

LA TRANSFORMATION DES ENCADRANTS DANS LEUR USAGE DU DISPOSITIF "CHANTIER D'INSERTION"

*Jérôme MBLATONG,
maître de conférences,
Université Paris Est Créteil Val de Marne,
membre du laboratoire Experice (EA 2358)*

RESUME

Cet article présente le dispositif "chantier d'insertion" comme un espace de réalisation du professionnel chargé de le mettre en œuvre. Les concepts de savoir professionnel (Schön, 1983 ; Kondrat, 1992 ; Scott, 1989), de didactique professionnelle (Pastre, 2006) et de professionnalisation (Wittorski, 2007) sont convoqués pour montrer que l'usage du dispositif "chantier d'insertion" par l'encadrant contribue à la construction de sa professionnalité. On voit que l'encadrant est le résultat collatéral de l'usage qu'il fait du dispositif "chantier d'insertion". Ce dispositif est un espace dynamique, interactionnel qui met en jeu le subjectif, l'intersubjectif, des artefacts, les valeurs et les croyances des protagonistes. Le dispositif et le professionnel s'influencent mutuellement.

MOTS-CLES

Apprentissage / chantier d'insertion / encadrant technique d'insertion / expérience / savoir / transformation

■ Depuis plus d'une décennie, le terme "dispositif" a pris une place prépondérante dans le discours des politiques publiques et sociales, plus spécifiquement dans le jargon des protagonistes de la formation, de l'éducation, de la prévention et assimilés. Dans les faits, on assiste à une multiplication de dispositifs individuels, duals, collectifs, locaux, régionaux et nationaux. Ou encore de dispositif d'insertion, de développement, de formation ou d'accompagnement, etc. Le discours scientifique s'intéresse également au dispositif, l'examine ou le promeut en s'appuyant sur des référents théoriques variés. C'est au début des années 1970 que le dispositif fait son entrée dans le lexique commun des sciences sociales notamment à travers les travaux de Foucault (1975, 1976, 1977). Mais c'est le colloque de Louvain-la-Neuve de 1998 sur la thématique "Le dispositif - Entre usage et concept" et la publication de ses actes (Jacquinot-Delaunay et Monnoyer-Smith, 1999) qui consacra l'épanouissement de la réflexion sur le dispositif (Demaizière, 2008). Une étude du domaine permet de dégager quelques tendances principales : d'une part, le paradigme rationnel objectif, centré sur les objets et ignorant les conditions pragmatiques et sociales qu'implique l'usage des dispositifs par leurs utilisateurs, et d'autre part, le paradigme expérientiel subjectif, ce paradigme est d'inscription constructiviste interactionniste, centré sur l'action et à l'interaction des acteurs (Linard, 2002). C'est dans ce deuxième paradigme que s'inscrit cette contribution. Le dispositif est analysé du point de vue des acteurs chargés de le mettre en œuvre. Il est question pour nous d'examiner le dispositif comme un espace où l'acteur développe de nouveaux savoirs, perfectionne sa pratique, se transforme en même temps qu'il agit pour transformer ou agit au coté/sur/pour l'usager. On se situe là dans la sphère de l'apprentissage sur le tas et du perfectionnement professionnel. La contribution est construite à partir d'un travail documentaire et empirique. Nous nous appuyons sur quelques données issues d'une recherche qualitative réalisée auprès des encadrants techniques de chantiers d'insertion pour illustrer notre analyse. Dans un premier temps, nous effectuerons un bref détour définitionnel pour délimiter l'acception du terme dispositif dans cette contribution. Ensuite nous présenterons le contexte de la recherche qui sert d'ancrage à l'analyse. Puis, nous examinerons la transformation du principal acteur du dispositif en question dans cette recherche. Comme on le verra, l'analyse déployée met en relief l'apprentissage "sur le tas"¹ en relation avec la mise en œuvre du dispositif.

¹ Pour simplifier la forme, les guillemets ne seront pas repris dans la suite de la contribution.

