



**Faculté PsySEF, Laboratoire CIREL,
équipe Proféor**

UNIVERSITÉ DE LILLE – SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES

ÉCOLE DOCTORALE DES SCIENCES DE L'HOMME ET DE LA SOCIÉTÉ

CENTRE INTERUNIVERSITAIRE DE RECHERCHE EN ÉDUCATION DE LILLE (CIREL-
EA 4354)

THÈSE DE DOCTORAT

Présentée et soutenue publiquement le 22 juin 2023

par **Éléonore LEPERS**

Pour l'obtention du grade de Docteur de l'Université de Lille

Discipline : Sciences de l'éducation et de la formation

Les conditions d'exercice précaires de l'activité de formateur

« compétences clés »

Impacts sur son rôle et sur son approche pédagogique

Directrice de thèse : **Mme Patricia CHAMPY-REMOUSSENARD**

Co-encadrant : **M. Rémi CASANOVA**

Jury :

Mme Patricia CHAMPY-REMOUSSENARD, Professeure des Universités, Université de Lille.
Directrice de thèse.

M. Rémi CASANOVA, Maître de conférences, Université de Lille. Co-encadrant.

Mme Laurence DURAT, Professeure des Universités, Université de Haute Alsace. Rapporteur.

Mme Françoise F. LAOT, Professeure des Universités, Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis.
Rapporteur.

Mme Kristine BALSLEV, Maître d'enseignement et de recherche, Université de Genève.
Examinatrice.

Mme Corinne BAUJARD, Professeure des Universités, Université de Lille. Examinatrice.

M. Jérôme ÉNEAU, Professeur des Universités, Université de Rennes II. Président.

« Rédiger un CV convaincant, démarcher activement les intermédiaires de l'emploi, se faire accompagner, masquer son état de chômeur ou faire de nécessité vertu, renouveler sans cesse sa quête improbable : tel est le sort des « sans-emplois » qui ne manquent pourtant pas d'activité car la recherche est un véritable travail. »

(José Rose, 2021)

REMERCIEMENTS

Ce travail de thèse a pu voir le jour grâce, notamment, à la confiance que m'ont accordée Patricia Champy-Remoussenard, ma directrice de thèse et Rémi Casanova, mon co-encadrant. Je tiens donc à remercier vivement Patricia Champy-Remoussenard pour son accompagnement, son soutien permanent, ses conseils avisés et bienveillants, sa patience tout au long de ce parcours. Je tiens également à remercier vivement Rémi Casanova pour ses réflexions soutenues, ses encouragements réguliers et son accompagnement.

Je remercie, par ailleurs, Laurence Durat, Françoise F. Laot, Kristine Balslev, Corinne Baujard et Jérôme Éneau d'avoir accepté de faire partie des membres de mon jury ainsi que d'avoir consacré du temps à la lecture de ma thèse.

Je remercie Corinne Baujard et Raquel Becerril-Ortega pour leurs retours sur mon travail à l'occasion des entretiens de comité de suivi de thèse, ainsi que l'équipe du CIREL pour son accueil et l'accompagnement des doctorants.

Aussi, je voudrais tout particulièrement remercier les acteurs des cinq centres de formation qui m'ont accueillie et sans qui mon enquête de terrain aurait été compromise. Je pense ainsi aux directeurs, directrices, coordinateurs, coordinatrices qui ont pris le temps d'étudier ma demande et qui y ont donné une réponse favorable. En outre, je pense aux formateurs, formatrices, stagiaires qui ont accepté de répondre à mes questions, de se faire observer, ou encore de réaliser un atelier d'écriture et d'échange sur l'activité, avec qui j'ai eu des interactions à la fois riches et constructives.

Je voudrais en profiter pour remercier Flore Benvenuti, mon ancienne directrice, qui m'a fait confiance.

Je suis très reconnaissante aussi envers mes amis et mes collègues (actuels et anciens) qui m'ont encouragée, ils se reconnaîtront.

Enfin, je voudrais sincèrement remercier ma famille qui m'a soutenue durant ces six années. J'ai une pensée particulière pour ma sœur jumelle, Ségolène, qui a toujours cru en moi.

