

Les formateurs face au public en difficulté d'insertion : identité professionnelle et construction du sens

Paru dans : Actualité de la Formation Permanente, N° 50, octobre 1997.

F. Martini

Cet article se fonde sur une étude* dont l'objet était d'approcher les formes d'expérience et de professionnalité propres aux formateurs intervenant sur les publics dits en difficulté (jeunes et adultes). La spécificité de ce travail, outre son objet, était de vouloir mettre en lumière l'activité concrète des formateurs et les fondements de leur rapport au travail. En effet force est de constater que si l'on raffine et complexifie les connaissances relatives aux systèmes de formation l'on a peu investi l'acte de formation comme moment de **production**. Sans reprendre l'ensemble des points abordés par l'enquête nous allons nous centrer plus particulièrement sur la double question de la reconnaissance et du sens de l'action, double question qui nous semble centrale dans l'approche de l'activité des formateurs. Trois éléments sont apparus massivement au cours de l'étude dans le discours spontané : un fort désir de reconnaissance, une grande difficulté dans la définition de l'activité exercée, un positionnement professionnel par le public (quasiment aucun formateur ne s'est spontanément défini par le contenu de ses interventions). Ces éléments relèvent bien d'une problématique identitaire.

La convocation du sujet formateur - Un investissement subjectif nécessaire

L'investissement subjectif, c'est à dire la mobilisation de soi au-delà de la simple mise en oeuvre de compétences techniques est un paramètre constitutif de l'activité des formateurs. Cela se comprend aisément dans une activité où pour partie l'on travaille "avec soi" et où l'on est exposé au regard d'autrui. La finalité même des actions convoque l'investissement : la mobilisation d'autrui passe par la mobilisation de soi. En ce sens l'implication est requise et a presque valeur de prescription implicite. Elle est redoublée ou confortée par le fait que si la situation formative dans son ensemble perd son sens aux yeux du formateur il sera très difficile pour lui de l'assumer. Soit il changera de fonction, éventuellement de type d'activité, soit il risque de se trouver dans une position de

* "Professionnalité des formateurs face au public en difficulté d'insertion" - DRTEFP PACA - 1996. Cette étude réalisée à partir d'entretiens qualitatifs et d'observations en situation a concerné une cinquantaine d'acteurs de la formations : formateurs, coordonnateurs, responsables d'organismes, ...

souffrance pouvant s'exprimer par des problèmes sérieux avec les stagiaires ou par des symptômes personnels. De fait l'implication subjective met en avant les questions touchant au plaisir et à la souffrance éprouvées dans l'activité, thématiques au coeur du développement de l'expérience et des compétences.

Sur ce point le défi essentiel semble tenir au fait d'avoir à gérer non seulement des situations d'apprentissage mais en même temps des situations de difficulté sociale, et en conséquence à être exposé à ces difficultés. C'est à dire à devoir prendre en compte, au-delà du plan objectif, la situation des individus (que l'on peut pour certains définir par les termes de misère et de malheur) et la manière dont ils l'expriment. *"La torpeur, l'apathie, la violence, ou le refus des apprentissages, tout ça c'est à gérer. Le préalable c'est toujours de les accepter comme ils sont, d'accepter cette situation et surtout de les aider à apporter des éléments de réponse..."* Être mis face à la souffrance d'autrui, même si l'on sait poser des barrières constitue toujours un poids à supporter. A l'inverse les possibilités de satisfaction apportées par le métier sont à mettre en lien avec le fait qu'aucun formateur ne considère son action comme insignifiante : les résultats sont visibles pour chaque individu. Il y a un retour du travail accompli, dont témoignent les stagiaires eux-mêmes. Dans le même registre la richesse de l'activité, son aspect gratifiant, tient également à la somme des rencontres qu'elle génère. C'est bien parce que les formateurs établissent des relations élargies avec les stagiaires que l'on peut parler d'une "rencontre" ne se limitant pas aux échanges durant les séances et désignant une interrelation débordant le dialogue instrumenté. Le formateur brasse toujours des éléments de l'histoire de vie des stagiaires. Cette variété et richesse relationnelle ainsi que les résultats obtenus font que les difficultés inhérentes à ce type d'action sont contrebalancées. Pour reprendre le mot d'un formateur au *"qu'est-ce que je fais dans cette galère?"* vient s'opposer la satisfaction éprouvée dans le rapport avec le public et concrétisée par les évolutions de ce dernier.