DU DISPOSITIF : CIRCONSCRIPTION D'UNE NOTION AUX LIMITES CONCEPTUELLES VARIEES

Depuis près d'une vingtaine d'année, le "dispositif" est omniprésent dans le discours de l'action sociale, de l'éducation, de la formation et des sciences humaines et sociales. Devenu d'usage courant, le dispositif semble être un allant de soi. Il est une sorte d'impensé que les uns et les autres évoquent sans qu'on ne sache toujours les limites conceptuelles de son usage. De fait, la définition et l'interprétation du vocable "dispositif" restent variables (Demaizière, 2008). Loin de vouloir trancher cette polysémie, notre contribution propose simplement d'esquisser une délimitation de la notion pour pouvoir rendre compte du phénomène de transformation du professionnel que nous avons pu observer dans le dispositif "chantier d'insertion".

Au sens littéral, le dispositif englobe les lieux, les méthodes et l'ensemble fonctionnel des acteurs et des moyens mobilisés en vue d'un objectif. Cette définition ne rend pas compte de la complexité de la notion en tant que système à situer dans l'espace organisationnel. A l'instar d'Eneau (2005), nous concevons le dispositif comme l'ensemble de moyens matériels, humains et symboliques correspondant à une forme de socialisation particulière, destiné à faciliter un processus d'apprentissage. Ainsi définit, le cadre d'action du dispositif est constitué d'éléments affectifs, cognitifs, sociaux et existentiels. Il est un objet entre-deux: à la fois technique et symbolique, logique et empirique (Linard, 2002). Ainsi, à l'encontre de la conception foucauldienne où le dispositif ne laisse pas de marge de manœuvre à l'acteur, la conception du dispositif que nous retenons repose sur l'idée que le dispositif offre des espaces de liberté effective ou fantasmée, des utopies effectivement réalisées (Hert, 1999).

Albero (2010) s'inscrit dans cette perspective et distingue trois éléments dans l'analyse qu'elle fait du dispositif : le dispositif idéal qui fonctionne comme une utopie au sens philosophique, fournissant l'horizon à la fois idéal et conceptuel vers lequel tend le projet, souvent de manière implicite. Le dispositif fonctionnel de référence qui concerne l'organisation pratique proprement dite, qui définit de manière explicite les cadres de référence, matériels et symboliques, de l'action. Et le dispositif vécu, celui de l'expérience subjective des acteurs tels qu'ils l'éprouvent au cours de leur activité. Bien que ces éléments soit interdépendants nous nous intéressons particulièrement à l'expérience subjective que les acteurs font du dispositif. C'est dans cette optique que nous allons examiner l'évolution de l'encadrant dans le chantier d'insertion qui sert d'illustration à notre développement. Avant cela, examinons le chantier d'insertion dans sa dimension fonctionnelle de référence.

LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE

LES ATELIERS ET CHANTIERS D'INSERTION

Les Ateliers et Chantiers d'Insertion (Aci) sont un dispositif d'Insertion par l'Activité Economique (IAE) porté par un centre communal ou intercommunal d'action sociale ou par un organisme de droit privé à but non lucratif ayant conclu une convention avec l'Etat². Nés après les Travaux d'Utilité Collective (Tuc) vers la fin des années 1980, les chantiers ont pour objet l'embauche des personnes adultes en situation de grandes difficultés et précarités, et par conséquent très éloignées de l'emploi. Selon les profils, ces personnes peuvent souffrir de problèmes de santé (problèmes psychiques, addictions), de problèmes sociaux (pauvreté, manque logement, isolement), de problèmes de formation (faible niveau de formation, absence de qualification) ou de problèmes liés au durcissement du marché de l'emploi et à la gestion des ressources humaines. Avant d'intégrer le chantier ces personnes font l'objet d'un accompagnement³ par des professionnels "confirmés" de l'insertion. C'est-à-dire qu'elles ont, auparavant, fait l'objet de multiples actions et d'autres dispositifs d'insertion hélas sans succès. Le chantier est alors sollicité comme ultime recours pour un probable retour à l'emploi.

