

**Université de Provence Aix-Marseille I  
Département des Sciences de l'Éducation**

***Claudie Vignolo SADKOWSKI***

***L'évaluation des dispositifs d'insertion sociale élargie à l'évaluation  
des pratiques professionnelles***

**MEMOIRE de D. E. S. S.  
Missions et démarches d'évaluation**

**Co-direction :  
Michel Vial  
Maître de conférences  
Nicole Caparros Mencacci  
ATER**

**\*\***

**Année universitaire  
2002-2003**

## 1. Introduction

Formateur dans un centre social, mon expérience du terrain depuis plus de quinze ans m'a amenée à me focaliser sur le champ de la formation d'adultes, en particulier l'alphabétisation de femmes étrangères.

A mi-chemin entre la formation et l'insertion sociale, ces « Formations de base à visée sociale », telle est leur appellation officielle, posent de fait la question de la fonction atypique de ce type de dispositif. Tous les sujets entrés en formation sont en rupture de lien social, « ils ne se sentent pas capables de ».

Entreprendre d'emblée l'apprentissage de la langue s'est avéré infructueux. L'absentéisme prégnant aux cours et la manière dont les formés expriment leurs difficultés ont été pour moi les indicateurs d'un malaise plus profond pour ces sujets que je conçois comme étant en butte à l'isolement et à un grand manque de confiance en soi.

C'est aujourd'hui ce même constat que je fais avec des sujets différents puisqu'il s'agit de personnes « Rmistes ». Les similitudes entre ces deux publics pourtant très éloignés en apparence et la manière dont ils tentent de retrouver une place dans la société, me conduit à parler de reconstruction identitaire.

Pour ces sujets en retrait de la vie sociale, il n'est nullement question d'engager une formation qualifiante ni même une remise à niveau car le point commun de ces formations est qu'elles visent des populations dites « inemployables » ou incapables d'accéder d'emblée à des formations qualifiantes.

Mon entrée en formation dans le DESS « Missions et démarches d'évaluation » m'a permis, à partir de ces problématiques, de développer un questionnaire sur l'évaluation de ce type de dispositif.

Mon étude s'appuie sur un constat établi à partir de la lecture du rapport d'évaluation qui donne priorité à la spécificité du dispositif I.L.L.I.S. (Initiative Locale pour le Lien et l'Innovation Sociale); Son originalité repose sur le travail en réseau partenarial, sur la complémentarité des tâches des acteurs de terrain et en particulier le travail d'équipe entre travailleurs sociaux, et intervenants au sein des groupes. Plus encore le rapport d'évaluation met l'accent sur l'importance capitale de la coordination du dispositif qui instaure, maintient et « fait vivre » la dynamique engagée dans une vision partenariale forte et innovante.

L'évaluation dont il est question donne priorité à la notion de réseau, à la mesure, au chiffrage, à la quantification et correspond à une demande implicite de l'institution qui finance (le Conseil Général) qui, dans ses attentes légitimes, se doit de s'assurer de la bonne utilisation des fonds publics. En effet, même si elle a pour souci de comprendre le travail fait sur le terrain et se situe également dans une démarche de compréhension du sens, l'institution est aussi et surtout garante de l'atteinte des objectifs en regard des moyens financiers et humains consentis. L'évaluation telle qu'elle est pratiquée « se calque » sur les préconisations du commanditaire. Dans ce contexte, elle est pensée dans le registre de la mesure, de la gestion qui « fournit des informations sur les effets et l'efficacité des programmes et des dispositifs » (Comité permanent de coordination des inspections, 2001). Les fonctions de l'évaluation telle qu'elle est entreprise cherchent à expliquer les écarts constatés entre effets réels et effets attendus dans une vision moyens-fins. La lecture du rapport d'évaluation m'a conduite à

vérifier par ailleurs la prégnance du modèle de pensée structuraliste mettant à jour l'essentiel de l'enchaînement des actes réalisés par les partenaires du dispositif reliés entre eux par des liens stables. Plus encore il semble que l'évaluation telle qu'elle a été élaborée veuille rendre compte de l'importance de cette particularité et se revendique également du systémisme qui donne priorité aux interrelations, au jeu de régulation et d'auto régulation et met l'accent sur l'importance d'une lisibilité du dispositif et des relations entre les partenaires du réseau.

Du point de vue de l'évaluation du parcours des sujets entrés dans le dispositif, les procédures et processus mis en œuvre sont complexes. Ils sont dépendants des situations de vie, des trajectoires singulières, du vécu de chaque sujet et peuvent difficilement s'accommoder de généralisation, de critères a priori, qui, s'ils s'avèrent nécessaires, sont fluctuants d'un sujet à l'autre. Evaluer les dispositifs d'insertion sociale n'est certes pas une mince affaire et le rapport d'évaluation pointe cette difficulté : « les éléments qualitatifs capables de rendre compte de la dimension humaine de l'action sont une des difficultés de l'évaluation de ce type de dispositif (...) ».

L'intervenant I.L.L.I.S., quant à lui, doit aussi avoir la maîtrise du suivi des procédures, il est soumis à une certaine obligation de résultats. Mais, en tant qu'acteur de terrain son action peut difficilement être « mise en adéquation », mesurée, car elle est en prise directe avec l'opacité de la relation humaine. Ses critères d'évaluation sont centrés sur la singularité des personnes et leur accompagnement. L'intervenant met en œuvre des procédures et des processus d'évaluation en actes qui peuvent être éclairants pour l'élucidation et la compréhension de ce type de dispositif.

Si l'évaluation gestion telle qu'elle est pratiquée ne peut prétendre à elle seule recouvrir tout le champ de l'évaluation, elle reste néanmoins nécessaire. **Cependant mon étude se propose de montrer que l'élargissement de l'évaluation à l'évaluation des pratiques professionnelles, peut permettre un entendement autre de l'évaluation des dispositifs d'insertion sociale.**

Le travail que je propose s'appuie sur un questionnement de co-construction du sens que j'ai tenté de mettre en place dans la posture de consultant avec l'équipe des intervenants ILLIS. En permettant l'interrogation des procédures et des processus sous-jacents, cette étude veut mettre en lumière le sens des actions menées.

### 1.1. Les entretiens exploratoires

Mon questionnement s'appuie sur la mise à jour d'une pratique professionnelle tacite, peu visible, peu formalisée, une pratique d'accompagnement, celle de l'intervenant ILLIS qui relèverait d'une fonction sociale de l'évaluation différente de celle du contrôle. Il m'est apparu nécessaire en liminaire à ce travail de mémoire d'en vérifier la viabilité et la pertinence. Pour ce faire, j'ai procédé à trois entretiens exploratoires qui m'ont permis de me défier d'une vision qui aurait pu être perçue comme trop manichéenne voire caricaturale. Ces trois entretiens me sont apparus comme allant dans le sens de ma problématique. J'ai interviewé Octave<sup>1</sup>, coordinateur du

---

<sup>1</sup> Tous les noms ont été anonymés.

dispositif dans la ville de S., Joséphine psychologue, formatrice en relation humaine et en conseil formation ayant travaillé à plusieurs reprises au sein des groupes ILLIS et également auprès des intervenants dans le cadre de l'analyse des pratiques. Une attention particulière parce que plus distanciée et plus globale a été portée à l'entretien avec Léon, l'un des directeurs d'une Commission locale d'insertion (C.L.I.), instance institutionnelle du Conseil Général chapeautant les dispositifs ILLIS. Je me suis toutefois gardée de raisonner dans une logique d'opposition entre le « contrôle méchant, culpabilisant et l'évaluation formative, rédemptrice » (Vial, 2001). Mon propos se situe dans un constat que j'ai voulu mettre à jour dans ce travail exploratoire. Les entretiens non directifs ont été enregistrés et transcrits (annexe 1), ils ont fait l'objet d'une analyse thématique de contenus.

### **La question inaugurale posée :**

*« Du point de vue du travail d'accompagnement qui est fait par les intervenants ILLIS au sein des groupes, pensez-vous qu'il existe un décalage entre ce travail de terrain et la manière dont ce travail est perçu par l'institution (le Conseil Général) ? »*

### **1.2. Entretien avec Octave, coordinateur d'un dispositif ILLIS<sup>2</sup>**

Selon son point de vue, il y a bien un décalage qui est avant tout d'ordre socio-politique. Il n'est que le reflet de notre société actuelle : une société à deux vitesses avec le travail comme support privilégié pour l'individu et son inscription dans la société. Avec, d'une part, l'insertion qui n'est envisagée d'un point de vue politique que par l'insertion professionnelle et d'autre part, la réalité sociale avec l'impossibilité de trouver un travail pour toute une frange de la société « *qui essaie de survivre* ». Selon Octave, une dichotomie existe entre les responsables politiques qui continuent à raisonner dans une logique d'insertion par le travail alors que les acteurs de terrain et les formateurs doivent gérer au quotidien « *l'isolement et la détresse* » de ces sujets.

### **1.3. Entretien avec Joséphine, psychologue, formatrice en relation humaine et en conseil formation.**

Pour elle, le décalage existe avant tout par la différence entre les missions des uns et des autres. L'institution a besoin de contrôler la bonne utilisation des fonds alloués. En outre Joséphine considère très important du point de vue de l'évaluation de « faire remonter » le travail fait sur le terrain afin non seulement de le rendre compréhensible mais plus encore de permettre aux décideurs de faire évoluer leurs propres représentations.

Du point de vue des acteurs de terrain ils ont aussi tendance « *à se laisser piéger par la mission de contrôle* ». (« *On chiffre énormément, on fait des statistiques, on se focalise sur les résultats* »). Pour elle ceci est important mais en même temps une partie liée au travail de fond est complètement occultée. Il faut apprendre à en parler dit-elle, permettre à ceux qui vont lire ces évaluations de comprendre ce qui se passe au sein des groupes. (« *Il y a un travail d'analyse et d'écriture à faire qui permette que du sens émerge et soit de nature à faire évoluer les choses* »).

---

<sup>2</sup> Les entretiens sont joints en annexe.

Pour Joséphine l'institution ne refuse pas de voir cette réalité du terrain mais elle n'a pas toutes les informations pertinentes pour accéder à plus de compréhension (« *mais les informations qui remontent ne sont pas suffisamment fortes et incisives pour donner à comprendre les choses* »).

#### 1.4. Entretien avec Léon, Directeur d'une Commission locale d'insertion : structure dépendante du conseil général et chapeautant les différents dispositifs

- Plutôt que d'employer le mot « décalage » Léon préfère parler de « *méconnaissance de l'ensemble des problèmes au niveau de la commande publique face à la complexité et à la multiplicité des difficultés rencontrées par les publics concernés par les dispositifs d'insertion.* »

Deux points sont mis en avant pour comprendre cet état de fait : d'une part il apparaît que la vision politique générale en matière d'insertion donne priorité à l'insertion professionnelle au détriment de l'insertion sociale ( *moi je partage aussi ce point de vue : c'est quand même l'accès à un travail qui permet l'autonomie financière, qui permet d'avoir une place dans la société. Bon ceci dit on s'aperçoit quand même qu'il y a beaucoup de personnes qui sont exclues, qui sont en marge et pour lesquelles il faudrait un travail d'accompagnement autre. (...) l'action I.L.L.I.S se veut sur ce champ là c'est-à-dire éviter l'exclusion, éviter que les situations s'enkystent, s'aggravent*).

- D'autre part, force est de constater selon Léon, qu'actuellement, toutes les actions d'insertion sociale sont vues essentiellement sous leur aspect « gestion » et « contrôle ». Les institutionnels, élus et décisionnaires évaluent ces actions en terme de résultats dans une logique Moyens-fins (« *l'assemblée départementale et les élus en général qui évaluent font le rapport très réducteur et rapide entre le coût de l'action et les résultats* »). Même si *les techniciens de la Commission locale d'insertion font « remonter » les problématiques des gens et comment on peut les résoudre, on est de plus en plus quand même dans le contrôle et dans les attentes de résultats.*

- Ce contexte de « contrôle » est rappelé historiquement par Léon, car il est la conséquence d'une étude faite il y a deux ans par la chambre régionale des comptes, étude qui a mis à jour des observations « lourdes » en matière d'insertion sociale que le conseil général a dû prendre en compte.