Le lien pédagogique est marqué par la nécessité de l'investissement personnel du formateur. Il est clair qu'il existe une forte demande affective de la part du public, peut être plus importante en ce qui concerne les jeunes. On est dans le domaine de la gestion des relations interindividuelles, ce qui implique d'autant plus d'apprécier les limites de son champ d'action. La relation doit se construire dans un cadre formateur (ne pas faire à la place de...) et demande de savoir ne pas être trop investi sous peine de rendre impossible à gérer une situation qui crée potentiellement une relation de dépendance et d'assistanat.

Exercer son activité le plus efficacement exige une relation personnelle à chacun (si l'on n'est pas concerné par les stagiaires rien ne peut se produire), mais cela va demander au formateur d'autant plus de vigilance dans les rapports établis avec les stagiaires. Vigilance qui va s'exprimer de deux manières : savoir "lire" des comportements, des urgences, des "climats", et repérer très précisément là où s'arrête son rôle afin de réaliser sa fonction de médiation. La capacité à repérer les limites de son action participe à la construction de la compétence. Ainsi la gestion de l'implication subjective

est un élément participant au processus de professionnalisation. Cette implication subjective est à la fois un moyen de travail et ce qui donne sens à l'activité.

Bien entendu la gestion de l'investissement sur le plan personnel est un exercice délicat. Il est clair qu'en début de carrière la coupure travail / hors-travail, la distinction entre "individu" et "professionnel" posent plus de problèmes qu'après quelques années d'exercice. Même s'il ne peut y avoir d'étanchéité absolue elle est régulée par l'expérience ("on ne prend plus la misère du monde sur ses épaules").

Cette mobilisation subjective, entendue comme un pré-requis, ne signifie en aucune manière que le formateur va être un bon technicien de la formation. Mais elle n'en demeure pas moins essentielle. Elle met en avant une donnée forte pour comprendre la situation de travail des formateurs : ils ne sont pas simplement pris dans des attentes liées aux organismes de formation et aux commanditaires mais également aux prises avec les attentes des stagiaires. Cela signifie qu'ils ont éventuellement à gérer avec ces derniers et sur le plan personnel les contradictions entre mode d'organisation des organismes et attentes des commanditaires, ou encore entre attentes des stagiaires et résultats de la formation. Mais cela signifie également qu'il s'établit en quelque sorte un contrat moral qui vient redoubler le contrat de travail. Il est clair que cela vient marquer profondément la façon dont les formateurs définissent l'ensemble de leurs objectifs.

Ce nécessaire investissement subjectif implique que pour travailler avec ce public des formes d'identification partielles aux stagiaires doivent se produire. Plus précisément la nature de ce lien amène à considérer l'autre comme un "semblable", c'est à dire à ne pas l'appréhender par sa "difficulté", et à voir en lui un "égal" (ne pas considérer le moins de savoirs et le plus de problèmes comme des facteurs fondamentalement distinctifs entre lui et soi). Les stagiaires traduisent souvent cela par la notion de "respect". Il est important de souligner que ce n'est pas quelque chose de simplement formel, mais de plus profond qui prend sens immédiatement dans la relation (dans les rapports quotidiens personne ne s'y trompe) et qui vient rendre possible le lien pédagogique. Il existe un effet miroir aux jeux complexes entre le formateur et les stagiaires.