J'ai une pensée émue pour ma mamie, Jeanne-Marie, qui occupe une grande place dans mon cœur, que j'admire pour sa joie de vivre et qui m'a souvent rassurée.

Je tiens vraiment à remercier ma maman pour son soutien infailible, et surtout, pour ses conseils ainsi que ses multiples relectures de mon travail de thèse.

Enfin, je voudrais rendre hommage à mon papa qui, en tant qu'enseignant, a contribué à me donner le goût de transmettre, d'accompagner et qui aurait été fier de moi.

Table des matières

Introduction générale	15
PREMIERE PARTIE : De la formation des adultes à la formation des adultes en « compétences clés » : un champ en évolution constante	22
Chapitre 1 : Le contexte historique de la formation des adultes en France	22
Introduction	22
1. L'histoire et les caractéristiques de la formation des adultes	22
1.1. La loi de 1971 : un tournant pour la formation des adultes	22
1.2. Les années 1980 et l'apparition du chômage	26
1.3. Les années 1990 et l'essor de l'employabilité	27
1.4. De la fin des années 1990 au début des années 2000 : l'eupéanisation de la formation des adultes	28
2. La professionnalisation de la formation des adultes : évolutions et enjeux	30
2.1. La convention collective de 1988 : une première tentative de définition du formateur d'adultes	30
2.2. Un secteur professionnel fortement marqué par la segmentation	36
2.3. L'évolution des métiers de la formation entre le début des années 1980 et les années 2017-2019	48
Conclusion du chapitre 1	57
Chapitre 2 : De la formation de base à celle des compétences clés : spécificités, formateurs, publics et pratiques	58
Introduction	58
1. La formation de base : un secteur de la formation des adultes	58
1.1. La définition et les caractéristiques de la formation de base	58
1.2. La formation de base des années 1970 à aujourd'hui	65
2. De la formation de base à la formation en compétences clés : enjeux, publics et processus de professionnalisation	72
2.1. La notion de compétences clés	72
2.2. Les formateurs « compétences clés » : un processus de professionnalisation en cours	75
2.3. Les publics des formations en compétences clés aujourd'hui	80
3. De la formation de base à la formation en compétences clés dans les Hauts-de-France	85
3.1. Les dispositifs régionaux de formation de base des années 1980 aux années 2010	85

3.2. Deux dispositifs régionaux de formation en compétences clés depuis 2016	92
Conclusion du chapitre 2	100
Chapitre 3 : Le formateur d'adultes et le stagiaire en « compétences clés » : entre professionnalisation et identité professionnelle à (re)construire	101
Introduction	101
1. Les concepts de métier, de profession et d'activité	101
2. Le concept de professionnalisation en formation des adultes	105
2.1. La professionnalisation-formation	105
2.2. La professionnalisation-profession	106
2.3. La professionnalisation-efficacité du travail	107
3. La professionnalisation "éclatée" et "segmentée" des formateurs d'adultes	108
4. La professionnalisation et la reconnaissance professionnelle	111
4.1. Vers une définition de la reconnaissance professionnelle	111
4.2. Reconnaissance professionnelle en formation et importance de l'intersubjectivité	113
5. La notion de précarité en formation en compétences clés : approche historique	115
5.1. Une première approche : le lien entre précarité de l'emploi et pauvreté	115
5.2. Une seconde approche plus globale et sociale de la précarité	130
5.3. Une insertion, une stabilisation dans l'emploi et une précarité féminine	137
5.4. Précarité et formation : le dispositif « Defis » (2016-2019) du Céreq et la notion d'emploi éclaté	142
6. Une identité professionnelle et sociale à définir pour les formateurs et les stagiaires	147
6.1. Quelle(s) identité(s) professionnelle(s) pour le formateur d'adultes ?	147
6.2. L'identité professionnelle des formateurs « compétences clés » : une identité en construction	150
6.3. Les modifications du rapport à soi en formation et l'identité situationnelle des stagiaires	155
Conclusion du chapitre 3	157
Chapitre 4 : La pédagogie et la relation pédagogique en formation en compétences clés : vers une autoformation accompagnée du stagiaire	158
Introduction	158
1. Le concept de « pédagogie des adultes » : définition, courants et spécificités	158
1.1. La différence entre apprentissage et formation	158
1.2. Les trois modes de travail pédagogique en formation des adultes	160
1.3. Le triangle pédagogique	164

