

LA FORMATION SUR LE TERRAIN

Cette partie rendra compte des observations menées dans le public accueilli à “Médiation”, puis après avoir situé les différentes pratiques de bilan en formation d’adulte et décrit les différentes phases de la formation en stage, nous décrirons la démarche pédagogique adoptée par les formateurs à la suite de nos diverses interventions visant à rendre explicite, dans leurs pratiques, les orientations qu’ils engageaient et les aspects qu’il semblait nécessaire de privilégier.

INTRODUCTION

Après avoir mis en évidence le cadre de référence théorique des actions de formation adressées à des public en difficulté, visant la “réactivation” des processus d’apprentissage et d’acquisition de compétences, dans le courant actuel de l’éducabilité cognitive auquel font appel peu ou prou les formateurs, il est nécessaire de poursuivre l’étude sur le terrain. En effet, les résultats des travaux théoriques que nous avons présentés ont été obtenus, en grande partie, à partir de situations expérimentales. Mais lorsqu’on cherche à trouver dans une situation réelle, dans un stage, les principes qui sont à l’œuvre, on se rend compte que les conditions ne sont que rarement celles réalisées dans une situation expérimentale. Les invariants, les faits constants, de telles situations ne peuvent être isolés des particularités de l’expérience passée et des attentes des sujets. Il faut donc tenir compte de toutes ces dimensions lorsqu’on veut comprendre les raisons de la réussite ou de l’échec des situations de formation.

C'est pour ces raisons que nous avons choisi ce type d'investigation dans le but de dégager les données pertinentes, au regard de notre objet d'étude, à partir desquelles se construiront les analyses et les propositions que nous pourrons faire.

Nous l'avons dit, les contraintes socio-économiques qui restreignent les moyens ont des effets importants sur l'organisation et le déroulement des formations par rapport à ce qui serait nécessaire pour ce public¹. Malgré cela, certaines pratiques, nées de l'adaptation forcée à ces conditions, se sont révélées tout à fait intéressantes, après avoir été rendues explicites par la réflexion que nous avons initiée, à leur sujet, auprès des formateurs.

Nous allons dégager ce qu'on pourrait désigner comme les dominantes des états psychologiques de ces publics.

Les entretiens, d'accueil notamment, font apparaître des situations qui pourraient être considérées comme des "caractéristiques", tellement elles sont fréquentes et massives dans l'histoire des individus rencontrés. Mais les moyens d'analyse qualitative que nous avons retenus ne nous permettent pas de faire une caractérisation rigoureuse et valable pour l'ensemble de ce public. Cependant, ces dynamiques singulières et ces traits psychologiques se sont révélées être d'une telle fréquence et prendre une telle importance dans la formation que nous les avons considérées comme déterminants et méritant une attention particulière : ils cernent, notamment, la capacité à se situer dans le temps, l'espace et la communication.

En effet, elle se trouve centrale dans la problématique d'insertion et semble être, en même temps, une conséquence de leur situation.

Favoriser la constitution des repères, c'est favoriser l'employabilité, finalité de la formation. Cette conviction s'est forgée de manière empirique sur les observations que nous avons faites durant deux années auprès du public accueilli à "Médiation".

¹ À la suite de ces constats, en 1992 le gouvernement lançait le programme PAQUE avec des moyens financiers qui prouvait la prise de conscience du problème mais qui était loin de les résoudre.

LES OBSERVATIONS CONDUITES

Ce paragraphe traitera d'observations qui ont été menées sur les sujets en situation. Nous aborderons successivement :

- quelques précisions sur les conditions de recueil ;
- la description des difficultés observées en rapport avec la capacité à se situer dans le temps, dans l'espace et la communication avec autrui ;
- le signalement de difficultés autres, soit plus générales, soit spécifiques, mais ayant une certaine importance dans la situation de formation.

Les conditions de recueil

Que ce soit lors des actions de redynamisation ou des actions de formation proprement dites, un certain nombre d'observations ont été menées.