Renouvellement et production des compétences

La possibilité de travailler efficacement et dans la durée est liée au fait de pouvoir se renouveler (on ne peut tenir longtemps avec le même public, en particulier les jeunes). Ainsi le changement d'action et de public est considéré comme une "bouffée d'oxygène". Par ailleurs cela contraint à modifier méthodes et techniques et ainsi élargit le champ d'action des formateurs (le changement de niveau de responsabilité peut être aussi une solution, mais évidemment limitée). Cette nécessité du renouvellement témoigne de l'usure que peut provoquer cette activité (les actions sont difficiles, et

constituent une charge de travail psychique lourde, la répétition d'actions provoque une lassitude qui affecte la performance du formateur).

Bien sûr les changements de groupes, les évolutions des cahiers des charges font qu'aucune situation n'est entièrement similaire ou comparable à une autre. Mais il est clair qu'avec le temps l'anticipation des attitudes et des comportements des stagiaires peut faire que le formateur ait un vécu de répétition, ce qui va affecter les résultats. Lorsque tout "roule" trop parfaitement une part de l'efficacité de la relation est perdue. En fait et paradoxalement lorsque l'on maîtrise trop le déroulement d'une action ou d'une séquence le "contact passe moins". C'est comme si la situation de travail efficace se caractérisait par la prise de risque : il ne faut pas savoir complètement où l'on va, ni complètement anticiper ce que va être la situation. La prestation n'est jamais réussie avant d'être réalisée, ce qui met face à l'incertitude. La réussite d'une séquence ou d'une action n'est pas entièrement programmable, laisse place à beaucoup d'imprévus, et vient se jouer en direct, au moment même de la réalisation de l'acte de formation.

Créer, innover, c'est à dire aménager ou expérimenter d'autres outils, développer d'autres pratiques pédagogiques renvoie à la possibilité de trouver de l'intérêt au travail et constitue avant tout une arme contre la routine. Ceci représente une voie d'autant plus ouverte que le champ de l'exploration est ici littéralement infini. L'innovation pédagogique et organisationnelle (quels que soient les résultats réels qu'elle entraîne) est une des sources essentielles du maintien du plaisir dans l'activité. Il est certain qu'un formateur qui n'est pas ou ne se met pas en situation d'évoluer sur le plan des pratiques va très vite devenir redondant et perdre une part non négligeable de son potentiel d'investissement. L'usure apparaît justement lorsque l'innovation fait défaut; on peut parler d'une réelle dialectique usure-innovation. Que les outils aient une "durée de vie" limitée renforce la nécessité de l'évolution (s'ils ne sont pas en lien avec l'actualité ils se dévalorisent très rapidement). Cela amène, du moins en théorie, le formateur à devoir affiner et modifier sans cesse sa palette professionnelle, en particulier en restant ouvert au monde extérieur, en collectant des informations sur l'actualité ou les transformations de la société. Cette évolution du contenu des pratiques se fait le plus souvent de façon très empirique, en quelque sorte par accumulations successives. Sur ce registre nous pouvons faire deux remarques :

-La circulation des outils se fait généralement de façon informelle, au hasard des affinités et des échanges sans donner lieu à des capitalisations très précises, ce qui est d'une certaine manière un frein à la professionnalisation.

-Les formateurs eux-mêmes n'ont que peu recours à la formalisation pour mettre à plat et ainsi transformer leur patrimoine personnel d'outils et de pratiques. Cela n'est pas sans poser question et rend parfois difficilement appréciable leur expérience réelle.

Nous touchons là un point très important, cet empirisme freine la capitalisation strictement technique mais également la construction d'une identité professionnelle. Sans vouloir aller ici expliquer cet état de fait il semble nécessaire de souligner, entre autres, que la qualité des échanges au sein des centres de formation est un facteur déterminant dans la qualité de l'élaboration de l'expérience des formateurs. On ne peut saisir l'activité réelle des formateurs si on tient à l'écart la façon dont se structure ou pas l'échange sur l'organisation du travail, les pratiques pédagogiques, les stagiaires, ...

Formes de l'échange

Une structure implicite de l'échange : une vulgate des formateurs?