Enfin, cet entretien m'a amené in fine à soumettre la problématique de mon étude à Léon afin de tester sa pertinence :

*Du point de vue de l'animateur-formateur et du travail qui est développé dans les groupes pensez-vous qu'il mériterait d'être explicité et qu'une évaluation du dispositif qui occulte ce travail d'accompagnement y perd quelque chose ?*

*Ah, oui, oui, certainement ça c'est sûr. **Peut-être qu'au niveau départemental on n'avait pas réfléchi à ce type de remontées, de données.** Chaque groupe ILLIS s'est bâti ses propres références, s'est constitué localement un réseau variable avec les travailleurs sociaux (...). Chaque site a développé des pistes différentes : quelquefois plus ciblées sur l'implication dans le quartier, ou sur des actions d'illettrisme, ou d'accès aux soins en fonction des problématiques, en fonctions des formateurs. **C'est vrai que l'évaluation permettrait peut-être de rassembler tout ça et d'en faire quelque chose de riche et de reconnu dans tous les domaines.***

### 1.5. Résultats des entretiens exploratoires :

Les trois intervenants pointent que les pratiques d'accompagnement des intervenants ILLIS sont riches, hétérogènes et pourraient, si elles étaient élucidées permettre une évaluation complémentaire du contrôle déjà mis en place par l'institution commanditaire. A ce jour ces pratiques ne sont pas données « à voir » par les organismes porteurs des projets ILLIS. Si cette fonction sociale de l'évaluation était rendue intelligible, elle pourrait être reconnue et prise en compte par l'institution. Cette étude se propose, non pas de rendre conforme mais de conceptualiser et de « rendre intelligible les liens aux normes et aux valeurs d'un métier » (Vial 2000, p. 50). Elle veut également apporter des réponses possibles à cette question centrale : Quelles sont les pratiques professionnelles qui sont nécessaires et essentielles pour comprendre le dispositif ILLIS ? Conséquemment elle tentera de répondre à ce questionnement : Comment l'intervenant ILLIS tresse-t-il ses valeurs et les activités à conduire ? Quelles stratégies met-il en place ? Sur quoi se fonde son projet ?

## 2. Le contexte institutionnel et le dispositif

Durant ces vingt dernières années, les politiques susceptibles de remédier à la « fracture sociale » ont permis la mise en place de différents dispositifs d'insertion. L'un d'entre eux, le Revenu Minimum d'Insertion constitue une évolution remarquable puisqu'il instaure à la fois un revenu et une obligation d'insertion sociale.

Au plan gouvernemental, les politiques d'insertion ont un double objectif : d'une part, traiter les questions relevant des publics en situation d'exclusion, d'autre part, essayer de prévenir ces situations en intervenant en amont.

### **2.1. La loi n° 88.1088 du 1<sup>er</sup> décembre 1988**

Alors qu'il devait à l'origine toucher 350.000 personnes, le RMI concerne aujourd'hui plus d'un million d'allocataires. Conçu comme une étape transitoire, il s'est installé dans la permanence et il n'aura fallu que dix ans à ce néologisme pour entrer dans les dictionnaires.

La spécificité du RMI est indissociable de la notion d'insertion qui l'accompagne. Le président de la république en précisait les fondements « à la fois une somme d'argent résultant d'un droit reconnu, mais aussi une dignité retrouvée avec un travail ou une occupation » L'article 1<sup>er</sup> de la loi du 1<sup>er</sup> décembre 1988 pose le principe en vertu duquel toute personne qui, en raison de son âge, de son état physique et mental, de la situation de l'économie et de l'emploi, se trouve dans l'incapacité de travailler, a le droit d'obtenir de la collectivité des moyens convenables d'existence.

Les lois de décentralisation de 1982 ont transféré à l'échelon territorial, à savoir les départements et les communes, la gestion des outils et mesures d'insertion des publics en difficulté. Ce transfert des compétences replace les acteurs de terrain et les structures de proximité au cœur même de l'action en matière d'insertion.

## 2-2. L'insertion sociale : une notion aux contours encore mal définis

« L'insertion est une notion administrative qui sert de qualificatif à différents dispositifs de politique sociale mis en place depuis les années 1970 » (Loriol, 1999). Les politiques d'insertion sont institutionnalisées et sont des tentatives pour promouvoir l'accès de tous aux services publics et la réduction des inégalités sociales, au développement des protections et à la consolidation de la condition salariale. En effet, le programme gouvernemental de prévention et de lutte contre les exclusions présenté au conseil des ministres le 4 mars 1998 explicitait sa démarche qui « vise des populations qui souffrent d'un déficit d'intégration du point de vue de l'emploi, de l'habitation, de l'éducation » (Castel 1996, p.56 ).

L'insertion est entendue comme mot générique qui intègre le professionnel et le social. Les textes officiels ont longtemps accolé les deux termes et parlaient « d'insertion sociale et/ou professionnelle » leurs liens sont compréhensibles dans la société dans laquelle nous vivons où l'insertion sociale d'un individu se bâtit en grande partie par le biais de son insertion professionnelle. Toutefois quand des individus sont trop éloignés de la vie professionnelle, ils peuvent déconnecter de la vie sociale et s'isoler presque totalement du monde qui les entoure, c'est le cas de la presque totalité des sujets entrés dans l'action ILLIS.

La Commission ministérielle de terminologie (internet) donne une définition de l'insertion sociale : « action visant à faire évoluer un individu isolé ou marginal vers une situation caractérisée par des échanges satisfaisants avec son environnement. Résultat de cette action qui s'évalue par la nature et la densité des échanges entre un individu et son environnement ». Il semble que cette définition s'inscrit dans une vision mécaniciste de l'insertion sociale (relation de cause à effet : il suffirait d'échanger pour être inséré) et ne prend pas en compte la question du sens pour les personnes « insérables ». Elle révèle par ailleurs, que la difficulté à cerner la notion rend pour le moins complexe sa compréhension et par ricochet sa mise en œuvre.

### 2-2-1. Le dispositif ILLIS (Initiative locale pour le lien et l'innovation sociale)

Il se situe dans le volet « insertion dans la vie sociale » du plan départemental d'Insertion financé par le Conseil Général. Il doit permettre de « construire des actions qui tendent aussi bien à développer les potentiels des allocataires du RMI et résoudre leurs difficultés, qu'à influencer sur les processus qui génèrent l'exclusion ».

Le co-pilotage du dispositif implique dans le même temps un partage des compétences : l'Etat est responsable de la gestion de l'allocation du RMI et de sa prise en charge et le Conseil Général assure pour une large part les missions de service local.

Des instances départementales et locales veillent à la mise en œuvre des politiques de lutte contre les exclusions ; Le Conseil Départemental d'Insertion (C.D.I.) élabore un programme d'insertion et les Commissions Locales d'Insertion (C.L.I) composées de représentants de l'Etat, département, commune et organismes et associations intervenant dans le domaine de l'insertion, ont pour mission d'animer les politiques locales d'insertion.

Plusieurs actions ILLIS ont été mises en place dans la région. Elles sont portées par des organismes de formation. La ville de S. a fait le choix de mener cette action sur le plan local par l'intermédiaire de

l'Association pour l'animation des Centres sociaux. Cinq groupes d'une quinzaine de personnes ont été constitués et se retrouvent deux matinées par semaine dans cinq centres sociaux de la ville. Il s'agit d'une action partenariale entre les différentes structures institutionnelles liées aux dispositifs d'insertion dans le cadre des politiques publiques. Ce partenariat regroupe le service social municipal et départemental, le lieu d'accueil RMI, la Fonction Ressource, le Point appui migrants, la Maison de la formation, la Mission Emploi-Insertion. Ce fonctionnement partenarial est engagé avant le démarrage de l'action pendant et après celle-ci. Il met en place :

- Les Orientations et suivis des personnes
- Les Informations collectives des personnes et entretiens individuels
- L' Evaluation des parcours individuels à l'entrée et à la sortie de l'action
- L'intervention des partenaires dans les groupes ILLIS constitués.
- La Régulation de l'action (groupe de régulation et comité de pilotage)
- L'accompagnement individuel concerté au sein des groupes techniques composés des référents sociaux animateurs et coordinateur.

Ce partenariat est d'autant plus prégnant dans la ville de S. qu'il a une histoire antérieure à celle d'ILLIS. En effet, dès 1995 alors que ce dispositif institutionnel ILLIS était encore expérimental sur Marseille, dans la ville de S. il avait été mis en place sous une forme similaire depuis plusieurs années déjà, grâce à l'initiative d'un directeur de centre social ainsi que de plusieurs assistances sociales. Le constat établi à ce moment là indiquait que toute une frange de la population en particulier les personnes bénéficiaires du RMI étaient complètement isolées, ne côtoyaient pas les lieux de socialisation tels que les centres sociaux et présentaient par ailleurs une grande détresse morale qui les empêchaient de participer à toute vie sociale ou professionnelle. Ce n'est que quelques années plus tard en 1998 que cette initiative a été rattachée au dispositif ILLIS, lorsque celui-ci a été institutionnalisé par le conseil général. La nécessité de travailler en partenariat est donc depuis longtemps une préoccupation de la part de tous les partenaires du réseau. Il représente un investissement important en volume de travail, une implication à tous les niveaux de l'action, et la mise en œuvre d'une réflexion approfondie qui a permis l'élaboration de documents communs de travail.

### **2-2-2. Le prescrit**

Le cahier des charges précise que : « le dispositif ILLIS concerne les bénéficiaires du RMI et de l'allocation A.P.I. (adultes parents isolés) : « qui souhaitent s'accorder, s'autoriser un temps de pause, prendre mieux conscience de leurs ressources et les développer, retrouver la créativité qui est en eux, donner, échanger, partager des savoir-faire, des expériences, être utile ». L'emploi du verbe « souhaiter » induit une procédure particulière basée sur l'acceptation d'un contrat moral. En effet, les référents sociaux (assistantes sociales ou conseillères en économie sociale et familiale) orientent les bénéficiaires du RMI ou de l'allocation A.P.I. dans chaque groupe ILLIS en accord avec eux. Cette orientation est formalisée dans le contrat d'insertion que la personne doit valider périodiquement. Le contrat d'insertion est une obligation qui engage le bénéficiaire pour percevoir l'allocation du RMI. Elle est une contrepartie de cette ressource mensuelle et oblige le bénéficiaire à s'engager dans des actions d'insertion lui permettant à terme de sortir du dispositif RMI. En revanche l'entrée dans l'action ILLIS quant à elle est une éventualité mais elle n'est pas la seule. Elle est proposée, n'est pas rémunérée et fait l'objet d'un accord tacite



« non sanctionnable » administrativement s'inscrivant dans un projet global à long terme avec la personne, sur la base du volontariat. Ce fonctionnement pose pour l'ensemble des partenaires la question de la motivation et du sens de l'engagement des participants. Car, en regard de ce public spécifique dont l'un des points communs est la perte de lien social, sa mobilisation pour qu'il accepte de participer à un groupe ILLIS reste une difficulté majeure qui est encore d'actualité. Elle est une des préoccupations majeures de tous les acteurs institutionnels travaillant dans le dispositif. A ce sujet, le recrutement des nouveaux participants ILLIS fait l'objet chaque année d'une attention particulière. Il se fait par le biais d'une procédure spécifique mise en place et « réfléchi » au sein du réseau partenarial. Le recrutement s'effectue sous forme d'accueils collectifs puis individuels mobilisant tous les partenaires sociaux, le coordinateur du dispositif, les intervenants au sein des groupes ainsi que les anciens participants volontaires. Il est question d'abord d'explicitier la démarche ILLIS, son intérêt, les projets développés au sein des groupes et plus encore, de recourir aux témoignages volontaires « des anciens » d'ILLIS qui acceptent de parler des changements opérés dans leur vie quotidienne pendant et après leur passage dans un groupe ILLIS. Cet aspect « clientélisation » vise principalement à amener les sujets à se mobiliser pour accepter de participer à un groupe ILLIS mais resterait une éventualité encore « fragile » si elle n'était confortée par l'entretien individuel proposé en binôme (réfèrent social et intervenant) immédiatement après. Cet entretien est l'occasion de préciser les grandes lignes du dispositif et d'établir des liens à partir des préoccupations, des questions, des attentes des personnes. Il est à noter que les accueils collectifs constituent un « cap » à franchir pour les sujets susceptibles d'entrer dans le dispositif, une fois ce cap franchi et leur acceptation à « entrer » dans un groupe, les statistiques établies sont parlantes : plus de 85% des sujets participent régulièrement à l'action durant un an.

L'action partenariale, quant à elle, se décline concrètement par des comités de pilotage, de régulation et des comités techniques. Chacune de ces instances revêt un caractère particulier et complémentaire dans le sens d'un travail en réseau partenarial.

### 2-2-3. Le comité de pilotage

Il est composé :

- Du représentant de la ville après de la Cellule Locale d'appui,
- Des conseillers généraux,
- Du responsable de la Cellule d'appui Locale
- Du responsable d'Insertion et de secteur du Conseil Général,
- Du conseiller municipal délégué aux centres sociaux et du directeur des centres sociaux de la ville.
- Des responsables des différents services sociaux municipaux para municipaux et du conseil général instructeurs du R.M.I.
- Du directeur du service Formation jeunesse de la ville
- Du directeur du service Développement des quartiers
- Des directeurs des centres sociaux concernés par l'action.

Le comité de pilotage se réunit une fois par trimestre, il a pour mission :

- D'orienter et d'évaluer l'action en adéquation avec le projet.
- D'entériner les modifications de l'action et des moyens

- D'assurer l'information des instances décisionnelles des partenaires inscrits dans le projet ILLIS.