1.4. Un cadre de référence : la psychopédagogie, les paradigmes ayant influencé la pédagogie en formation d'adultes	169
2. Les pratiques pédagogiques en formation en compétences clés : de l'individualisation à la mise en place d'une autoformation accompagnée	175
2.1. Des pratiques pédagogiques centrées sur les besoins de l'apprenant, pour une construction du sujet	175
2.2. L'identité pédagogique : la pédagogie de l'imprégnation	179
3. Un dispositif basé sur l'autoformation accompagnée : Les Ateliers de pédagogie personnalisée dans le cadre de la formation en compétences clés	182
3.1. La notion de dispositif et le dispositif « Atelier de pédagogie personnalisée »	183
3.2. L'autoformation accompagnée	188
3.3. La pédagogie individualisée	197
3.4. Les ateliers de pédagogie personnalisée comme espace de reconnaissance intersubjective	198
4. Une relation pédagogique basée sur la notion d'accompagnement	199
4.1. La notion d'accompagnement	200
4.2. Une relation pédagogique d'accompagnement fondée sur la reconnaissance mutuelle	201
Conclusion du chapitre 4	214
DEUXIÈME PARTIE : Cadre méthodologique et épistémologique de la recherche	215
Chapitre 5 : Une enquête exploratoire pour comprendre la relation pédagogique entre le formateur et les stagiaires	215
Introduction	215
1. Considérations sur l'objet de recherche	215
2. Une approche compréhensive	217
3. L'abduction comme raisonnement adopté pour l'enquête	219
4. Questions de recherche et hypothèses formulées	221
5. Méthode de recherche adoptée pour l'enquête	222
5.1. L'enquête exploratoire sous forme d'entretiens semi-directifs en deux temps menée au sein de deux centres de formation	223
5.2. L'enquête exploratoire au sein du premier centre de formation	224
5.3. L'enquête exploratoire au sein du deuxième centre de formation	232
Conclusion du chapitre 5	240
Chapitre 6 : L'enquête de terrain en trois temps	241
Introduction	241

1.	L'enquête par entretiens semi-directifs au sein de trois centres	241
1.1.	Entretiens semi-directifs au sein du centre de formation n° 3	242
1.2.	Entretiens semi-directifs au sein du centre de formation n° 4	246
1.3.	Entretiens semi-directifs au sein du centre de formation n° 2	255
1.4.	Entretiens semi-directifs au sein du centre de formation n° 5	256
2.	Les observations directes	258
2.1.	Préparation des observations	258
2.2.	Réalisation des observations	260
3.	L'atelier d'écriture et d'échange sur l'activité	262
3.1.	Une méthode d'analyse de l'activité	262
3.2.	Déroulement de l'atelier	265
4.	L'élaboration des thématiques issues des entretiens, observations et des écrits sur l'activité	277
4.1.	Thématiques issues des entretiens et observations	277
4.2.	L'analyse thématique des écrits produits lors de l'atelier d'écriture et d'échange sur l'activité	279
5.	La triangulation des données	282
	Conclusion du chapitre 6	284
	TROISIEME PARTIE : Analyse et résultats de l'enquête de terrain	285
	Chapitre 7 : Une précarité partagée par les formateurs et les stagiaires mais selon des formes et degrés différents	285
	Introduction	285
1.	La précarité professionnelle	285
2.	La précarité économique et financière	298
3.	La précarité familiale ou des conditions de vie	304
4.	La précarité sociale	310
5.	La précarité des dispositifs de formation	313
	Conclusion du chapitre 7	317
	Chapitre 8 : L'instauration d'une autoformation accompagnée : pour un accompagnement personnalisé du stagiaire en formation	319
	Introduction	319
1.	L'instauration d'une autoformation accompagnée	319
1.1.	La logique d'individualisation	321
1.2.	La logique de personnalisation	332