L'objectif de ce dispositif est de faciliter et de rechercher les conditions d'une insertion durable, dans une démarche pédagogique, associant formation, accompagnement social individualisé et production de bien d'utilité sociale par une mise en situation de travail. Ainsi, les usagers – encore appelés salariés⁴ – sont mis en situation de travail d' "utilité sociale" au sein d'une équipe. Les principales activités de production recensées sont : le bâtiment, le jardinage, l'environnement et les espaces verts, l'horticulture, la restauration, le recyclage, le triage, la confection, l'agriculture, le maraîchage, l'artisanat, etc. Il est attendu que l'usager "s'approprie les situations professionnelles", "assume son travail", "établit des relations avec les autres", "se situe dans le chantier", "trouve un mieux-être psychologique et physique", "apprenne à s'exprimer et à communiquer", "devienne autonome", "s'intéresse à son avenir socioprofessionnel". L'activité de production n'est donc que le support d'un processus qui permettra à la personne de se remettre dans une dynamique d'insertion sociale devant faciliter à moyen ou à long terme une insertion professionnelle. Dans ce sens, les différentes problématiques que peuvent rencontrer les personnes en difficulté sociale et professionnelle sont traitées de manière coordonnée et simultanée.

² Il dépend du Ministère du travail, de l'emploi et de la santé.

³ Par accompagnement nous entendons l'ensemble des actions mises en place pour favoriser, soutenir la progression et l'évolution de la personne dans son parcours social et professionnel.

⁴ Ne pas confondre ce dernier avec l'encadrant technique qui joue le rôle d'intervenant.

L'outil essentiel de ce dispositif est l'accompagnement social. Cet accompagnement s'organise autour de quatre fonctions principales : une fonction "employeur" assurée par le directeur et qui concerne le recrutement et la gestion administrative des salariés en insertion, une fonction "d'accompagnement social et professionnel" assuré par l'accompagnateur socio-professionnel, une fonction de "production" de biens et de services utiles à la collectivité en vue de leur commercialisation et une fonction de "formation" des salariés à travers les situations de travail. Cette fonction "formation" est articulée autant que possible avec l'offre de formation locale (organisme de formation pré-qualifiante ou qualifiante). Les fonctions de "production" et de "formation" sont assurées par l'encadrant technique, acteur qui retient notre attention dans la présente contribution. Qui est-il ?

L'encadrant technique est l'acteur fonctionnel du chantier d'insertion. Il a un profil de technicien et est recruté en vertu de son expérience dans un secteur similaire ou proche de l'activité de production du chantier. Dans les Ardennes, les encadrants techniques sont parfois d'anciens salariés en insertion, ou alors recrutés à travers les contrats d'emploi jeunes ou par le biais du pôle emploi. La plupart possède le niveau V de formation (CAP, BEP). Il s'agit pour l'essentiel d'anciens ouvriers voulant se reconvertir dans des missions de formation et d'accompagnement d'un groupe de personnes précaires. Si au départ, leur expérience garantit des compétences techniques pour la fonction de production, les aptitudes ne sont pas avérées lorsqu'il s'agit de faire passer des messages éducatifs et professionnels. Les encadrants techniques participant à notre recherche n'ont pas été formés à l'accompagnement éducatif et social. Pourtant il est attendu qu'ils transmettent des savoir-faire et des savoir-être aux bénéficiaires du dispositif, et qu'ils les fassent progresser sur le plan professionnel, dans une période variant entre six et douze mois⁵. Comment l'encadrant s'y prend-il ? Avant de nous pencher sur cette question, voyons la démarche qui a présidé au recueil des données.

Cette contribution est issue d'une nouvelle analyse des données recueillies dans le cadre d'une recherche de thèse (Mbiatong, 2010) ayant conduit à la mise en mots des savoirs acquis par l'expérience et à l'examen des schémas d'action à l'œuvre dans le processus d'apprentissage sur le tas. La recherche a impliqué une douzaine d'encadrants techniques des chantiers d'insertion du département des Ardennes. Ceux-ci ont été recrutés sur la base de deux critères : le volontariat et une ancienneté d'au moins deux ans dans le métier. Dans le cadre de cette recherche, nous leur avons proposé de participer à une démarche collaborative d'explicitation de leurs pratiques professionnelles, s'étalant sur deux ans. Le modèle collaboratif d'investigation inspiré

⁵ La demande institutionnelle vis-à-vis des chantiers d'insertion est qu'ils réalisent 60% de sorties vers l'emploi durable ou vers une formation (pré-qualifiante ou qualifiante).