#### **2-2-4. Les groupes de régulation**

Composés :

- Du Directeur général des centres sociaux de la ville
- Du coordinateur
- Des directeurs des centres sociaux
- D'un spécialiste en Ressources humaines
- Des responsables des différents services municipaux et para municipaux instructeurs du R.M.I.
- D'un représentant du service Développement des Quartiers

Le groupe de régulation se réunit bi-mestriellement, il a pour mission :

- Le maintien de la cohérence de l'action entre les différents lieux d'accueil ILLIS
- La communication des activités proposées dans les centres sociaux
- Il établit le contact avec les personnes ressources
- Propose des directions et des actions en fonction des besoins et des demandes
- Décide des modalités de contact avec les personnes des groupes ILLIS.

#### **2-2-5. Les groupes techniques**

Se réunissent dans chaque centre social, ils sont composés :

- Du directeur
- D'un intervenant ILLIS délégué,
- Du coordinateur
- Un correspondant délégué pour chaque service instructeur du R.M.I.

5 groupes techniques, animés par le coordinateur, sont tenus mensuellement dans chacun des centres sociaux.

Leur mission s'appuie sur :

- L'information sur le fonctionnement des accueils
- L'échange des informations utiles à la prise en charge des bénéficiaires par les référents sociaux
- Le suivi individuel des membres des groupes ILLIS
- Le suivi des projets collectifs mis en place au sein des groupes
- La concertation entre partenaires et propositions de pistes de travail en matière d'insertion

#### **2-3. La formation continue de l'intervenant ILLIS :**

Il s'agit d'un travail en équipe qui se concrétise par des groupes pédagogiques et des groupes d'analyses des pratiques.

### 2-3-1. Les groupes pédagogiques :

Ils s'effectuent avec les intervenants et le coordinateur et permettent :

- D'analyser les projets mis en œuvre dans les groupes avec le coordinateur.
- De donner des informations sur le réseau et les partenaires, de suivre l'évolution des projets collectifs.
- D'échanger des pratiques entre intervenants.
- De rechercher une cohérence inter-groupes.
- De mettre en œuvre différentes actions.

### 2-3-2. Les groupes d'analyse de pratiques

Ils se font une fois par mois avec une intervenante psychologue et formatrice en communication. Il s'agit de comprendre avec l'équipe des intervenants et à travers un outil de communication : l'analyse transactionnelle, les processus qui sous-tendent les relations humaines de manière à offrir aux personnes des groupes ILLIS « une écoute qui les prenne en compte et les sollicite dans leur partie vivante et créative, tout en prêtant une attention respectueuse à leur part de souffrance ».

La démarche adoptée doit permettre de :

- Développer la connaissance de soi, de ses émotions de manière à être en capacité de les gérer lorsque les personnes du groupe ILLIS le sollicitent sur ce plan-là.
- Savoir comment fonctionnent les émotions de manière à mieux comprendre ce qui se passe chez la personne.
- Enrichir son terrain d'écoute sur le plan culturel de manière à ouvrir des portes dans le dialogue avec les personnes.
- Travailler sa capacité à gérer un groupe, développer les compétences qui permettent de trouver une distance juste, connaître les processus de communication, les différentes manières de gérer les conflits.

## 2-4. Une démarche de co-construction du sens

C'est dans la posture de consultant que j'ai proposé à mes collègues de s'interroger sur les procédures et processus sous-jacents qui construisent le sens des actions menées au sein des groupes ILLIS. Très rapidement j'ai pu prendre conscience des premières difficultés car je n'avais pas mesuré d'emblée le risque d'être à la fois dedans et dehors : formatrice dans une équipe et intervenant social dans le cadre d'une intervention ponctuelle au sein de cette même équipe. Toutefois la démarche engagée veut rendre compte de la complexité de la réalité sociale que vit l'intervenant ILLIS.

Ce travail a l'ambition de mettre à jour les processus d'évaluation qui caractérisent une praxis professionnelle. Car Evaluer « c'est s'interroger sur le sens de ce que l'on fait » nous dit Vial (2000, p 34) « c'est installer un lien particulier au sens de la pratique » (ibid) C'est établir un lien entre le sens donné à une

action et sa validité instituée dans un contexte social donné. L'étude développée ici n'a pas la prétention d'inventer un nouveau métier mais seulement d'élucider des pratiques évaluatives en actes, peu formalisées, implicites, peu tangibles, qui s'enracinent dans une praxis qui constitue, ainsi que le propose Vial (1999, p.20) « l'effort de rendre intelligible le trajet des acteurs en éducation qui réinventent tous les jours leurs pratiques parce qu'ils vivent un projet professionnel ». Cette démarche veut également accompagner la prise en considération du projet de l'intervenant, qui est « d'abord une approche, un processus, une façon d'être, bien avant de pouvoir être une démarche, un ensemble d'objectifs, de procédures et de stratégies ». (Vial 1995, p. 20). Car « le sens ne se parle pas seulement en termes de compétence et d'efficacité il se construit en permanence par la parole professionnelle, par la réflexion sur la pratique qui laisse la place à l'imprévu à l'opacité de la rencontre » (Ibid, p.22).

### **2-5 Les finalités de l'action : la double approche du projet collectif et du projet individuel**

Le fatalisme, l'inertie et le découragement apparaissent comme des traits récurrents des sujets ILLIS et amènent dans un premier temps l'intervenant à s'attacher à créer des situations de communication qui peuvent se comparer à un accompagnement dans la « mise en mouvement » et dans la projection au sens étymologique du terme c'est-à-dire d'un « jeter en avant ». Mais, si l'action reste un vecteur du projet, l'on ne peut obliger personne à se mettre en projet. Il est question alors de créer dans un premier temps la dynamique de groupe. Groupe dans lequel chacun se sentira en confiance et où il sera possible de s'exprimer, groupe qui donne envie d'entreprendre, développe le désir de faire et s'inscrit dans le changement. Dans cet espace sécurisant, il est supposé que les sujets oseront alors affronter le regard des autres, pourront s'inscrire dans une démarche relationnelle. Il est question d'installer dans un premier temps les conditions favorables à la mise en projet du point de vue collectif pour que celui-ci permette au projet individuel de prendre place. Dans ce sens le projet collectif peut-être entendu comme projet « prétexte » ou plus encore comme projet « alibi » (Vial, 2000, p. 2) dans un schéma moyens-fins, mais peut-être envisager selon une autre optique, celle de travailler dans la double approche d'entreprendre et d'apporter des réponses collectives à des problématiques individuelles sans donner pour autant prépondérance à l'une ou l'autre des deux approches mais, au contraire, de travailler leur complémentarité. En effet le projet entrepris dans les groupes est conçu et élaboré avec les sujets. La négociation, et l'interaction, ont une place centrale dans cette démarche. Chaque année un thème générique différent est choisi (la nature et l'environnement, la santé, les droits de la femme etc.) ces thèmes ne sont pas imposés, ils correspondent à des aspirations, des désirs, des questionnements qui émanent à la fois de chacun des membres du groupe mais aussi de la concertation du groupe lui-même. Le projet individuel quant à lui, peut prendre des formes diverses et multiples de socialisation en fonction des individus : le travail salarié, l'implication dans le milieu associatif, le bénévolat dans des actions de types associatif, la libre entreprise individuelle etc.

Par ailleurs, la mise en place du projet collectif amène l'intervenant à travailler les deux versants du projet car le projet est bifide. Ardoino (1986) distingue le projet programmatique du projet-visée. Le projet programmatique est la traduction stratégique et opératoire de la visée et fait appel à un temps mesuré. Le projet-visée en appelle à une intention politique, à un projet de société. Ces deux dimensions du projet s'appuient sur les deux visions du monde ; la vision rationaliste qui renvoie à une logique de production, d'efficacité et de rendement et la vision biologique qui s'appuie sur les valeurs les principes découlant d'une définition de la relation au monde,

à soi et aux autres et prend en compte l'imaginaire créateur. L'explicitation du projet-visée doit avoir lieu avant même d'aborder la question des objectifs et de la programmation. « Il faut que les deux composantes du projet soient convenablement distinguées, hiérarchisées, équilibrées l'une part rapport à l'autre et jouent effectivement ensemble pour que la réalisation des objectifs reste subordonnée à la prise en compte des finalités (Ardoino, 1884).

### **3- Entre identité professionnelle et praxis**

#### **3-1. Le polymorphisme de l'intervenant ILLIS : «**

Selon l'organisme d'appartenance, l'appellation de l'intervenant ILLIS diffère. En effet, il est « formateur » si le projet ILLIS est porté par un organisme de formation, « animateur » si le projet est porté par un centre social. Plus encore, par certains de ses aspects son travail est très proche de celui du consultant des centres d'insertion. Ces différentes appellations sont sans aucun doute révélatrices de la polymorphie de l'intervenant ILLIS car la façon dont les choses sont dites est éclairante pour comprendre comment elles sont pensées. Jobert précise « les manières de penser sont d'abord des manières de voir et des manières de dire avant d'être des savoirs référentiels constitués ». (Jobert 2000, p7). L'analyse sémantique de l'appellation de l'intervenant ILLIS, peut sans doute nous permettre d'accéder à la compréhension de ses missions. Par ailleurs le caractère protéiforme de l'appellation de l'intervenant ILLIS pose d'emblée la pluralité des approches proposées par chaque organisme porteur de l'action ILLIS et rend la lecture des processus et procédures mis en route moins lisibles parce que non uniformes. Plus encore, il est révélateur de l'aspect polymorphe d'une pratique professionnelle.

#### **3-1-1. L'intervenant animateur**

Lorsque l'intervenant dépend d'un centre social il est appelé animateur. L'animateur, nous dit Vial (1997, p.27) « est déconsidéré parce que moins savant que le chercheur ou l'expert, on ne lui reconnaît qu'une compétence relationnelle, et même si on lui confie des stages dits de « sensibilisation » il n'est pas soumis au contrôle et quand il l'est, c'est à un degré moindre parce qu'il informe sur quelque chose ou qu'il montre quelque chose pour susciter les demandes ».

La coupure entre ceux qui impulsent (les « gentils » animateurs), et ceux qui inculquent (les « nobles » formateurs) amène, dans le sens commun, à conforter cette vision dichotomique de l'animateur. Celle-ci est certainement renforcée par l'image de l'animateur de centre social qui a la responsabilité du centre de loisirs et s'occupe des activités ludiques et éducatives auprès des enfants.

De plus, le poste de l'intervenant ILLIS ne s'appuie sur aucun référentiel des métiers (cf. fiche Rome) puisque son appellation et sa fonction dépendent de l'organisme auquel il appartient, de sa spécificité, ses attentes, ses visées. La grille de classification des conventions collectives nationales des centres sociaux fait apparaître le poste de formateur stage d'insertion. Toutefois l'intervenant ILLIS dans un centre social reste statutairement un animateur socio culturel.

Etymologiquement, le mot animation provient du latin animare issu lui-même de anima « souffle vital », « donner la vie », d'où exciter, rendre vif. (Bosch et Wartburg, 1996). Toutefois, sans entrer dans la caricature de l'animateur « sauveur », ce travail de mise en mouvement constitue l'un des prémices du travail des intervenants en tant qu'élément « facilitateur », pour susciter l'envie de se mettre en projet.

La notion d'animation intègre la capacité à dynamiser le groupe. Plus encore, il s'agit de travailler en simultanée l'animation collective et l'individualisation des interventions. C'est-à-dire que l'intervenant doit être capable de prendre en considération les demandes du groupe mais également de personnaliser ses interventions en fonction de chaque sujet. La posture d'animateur induit aussi la gestion des activités du groupe, il est par ailleurs garant du cadre qu'il pose (confidentialité, respect des règles de vie en communauté etc.).

### 3-1-2. L'intervenant consultant

La démarche entreprise au sein des groupes ILLIS est de l'ordre du changement et de la temporalité. Elle veut « prendre en compte la complexité de la réalité sociale et prolonge l'action sur le devenir » (Harvois, 1986). L'intervenant doit laisser la place au changement dans un processus dynamique qui s'inscrit dans l'histoire en train de se faire. Celui-ci s'engage dans l'action et dans la prise de risques car en matière de relations humaines la rationalité n'est pas la seule en jeu. Pour Morin (1990) les organismes vivants sont des systèmes ouverts en interaction constante avec l'environnement en dynamique « d'auto éco organisation » (Morin, introduction à la pensée complexe, 1990), c'est-à-dire qui fonctionnent pour tous les acteurs concernés dans leur capacité à faire émerger leur projet à tous les niveaux d'interactions générées. C'est dans la double tension de la valorisation des personnes afin qu'ils s'approprient le projet ainsi que la valorisation de la communication et de la négociation que va travailler l'intervenant ILLIS. Il a une fonction d'accompagnement pour que le projet puisse se faire jour et va avant tout recourir à une analyse de situation. Celle-ci vise à mettre en évidence un certain nombre de données qui vont permettre de dégager une idée directrice elle-même porteuse du projet collectif à venir. Boutinet (1993, p. 24) décline les différents aspects des données à recueillir : Les besoins en tous genres à localiser :

- Les dysfonctionnements observés
- Les zones d'incertitudes repérées propices à l'innovation
- Les opportunités existantes à identifier
- Les contraintes surmontables voire insurmontables à prendre en compte ; il sera alors nécessaire de préciser les contraintes à maîtriser en priorité parce que jugées inacceptables voire intolérables
- Les caractéristiques historiques et géographiques qui définissent la situation de référence
- Le ou les acteurs impliqués avec leurs attentes et leurs intentions.