Ces observations sont généralement formulées en termes de dysfonctionnement et font référence, même si cela n'est pas explicite, à une certaine idée du fonctionnement cognitif que l'on pourrait qualifier de "normal". Evidemment, il n'est pas certain que le reste de la population dite "normale" (par opposition à notre public "en difficulté"), même de haut niveau de qualification dans l'emploi, ne présente pas quelques uns des comportements que nous décrivons comme défailants dans le rapport à l'espace et au temps. C'est d'abord par rapport aux compétences liées à l'employabilité, énumérées plus haut, que le développement de ces capacités apparut primordial. Mais, comme nous le confirmerons plus loin en montrant les effets d'un travail centré sur leur développement, nous supposons déjà leur importance dans le processus d'acquisition de nouvelles compétences.

Ces observations ne sont pas le fruit d'une étude systématique menée à partir d'outils spécifiquement conçus pour la circonstance. Elles sont le produit d'une pratique de situations habituellement proposées à notre pu-

blic, généralement lors de périodes de bilan. Nous reconnaissons de ce fait les limites de leur domaine de validité généralisable.

C'est à partir de ces observations que s'est imposé le constat de l'existence, chez ce type de public, d'une difficulté d'ordre général à se situer dans le temps, dans l'espace et dans la communication, cette difficulté étant supposée également faire obstacle à l'acquisition de compétences nouvelles.

Les faits les plus marquants ont été relevés dans différentes situations : l'entretien, les activités orales autour de l'«histoire de vie», les situations d'évaluation et les activités de formation que nous avons eu l'occasion soit de mener, soit d'observer.

Rappelons que Véronique Bonnal-Lordon, avec qui nous avons analysé ce constat, a mené environ 300 entretiens individuels et participé au démarrage de 17 actions de formation entre 1989 et 1991.

Les difficultés à se situer

Se situer dans le temps

Au cours de diverses situations, nous avons noté un certain nombre de faits, fréquemment observables chez les sujets «en difficulté».

Lors de l'entretien :

- la date du jour souvent ignorée (heure aussi) ;
- l'absence de précision du vocabulaire ; très peu de locutions temporelles sont utilisées : «l'autre fois» désigne un passé aussi bien proche que lointain, parfois «hier» est aussi utilisé dans ce sens, quant à «demain» il est peu évoqué ;
- les événements vécus personnellement ou collectivement sont rarement liés à une précision temporelle : «quand je suis parti de chez moi», «quand je me suis marié», «quand Coluche est mort» sont supposés être des dates en soi, connues de l'interlocuteur ;
- le futur n'existe pas comme temps de conjugaison et est remplacé par le présent («demain je fais ceci..., le mois prochain j'ai cela»...) ;

- les dates de naissance, pour soi ou pour ses enfants, sont incorrectes, incomplètes ;
- la confusion entre âge et date de naissance ;
- aucune précision de dates, et difficilement de durée, quant aux emplois occupés ;
- la chronologie absente du parcours de vie : les faits par exemple concernant l'emploi, ne sont pas forcément énoncés dans un ordre logique quelconque.

Lors de l'activité "histoire de vie" :

Cette activité, que nous présenterons plus loin de façon plus précise, a été rapidement systématisée en début de formation dès les premiers entretiens (pour commencer à "travailler" cette dimension du temps) et a mis en évidence, aussitôt, à quel point ce domaine était problématique. Disons déjà qu'au cours de cette activité, on cherche à remettre en perspective les événements biographiques, afin que le sujet change son point de vue sur lui-même et élabore une représentation de sa trajectoire. Dans un premier temps, il lui est demandé de remplir un tableau à double entrée sur format A3, mettant en relation les dates et les événements survenus dans le domaine de la formation initiale ou continue, de l'emploi, de la vie personnelle et sociale. Ce tableau sera ensuite complété par une projection sur les cinq années à venir des événements que le sujet souhaite voir se réaliser. L'activité est prolongée par un travail sur l'inscription des individus dans leur histoire familiale, en leur faisant représenter leur place dans leur généalogie.