par Desgagné (1997 ; Desgagné et Morissette, 2009) a consisté à proposer un processus d'accompagnement au développement professionnel (formation continue) aux encadrants techniques, dans le cadre d'une démarche formelle de recherche. En effet, ce modèle repose sur l'idée selon laquelle les savoirs acquis sur le tas peuvent être mis sous une forme discursive dans le cadre d'un dispositif de collaboration entre chercheurs et praticiens qui prend la forme d'activités narratives et réflexives où se construit un objet de recherche à partir d'une réflexion partagée sur l'expérience pratique. Dans ce sens notre dispositif de recherche s'est construit autour de deux techniques mobilisées successivement : dans un premier temps, nous avons eu recours à des récits de pratique. L'encadrant technique était invité à plonger dans son vécu pour retracer une expérience particulière, considérée par lui comme significative de son savoir-faire professionnel dans le cadre du dispositif et exigeant un processus de délibération dans l'action⁶. Nous avons opté pour cette technique afin d'amener les encadrants techniques à parler d'eux-mêmes, des faits vécus, de leur pratique et de désigner leur contenu de pensée au lieu de faire de simples déclarations d'intention comme c'est souvent le cas avec certaines formes d'entretien. Dans un deuxième temps, les récits de pratique ont fait l'objet d'une délibération dans le cadre de ce que nous avons appelé "groupe heuristique". Par "groupe heuristique"⁷ nous faisons référence à un groupe de six à quatorze encadrants techniques, constitué à des fins de production de connaissances pratiques et scientifiques, dans lequel une discussion ouverte a été suscitée à partir des récits de pratiques produits en amont. Il a favorisé l'ancrage de la réflexion dans l'expérience du dispositif, permettant aux encadrants d'exprimer leur point de vue, d'explicitier les schémas d'actions et autres déterminants, sous-jacents à leur agir professionnel. Les encadrants ont ainsi été appelés à commenter les récits narrés par leurs pairs, à en négocier le sens, voire à en débattre, et ce, à partir de l'ancrage dans le vécu subjectif suscité par les récits de pratique. Cette manière de faire a permis de créer un cadre propice à une élaboration collective des réponses du fait de l'intersubjectivité provoquée par la réflexion sur les récits individuels.

Nous inscrivant dans l'héritage intellectuel de tradition interactionniste qui s'intéresse à l'univers de significations auquel les acteurs se réfèrent, aux logiques qui sous-tendent leurs actions, nous nous sommes intéressés, à travers l'analyse discursive, au processus de professionnalisation des encadrants au sein du dispositif. Autrement dit, nous avons cherché à voir dans le verbatim comment ces acteurs agissent et se

⁶ Réflexion dans le cours de l'action (Schön, 1983).

⁷ Avec le *focus group*, il a en commun la discussion en groupe de thèmes, de questions ou de tout autre projet proposé par le formateur ou l'enquêteur. Mais il s'en distingue en poursuivant un double objectif de perfectionnement, de participation et de production de connaissances scientifiques.

construisent dans l'espace historique, social, culturel, organisationnel voire politique que constitue les ateliers et chantiers d'insertion.

LE DISPOSITIF COMME LIEU DE PRODUCTION DE SAVOIR

AGIR C'EST APPRENDRE A FAIRE

Au tournant des années 1980, les travaux de Schön (1983) viennent bouleverser le champ de recherche sur la construction du savoir professionnel. Récusant l'idée selon laquelle la pratique professionnelle serait une simple application des théories apprises auparavant, l'auteur montre que le professionnel construit l'essentiel de son savoir professionnel au cours de la pratique quotidienne. Au même titre que le savoir théorique, l'expérience pratique devient un point d'ancrage pour acquérir des connaissances (Racine, 2000). Selon Schön (1983), les interventions quotidiennes des praticiens s'appuient sur un savoir-faire mobilisé en situation qui se construit au fil de ses expériences. C'est ainsi que le praticien construit un "répertoire d'actions", c'est-à-dire "une collection personnelle de grilles de lecture disponibles pour mieux interpréter les situations rencontrées" (Guignon et Morrissette, 2006, p. 25). Tout ce qui résiste à l'épreuve de l'expérience est intégré dans le répertoire du praticien et enrichit son stock de connaissances. Ces connaissances sont enracinées dans l'action (*knowing in action*) puisqu'elles se développent dans l'action et par la réflexion en cours d'action sur cette action. Mais elles demeurent tacites la plupart du temps (Schön, 1983).