C'est à partir de cette analyse que le projet collectif peut progressivement prendre forme. L'écoute, la reformulation des propositions, l'explicitation, l'analyse de la faisabilité des pistes proposées, tous ces éléments sont de mise. Mais pour établir ce diagnostic l'intervenant s'attache également à détecter les points forts des sujets, leurs désirs, leurs pôles d'intérêt. Ardoino (1984) rappelle l'importance de distinguer l'intention exprimée et le détail ordonné. L'intention exprimée se décline dans l'ici et le maintenant, de façon vague ou précise, de réaliser,

de faire quelque chose, dans quelque futur, proxime ou plus lointain, tandis que le détail ordonné s'ancre dans le programme, il est la mise en forme logique de ce qui est anticipé qui se décline ici et maintenant. Les deux acceptions doivent être dégagées car elles constituent les deux faces idéales d'une même réalité : le but visé et les moyens d'y parvenir.

Les comptes rendus établis à chaque rencontre par l'intervenant permettent par ailleurs de baliser et d'affiner la réflexion entreprise. En ce sens l'intervenant est un « facilitateur » qui accompagne la démarche du projet collectif en devenir. Bec, et Al. (1993) signalent que dans sa démarche le consultant tente d'être un « producteur régulateur ». En effet, « Il doit prendre en compte la dimension de « cohérence », « sens », « mise en mouvement ». Sa démarche se situe sur un point d'équilibre méthodologique et théorique entre *les pôles expertise, animation et recherche*. Il intervient, sous différentes formes, dans un rôle de conseil, sur des projets de changement et doit s'inscrire dans une logique d'extériorité et de relative autonomie. Il se caractérise par une approche « multi-référentielles » (méthodologique et théorique) et par les dispositifs d'intervention qu'il utilise ». (Ibid)

Les trois pôles de la démarche correspondent à un point d'équilibre à trouver à chaque intervention : 1) Pôle « recherche » : comprendre le fonctionnement du client et lui faire comprendre ; 2) Pôle « Expertise » : faire travailler le système client à la conception et à la mise en œuvre d'actions de changement ; 3) Pôle « Animation » : impliquer le système client et développer son autonomie.

### 3-1-3. L'intervenant formateur

L'appellation « formateur » pour qualifier l'intervenant ILLIS nous permet-elle de parler de formation ? Les textes officiels n'y font aucunement référence et parlent d'action et non de formation. Le cahier des charges, quant à lui prend appui sur la notion de développement personnel. De surcroît, si les actions d'insertion sociale ne sont pas assimilées à des formations, elles intègrent par certains côtés tous les « ingrédients » d'une formation, en ce sens que pour le sujet entré dans le dispositif elles peuvent comporter des apprentissages ou des « ré apprentissages » de compétences perdues ou oubliées. En effet, les adultes entrés dans ce type de dispositif sont en perte de lien social, et pour la grande majorité d'entre eux complètement « déconnectés » de la vie sociale et professionnelle. Les apprentissages qu'ils devront se réapproprier peuvent être de l'ordre de ceux que Dutrénit (1997) nomme « les compétences sociales » et se répartissant comme suit : gestion de son hygiène et de sa santé, gestion du budget, gestion de sa formation, de son emploi, de sa vie familiale, de son logement, de ses loisirs etc.

Ces compétences sociales peuvent être déclinées en capacités : anticipation, mobilité géographique, sens des responsabilités, capacité d'utilisation des acquis et de réorganisation de ces acquis en fonction d'un objectif. Cette vision à dominante fonctionnaliste et instrumentale de la formation est de mise au sein des groupes à certains moments (apprendre à remplir des formulaires administratifs, par exemple) mais elle n'exclut pas une autre vision de la formation et du formateur qui ne s'appuie pas seulement sur la maîtrise de compétences à acquérir mais sur une vision épistémique qui vise à permettre d'articuler l'acquisition du savoir et le développement psychologique des formés. Fabre (Barbier, 2000) signale que chaque formation présente une logique dominante. Une formation peut mettre l'accent sur la préparation à un métier (formation professionnelle), ou encore sur l'acquisition de

savoirs ou de méthodes (formation didactique) ou enfin sur le développement psychologique des formés (formation psychosociologique). A partir de chaque logique, un visage de formation se construit dans une logique dominante. C'est à partir de cette troisième logique que l'intervenant ILLIS travaille.

Par ailleurs, chaque groupe ILLIS entreprend une démarche de projet et tout projet nous dit Vial (1995) est toujours projet d'apprentissage en ce sens que « ce qui va accompagner tout le projet c'est « d'oser » et d'en tirer des leçons pour la suite. A la fois on corrige, au fur et à mesure, ce qui aura pu être des erreurs et à la fois on anticipe sur le projet suivant ou sur l'action suivante qui bénéficiera de cet acquis. La démarche de projet permet d'apprendre. » (Vial, 1995, p 28). En ce sens la démarche de projet au sein de chaque groupe ILLIS est un espace de formation.

Par certains de ces aspects l'intervenant ILLIS peut-être formateur, animateur, ou consultant. Dans tous les cas sa démarche témoigne de rapports tissés avec une pratique évaluative.

**3-1-4. Les différentes postures en regard de la démarche de projet entreprise au sein des groupes**

| Ses finalités  | Ses objectifs  | Sa pratique  | Sa posture  |
|--|--|--|-------------|
| Il impulse, installe et maintient la dynamique de groupe | <p>Agit comme « facilitateur » de la mise en projet.</p> <p>Travaille simultanément sur l'action collective et l'individualisation des demandes.</p> <p>Il est garant du cadre.</p> <p>Garant du projet de sa programmation, de sa chronologie etc.</p> <p>Garant du déroulement du projet.</p> <p>Il possède une bonne connaissance du réseau et des partenaires.</p> | <p>Privilégie l'anticipation l'innovation et la création</p> <p>Valorise les réalisations, l'expression.</p> <p>Propose des pistes qui aiguïsent l'envie d'entreprendre</p> <p>Veille à ce que la parole circule.</p> <p>Travaille dans une logique d'interaction et de négociation</p> <p>Respecte et valorise la parole de chacun, laisse la place à la négativité du sujet.</p> | L'animateur |
|  | - Analyse les situations-problèmes, les pôles  | Collecte l'ensemble des éléments susceptibles de   |             |



|   |   |   |                            |
|---|---|---|----------------------------|
| <p>S'inscrit dans une vision de changement de la personne dans un travail de co-construction du sens du projet collectif</p>  | <p>d'intérêts etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- tente de comprendre dans le temps les attitudes, les représentations les opinions des individus.</li> <li>- étudie la faisabilité des projets possibles en fonction de sa compréhension des situations</li> </ul> <p>producteur régulateur</p> <p>facilitateur</p> <p>conseil</p>                         | <p>mettre à jour le projet en fonction des problématiques soulevées, des besoins, des envies, repère les opportunités etc.</p> <p>Envisage différents axes de travail ou de réflexion possibles.</p> <p>Soumet au groupe son analyse</p> <p>Propose des pistes de travail.</p> <p>Réajuste ses propositions par le biais de la négociation et la régulation et les fait valider par le groupe</p> | <p>Le consultant</p>       |
| <p>favorise l'auto questionnement</p> <p>Accompagne le passage « du souhait » à l'engagement dans le projet.</p> <p>Met en oeuvre les possibilités d'acquérir de nouveaux savoirs</p> <p>permet de développer des compétences d'en acquérir de nouvelles</p> <p>Articule développement des personnes et acquisition des savoirs</p> | <p>Accompagne le développement d'aptitudes</p> <p>Propose et réoriente en fonction des besoins</p> <p>Travaille avec les participants l'appropriation du sens à travers la mise en place du projet et les liens avec les sous projets</p> <p>Permet d'entrée dans une réflexion de fond poussée</p> <p>maintient la mise en projet en tant qu'espace d'apprentissage'</p> | <p>fait connaître et rend accessible l'information, documentation</p> <p>propose les outils en fonction des demandes</p> <p>permet de se réhabiliter avec des outils favorisant l'expression et de communication</p> <p>Suscite des rencontres riches constructives avec les acteurs de la vie sociale, culturelle, éducative.</p>  | <p><b>Le formateur</b></p> |

Les différentes postures ne sont pas figées car dans la pratique elles vont se « travailler » en fonction de l'action « située », laquelle laisse place à l'imprévu de la relation humaine. Très souvent la limite entre une posture et une autre est ténue et ne peut être vue comme un « emboîtement » de poupées russes, mais au contraire comme le « tressage » des liens qui en appellent à la complexité des situations et des interactions. Toutefois ce tableau non exhaustif peut être entendu comme un repère dans et pour l'action.

Mais au-delà des postures dévoilées, l'intervenant doit être prêt à bouger lui-même, à faire évoluer ses propres conceptions, son point de vue, en s'appuyant sur sa sensibilité, sa compréhension des choses. En effet, si les différentes postures veulent permettre l'accompagnement au changement elles questionnent également le

changement des intervenants eux-mêmes qui sont tout autant « agis » « qu'agissant » car mus du jaillissement de la rencontre avec l'autre. Le contenu des échanges surgit de la vie du groupe et des individus qui le composent. C'est un contenu qui est en devenir constant rappelle Joséphine, psychologue formatrice en communication et intervenante en analyse de pratiques auprès de l'équipe : « L'animation de tels groupes exige des intervenants qu'ils demeurent eux-mêmes bien « vivants », c'est-à-dire qu'ils puissent accueillir la parole des personnes afin que se créent de nouvelles ouvertures individuelles et collectives. Les animateurs doivent donc être prêts à bouger eux-mêmes, à faire évoluer leurs propres représentations (de soi, de leur relation à l'autre et à l'environnement) à faire évoluer leurs propres points de vue et à s'appuyer sur leur sensibilité, leur compréhension des choses, leurs valeurs, leurs repères propres. Ainsi ils reçoivent du groupe un regard différent sur eux-mêmes, d'autres représentations sur le monde qui se transforment au fil des rencontres et des projets réalisés ». De même, pour que le projet fasse sens pour les sujets entrés dans le dispositif, il est nécessaire que la globalité de l'action entreprise soit discutée car elle permet de comprendre et d'établir les liens. Par ailleurs, quelle que soit la posture de l'intervenant dans l'action et quel que soit le moment, sa vision globale est présente en filigrane et guide son action. Sans doute parce que celle-ci a été explicitée, travaillée, analysée et éclairée en amont et en aval par les temps de travail en groupe pédagogique et plus encore en groupe d'analyse des pratiques.

### **3-2.L'approche sociologique : Un processus en marche « la perte de lien social ».**

Du point de vue sociologique l'approche proposée par Castel (1996) peut permettre de comprendre les processus à l'œuvre caractérisant les sujets entrés dans le dispositif ILLIS. Castel (1996) émet l'hypothèse selon laquelle les situations de l'adulte Rmiste, les jeunes en recherche d'un travail passant de stage en stage, et le chômeur de longue durée, renvoient à un mode particulier de perte de lien social. Car si l'obtention d'un travail offre une place légitime dans la société, cette place accorde un statut qui permet de s'inscrire dans l'organisation de la collectivité et répond de fait à la question du sens de la place de chacun. Castel démontre qu'une corrélation forte s'établit entre la place occupée par l'individu dans la division sociale du travail et son adhésion aux réseaux de sociabilité qui l'entourent. Ces réseaux lui permettent de s'inscrire dans des zones de cohésion sociale.

- La zone d'intégration se caractérise par le couple travail stable/insertion relationnelle solide.
- La vulnérabilité sociale quant à elle, est une zone intermédiaire qui indique la précarité du travail et la fragilité des relations. C'est un état de transition fait d'incertitudes.