2. Les différentes formes d'accompagnement proposées	338
2.1. L'accompagnement à l'apprentissage	338
2.2. L'accompagnement au développement personnel	345
Conclusion du chapitre 8	361
Chapitre 9 : Une relation d'accompagnement à la fois symétrique et asymétrique pour une autonomisation du sujet	362
Introduction	362
1. La relation d'aide	362
2. La relation bienveillante	368
3. La relation de proximité	375
4. L'avancée de concert	380
5. La relation de confiance	383
Chapitre 10 : Une double dynamique de (re)construction identitaire des formateurs et des stagiaires	391
Introduction	391
1. La dynamique de (re)construction identitaire professionnelle des formateurs	391
1.1. Le processus identitaire biographique (identité pour soi)	392
1.2. Le processus identitaire relationnel (identité pour autrui)	396
2. La dynamique de (re)construction identitaire professionnelle des stagiaires	410
2.1. Le processus identitaire biographique (identité pour soi)	411
2.2. Le processus identitaire relationnel (identité pour autrui)	421
Conclusion du chapitre 10	429
Conclusion de l'analyse thématique des entretiens et observations	430
Chapitre 11 : Les écrits sur l'activité : un média qui permet de mieux comprendre les profils et enjeux des stagiaires « DVE »	431
Introduction	431
1. Texte 0 : le sens de l'écriture	432
1.1. Une fonction thérapeutique de l'écriture	432
1.2. Un amour, désamour de l'écriture	433
1.3. L'écriture comme l'expression d'idées ou l'expression de soi	434
1.4. Une dimension temporelle de l'écriture	435
2. Texte 1 : Une identité professionnelle mise à l'épreuve	437
2.1. Un rapport complexe au travail	437
2.2. Le rapport au temps	440

3. Texte 2 : Entre pouvoir d’agir, sentiment d’efficacité personnelle et reconnaissance professionnelle	441
3.1. Le pouvoir d’agir	441
3.2. La gratification symbolique	445
4. Texte 3 : Entre sens accordé au travail et prise de recul	447
4.1. L’importance du sens accordé au travail	447
4.2. Un regard vers le passé ou vers le futur	449
4.3. L’erreur d’orientation	452
Conclusion du chapitre 11	454
Conclusion générale	455
Références bibliographiques	466
Glossaire des principaux sigles et acronymes utilisés	476

Liste des annexes présentes dans le second volume

Annexe 1 : Guides d'entretien et grilles d'observation formateurs/stagiaires, pp. 5-12

Annexe 2 : Transcriptions des entretiens semi-directifs des formateurs et des stagiaires, pp. 13-836

Annexe 3 : Comptes rendus des observations directes menées aux centres de formation 2 et 4, pp. 837-841

Annexe 4 : Textes produits lors de l'atelier d'écriture et d'échange sur l'activité au sein du centre de formation 2 avec des stagiaires du groupe « DVE », pp. 842-851

Table des illustrations

I. Figures

Figure 1 - La formation professionnelle continue des années 1970 à nos jours en France.....	43
Figure 2 – Le triangle pédagogique.....	164
Figure 3 - Le processus « enseigner »	166
Figure 4 – Le processus « former »	166
Figure 5 – Le processus « apprendre ».....	167

II. Tableaux

Tableau 1 – Jeunes en situation d'illettrisme à l'issue des Journées de Défense et de Citoyenneté de 2013 à 2015	92
Tableau 2 – Formation des personnes en situation d'illettrisme avec la DSP @robase 3C Nord-Pas-de-Calais 2015-2016	93
Tableau 3 - Programmes détaillés du SIEG « Compétences clés 2018-2022 »	95
Tableau 4 - Répartition en pourcentage des adultes de 18 à 65 ans selon leur niveau de difficulté à l'écrit	120
Tableau 5 – Thématiques abordées lors de l'entretien des formateurs	224
Tableau 6 – Thématiques abordées lors de l'entretien des stagiaires.....	226
Tableau 7 - « Des degrés du cadre national de référence de l'ANLCI aux capacités professionnelles décrites dans le Référentiel CCSP ».....	228
Tableau 8 - Entretien des formateurs et stagiaires du centre de formation 1	230
Tableau 9 – Entretien des formateurs et stagiaires du centre de formation 2	234
Tableau 10 – Entretiens des formateurs et stagiaires du centre de formation 3.....	243
Tableau 11 – Entretiens des formateurs et stagiaires du centre de formation 4.....	247
Tableau 12 – Entretien d'une formatrice du centre de formation 2	256
Tableau 13 – Entretien d'une formatrice du centre de formation 5	257
Tableau 14 – Observations directes menées au sein de deux centres de formation.....	260
Tableau 15 – Séances de l'atelier d'écriture et d'échange mené avec le groupe DVE au sein du centre de formation 2	272
Tableau 16 – Thématiques principales mises au jour et en lien avec les déclencheurs	281