Dans la foulée des travaux de Schön, plusieurs recherches sur le savoir pratique des travailleurs sociaux (Kondrat, 1992 ; Scott, 1989 ; Imre, 1985) soutiennent que les praticiens compétents utilisent les situations rencontrées dans la pratique quotidienne comme des occasions d'apprentissage. Les travailleurs sociaux développeraient de nouveaux savoirs qui guident leurs manières de faire dans le cadre de la mise en œuvre des projets et dispositifs. Deslauriers et Hurtubise (1997) parlent de "connaissance de type Delta" pour désigner ces savoirs. D'après ces auteurs, c'est une compétence en quelque sorte personnalisée et personnelle, co-produite par l'individu et le dispositif dans lequel il est placé. Les connaissances ainsi produites nourrissent sa réflexion et guident ses décisions dans les situations semblables. A la lumière de ces hypothèses théoriques nous avons examiné le contenu des données recueillies auprès des encadrants techniques pour mieux comprendre leur évolution dans le cadre du chantier d'insertion. Nous en sélectionnons quelques extraits à titre illustratif. Les travaux cités ci-dessus mettent en relief l'idée que l'encadrant technique n'est pas un simple applicateur du dispositif. Les données recueillis indiquent que celui-ci ne

reste pas indemne puisque le dispositif dont il a la charge le façonne en tant que sujet professionnel. En effet, en agissant dans le cadre du chantier d'insertion, au fil des situations problématiques qu'il rencontre quotidiennement, l'encadrant technique se construit professionnellement également. C'est par exemple ce qui ressort des propos de Pierre – un participant à la recherche – lorsqu'on nous l'interrogeons au sujet de son savoir-faire : *"On progresse tous les jours même si c'est extrêmement difficile"*. Casimir – un autre participant – est plus explicite : *"C'est surtout sur le terrain que j'ai appris... Ça a été très difficile au départ, mais au fur et à mesure, j'ai pu petit à petit, prendre conscience du problème particulier de l'insertion [...] Donc c'est au fur et à mesure des problèmes qu'on rencontre dans la gestion et le suivi, qu'on essaie de dresser, de mettre en place des outils qui nous permettent de faciliter les rapports entre les salariés⁸ et les encadrants [...] C'est au fur et à mesure de l'expérience. C'est au fur à mesure de la rencontre des problèmes rencontrés dans mon parcours, en contact avec ces personnes à gérer"*. Ces derniers propos mettent en relief l'idée qu'en conduisant le dispositif Casimir a appris à faire (Pastre, 2006). Dans une telle configuration, l'erreur est facteur d'apprentissage parce qu'à travers elle on progresse. *"Ce qui fait qu'il faut accepter éventuellement des erreurs"* (Casimir).

Il n'y a pas que les usagers et les situations qui permettent à Casimir de se perfectionner professionnellement. Les interactions avec ses collègues rentrent également en ligne de compte puisqu'il ajoute plus loin : *"C'est en entrant au niveau du chantier et en contact avec les personnes qui étaient là, qui m'ont recruté. Les collègues, la responsable du chantier, et dans les discussions... Il y a aussi un travail d'équipe. Il y a des réunions où nous échangeons, nous discutons, on met en place des outils"*. D'autres témoignages abondent dans le même sens. C'est dire si les savoir-faire construits par Pierre, Casimir et les autres ne sont pas le simple résultat d'une connaissance directe est personnelle. On comprend qu'il les construit dans le réseau d'inter-relations que constitue le dispositif (salariés, collègues, l'encadrant lui-même, artefacts et situations engendrées).