Alimentée en période de crise, la zone de vulnérabilité sociale se dilate et fait basculer dans une autre zone : la zone de désaffiliation. Celle-ci se caractérise par l'absence de participation à une activité productive associée à l'isolement relationnel, c'est-à-dire par la perte de tout lien social. La désaffiliation est l'aboutissement du processus selon Castel. Mais si les sujets entrés dans le dispositif présentent une caractéristique commune essentielle qui est leur isolement social, Il semble que cette spécificité doive être entendue d'un point de vue sociétal plus large. Boutinet (2003) s'interroge sur les causes et les manifestations de l'homme post-moderne qui « serait immature et incertain » Nous sommes aujourd'hui dans une perception de l'individu qui a subi de nombreuses mutations depuis les années 60. On est passé « de la perception de l'adulte envisagé comme un être accompli à celle d'un individu en incessante (re)construction ». (ibid). La quête de soi, dans cette nouvelle donne s'intègre de plus en plus à un

chemin qui débiterait dès la naissance et ne prendrait fin qu'avec la fin de la vie. Car si l'individu est toujours inscrit dans les repères sociaux, ceux-ci sont aujourd'hui fragilisés et remis en question alors qu'ils semblaient auparavant immuables.

Cette quête identitaire l'amène à répondre à l'injonction qui lui est faite d'un projet de vie, à redéfinir constamment selon ses propres décisions. Selon Boutinet, il semble que cette quête identitaire ne puisse s'accomplir que par le dépassement de plusieurs écueils :

- « Celui de l'immaturation liée à des contraintes de situations déstructurantes, comme le chômage.
- L'immaturation face à la complexité de notre environnement (au point que l'individu peut perdre tout sentiment de maîtrise de ce qui l'entoure et ce qu'il vit.
- L'immaturation provenant de l'effacement de repères empêchant l'affirmation de la singularité de chacun.
- Enfin l'immaturation liée à une incapacité d'anticiper, et au repli sur le moment présent. »

Ces diverses formes d'immaturation peuvent s'exprimer par des crises, des blocages dans le développement des capacités d'autonomie. Plus encore, « l'immaturation de l'adulte peut se manifester dans un manque de reconnaissance identitaire. » (Ibid).

Tous ces points traversent les problématiques de l'insertion sociale et font apparaître l'ambivalence de la situation des sujets entrés dans le dispositif ILLIS qui doivent tout faire pour rester dans le lien social tout en se centrant essentiellement sur eux-mêmes. Ceci met en scène le principe d'autonomie qui se situe dans la tension d'être singulier et de ne pas pouvoir agir sans les autres, « de vivre entre l'unique et le solidaire » (Vial, cours de juin 2003).

Par ailleurs, les effets délétères du statut de Rmiste sont multi dimensionnels. Au-delà de la diminution souvent dramatique des ressources financières, c'est le sujet dans toutes ses dimensions physiques, psychologiques et sociales qui est bouleversé.

Même si le statut de Rmiste ne fait pas obligation devant la loi d'être demandeur d'emploi, il n'en demeure pas moins que le travail reste le symbole privilégié pour l'individu afin qu'il puisse s'inscrire dans la société. Il conditionne l'accès aux revenus et crée une identité sociale, principale source d'intégration. « Il agit comme un déclencheur naturel sur un ensemble d'autres droits : droit à la culture, aux loisirs, à une place dans la société » (Lefebvre, 1998). Car l'emploi permet la construction d'un réseau social qui peut se structurer au-delà du noyau familial. Le risque d'isolement est accentué par le fait que les personnes Rmistes se sentent stigmatisées, ils évitent de parler de leur situation à cause des représentations négatives qu'ils ressentent de la part d'autrui. Ils développent un sentiment de honte, de dépréciation de soi, des tendances dépressives et une insatisfaction générale face à la vie. Car pour celui qui n'a pas de place légitime, officielle, assignée et institutionnalisée les transformations identitaires sont grandes. Jahoda, Lazarsfeld, Zeisel (1932) soulignent dès les années trente les multiples conséquences négatives du chômage : désorganisation de la vie familiale, dégradation du niveau et des conditions de vie, rétrécissement des activités sociales, militantes et de loisirs, déstabilisation de la perception du temps qui perd son rôle de structuration des activités quotidiennes. Les conséquences économiques matérielles de la privation d'emploi impliquent un sentiment d'infériorité sociale lié à la dévalorisation de la position de chômeur, confronté au sentiment d'humiliation et d'isolement. L'identité du chômeur est ainsi marquée par la gêne ou la honte sociale, par « le sentiment d'être mal considéré, d'occuper une position de quémendeur, de subir un

traitement qu'on ne mérite pas, l'impression que l'on est à part des autres, que l'on est coupable de ce qui arrive » (Demazière, in Castel, 1995)

La démarche du praticien ILLIS s'appuie sur l'idée qu'il sera possible de parler de reconstruction identitaire chaque fois que le lien social sera rétabli par le biais de rencontres et d'échanges dans la sphère sociale, chaque fois que l'individu aura rétabli la confiance qu'il a perdue, chaque fois qu'il aura pris conscience qu'il est capable de créer, d'apprendre, de se faire comprendre. Ainsi : « Le projet va avec une conception de l'humain comme vie inscrite d'emblée dans le changement : être Homme, c'est être en éternel devenir, c'est avoir la faculté incessante d'aspirer à un ailleurs et à un autrement ; parce que nous sommes une forme qui se crée au fur et à mesure qu'elle avance » (Vial, 2000). En regard du public spécifique, l'autonomie apparaît comme une condition et un lien nécessaires pour partir à la conquête de soi, et de son ouverture au monde. Le sujet s'attribue alors de nouvelles possibilités en même temps qu'il envisage la possibilité d'étendre son champ d'action. Le projet collectif est entendu alors comme un « intercalaire social », il est l'interface et le liant permettant au sujet apprenant de se percevoir dans une problématique du changement.

Mais tenter d'analyser comment s'effectue l'entrée dans la démarche de projet pour les participants au groupe ILLIS nous amène à nous interroger d'abord sur le sens que prend pour eux cet engagement, puis à se questionner sur la confusion possible entre le motif exprimé et la cause réelle de cet engagement.

« Une action, nous dit Ricoeur est reconnue comme libre si on peut en rendre compte à autrui et à soi-même, en alléguant des motifs qui ont la signification de « raison de » et non celle de « cause » que Ricoeur conçoit dans le sens de contrainte. Cette « raison de » remplit la fonction de légitimation, c'est-à-dire qu'il s'agit alors de justifier à ses propres yeux et à ceux d'autrui ce que l'on fait, en relation à des normes et des valeurs socialement partagées. (Barbier et Galatanu, 2000, p. 89). Ce raisonnement nous renvoie à l'enjeu pour un individu de s'affirmer comme sujet par sa capacité à comprendre ce qu'il fait et pourquoi il le fait. Toutefois, la réalité du terrain amène l'intervenant à se rallier à Etienne Bourgeois : « face à des individus « en panne » de projet on peut faire l'hypothèse que cette « panne » de projet est en grande partie liée à l'incapacité du sujet, incapacité apprise au fil de l'histoire d'échec, d'exclusion et de blessures narcissiques – de se projeter dans un avenir (...). Amener le sujet à construire le sens d'un engagement en formation relève alors du travail d'orfèvre qui consiste à déceler la moindre étincelle de projection dans le futur et de construire sur cette base ténue, un projet d'action inscrit dans une temporalité concrète, accessible et mobilisante. » (Maggi 2000, p.89)

Par ailleurs, Boutinet (1993) rappelle les effets délétères d'une lecture terroriste ou suspecte du projet dans laquelle, d'une part le formateur induit et valorise le modèle du projet qui correspond à la copie conforme de ce qu'il attend, et d'autre part quand l'obligation de se mettre en projet en appelle à l'acharnement projectif c'est-à-dire « le fait culturel d'avoir aujourd'hui à nous justifier de l'existence et du bien-fondé de nos intentions » qui est de l'ordre de l'injonction paradoxale.

### **3-3. Un espace sécurisé pour permettre « l'apprentissage au courage ».**

Mallet (1996), dans L'entreprise apprenante signale l'importance de développer l'intelligence collective et de considérer toute organisation « comme un organisme vivant dont les évolutions et les mutations sont régies par les mêmes processus que ceux de tout organisme vivant en situation d'apprentissage ». Il s'agit de

rester centré sur un « méta niveau » « où l'on est en sécurité au-delà des insécurités habituelles, où l'on est capable de mieux communiquer avec ses collègues, de prendre des initiatives et des risques sans avoir peur d'une erreur ou d'un échec ou d'une remarque (...) c'est s'ouvrir à l'échange, à l'altération sans avoir le sentiment chaque fois d'y jouer son identité intime » (Mallet 1996).

Le groupe revêt toute son importance car il permet la création d'un espace potentiel, (Winnicott, 1971), une « aire intermédiaire » qui se situe entre le subjectif et ce qui est objectivement perçu en tant qu'objet transitionnel.

Le concept de médiation développé par Vygotski en U.R.S.S. et Bruner aux Etats-Unis a permis de placer le médiateur en tant que « facilitateur » qui sait prendre en compte les variables du langage, de l'affectivité, des situations, des normes sociales etc. et rend accessible le savoir à l'apprenant. Bruner en particulier, a montré comment le sentiment d'impuissance empêchait le jeune d'avoir ou même d'inspirer des attentes positives à son égard. Le maître est le médiateur des apprentissages. Il préconise et instaure la nécessité de l'apprentissage du courage et de la confiance en soi : « une personne qui pense intuitivement peut souvent atteindre des solutions justes, mais elle peut aussi être dans l'erreur. Or, elle doit être capable d'accomplir les erreurs loyales par l'effort de résolution des problèmes. Une personne peu solide manquant de confiance en elle-même peut être incapable de courir de tels risques. D'où la nécessité de l'entraînement au courage » (Bruner cité par Peyron Bonjan, 1994 ).

Par ailleurs, la théorie sociale cognitive de Bandura trouve sa pertinence au sein de chaque groupe ILLIS. Cette théorie s'appuie sur le concept d'apprentissage social qui développe les composantes de l'efficacité personnelle et en particulier le sentiment de compétence personnelle, en tant qu'élément déterminant de la réussite de l'action. Mallet (1996) pose la valorisation de l'apprenant comme une des conditions favorables au développement des apprentissages en entreprise et en formation. Selon elle, l'encouragement, l'empathie, etc. « sont la chaleur nécessaire à la mise en route des processus d'apprentissage, consommateurs d'énergie multiples chez l'apprenant dans sa relation interactive avec son environnement, dans ce processus qu'Edgar Morin appelle auto-éco-développement (éco pour environnement, indissociablement lié à l'auto, ici à la personne) ».

### **3-4. Mise à jour d'un référentiel : La pyramide de Maslow**

Le psychologue américain Maslow (1972) s'est attaché à mettre en valeur les aspects les plus positifs de l'expérience vitale. Il a réparti les besoins fondamentaux des individus en cinq niveaux. Il considère que certains besoins sont plus importants que d'autres, et doivent être comblés en priorité dans un ordre croissant pour aboutir à un niveau cinq celui de la réalisation de soi:

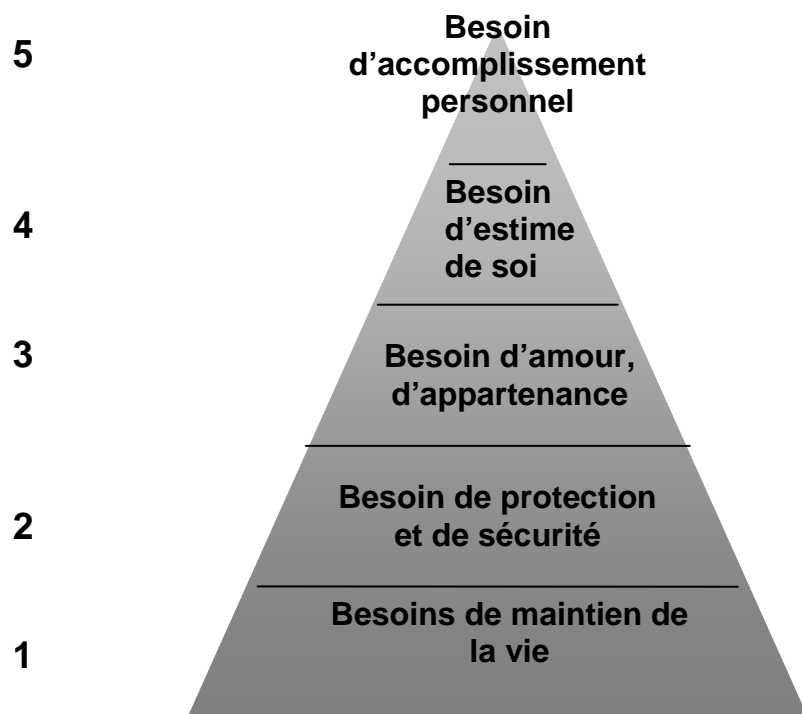
*La pyramide de Maslow*

Fig.1-1 Pyramide de Maslow – hiérarchisation des besoins humains

A.H. Maslow propose une pyramide des besoins :

Besoins organiques et de sécurité : globalement satisfaits dans les pays développés ; besoin d'appartenance : dans des mouvements de solidarité de classe et d'identification ; besoin d'estime : dans une composante individuelle et sociale de prestige ; la réalisation de soi : réalisation totale de la personnalité.