Dans le domaine qui nous occupe ici, on observe les faits suivants :

- une difficulté à "égrener" les années une par une depuis sa date de naissance jusqu'à l'année actuelle : comme si il existait une résistance à donner un point d'origine et un point d'arrivée;
- une résistance très forte aussi à continuer sur les 5 années à venir,
- une difficulté à mettre en rapport dates et événements de sa propre vie selon 3 axes : formation, emploi, vie personnelle et sociale ;
- un oubli fréquent de dates importantes (sortie du système scolaire, premier emploi par exemple) ;

- une première production du tableau “pleine de vide” : très peu d'évènements sont notifiés, alors qu'oralement beaucoup plus de faits avaient été énoncés ;
- en rapport avec le temps, mais relevant d'un domaine spécifique, le “générationnel” : on observe des représentations de la sphère familiale assez peu conventionnelles. Par exemple, les liaisons directes grands-parents/petits-enfants ou tante/neveu, évitant les parents ;
- lors de l'établissement d'une prévision d'action, difficultés à se projeter, tant au niveau du matériel à prévoir, que de la succession des actions à réaliser, ou de la gestion du temps.

Remarque : En même temps que ces premières actions visaient la réorganisation des référents temporels, qui s'incrivaient dans les finalités d'insertion sociale, elles se révélèrent avoir des effets tellement importants, en particulier sur la réorganisation des connaissances comme nous l'étudierons plus loin, que nous avons alors le sentiment de voir apparaître un des phénomènes les plus importants dans notre recherche. La réflexion théorique, à laquelle notre étude nous a incité, nous permet de souligner le rôle primordial attaché aux référents temporels dans l'acquisition des compétences.

Se situer dans l'espace

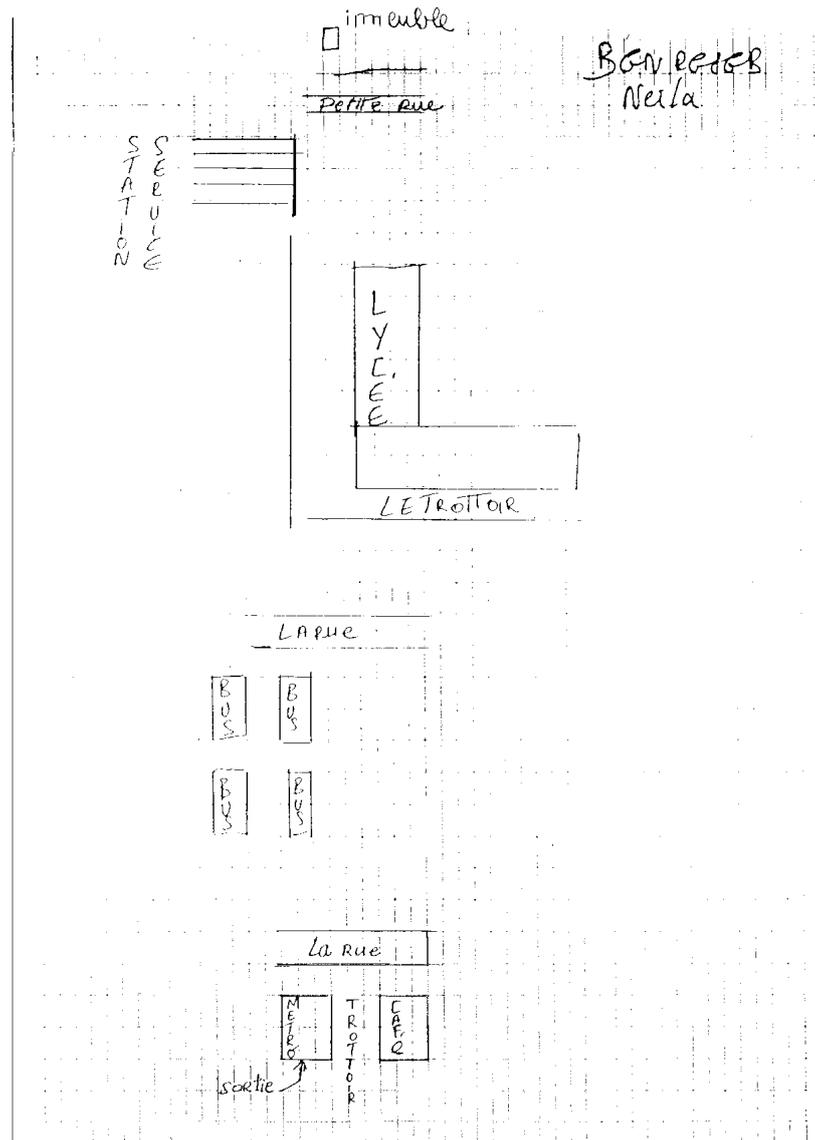
Dans l'espace graphique des documents écrits :