De ce qui précède il découle que l'encadrant technique est un acteur agissant, parmi d'autres dans le dispositif (Weber, 1965 dans Dubet, 1994). Faire ce constat revient à lui reconnaître une faculté de délibération dans l'action (Schön, 1983). Cela implique que l'encadrant a des marges de liberté dans la conduite du dispositif, il peut prendre des initiatives, prendre des risques, faire des choix. C'est ce que dit Alain, participant également à la recherche : *"Je suis mon patron. Je gère mon affaire. On me dit : tu fais ci, tu fais ça, mais après c'est moi qui gère la boutique"*. Donc, en prenant appui sur les connaissances emmagasinées au quotidien, l'encadrant technique opère des ajustements du dispositif puisque *"chaque jour n'est jamais pareil"* (Pierre). C'est ainsi que l'encadrant n'applique pas la même recette dans les diverses situations du chantier, même si apparemment ces situations sont similaires. Il s'adapte en fonction de la personne à l'instar d'Alain :

⁸ Appellation donnée aux bénéficiaires du dispositif.

"Moi je réalise en fonction de la personne à qui j'ai affaire. C'est à moi de décider comment je dois la prendre cette personne... Je marche au feeling, en fonction de la personne que j'ai devant moi, je me dis, plutôt faire ceci que cela". Casimir rebondit sur les propos d'Alain et ajoute : "C'est un jugement, c'est une réaction personnelle. Il faut être disponible à chaque moment pour pouvoir faire face à la gestion de ce genre situation. C'est à dire que aujourd'hui je peux avoir un problème d'un, mais qui peut être différent autant de fois qu'il y a de personnes à gérer. Chaque situation est différente d'un moment à l'autre. C'est pour cela qu'il faut être disponible au jour le jour, heure par heure pour pouvoir suivre quelqu'un en chantier d'insertion".

Il ressort de ce qui précède que les apprentissages professionnels des encadrants sont enracinés dans l'interaction avec et dans le dispositif. Les témoignages ci-dessus présentés rendent compte des manières de faire et de savoirs que les protagonistes n'auraient pas acquis s'ils n'étaient pas impliqués dans le dispositif du chantier d'insertion. En affirmant qu'il se détermine selon les situations, Alain suggère que ses manières de faire et ses savoirs de terrain sont intimement liés au contexte d'intervention et donc au dispositif (Lave, 1988 ; Brown, Collins et Duguid, 1989). C'est à l'intérieur du dispositif que l'encadrant forge son savoir-faire et se perfectionne en tant que professionnel de l'accompagnement des usagers des chantiers d'insertion. Dans une telle configuration, activité et formation ont lieu de manière simultanée.

Les théoriciens de la didactique professionnelle ont mis en évidence ce lien entre activité et apprentissage. Ils ont pu établir qu'en même temps qu'il agit, l'acteur produit des ressources qui vont lui servir à guider et orienter son action. Accompagner les usagers du chantier d'insertion devient alors le moyen privilégié pour connaître ce dispositif, apprendre à l'utiliser, et, au besoin, s'ajuster. Comme dit l'adage "c'est en forgeant que l'on devient forgeron".

LA MISE EN PLACE DU DISPOSITIF TRANSFORME L'ACTEUR

Eu égard à ce qui précède, on est tenté de dire que, de la même manière qu'activité et apprentissage vont de pair, travail et transformation de l'acteur sont indissociables. Cette transformation n'est pas directe. Elle transite par le réel. En effet, en agissant, c'est d'abord le réel matériel, social ou symbolique que l'encadrant transforme. Les propos rapportés ci-dessus mettent également en relief l'idée que le chantier d'insertion n'est pas un cadre intangible qui s'impose à l'encadrant technique sans qu'il puisse l'ajuster à ses besoins. Si l'on admet que l'encadrant est façonné par le dispositif, on peut imaginer que dans certaines circonstances et à une certaine mesure, il peut en retour le façonner aussi pour aborder les circonstances, s'adapter au public