Deux limites apparaissent dans la théorie des motivations : traduction des fonctions psychologiques en enjeux sociaux (qui peuvent être divers) et la hiérarchisation des besoins (qui peuvent être simultanés et non hiérarchisés). (Bernoux, 1985) Le travail entrepris au sein des groupes s'appuie sur l'amélioration de ces cinq besoins fondamentaux, tous les niveaux sont travaillés sans ordre prioritaire mais plutôt avec l'idée que les sujets auront à traverser chaque item en fonction de leur parcours personnel, de leur histoire de vie, de leurs aspirations.

**La pyramide Maslow en regard de l'action ILLIS**

| Les besoins de l'homme hiérarchisés selon Maslow                                   | Besoins non satisfaits chez les sujets ILLIS  | objectifs de l'intervenant  |
|--|---|---|
| 1 - Les besoins de maintien de vie (dormir, manger, boire...)                      | « Difficulté à joindre les deux bouts » revenus très bas.<br><br>Dégradation des conditions de vie  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Permettre l'accès aux aides Informations sur ses droits</li> <li>• Orienter vers les professionnels compétents</li> <li>• Accompagner et sensibiliser sur l'importance de l'accès aux soins,</li> <li>• Rencontrer des professionnels et élus sur ces questions (santé, logement, éducation...)</li> </ul> |
| 2 - Les besoins de protection et de sécurité (stabilité, protection...)            | importants problèmes psychologiques (prise régulière de calmants voire d'anxiolytiques.)<br><br>Peur de l'autre<br><br>Déstabilisation de la perception du temps        | Créer de Liens de dépendance nécessaires avec le groupe,<br>Créer un « espace protégé »<br><br>Mettre en place les activités au sein du groupe dans la conception, l'élaboration et la réalisation du projet collectif  |
| 3 - Besoins d'amour, d'appartenance (partage des valeurs et des croyances, amitié) | Rétrécissement des activités sociales, repli sur soi, pas d'amis, peu de vie sociale,<br><br>statut de Rmiste stigmatisant, etc.<br><br>Sentiment d'être impuissant, de | Permettre la reconnaissance au sein et en dehors du groupe de sa valeur<br><br>Mettre en place les conditions favorables à « l'apprentissage au courage »<br><br>Et au sentiment d'appartenance à un groupe valorisé  |

|   |   |   |
|---|---|---|
|   | ne pouvoir agir sur son devenir   | Sensibiliser à la citoyenneté<br>Mettre en œuvre le projet collectif  |
| 4 - Besoins d'estime de soi<br>(confiance en soi, désir de l'estime des autres...)                              | Sentiment « de ne plus être capable de... »   | Permettre la reconstruction identitaire et le rétablissement de la confiance en soi<br><br>développer des compétences nouvelles ou réhabiliter des compétences acquises.<br><br>développer le sentiment d'être utile et reconnu<br>Développer sa capacité de créer, d'entreprendre, de se faire comprendre (par tous moyens d'expression) |
| 5 - Besoins de s'accomplir<br>(réalisation de soi, développement de sa personnalité, ouverture aux autres)<br>: | Peu de projection dans l'avenir, peur d'entreprendre, de se former, de se questionner ..., projet individuel imprécis irréaliste, non balisé etc. | ,<br>prendre conscience de ses potentialités et se les réapproprier dans sa propre histoire.<br>Passer de agent à acteur et auteur  |

L'intervenant travaille dans l'articulation et la conjugaison de différents niveaux. Chaque niveau active des processus différents et complémentaires qui constituent des chemins possibles. Cependant, l'intérêt de la démarche est d'amorcer les processus de changement pour que peu à peu le sujet « s'autorise » à agir, ouvre le champ des possibles et affine son projet personnel. Rien ne peut prédéterminer le moment de ce « passage » du projet collectif au projet personnel. Plus encore les formes qu'il pourra prendre sont souvent imperceptibles, difficilement décelables par quelqu'un « d'extérieur » au groupe. Pour l'intervenant, les indicateurs de changement ne sont pas des invariants mais des « possibles » (Vial 2001, p.20) qui restent largement imprévisibles et dépendent du cheminement de chaque sujet.



### 3-5. L'accompagnement

L'accompagnement se donne à lire à travers le jeu des représentations sociales. (Ardoino 2000, p2). Cette notion relève de différents sens dont quelques points clefs seront abordés ici car ils se révèlent nécessaires pour comprendre la démarche mise en œuvre dans les groupes ILLIS.

Certaines formes d'accompagnement sont assimilées à une vision très mécaniciste de relations avec la compétition et les performances. L'entraîneur sportif par exemple se focalise sur les résultats attendus. On retrouve alors le fantasme de la maîtrise et de la toute puissance. Cette vision centrée sur les procédures d'apprentissage, laisse à l'entraîneur (le contrôleur) la gestion et l'organisation de la situation. « Il va mettre en place des procédures pour l'adaptation au programme du formé » (Vial 2001)

Les adultes entrés dans le dispositif sont en difficulté d'insertion et confrontés à la logique d'exclusion. Ils disent ne plus pouvoir « gérer » le poids de leur mal-être, de leurs difficultés matérielles. Même si la posture de l'entraîneur ne peut être valide dans l'accompagnement proposé, la posture de l'intervenant animateur explicitée plus haut (qui en appelle à la « mise en mouvement ») peut impulser l'envie d'oser se lancer dans l'action. Toutefois ceci reste une éventualité car « un accompagnement plus authentique supposera tout au contraire, la reconnaissance de l'altérité et du statut explicite de partenaire » (Ardoino, 2000, p.2) Quand elle se veut professionnelle cette notion doit comprendre une position éthique qui mobilise une philosophie de la relation vécue dans la réciprocité. L'accompagnement est alors rencontre de l'autre avec ses désirs, ses intentionnalités propres. Le chemin se construit en marchant nous dit Machado, pour l'intervenant il s'agit bien de trouver avec chaque sujet un chemin possible, en fonction de ses désirs, qui remplisse les critères de faisabilité et de pertinence. Les participants ILLIS présentent les symptômes d'une certaine « errance » apparente, concrètement ils disent n'avoir pas de projet ou aucun projet réalisable. Il s'agit d'accompagner et de proposer non de contraindre ; la démarche de l'intervenant se situe toujours dans cette contradiction qu'il devra assumer. Car d'une part l'expérience prouve l'inefficacité d'un projet qui n'a aucun sens pour les sujets et d'autre part que rien ne pourra se faire sans « une incitation » à provoquer des situations où le sujet va oser se mettre en projet. L'accompagnateur interprète le sens qui est déjà là permettant alors au sujet accompagné de trouver un chemin qui est possible pour lui en fonction de ses attentes. Cette approche élargit la vision de l'accompagnateur car elle ne le confine pas dans un seul modèle de référence et l'ouvre à la dialectique.

L'accompagnement se revendique d'une vision du monde. Entre Parménide et Héraclite, entre la permanence et la variabilité, les deux paradigmes doivent impérativement se conjuguer car « l'accompagnement ne peut se comprendre que dans le temps et l'action vécue » (Ardoino, 2000). Lié à la temporalité, l'accompagnement constitue une forme de processus car « pour qu'il y ait accompagnement il faut qu'il y ait une altération, une maturation et une appropriation, qui elles, ne peuvent être que temporelles. » (Ibid).

### 3-6. La négociation

L'accompagnement induit la notion de négociation dans le sens de Berger (1992) qui est entendu comme « le problème du rapport entre ce qui est et ce qui va advenir, c'est notre capacité à articuler la prévision et le projet ». Ainsi, chaque fois qu'est mis en place un dispositif de compréhension il détermine les caractéristiques de

l'objet constamment en relation avec le système que l'on construit. Il fait appel au paradigme de la relativité. Celui-ci s'oppose au paradigme cartésien en donnant un statut particulier au subjectif. Pour l'intervenant ILLIS la possibilité d'avoir un dispositif d'analyse du réel ne signifie pas qu'il y ait consensus car le dispositif peut être changé, partagé, négocié. « négocier c'est reconnaître que quelque chose peut se produire que je ne prévois pas, que quelque chose peut exister que je ne pense pas, qu'il y a des sujets en face de moi qui ont une certaine épaisseur, que je suis dans un processus d'une production sociale qui n'est pas un processus de prévision » (Berger, 92).

La négociation inclut la notion de pouvoir, pouvoir que l'on prend, que l'on se partage, que l'on se passe. Dans ce sens elle est aménagement. On passe alors d'un modèle spatial à un modèle de la distribution, à un modèle temporel où la production de sens peut faire surgir des pouvoirs qui n'existaient pas auparavant. Apparaissent alors la notion « d'autorisation » par laquelle le sujet produit un nouveau rapport au pouvoir et celle « d'altération » pour qui négocier « c'est se situer par rapport à l'autre dans lequel ce que j'attends de lui comme ce que j'attends de moi-même, c'est que nous nous altérons mutuellement » (Ardoino 1984, p. 10). Dans cette notion de « l'autre » peut naître la négativité (Ibid) qui place le sujet en tant qu'acteur auteur.

Toutefois, Vial (1993) nous met en garde : « la négociation n'est pas la concertation : négociation : recherche pratique, nécessairement conflictuelle (parce qu'elle reconnaît les intérêts différents chez les partenaires) et inscrite dans la durée, d'une économie optimale des divergences et convergences, à propos d'un enjeu » Elle n'élimine pas l'arbitrage et doit permettre une certaine flexibilité dans la posture à adopter notamment dans celle du conciliateur. La négociation a des limites qui sont institutionnelles, l'enseignant ne parle pas en tant qu'individu mais en tant que « représentant officiel » (Ibid). Cette idée s'applique également à l'intervenant ILLIS qui est lui aussi, garant de l'institution.

## 4 - L'étude et les terrains

### 4-1. Méthodologie

Les informations nécessaires à l'étude menée sont de nature à mettre à jour le projet de l'intervenant ILLIS au sein de sa pratique professionnelle.

Par ailleurs, ma démarche s'inscrit non pas dans l'élaboration « d'une orthopédie du sens » (Vial, 2001) car celui-ci est « inexorablement pluriel, ambigu, polysémique et intraduisible en savoirs » (op cit.) mais sans doute dans la direction proposée par Pastré (cité par Vial 2001) c'est-à-dire la mise à jour des conceptualisations que les professionnels élaborent dans et pour l'action »

#### 4-1-1. L'entretien clinique

L'entretien selon Blanchet et Gotman (1992) doit être « la création des conditions pour que l'interlocuteur produise un discours pertinent sur un objet ». Les professionnels interviewés sont inclus dans le triptyque d'Ardoino agent-acteur-auteur, car les intervenants ILLIS sont porteurs de sens, d'histoire, de vécu. Il est question de tenter de comprendre le sens que donnent les sujets professionnels à leur action, notamment dans

leur posture d'évaluateur. J'ai mené-cette étude à partir de la démarche clinique, en sciences de l'éducation « qui consiste à amener l'autre à livrer sa parole. Elle suppose une interaction contrôlée par le chercheur par le jeu de la « reformulation », l'empathie, l'écoute, et tout autre procédé de relance de la parole du sujet. (Eymard & Vial, 2001, p. 4).

#### 4-1-2. Le choix des interviewés

Les entretiens ont été réalisés auprès de deux intervenants ILLIS, ayant une expérience du dispositif et de l'insertion sociale. Cet échantillon restreint n'a aucunement la prétention de se poser en modèle, mais plutôt de mettre à jour un discours sur la praxis « qui ne veut pas seulement expliquer ce qui se passe, ni corriger les pratiques mais questionner et comprendre. » (Vial, 1999, p. 20).

### 4-2. GERMAINE

#### 4-2-1. Des temps qui s'emboîtent

Cette intervenante développe longuement l'idée qu'il s'agit avant tout de créer un groupe dans lequel on se sent en confiance, dans lequel on peut vivre une situation égalitaire qui permet peu à peu d'acquérir une certaine assurance, qui renvoie une image de soi acceptée par l'autre et conséquemment acceptable aux yeux de chacun des sujets. (« *Donc c'est tout ce travail qu'on a à faire, de restauration, j'aime bien ce mot, de restauration, de confiance en soi* »). Le groupe constitue pour l'adulte entré dans l'action ILLIS, cet « espace d'intimité protégée » (Caparros-Mencacci, 2003, p. 455) et communément partagé à partir duquel s'installeront la confiance, la créativité etc. éléments préliminaires nécessaires à leur mise en projet.

Il est question par ailleurs de co construire un projet qui va mobiliser l'énergie des sujets. (« *Il ne faut pas oublier que le projet a été construit de façon à ce que chaque individu puisse trouver sa place dans le projet, donc j'allais dire soumis à l'approbation du groupe. C'est vrai que nous les animateurs on donne des pistes, et après c'est les personnalités du groupe qui retiennent ce qui leur a plu, pas plus, ce qui les intéresse le plus* »).