- lorsqu'une feuille comporte des espaces définis où inscrire sa réponse (mot, réponses à cocher par ex.), ces espaces ne sont pas correctement utilisés ;
- il n'y a pas d'exploration visuelle organisée d'un document : titres ou consignes ne sont pas identifiés, la structure même du document n'est pas perçue ;
- il est toujours étonnant de noter que des parties entières d'un document ne sont pas “vues” ;
- la lecture ou le remplissage d'un tableau à double entrée pose des problèmes variés, dont le plus courant est l'impossibilité d'attribuer deux critères d'ordre différents à un même objet.

Dans l'espace représenté (plans, schémas) :

- le recours à ces signifiants est rarement spontané, même lorsqu'il s'agit d'organiser un déplacement en métro ;
- en situation de chantier, le plan n'est pas toujours perçu comme une référence à la réalité. C'est ainsi qu'après avoir mesuré une pièce, reporté les cotes sur un plan et s'il s'agit, par exemple, de déterminer le centre de la pièce, l'ensemble des mesures sera refait sans avoir recours au plan établi précédemment ; il y a un problème dans l'aller-retour entre la réalité et sa représentation ;
- en revanche, l'activité qui consiste à identifier le plan qui correspond à une maison vue en perspective, et vice-versa, est réussie à 85% ;
- reconnaître sur un plan d'architecte à partir de conventions explicitées les différentes parties d'une maison, y retrouver certains éléments ne pose pas de problèmes particuliers ;
- les difficultés à concevoir que la production d'un plan est le résultat de l'adoption d'un point de vue particulier sur la réalité (la vue par-dessus) à la fois unique et non susceptible d'être vérifié "de visu", amènent à des productions de plans où les éléments sont représentés selon des points de vue différents (vue de face, en trois dimensions, de côté, etc.) ;
- l'absence d'un système de références spatiales stables entrave la possibilité de préciser l'organisation de l'espace : le point de vue passe de l'égo-centré, référé à ce que l'on perçoit, à l'exo-centré, référé à un point de vue extérieur (vue de dessus par ex.) au cours d'une même activité ;
- il y a difficulté à "meubler" spontanément le plan avec toutes les informations pertinentes (oubli fréquent de la porte, d'éléments du mobilier), et apparition d'informations pouvant être considérées comme "parasites" (représentation par exemple des néons du plafond) ;
- la représentation d'un déplacement se fait sous forme d'épisodes comme le montre cette représentation d'un déplacement en métro² :

² Voir en annexe un autre exemple également représentatif.



De manière générale, il existe une double difficulté dans le passage de la perception à la représentation spatiale: sur le signifiant et sur le signifié.