On peut semble-t-il parler d'une **vulgate du formateur**, composée sans que cela soit péjoratif de traits idéologiques, et définie comme une somme de positions a priori largement partagées. Si le terme vulgate est employé c'est qu'il désigne non pas forcément des pratiques, des savoir-faire mais des éléments de discours autour de l'acte de formation et de la conception de la formation qui sont en quelque sorte fondateur d'une communauté de travail. Pour autant cette somme de conceptions ne constitue pas un bloc compact qui dicterait ce que mettent en oeuvre les formateurs. On peut, sans vouloir être exhaustif, la résumer autour de quelques points : "il faut se remettre en cause régulièrement", "le lien pédagogique est basé sur le fait que la formation est co-produite, ce qui le distingue d'une simple transmission de connaissances", "l'objectif est de rendre les stagiaires acteurs de leur formation", "la formation ne doit pas être la répétition du système scolaire", "pour travailler avec ce public il faut l'aimer ou être passionné" (selon deux expressions fréquemment employées). Ces éléments sont bien entendu légitimes, et souvent opérants dans la mesure où ils trouvent une traduction concrète. Mais en l'état ils désignent surtout les dimensions qui caractérisent ce qu'un "bon" formateur doit favoriser. En quelque sorte ils donnent une image, un modèle du formateur et de la formation. Il est intéressant de voir que malgré les différences de statut, d'expérience, de spécialités, des conceptions sont communes. Bien que très générales et ne valant au départ que dans le discursif elles témoignent de la conscience de participer à un processus de formation spécifique. Cette vulgate remplit plusieurs fonctions (nous n'avons pas ici la possibilité de les détailler) dont une est de créer un cadre commun permettant ou facilitant l'échange entre formateurs.

Le collectif lieu de l'échange, garde-fou de l'activité

On ne peut envisager le travail du formateur sans le réinsérer dans un collectif : on n'est pas formateur seul. La notion de collectif englobe les formateurs, cadres et administratifs avec lesquels on est en contact, qui ne sont pas uniquement ceux avec qui on collabore sur une même action. Le

collectif est le lieu où dans les temps non prévus du point de vue organisationnel (entre les séances, pendant les repas, après la journée lorsque les stagiaires sont partis) s'échange l'information sur les stagiaires, des "trucs" et savoir-faire, où l'on discute des situations difficiles vécues par tel ou tel (être mis en difficulté est une situation "normale", ne trahissant pas systématiquement aux yeux des autres une incompétence), où l'on se "ressourcent" (ce qui permet de souffler ou de parler avant la mise en échec). D'ailleurs ce sont bien dans les organismes où pour diverses raisons la communication est bloquée qu'arrivent des accidents tels que des agressions de formateur, causes de réels traumatismes sur le plan personnel. L'échange au sein du collectif est un outil de travail mais aussi un moyen pour continuer à travailler, le fonctionnement d'un collectif s'impose comme une condition au travail et au partage d'expérience. Pour résumer le collectif est au double sens un garde-fou dont le fonctionnement est garant de la bonne gestion de la charge psychique de travail, et de la pertinence professionnelle des formateurs.

Notons que la richesse de l'échange informel peut traduire la richesse de la coopération entre les formateurs, mais aussi le déficit de rencontres prévues et organisées par la structure. A ce titre la réunion d'équipe est un vecteur essentiel de communication. Or le sentiment de voir les réunions pédagogiques tourner à la verbalisation sans objet est souvent exprimé. D'ailleurs les réunions systématiques ne sont pas une pratique également partagée. Il est fait couramment appel à une "attitude professionnalisante" que l'on pourrait résumer par : "chacun sait ce qu'il a à faire, inutile de se perdre en discussions". La crise est alors une des rares occasions de dialoguer réellement, dialogue établi sur des bases exceptionnelles et en définitive faussées. Cela pointe la question du management des organismes de formation. La question de l'équipe renvoie ainsi à celle de l'encadrement et notamment à celle de la fonction de coordination. La coordination semble souvent administrative et peu pédagogique laissant dans ce cas les formateurs seuls face à eux-mêmes, les temps d'échange étant principalement informels.