#### 4-2-2. Articuler le projet programmatique et le projet visée

##### a) Le projet programmatique : une forme de sécurité

Germaine propose un planning, pose un cadre qui s'appuie sur les règles de vie en communauté. Son action consiste aussi à installer une organisation, une stratégie qui accompagnera la réalisation du projet collectif: (« *ensuite je leur tape ce planning sur l'ordinateur que je leur propose chaque début de mois, parce que j'estime que c'est aussi une forme de sécurité, puis c'est bien de savoir ce qu'on va faire.* ») L'intervention d'experts : artistes, élus, professionnels de la justice etc. est également programmée. (« *Je propose des plannings* » « *on se fabrique un planning* »).

En ce qui concerne le projet programmatique, ses objectifs sont de l'ordre de la gestion, de la transparence et du contrôle. L'importance de ce que Germaine nomme « *l'adhésion des sujets* » au projet collectif est entendu comme « un liminaire nécessaire » pour les sujets et un challenge pour Germaine pour que les sujets puissent entreprendre la démarche de projet. (« *C'est surtout que les gens adhèrent à ce projet, qu'ils s'y*

*investissent et y prennent goût. Et je crois qu'une fois qu'on a ça et qu'on sent qu'il y a le groupe, je crois que là, on peut dire qu'on a gagné. »).*

#### b) Le projet visée : l'appropriation d'une démarche

Au fil des rencontres il va être question de mettre en place le projet collectif. Il est entendu au sens de Boutinet (1993) dans ce qu'il appelle une lecture légitime et fondatrice du projet par lequel celui-ci est « objet socialisé par lequel je communique à autrui mes intentions ». (*« Une fois que le climat de confiance est instauré, on essaie d'amener les personnes à travailler sur un « objet » : le projet »*). Germaine formalise cette idée : *je dirai que le projet tel que je le ressens, en soi ce que je vais faire, bon bien sûr il faut pas que ce soit n'importe quoi mais ça n'a pas tant d'importance (...) c'est surtout que les gens adhèrent à ce projet, qu'ils s'y investissent et y prennent goût* ». L'action entreprise revêt un caractère secondaire en regard de l'importance qu'elle accorde à l'entrée dans la démarche de projet car ainsi que le précise Vial, (2000, p.12) « le projet c'est ce qui porte à faire, ce n'est pas le fait de faire mais c'est ce qui nous donne envie de faire avant et pendant : ce qui nous oriente, et non pas ce qui nous guide. ».

#### **4-2-3. Du groupe à l'individu**

Germaine signale qu'il y a un cap qui est franchi à un moment donné, l'étayage produit par la dynamique du groupe et par la démarche de projet collectif va accompagner peu à peu ce passage et permettre une prise de conscience et conséquemment des changements d'attitudes. (*« Il a passé le cap de s'appuyer sur le collectif et maintenant il est prêt à faire les choses pour lui, il prend conscience que si finalement il ne se prend pas en charge, les autres ne pourront que l'aider verbalement ou même par quelque action, mais que ce sera tout de même à lui de se débrouiller.(...) Là, pour moi, je sens que ça n'a rien à voir. Ce sont pleins de facteurs comme ça que t'apporte la personne et qui font que tu te dis, effectivement il a passé un cap*).

Germaine illustre ses propos par deux exemples « parlants » :

1 - *Quand on a commencé à partir à la Maison de la Formation en novembre, je disais « Bon, vous venez à telle heure au centre social, je vous descends en voiture, il fallait ça, parce que sinon s'il n'y avait pas ce point de rencontre, les gens soit, ne venaient pas, soit se disaient comment je vais faire (...). A la fin, au mois de mars, (...) il y en avait déjà trois ou quatre du groupe qui attendaient là-bas, qui, de façon autonome, prenaient le bus. Là-bas on retrouvait quelques personnes déjà assises en face des ordinateurs.*

2 - *Quelqu'un qui demande « Comment je fais pour solutionner tel problème, bon, problème du permis de conduire voilà on me l'a supprimé, comment je fais ? ». De ça, on passe à « ce mardi je peux pas venir à ILLIS, j'ai pris rendez-vous à la préfecture pour mon permis de conduire, je te dirai ce qu'on m'a dit ».*

#### **4-2-4. Un cap à « franchir » mais temporellement imprévisible**

Il n'y a pas un moment précis prédéterminé du passage du projet collectif au projet individuel (*« passer du collectif à l'individuel, on ne se dit pas là ça y est, on passe à l'individuel, on le sent ... »*) L'emploi du verbe « sentir » renvoie à l'intelligence du Kairos, le bon moment, l'à propos, l'occasion saisie (Trédé, 1992).

L'intervenant a donc recours ici à une habileté, un savoir-agi (Vial & Caparros-Mencacci, 2003) qui révèle le caractère souvent imperceptible et ténu des changements opérés. Aucun moment précis et prévisible ne traduit ce passage, ce sont, dit-elle « *des petits détails significatifs* » c'est-à-dire les changements de comportements et de discours qu'elle observe au fil du temps. (*« Ce sont des choses qui te disent que les gens ont compris, qu'il y a quand même une prise en charge. Il y a une certaine évolution dans la façon de faire et dans la prise en charge de l'individu. Ça, ça peut être quelque chose qui te fait dire que la personne est prête à passer à autre chose. Ce sont des petites choses comme ça. »*) Ceux-ci sont autant d'indicateurs des changements qui sont en train de se produire et qui induiront peu à peu la mise à jour du projet personnel. Plus encore, nous pouvons émettre l'hypothèse que ce moment dépend sans doute, ainsi que le précise Boutinet (1993) « de la prise de conscience de ses capacités enfouies, et de la réappropriation de sa propre histoire ». Germaine exprime cette idée simplement « *Je ne sais pas si on peut marquer un moment clair et net du collectif à l'individuel. Il y est mais chacun en fonction de sa propre évolution, mais ça se fait quand même* »).

#### 4-2-5. La posture dialectique

Tout au long de l'entretien les propos de Germaine se situent dans un aller retour entre les deux paradigmes rationaliste et biologique. En effet, si l'action entreprise est programmée, cette programmation peut à tout moment être modifiée et négociée. Quand elle parle du planning mensuel par exemple elle précise « *c'est un planning par mois, sachant qu'ils savent déjà par avance l'objet des accueils du mois qui arrive, même si ce n'est pas toujours bien arrêté. Ce n'est pas fixé, pas figé. Et s'il y a besoin sur un accueil de parler de quelque chose, on ne fera pas ce qu'on avait prévu, mais tant pis* ». Pour Germaine, accepter l'imprévu de la relation humaine n'est pas un principe contradictoire à la rationalité qu'elle a adoptée pour la mise en place du projet collectif. (*Enfin, il me semble qu'il ne faut pas oublier qu'il y a des choses imprévisibles qui peuvent arriver et on n'aura beau se préparer, lors d'une séquence de travail par exemple, peut-être que cette séance on aura beau la préparer, peut-être qu'en définitive on l'aura pas si bien préparé que ça en la préparant. C'est un petit détail qui a son importance je pense parce que ça il faut l'accepter.*)

Les rapports de contradictions qu'elle pose en appellent à une posture dialectique qui est omniprésente dans sa pratique : entre projet collectif et projet individuel, entre l'animateur qui impulse et qui ne peut faire à la place de l'autre, entre le cadre qu'elle pose et celui qui est « mouvant » en fonction de la situation, entre les décisions consensuelles du groupe et leur appropriation individuelle. Tous ces éléments lui permettent de penser les rapports de contradiction afin que les contraires deviennent possibles.

### 4-3. EMMA

#### 4-3-1. Travailler en réseau : l'ouverture nécessaire

L'entretien avec Emma met à jour sa pratique qui prend en compte l'individu mais qui s'attache également à développer le travail en réseau. L'importance d'un réseau partenarial est une des préoccupations qu'elle met sur le même plan que le travail proprement dit, développé au sein du groupe. (*Je pense que c'est ça la pratique, l'écoute, faire circuler la parole, le respect de l'autre, s'appuyer sur un réseau*). Elle identifie quelques acteurs du réseau et l'intérêt de ce travail partenarial :

- les travailleurs sociaux : fluidité de l'information, complémentarité des compétences, concertation...
- les divers services municipaux, para municipaux : aller à la recherche d'informations sur les possibilités qu'ils offrent ou proposent, se documenter auprès d'eux sur les thématiques rencontrées auprès des sujets ILLIS (citoyenneté, accès à l'information, l'éducation, accompagnement à l'emploi, formation possibles etc. )
- les intervenants extérieurs pouvant répondre à des questionnements des pôles d'intérêts soulevés en groupe voire transmettre des savoirs.

Le projet d'Emma renvoie à une posture « d'ouverture » par la multiplicité des approches possibles dans le travail en réseau. Par ailleurs, elle ne conçoit pas le partenariat seulement dans une vision fonctionnaliste et utilitaire mais aussi dans l'idée de complémentarité de compétences (*il y a aussi cette capacité à ne pas vouloir garder les gens pour nous et à passer la main, à les amener à d'autres choses. Savoir dire je ne suis plus en capacité de t'aider, mais je sais qu'il y a des personnes dans notre ville ou sur les environs qui ont telles compétences ou telles autres*).

#### 4-3-2. L'intervenant gestionnaire dans un logique de contrôle

Les thématiques abordées par le projet collectif émanent du groupe, et peuvent être à tous moments discutés, réajustés avec le groupe. En outre c'est l'intervenant qui prend contact avec les différents partenaires, négocie et régule leurs interventions (*...réguler avec les intervenants, par exemple si on sent les gens un peu affectés à la fin d'une séance, c'est notre rôle de téléphoner, de dire je pense que ce truc là on aurait dû peut-être intervenir différemment et un peu réguler*). Elle programme, propose une planification, (*on essaie de fournir un planning aux personnes en fonction de ce qui a été décidé ensemble, c'est le côté un peu administratif*). Emma actualise le cahier des présences (*Au niveau logistique, c'est à la fois assurer l'animation du groupe avec tout ce que ça sous entend, les présences et tout ce qui nous est demandé par rapport au groupe et à son animation*). Elle balise chaque séance en posant des objectifs (*j'essaie avant chaque séance, d'avoir au moins un thème qui les intéresse et sur lequel on est à peu près d'accord (...) sinon, la séance part dans tous les sens, chacun raconte la sienne, et ça ne rime à rien on ne fait pas avancer les gens comme ça*).

### 4-3-3. Travailler les articulations avec les différents axes du projet collectif

Pour Emma il est nécessaire que les sujets établissent les liens entre les différents axes du projet (*Ça c'est vrai que le projet permet d'avoir un objectif, une finalité. Chaque atelier a une finalité propre mais ils sont reliés entre eux.*). Travailler les liens c'est pour Emma travailler à la prise de conscience que tout sujet n'est pas un « électron libre » (Vial 2001), que toute chose et tout être a un lien de dépendance avec les autres. (*C'est aussi à nous, quand ils ne voient pas forcément le lien à dire tu vois tout ça c'est une globalité, rien n'est indépendant, il y a toujours des liens entre les choses (...) c'est à nous de faire en sorte qu'ils sentent bien les liens qu'il y a entre les différents axes et qui font que le projet c'est une globalité, et que c'est cette globalité qui va donner du sens à tout ce qu'ils font*). Vial (2000 p. 26) explicite cette idée du lien à partir du projet de formation de l'enseignant vis-à-vis de l'étudiant : « la recherche de ces liens donne de la hauteur de vue : l'étudiant lève la tête de l'enseignement disciplinaire qui lui est « donné », il travaille l'appropriation du savoir, il évalue les contenus qui circulent, il cherche le sens pour soi. (...) ». De même, le projet collectif mis en œuvre au sein du groupe se décline en sous projets par leur mise en lien qui constituent la production du sens à venir.

### 4-4. Synthèse des entretiens

L'échantillon étant réduit, il ne nous permet pas de le considérer comme représentatif. En outre, son étude vise à donner des éléments sur les connaissances que l'intervenant peut nous livrer sur sa pratique professionnelle dans ce contexte spécifique. Sa praxis s'inscrit dans l'accompagnement au changement des sujets, afin qu'ils puissent trouver le chemin de leur projet individuel. Celui-ci se construit dans un espace : le projet collectif, lui-même « activé » par la dynamique instaurée au sein du groupe. La co-construction du projet collectif va induire par ailleurs sa légitimation et son appropriation collective et individuelle.