Se situer dans la communication

Les difficultés relevées ne tiennent évidemment pas compte du niveau de langue, celui-ci n'étant pas un critère déterminant de la fonctionnalité du langage. Nous nous situons dans l'optique de la gestion du discours en situation qui, selon Esperet (1987), génère "des processus de contrôle et de planification des conduites langagières, en production comme en compréhension". Ces processus entrant dans le champ des processus

cognitifs, la gestion du discours est soumise aux mêmes types de dysfonctionnement que la capacité à se situer. C'est ainsi que nous avons relevé les faits suivants :

- le pronom “je” est utilisé avec difficulté dans des récits : “on” sera préféré, plus neutre, moins impliquant ;
- parallèlement, les pronoms de la 3^e personne sont utilisés dans des situations de dialogue, particulièrement sur le mode interrogatif : il n'est pas rare d'entendre un stagiaire s'adresser à un tiers en lui disant “alors, on va bien aujourd'hui” ou “elle a passé un bon week-end?” ;
- l'utilisation d'une 3^e personne indéfinie désigne aussi tout tiers mal identifié, “on, il, ils” expriment des entités floues avec qui les rapports ne sont pas clairs : “on m'a dit de venir ici” (l'assistante sociale, l'ANPE?), “ils vont m'enlever le RMI”, “ils vont continuer à m'envoyer en stage” (le gouvernement?) ;
- l'existence d'une grande quantité d'implicite : “quand j'ai quitté mon appartement”, “la fois où j'ai travaillé” sont supposés répondre à la question : “à quelle date?” ;
- l'utilisation du téléphone pose des problèmes : il n'y a pas de semaine où le standard ne reçoive de communication où la personne s'étonne qu'on ne la reconnaisse pas. Cela va de “ben, c'est moi” à “c'est la dame qui vous a appelé le mois dernier” en passant par “c'est X (prénom seulement)” ;
- l'interlocuteur, s'il est “puissant” (formateur ou entreprise) est doté de pouvoirs lui permettant de décoder l'intentionnalité de la communication. A la question “Comment avez-vous fait?”, on obtient la réponse “C'est vous qui pouvez le dire” ou “C'est vous qui savez”. En recherche de stage pratique en entreprise, la quasi-totalité des premières communications téléphoniques ne comporte pas d'information indiquant qu'il s'agit d'une demande de stage et non d'emploi qui, de surcroît, ne coutera rien à l'entreprise ;
- la gestion des communications et des interactions verbales au sein du groupe est très difficile au départ : personne n'écoute personne, personne ne s'adresse à personne, tout passe par le formateur ;

- parfois, on a observé une incapacité à entrer dans le code du récit : par exemple un texte dit “je vais au marché, j'achète...” puis pose des questions, auxquelles nous avons obtenu comme réponse “moi je vais pas au marché”.

Autres observations

Quelques autres faits méritent d'être signalés, bien qu'ils ne portent pas directement sur la question de “se situer”.

Donc à titre tout à fait indicatif, on note chez notre public :

- un taux de fumeurs de 2 à 3 fois plus élevé que dans le reste de la population ;
- des problèmes de santé, surtout d'ordre psychosomatique, concomitants à la perte d'emploi (C. Dejours [1983], psychiatre spécialisé dans la psychopathologie du travail, note que ces problèmes sont d'autant plus importants que le travailleur est peu qualifié) ;
- des ruptures familiales ou affectives, anciennes ou récentes, récurrentes dans pratiquement tous les cursus ;
- chez une femme sur deux, une obésité ou surcharge pondérale importante ;
- des problèmes toxicologiques fréquents.

Enfin, nous clôturerons ce chapitre en citant largement un psychanalyste (R. Brunner, 1991) qui exprime, dans les termes de sa pratique, ce que nous avons cherché à approcher avec d'autres outils conceptuels.

“L'absence d'emploi est toujours mal vécue car le travail nourrit l'identité et structure le temps. La difficulté pour trouver un emploi est bien souvent pour l'individu l'expression de conflits inconscients présents avec la pulsion de mort à l'oeuvre: sentiment de culpabilité, autopunition, stratégie d'échec avec ses répétitions, inhibition et impuissance quand le sujet laisse passer sa chance, lorsqu'il ne reconnaît pas le moment propice où il doit agir. Identité blessée, car c'est d'un moi amputé dont souffre le sujet, d'un moi fantôme qui lui fait mal. Deuil douloureux d'un moi perdu, d'un passé qui a pu être brillant pour certains. A une époque où le statut social se confond de plus en plus

avec le statut professionnel, c'est à une dénarcissisation massive du sujet que l'on assiste.