Par ailleurs la charge psychique de travail et le non-partage d'expérience amènent à chercher des lieux extérieurs pour se ressourcer : les formations de formateurs, les échanges hors organismes sont appréciés pour cela. De nombreuses remarques font état du fait qu'à l'intérieur des organismes et des structures (par la pression du temps, mais aussi par le caractère forcément limité de ce qui peut s'y échanger) le danger est de vivre de manière quelque peu autarcique. Ainsi sur un plan technique il faut souvent "bricoler" ou inventer quelque chose alors que des outils existent déjà. En quelque sorte (et en lien avec ce que nous avons noté plus haut sur la capitalisation) la façon dont fonctionne la formation amène souvent non pas à s'appuyer sur des expériences déjà formalisées mais à recommencer sans cesse un travail d'élaboration. Ce qui certes peut avoir des aspects bénéfiques mais constitue surtout un frein au développement d'une expérience transversale. A l'inverse chaque élargissement de l'échange, chaque expression de sa propre situation est potentiellement une occasion de progresser. Ces échanges externes ont un double but : apprendre

sur son métier dans un dialogue avec d'autres professionnels et se réassurer. Se confronter à des personnes qui sont dans la même situation que soi n'est pas systématiquement synonyme d'apprentissage mais permet de partager sa souffrance et ses difficultés. Lorsque l'on parle d'échange de pratiques souvent c'est à ces deux aspects que l'on fait allusion.

L'ambiguïté de la reconnaissance

L'enjeu déterminant pour le formateur est bien la construction ou la perte de sens, enjeu plus sensible que dans d'autres activités et liant indissolublement construction de l'expérience professionnelle et vécu au travail. Mais le formateur est placé dans une situation qui est relativement spécifique dans la mesure où les conditions de la reconnaissance ne sont pas réunies directement. On pourrait même dire que les structurants (commande, marché de l'emploi des formateurs...) de l'activité tendent partiellement à bloquer les processus de reconnaissance.

Évaluer pour reconnaître

Pas de réelle reconnaissance sans réelle évaluation des résultats. Or, la question des résultats est largement problématique. Lorsque des validations interviennent et lorsque l'on peut justifier de l'obtention de contrats de travail l'on peut s'appuyer sur des critères objectifs. Mais cela n'est pas pour autant suffisant. On sait pertinemment que le travail accompli auprès du public ne se réduit pas à cela, et que si des résultats quantitatifs sont obtenus c'est parce qu'autre chose a été fait qui reste dès lors invisible. Les résultats appréciés par les commanditaires sont limités et ainsi masquent une partie de l'activité des formateurs.

Mais même lorsqu'on ne peut mettre en avant des critères objectifs, ou quantifiables cela ne signifie pas non plus que rien n'a été acquis. Si on suit l'hypothèse selon laquelle les résultats ne s'apprécient pas strictement sur un plan quantitatif (emploi, validations, continuation de parcours) et bien que ceux-ci soient tout de même fondamentaux on peut se demander quel est le seuil significatif à partir duquel un formateur peut, pour un stagiaire, considérer comme attesté l'impact positif de la formation. On peut se satisfaire de peu ou de beaucoup, la frontière est souvent floue. Le type de résultats recherchés renvoie à un champ extrêmement large, dans lequel forcément on trouve toujours le signe d'un effet de la formation, ce qui n'est pas la garantie de leur caractère significatif. Ajoutons à cela que les modèles dont disposent les formateurs pour apprécier leurs propres résultats sont souvent limités.

La tentation pour apprécier l'action sur des individus est alors de se référer à des données du registre comportemental (s'habiller correctement, se lever à l'heure, ...) que l'on peut tenir pour objectives dans la mesure où elles sont attestées à l'extérieur, notamment dans l'entreprise qui devient ainsi un

réfèrent privilégié. Sans minimiser leur portée il semble néanmoins que ce mode d'évaluation aient des limites aussi bien opérationnelles que méthodologiques et théoriques.