Pour les sujets ILLIS en crise identitaire, il est question de retrouver le sens qu'ils donnent à leurs actes. Fabre (2000, p.128) relie l'idée de sens à celle de référentiel envisagé de façon plurielle : Le référentiel, c'est d'abord le sujet : il ne peut y avoir de sens que pour un acteur qui pense, se projette...un acte nous apparaît dépourvu de sens quand nous ne pouvons l'inscrire dans la continuité de notre histoire personnelle : il prend le statut du rêve, de l'acte manqué ou encore de l'aliénation. Mais le référentiel, c'est aussi le code et le contexte : l'acte d'autrui, ou encore ses discours restent opaques pour nous si nous ne partageons pas les mêmes références, enfin le référentiel, c'est le monde comme totalité, dans la mesure où tel acte ne peut avoir de sens que si nous le replaçons dans un contexte qui appelle le monde comme horizon. (Ibid). La praxis de l'intervenant ILLIS s'appuie sur ces référentiels : le projet, le code, le contexte. Le projet collectif vise à se projeter dans l'avenir. L'entrée dans le code permet de communiquer et de se comprendre au sein d'un espace protégé, enfin l'établissement des liens entre les choses et les êtres veut répondre à la question « a quoi sert tout cela ? ».

Plus encore, toute formation se construit à partir d'une logique dominante, que nous avons déterminée à partir des concepts développés par Fabre (cf. p.24 et 25). La formation psychosociologique est la logique dominante du dispositif ILLIS, elle fait apparaître conséquemment le visage du formateur qui doit articuler développement personnel et insertion sociale des sujets dans une visée d'émancipation ou de libération, situant sa praxis dans l'articulation « d'une part dans la conformation de l'individu aux exigences de la société et d'autre part qui doit



éviter que le développement personnel ne s'effectue en dehors des repères sociaux, ce qui ferait des formés des inadaptés » (Ibid p. 133). Cette lecture permet sans doute de comprendre la praxis de l'intervenant qui se situe dans l'équilibre instable entre les deux dimensions du sens de ce que Fabre nomme manifestation et référence c'est-à-dire entre le rapport à soi et le rapport au monde. Son action se situe dans l'articulation des deux paradigmes mécaniste et biologique : entre programme et visée, procédures et processus, entre l'individu et le collectif.

### Conclusion

L'élargissement de l'évaluation à l'évaluation des pratiques professionnelles des intervenants au sein de leur praxis peut permettre d'appréhender, de comprendre et d'évaluer les dispositifs d'insertion sociale avec plus de pertinence. L'évaluation mesure telle qu'elle est pratiquée est nécessaire car on ne peut envisager un dispositif qui ne vérifierait pas si les objectifs ont été atteints. Toutefois, cette vision de l'évaluation ne peut à elle seule prétendre couvrir le champ de l'évaluation. En effet, les outils produits par ce modèle quantifient, établissent le lien entre faits et causes et faits et conséquences (Vial, 1997, p.53) Ils ne disent rien du point de vue de la complexité des pratiques sociales vécues et des procédures et processus développés au sein des groupes qui sont plurielles et non linéaires.

La praxis de l'intervenant, telle qu'elle a été mise à jour, veut apporter un éclairage complémentaire pour l'évaluation des dispositifs d'insertion sociale. Cette praxis induit une démarche spécifique en regard des sujets et de leur insertion sociale. Les différentes postures adoptées en fonction des moments et de la situation révèlent que le projet de l'intervenant s'inscrit dans une posture dialectique qui travaille le collectif et l'individuel dans un incessant et sans doute, nécessaire aller retour. Les procédures et les processus mis en oeuvre sont sous tendus par des intentions et des finalités que l'intervenant tente d'opérationnaliser. Le travail en projet permet d'amener les sujets à établir le lien « à faire le va et vient entre les actes et le sens qu'il trouve, qu'ils veulent donner à leurs actes » (Vial 1995). En outre, l'intervenant ILLIS est également celui qui a recours à des « habiletés prudentes » (Caparros-Mencacci, 2003, p. 460) grâce auxquelles il saisit l'occasion. Ainsi, en situation, ce praticien peut également mobiliser une forme d'intelligence autre que l'intelligence conceptuelle : l'intelligence pratique.

La démarche que j'ai entreprise dans la posture du consultant interne a pu se concrétiser sur la base de la confiance mutuelle, ainsi que d'une réflexion menée avec l'équipe des intervenants qui a, par ailleurs, induit une constante attitude de mise à distance de l'objet observé. En prenant le chemin d'un détour théorique, cette étude a permis de soulever toute une série de questionnements sur la pratique et d'aller à la rencontre du sens. Cette mission étant « auto commanditée », elle n'a pas revêtu de caractère officiel. Toutefois il est utile de préciser que ce travail a été pris en considération par le coordinateur du dispositif et que des éléments ont été repris dans le rapport d'évaluation.

En tant qu'intervenant en organisation je pense aujourd'hui pouvoir me positionner dans le référentiel métier en fonction des missions déclinées. Les missions « accompagnement et conduite de changement » et « aide aux projets d'évaluation » semblent correspondre aux compétences que j'ai acquises et pourraient faire l'objet



d'interventions à proposer aux institutions dans le cadre plus large de l'émancipation des personnels en situation professionnelle ou plus précisément pour l'accompagnement de projets professionnels, de recherche d'emploi, de bilan de compétences, de validation des acquis de l'expérience, d'élaboration d'outils d'évaluation par une démarche participative, de mise en place de dispositifs de suivis. Du point de vue des capacités que j'ai développées je pourrais proposer d'évaluer l'acteur en situation, analyser et synthétiser des données recueillies en situation pour pouvoir les communiquer ou les restituer, utiliser et promouvoir les liaisons fonctionnelles et relationnelles internes ou externe à l'organisation, conceptualiser, ou encore réguler les phénomènes de groupes.

Mon projet professionnel initial s'inscrivait dans une logique gestionnaire : je pensais devoir acquérir un maximum d'outils et de connaissances pour devenir Le « bon » consultant. Je me suis très rapidement rendu compte des limites de ce raisonnement mécaniciste qui ne peut, à lui seul, permettre l'appropriation du sens. Peu à peu (et non sans douleur) mon projet a pris forme, mon questionnement a mûri, l'établissement des liens entre la profession de consultant et le sens que je désirais y mettre s'est fait jour ; mon processus de professionnalisation était en marche. J'ai ainsi trouvé ma place au sein de cette formation en même temps que le sens de mon engagement. Je suis consciente que le processus enclenché est encore en devenir toutefois je peux d'ores et déjà me prononcer sur les avancées qu'il m'a permis de faire en particulier en ce qui concerne la reconnaissance chez l'autre du paradigme qu'il privilégie. Je dois avouer que cet exercice m'a éminemment intéressée : les émissions de télévision, en particulier, ont été le support privilégié de mon expérimentation. De façon concomitante je commençais à me regarder travailler et vivre, et le même repérage s'est effectué alors, mais sans jamais avoir eu l'impression d'être amputée d'une part de moi-même. Petit à petit je me mettais « en » travail, j'acceptais mes contradictions et je tentais de les articuler avec le recul nécessaire. « Percevoir » le regard de l'évaluateur (dans le sens étymologique « saisir par les sens ») a été pour moi une vraie jouissance ; en m'ouvrant à la dialogie j'ai la sensation d'avoir saisi une autre manière d'appréhender les choses et le monde.

## Bibliographie

- Ardoino, J. (1983) « Polysémie de l'implication », *Pour* n°88, pp 19-22.
- Ardoino, J. (1984) « Pédagogie de projet ou projet éducatif ? », *Pour* n°94, pp 5-12.
- Ardoino, J. (1986) « Finalement il n'est jamais de pédagogie sans projet », *Education Permanente*, n°87, pp 153-158.
- Ardoino, J., Berger, G. (1986) « L'évaluation comme interprétation », *Pour*, n°107, pp.120-127.
- Ardoino, J., Berger, G. (1989) « D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes, le cas des universités », Paris: RIRELF, pp 125-127.
- Ardoino, J. (1990) « Les postures ou impostures respectives du chercheur, de l'expert et du consultant », *Les nouvelles formes de la recherche en éducation*, Paris : Matrice Andsha, pp.22-34.
- Ardoino, J. (1993) « L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives », *Pratiques de formation-analyses*, pp 16-34.
- Ardoino, J. (2000) « de l'«accompagnement», en tant que paradigme à René Loureau » *pratiques de Formation/Analyses, Université Paris 8, Formation Permanente*, Paris : 2000, pp 1-11.
- Anzieu, D. Martin, J.Y. (1968) *La dynamique des groupes restreints*, Paris : PUF.
- Barbier, J.M., Galatanu, O. (sous la direction de) (2000), *Signification, sens, formation*, Paris : PUF.
- Bec, J., Granier, F., Singery, J (1993). Le consultant et le changement dans la fonction publique, Paris : L'Harmattan.
- Berger, G. (1992a) *Démarche plurielle du consultant fonction publique*, Marseille : B & B Consultants : Marseille, pp. 33-62.
- Bernoux P. (1985) « *La sociologie des organisations* » Paris : Seuil.
- Blanchet, A., Gotman, A. (1992) *l'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris : Nathan.
- Bloch O., Wartburg w. (1996) « *Dictionnaire étymologique de la langue française* », Paris :PUF.
- Bonniol, J.J., Vial, M. (1997) *Les modèles de l'évaluation*, Paris, Bruxelles : De Boeck Université.
- Boutinet, J.P. (1990) *Anthropologie du projet*, Paris : PUF.
- Boutinet, J.P. (1993) « Les multiples facettes du projet », *Sciences Humaines*, n°39, pp 20- 25.
- Boutinet, J.P. (1993) « la dynamique du projet en formation d'adultes », *Actualité de la formation permanente* n °124.
- Boutinet, J.P. (1993-) « Le projet pédagogique », *Se former Plus*, Lyon : voie livres, p. 22-27.
- Caparros-Mencacci, N. (2003) : « Pour une intelligibilité de situations de confrontation à un problème, dans l'enseignement et la formation universitaire professionnalisante », *thèse de doctorat*, Université de Provence, Aix-Marseille I.
- Castel, R. (1996) *Les métamorphoses de la question sociale*. Paris : Fayard.
- Donnadieu, B. (1998) « La formation par alternance, coopération herméneutique », *En Question Titres*, n°2 : Aix en Provence : Université de Provence, Département des Sciences de l'Education.
- Dutrénit, J.M. (1997) *La compétence sociale*. Paris : L'Harmattan.
- Eymard C., Vial M. (2001) « L'inscription clinique du chercheur en sciences de l'éducation », *En question* n°37, Aix-En – Provence Université de Provence, Département des Sciences de l'Education.
- Harvois, Y. (1986) « Le contrôle, cet obscur objet du désir », *Pour* n°107, pp.116-119.
- Jahoda, M. Lazarfeld P. Zeisel, H. (1981) *Les chômeurs de Marienthal*, Paris : Gallimard.
- Jobert, G. (2000) « Dire, penser, faire. A propos de trois métaphores agissantes en formation des adultes », *Education permanente* n°143, pp.7-28.
- Lefrèbvre, G. (1998) *Reconstruction identitaire et insertion*, Paris : L'Harmattan
- Loriot, M ; (sous la direction de) (1996) *Qu'est-ce-que l'insertion ?*, Paris :: L'Harmattan.
- Maggi, B. (sous la direction de) (2000) *Manière de penser, manières d'agir en éducation et en formation*, Paris : PUF.
- Mallet J. (1996) *Développement des personnes et développements des organisations*, Aix-en-Provence : 1996.
- Maslow, A. (1972) *Vers une psychologie de l'être*, Paris :Fayard.
- Peyron Bonjan, (1994) *Pour l'Art d'inventer en éducation*, Paris : L'Harmattan.
- Trédé, M. (1992) *Kaïros, l'à propos et l'occasion*, Editions : Klincksieck.
- Vial, M. (1993) « la négociation un moment de la formation », *Cahiers pédagogiques* n°311, pp 53-55.
- Vial, M. ( 1995) « *le travail en projet* », Lyon : Voies livres, se former plus.
- Vial, M. (1999) « le projet : une occasion de faire autrement » *colloque international IUFM-Uniméca, Le projet en éducation technologique, 24-27 novembre*, Marseille.
- Vial, M. (1999) « ceci n'est pas un lexique, 25 mots pour la recherche en Sciences de l'Éducation » *Cahier n° 25*, Aix-En-Provence Université de Provence, Départements des Sciences de l'Education.
- Vial, M. (1997) « L'auto-évaluation, entre auto-contrôle et auto-questionnement », *En question Titres*, Aix en Provence Université de Provence, Département des Sciences de l'Education.
- Vial, M. (2001) *Se former pour évaluer*, Bruxelles : De Boeck Université.
- Vial M., Caparros-Mencacci N. (2003) « former les enseignants et les éducateurs :: une priorité pour l'enseignement supérieur ». *Colloque AFIRSE/UNESCO*, 2003.
- Winnicott, D.W. ((1971) *Jeu et réalité l'espace potentiel*, Paris : Gallimard.

Internet <http://noemed.univ-rennes1.fr/sisrai/dico/1598.html> définition de l'insertion sociale tiré de France Secrétariat d'Etat chargé des personnes âgées . Commission ministérielle de terminologie. Dictionnaire des personnes âgées, de la retraite et du vieillissement. Sous la dir. De J.C. Sournia, coordonnés par Nelly Wolf et Loïc Dep.