Ainsi, le sadisme d'une société aux solidarités moribondes se rend complice d'un certain masochisme de l'individu.

Le chômeur de longue durée se perçoit comme un individu brisé, un naufragé, un laissé pour compte, un exclu, une victime, ou un sacrifié. Il se vit comme un incapable. Se sentant dévalorisé, il n'a plus confiance en lui et a perdu l'estime de soi. Il est fuyant avec autrui, replié et asocial. La solidarité familiale, amicale ou de voisinage est bien souvent mal supportée. Les autres ne sont plus pour lui qu'un miroir brisé où se reflète une identité en miettes. Frustration puis désir en panne dans un imaginaire atrophié.

Résigné, il cherche un emploi sans conviction: à vrai dire, il a peur des contraintes du travail. Il a perdu tous ses repères (temporels, spatiaux et symboliques). Il vit dans un temps sans hier ni demain, un temps vide devant le futur sans avenir. Le sens des choses s'est évanoui pour lui: repli sur le réel, sur la survie au quotidien, sur le biologique, sur le besoin, sur le sommeil enfin, pour oublier.

Quelle solution? Elle consisterait à mettre en place des consultations à partir desquelles le sujet puisse interroger sa position de chômeur dans la perspective de son histoire personnelle, se réapproprier son passé, se demander comment il en est arrivé là, réactiver son imaginaire, se remettre à désirer, repenser l'avenir, élaborer un projet, s'aider pour qu'on ait envie de l'aider, en un mot retrouver le goût de vivre.

Celui qui n'a pas de passé n'a pas d'avenir, et il n'y a pas de bon vent pour celui qui ne sait où aller....”

L'ensemble de ces observations ne prétend pas dresser un profil-type de la personne “en difficulté”. Même si les difficultés, les handicaps et les dysfonctionnements dans les différents domaines que nous avons évoqués se retrouvent massivement chez notre public, aucune personne ne cumule l'ensemble de ceux-ci. Il y a évidemment une grande variabilité inter-individuelle. Mais ces comportements rapportés nous paraissent avoir du sens pour le problème qui apparaît central dans les formations de ce public : le développement de la compétence à se situer.

Ainsi, à partir de ces observations, la confrontation des points de vue du terrain et des chercheurs sur la recherche a produit une nouvelle centration qui s'est inscrite plus précisément :

- dans le cadre des stages de formation à destination de publics "en difficulté" ayant pour objectif l'insertion professionnelle, dans les secteurs du second oeuvre bâtiment ou du commerce de la grande distribution,
- dans le champ cognitif de l'exercice de la capacité générale à se situer dans le temps, dans l'espace et dans la communication.

C'est maintenant, dans ce domaine, du côté des pratiques pédagogiques, que nous allons poursuivre notre investigation et notre recherche des conditions favorables à l'acquisitions des compétences professionnelles.

Résumé

La capacité à se situer dans le temps, l'espace, la communication et, corollairement, dans la connaissance, se trouve centrale dans la problématique d'insertion et semble être, en même temps, une conséquence de la situation dans laquelle se trouvent les adultes en difficulté d'insertion.

Les observations révèlent des indicateurs de dysfonctionnements dans le domaine des compétences à se situer et font apparaître que la formation doit se consacrer en priorité à la restauration de ces compétences, sans lesquelles la finalité d'insertion sociale, à laquelle est liée l'employabilité, ne peut être atteinte. De plus la réorganisation des référents temporels et spatiaux semble avoir des effets sur la réorganisation des connaissances.

À partir de ces observation, la confrontation des points de vue du terrain et des chercheurs sur la recherche a produit une nouvelle centration qui s'est inscrite plus précisément :

- dans le cadre des stages de formation à destination de publics "en difficulté" ayant pour objectif **l'insertion professionnelle** dans les secteurs du second oeuvre bâtiment ou du commerce de la grande distribution,
- dans le champ cognitif de l'exercice de la **capacité générale à se situer dans le temps, dans l'espace et dans la communication.**