La professionnalité des formateurs, et la définition de leur action, vient ici buter sur le fait que leur objet de travail n'est pas compris entièrement dans la commande qui leur est passée.

Reconnaissance organisationnelle

Enfin, la reconnaissance est aussi une question de statut et matérielle. Il est certain que la précarisation de la profession rend problématique la reconnaissance de la contribution des formateurs dans la mesure où elle ne se traduit pas forcément par une stabilité de l'emploi ou des perspectives de carrière. Être rappelé par un organisme de formation est sûrement l'indication de sa qualité professionnelle, mais évidemment reste largement insatisfaisant comme critère à vocation générale.

Par ailleurs la reconnaissance a du mal à prendre sens dans une situation organisationnelle marquée par l'urgence, par le manque de repères au niveau des répartitions des responsabilités, par le fait de devoir prendre en charge dans l'implicite des tâches débordant sa mission de base (cas de figure fréquent dans les organismes). Enfin, le degré variable d'implication des formateurs n'est pas systématiquement pris en compte dans la mesure où le centre ne sait pas, le plus souvent d'ailleurs pour des raisons d'organisation du travail, justifier de la qualité de l'intervention des formateurs au-delà de certains critères relevant des réactions des stagiaires, des résultats généraux (qui ne sont pas d'ailleurs pas automatiquement suivis et analysés), du "climat" de l'action.

La précarisation et "l'invisibilité" partielle des résultats créent un problème de non-reconnaissance que les formateurs expriment de façon importante. Il est évident que ce manque de reconnaissance, dû à des raisons diverses, affecte leur activité et n'encourage pas dans la durée à l'investissement et au développement des compétences. Or il est certain que pour atteindre un certain seuil d'efficacité les formations exigent une implication forte des formateurs. Cela produit une situation où les formateurs sont toujours en demande de ce qui peut attester **de l'extérieur** de la réalité de leur action, d'où les demandes réitérées d'évaluation par les commanditaires, mais aussi le fait que l'entreprise, dans le cas de l'alternance, soit un interlocuteur largement privilégié.

La gestion des contradictions comme caractéristique fondatrice?

Au fond la caractéristique de la professionnalité des formateurs est de se construire dans la gestion de contradictions concrètes qui, en cascade, trouvent leur source dans des contradictions sociales lourdes et se traduisent conjointement par de l'usure professionnelle et par la difficulté à élaborer, à formaliser l'expérience construite en situation pédagogique. En d'autres termes le formateur est au

centre des contradictions entre organismes, commanditaires et public. On peut citer ainsi le manque de débouchés pour les stagiaires, le temps pour atteindre les objectifs théoriquement fixés, la difficulté à évaluer ce que l'on a "produit", le désajustement entre besoins d'emploi et offre de formation, le désajustement entre objectifs et public... Il est possible ainsi de relever plusieurs niveaux de contradictions, certaines inhérentes à des difficultés que l'on peut qualifier d'inévitables en situation de travail, d'autres plus structurelles. Dans cette dernière catégorie il faut plus particulièrement relever la contradiction persistante entre objectifs d'adaptation au marché du travail des stagiaires et objectifs visant au développement individuel. Cette contradiction est souvent masquée par les termes mêmes de la commande publique, pour autant elle est rendue d'autant plus sensible que le contrat (l'obtention d'un emploi par les stagiaires) est quasiment élevé au rang d'unité de compte. On assiste en quelque sorte à un décentrement des finalités : les périodes en entreprises sont plus des occasions de détection d'opportunités d'emploi que des moments de formation par l'alternance. Le risque majeur est alors d'expulser la logique formative d'elle-même et de rendre quasiment impossible l'élaboration identitaire professionnelle des formateurs travaillant avec les publics les plus en difficulté.