et répondre "au cas par cas" pour tenir compte des cas particuliers. D'où la nécessité de temps à autre de transformer le dispositif même de manière très mineure. Ce faisant, il se transforme. Ce constat rejoint les analyses de Pastré (2006) qui soutient qu' "en transformant le réel, [le professionnel] se transforme lui-même" (p. 110). Il modifie ses points de vue antérieurs, ses valeurs ou ses croyances et ses manières de faire. C'est en substance ce que dit Martin, l'un des participants à la recherche : *"tu t'adaptes au public et tu modifies ton comportement ou tu essaies d'adapter une pédagogie par rapport à la population que tu as entre les mains"*. C'est ainsi que l'encadrant embauché au départ sur la base de ses compétences technique, sans formation préalable à la pédagogie et à l'accompagnement des publics précaires se transforme au gré de son expérience en acquérant un savoir-faire pédagogique : "bien connaître les gens", les "mettre en confiance", "s'adapter au public", "équilibrer les objectifs de production et les objectifs pédagogiques", "évaluer les salariés", "les conseiller", "leur apprendre les savoir-faire et les savoir-être", etc. Tous les participants de la recherche affirment s'être transformés, en passant d'un rôle de technicien chef d'équipe à une fonction de formateur. C'est dire s'ils sont engagés dans la "construction permanente de la réalité par et pour [eux-mêmes] en interaction et en situation" (Wittorski, 2007, p. 89). D'après Wittorski (2007), un tel processus est aussi synonyme de professionnalisation, c'est-à-dire de négociation identitaire. Chez les encadrants participant à notre recherche, cette identité est encore en cours de construction puisque – d'un interlocuteur à l'autre et parfois même d'un instant à l'autre chez le même interlocuteur – les référents identitaires varient entre : chef d'équipe, formateur, travailleur social, éducateur. En dépit de cette instabilité, nous retiendrons que ces professionnels sont pris dans une dynamique de revendication de leur qualité formative et/ou éducative. Écoutons plutôt ce qu'en dit Thomas, un des participants : *"Avec la conjoncture sociale actuelle, on fait plus d'éducation que de la pédagogie et de la formation. L'éducation, c'est reprendre les items de base quant à la vie en groupe. Tout ce qui est savoir-être. Et là, en ce moment, je ne sais pas si c'est le climat, le mauvais temps ou autre chose. En ce moment on galère pas mal"*. On en déduit que la mise en place du dispositif "chantier d'insertion" a amené les participants de notre recherche à évoluer en initiant et en expérimentant de nouvelles pratiques en rupture avec leurs pratiques antérieures de technicien. Cela est rendu possible précisément parce que le chantier d'insertion place souvent les encadrants, novices de la pédagogie et de l'accompagnement social, dans des situations inédites, qui les amènent à dépasser les routines habituelles ou inopérantes, et à initier de nouveaux modèles d'action ou compétences qui bouleversent leur professionnalité (Wittorski, 1997). En cela le dispositif "chantier d'insertion" est un espace de formation et donc de transformation des encadrants.

CONCLUSION

Pour conclure, l'objectif de cette contribution était de documenter l'idée qu'en agissant dans le cadre d'un dispositif, l'acteur se transforme en même temps. Dans ce sens nous avons vu qu'en tant que dispositif nouveau, le chantier d'insertion pose des défis considérables à l'encadrant dans la mise en œuvre du dispositif. En confrontant les crises, les obstacles et les instabilités, l'encadrant construit de nouveaux savoirs qui viennent modifier et enrichir son "répertoire d'action". Nous avons pu voir que dans ce dispositif de formation par les situations de travail, ce n'est pas seulement l'utilisateur qui est formé. L'encadrant l'est aussi notamment parce que dans un tel contexte, activité et formation sont indissociables. En faisant apprendre les usagers, les encadrants apprennent par la même occasion l'activité dans le cadre du chantier d'insertion pris comme dispositif fonctionnel de référence (Albero, 2010). Dans sa forme vécue, le chantier d'insertion devient un espace de connaissance et de découverte de soi-même pour l'encadrant puisqu'il met en œuvre un processus de formation qui débouche sur une dynamique (individuelle ou collective) de perfectionnement et d'accroissement des compétences. C'est la professionnalité même de l'encadrant, voire son monde social qui est en jeu. Ce constat invite le chercheur à un changement de perspective pour voir l'encadrant comme un acteur en devenir, c'est-à-dire toujours en évolution, et le chantier d'insertion comme un espace dynamique. Le chantier d'insertion façonne l'encadrant qui en retour façonne le dispositif pour répondre "au cas par cas".

