport à la formation et l'illettrisme

- ▶ au niveau des permanents
- ▶ au niveau des formateurs
- ▶ au niveau des salariés en parcours

### **2.2.2 Objectifs**

#### **Les objectifs généraux ajustés:**

- ▶ conduire un travail sur les représentations relatives à la formation
- ▶ initier des innovations pédagogiques dans les SIAE;
- ▶ développer l'approche didactique professionnelle (en travaillant on transforme le réel et on se transforme)
- ▶ faire évoluer les pratiques et les relations avec formateur des organismes «AFB»

#### **Les objectifs opérationnels réaffirmés**

Mobiliser dans le projet:

- ▶ 4 SIAE, 2 de l'Eure et 2 de Seine maritime et leurs équipes
  - ◆ 4 à 6 encadrants,
  - ◆ 8 salariés en parcours
  - ◆ quelques ASP, directeurs
- ▶ 4 formateurs exerçant en organismes de formation de base

### **2.2.3 Méthode**

L'auto confrontation croisée:

- ▶ distinction de l'activité réalisée du réel de l'activité
- ▶ faire croiser des points de vue différents sur ce qui est fait et vécu (encadrant, salarié, permanent, formateur....)
- ▶ le travail en collectif rend durable les changements

## **2.3 CADRE DE MISE EN ŒUVRE**

### **2.3.1 Volontariat**

- ▶ des SIAE
- ▶ des formateurs AFB

### **2.3.2 Intervenants**

Pilotage du projet :

- ▶ Alain PIROT / 2IAE - porteur projet
- ▶ Jean Philippe MERCIER/ CREFOR

Intervenant :

- ▶ Frédéric BOTTOIS, consultant indépendant

## **2.4 PROGRAMME**

### **2.4.1 Rencontre lancement**

Objet :

- ▶ avoir tous le même niveau
  - ◆ d'information sur le projet
  - ◆ de culture par rapport à la problématique illettrisme
- ▶ lancer le projet

Qui:

- ▶ 4 SIAE retenues (encadrants, ASP, dirigeants): AIPPAM / CONTACT SERVICE / Jardins de la Bresle / Association Saint Paul
- ▶ Expert
- ▶ Pilotes (2IAE, CREFOR)

Durée : une demi journée

Quand : 8 Avril 2010 matin

### **2.4.2 Analyse et accompagnement SIAE**

Objet :

- ▶ Analyse de l'activité, des situations de travail
- ▶ Échange avec encadrants, salariés

Qui:

Au sein de chacune des 4 SIAE:

- ▶ Encadrants techniques
- ▶ Salariés en parcours
- ▶ ASP ...

Durée :

- ▶ Deux à 3 demi journée par SIAE
- ▶ 4 SIAE = 4 à 6 jours d'intervention

Calendrier :

| <b>Structures</b>    | <b>Dates</b>                           |
|----------------------|--|
| Jardins de la Bresle | 16/04/2010<br>30/04/2010<br>21/05/2010 |
| AIPPAM               | 30/04/2010<br>21/05/2010<br>28/05/2010 |
| ociation Saint Paul  | 01/06/2010<br>08/06/2010               |
| Contact Service      | 28/05/2010<br>03/06/2010               |



### 2.4.3 Réunion synthèse SIAE

#### Objet

- ▶ partager les expériences et enseignements de la phase 1
- ▶ dégager points communs, différences, axes de progrès
- ▶ préparer rencontre avec les formateurs AFB

#### Qui:

- ▶ SIAE (salariés interviewés, encadrants, ASP, dirigeants)
- ▶ Expert
- ▶ Pilotes (2IAE, CREFOR)

Durée : une demi journée

Quand : 11 juin 2010 à l'association Saint Paul

### 2.4.4 Rencontre formateurs

#### Objet

- ▶ analyse prise de recul
- ▶ faire le lien avec leurs propositions (MCC +....) et modalités d'intervention;
- ▶ faire bouger le « apprendre à apprendre »

#### Qui:

- ▶ Formateurs
- ▶ SIAE (encadrants; Dirigeants)
- ▶ Expert
- ▶ Pilotes (2IAE, CREFOR)

Durée : Une demi journée

Quand : Vendredi 25 juin.



A series of horizontal dotted lines for writing, starting from the top right of the notebook icon and extending across the page.



**98, avenue de Bretagne  
Immeuble «Normandie 1»  
BP 1152  
76076 ROUEN Cedex 1  
Tél : 02.35.73.77.82 - Fax : 02.35.73.60.07  
[www.crefor-hn.fr](http://www.crefor-hn.fr) - [crefor@crefor-hn.fr](mailto:crefor@crefor-hn.fr)**