Le dispositif ne peut être vu comme une donnée autonome et finie. C'est un espace dynamique, interactionnel qui met en jeu le subjectif, l'intersubjectif, des artefacts, les valeurs et les croyances des protagonistes. En raison de l'évolution des populations auxquelles il s'adresse, des fluctuations socio-économiques et des politiques publiques qui régissent les métiers de la formation, de l'éducation, de la prévention et assimilés, la nécessité s'impose aujourd'hui pour le professionnel d'être dans une démarche de (trans)formation permanente. Les professionnels formulent parfois des attentes précises en termes de l'adéquation de ces dispositifs avec les réalités de terrain. En mettant en relief le processus de transformation qu'induit le dispositif chez l'acteur, cet article nous montre l'intérêt d'associer les principaux intéressés non seulement à l'analyse mais aussi à l'élaboration des dispositifs. Cela rend possible la prise en compte des savoirs de terrain, celui des utilisateurs du dispositif dans la conception de celui-ci. Du même coup il peut constituer une formation des acteurs à l'usage des dispositifs produits par les experts. Dès lors la question qui se pose est de savoir quelles sont les modalités pour que les savoirs de terrain puissent être mis au service de la conception ou du perfectionnement des dispositifs existants.

BIBLIOGRAPHIE

- Albero, B. (2010). De l'idéal au vécu : Le dispositif confronté à ses pratiques. In Albero, B. & Poteaux, N. (Dir.). *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université. Etude de cas* (p. 67-94). Paris, France : MSH.
- Brown, J.S. ; Collins, A. ; Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32-42.
- Demaizière, F. (2008). Le dispositif, un incontournable du moment. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, 11(2), 157-161.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.
- Desgagné, S. & Morissette, J. (2009). Le jeu des positions de savoir en recherche collaborative : une analyse des points de vue négociés d'un groupe d'enseignantes du primaire. *Recherches Qualitatives*, 28(2), 118-144.
- Deslauriers, J.P. & Hurtubise, Y. (1997). La connaissance pratique : un enjeu. *Nouvelles pratiques sociales*, 10(2), 145-158.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris, France : Seuil.
- Eneau, J. (2005). *La part d'autrui dans la formation de soi. Autonomie, Autoformation et Réciprocité en Contexte Organisationnel*. Paris, France : L'Harmattan.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris, France : Gallimard.
- Foucault, M. (1976). *Histoire de la sexualité 1: La volonté de savoir*. Paris, France : Gallimard.
- Foucault, M. (1977). Vérité et pouvoir : entretien avec M. Foucault (réalisé par Fontana M. et Pasquino P. en juin 1976). In Foucault M. *Dits et écrits, II* (p. 140-160). Paris, France : Gallimard.
- Guignon, S. & Morissette, J. (2006). Quand les acteurs mettent en mots leur expérience. *Recherches Qualitatives*, 26(2), 19-38.
- Hert, P. (1999). Internet comme dispositif hétérotopique. *Hermès*, 25, 93-107.
- Imre, R. (1985). Tacit Knowledge in Social Work Research and Practice. *Smith College Studies in Social Work*, 55(2), 137-149.
- Jacquinet-Delaunay, G., & Monnoyer-Smith, L. (1999). *Le dispositif - Entre usage et concept*. *Hermès*, 25.
- Kondrat, M.E. (1992). Reclaiming the Practical : Formal and Substantive Rationality in Social Work Practice. *Social Service Review*, 26(2), 237-255.

- Lave, J. (1988). *Cognition in practice. Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press.
- Linard, M. (2002). Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation. *Education Permanente*, 152, 143-155.
- Mbiatong, J. (2010). *La construction du savoir d'expérience professionnelle : le cas d'encadrants de chantiers d'insertion dans le département des Ardennes*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Villetaneuse, France : Université Paris 13.
- Pastre, P. (2006). Apprendre à faire. In Bourgeois E., Chapelle G. *Apprendre et apprendre à faire* (p. 109-121). Paris, France : Puf.
- Racine, G. (2000). La construction de savoirs d'expérience chez les intervenants d'organismes communautaires pour femmes sans abri: un processus participatif, collectif et non planifié. *Nouvelles pratiques sociales*, (13)1, 69-84.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New York, Etats-Unis : Basic books.
- Scott, D. (1989). Meaning Construction and Social Work Practice. *Social Service Review*, 63(1), 39-51.
- Wittorski, R. (1997). Evolution de la formation et transformation des compétences des formateurs. *Education permanente*, 132, 59-72.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris, France : l'Harmattan.