III. Graphiques

Graphique 1 - Évolution de la structure par statut d'emploi.....	49
Graphique 2 - Part des femmes dans l'emploi.....	49
Graphique 3 - Emploi des formateurs.....	50
Graphique 4 - Évolution de la structure par âge des formateurs.....	51
Graphique 5 - Principales spécialités de diplôme des moins de 30 ans ayant achevé leurs études et qui exercent ce métier.....	52
Graphique 6 - Temps de travail et sous-emploi des formateurs.....	53
Graphique 7 – Évolution des tensions au niveau national.....	54
Graphique 8 – Facteurs explicatifs des tensions.....	54
Graphique 9 – Les 10 métiers avec la plus grande part de CDD.....	55
Graphique 10 - Demandeurs d'emploi formateurs.....	56
Répartition des adultes de 18 à 65 ans en 2011(Graphique 11 : à gauche) et en 2012 (Graphique 12 : à droite) selon leur niveau de difficulté à l'écrit selon qu'ils aient ou pas suivi une formation ou un stage depuis la sortie de l'école.....	62
Graphique 13 - Répartition des adultes de 18 à 65 ans en 2011 selon leur niveau de difficulté à l'écrit et le type de revenus perçus.....	63
Graphique 14 – Répartition des adultes de 18 à 65 ans en 2011 selon leur niveau de difficulté à l'écrit et le type de revenus perçus.....	128
Répartition des adultes de 18 à 65 ans en 2011 (Graphique 15, à gauche) et en 2004 (Graphique 16, à droite) selon leur niveau de difficulté à l'écrit et le type d'occupation du logement.....	129
Répartition des adultes de 18 à 65 ans en 2011 selon leur niveau de difficulté à l'écrit et qu'ils aient ou pas suivi une formation ou un stage depuis la sortie de l'école (Graphique 17, à gauche) et répartition des adultes de 18 à 65 ans en 2011 selon leur niveau de difficulté à l'écrit et qu'ils aient ou pas suivi une formation ou un stage depuis cinq ans (y compris études en cours) (Graphique 18, à droite).....	135

IV. Schémas

Schéma 1 - Les acteurs de la formation professionnelle continue	29
Schéma 2 - Les acteurs et objectifs de la formation professionnelle continue.....	29
Schéma 3 - Les huit savoirs de base.....	59
Schéma 4 – Compétences pédagogiques associées du formateur « compétences clés » d'après la Convention collective de 1988	77
Schéma 5 - Processus de désaffiliation modélisé à partir de la conception de R. Castel.....	84
Schéma 6 - Les deux modes de reconnaissance sociale et professionnelle d'après F. Marquart (1989, pp. 57-58).....	110
Schéma 7– Professionnalisation et reconnaissance professionnelle d'après Jorro & Wittorski, 2013, p. 19.....	113
Schéma 8 – Déclinaison du système de formation professionnelle continue liée à l'insertion des demandeurs d'emploi	149
Schéma 9 - L'identité professionnelle d'après la définition de C. Dubar	152
Schéma 10 – Modélisation des méthodes pédagogiques en formation en compétences clés inspirée de J.-P. Pourtois et H. Desmet (2012)	177
Schéma 11 – Modélisation de l'autoformation accompagnée en formation en compétences clés, d'après le paradigme des douze besoins de J.-P. Pourtois et H. Desmet.....	182
Schéma 12 - Grandes étapes de l'autoformation accompagnée au sein des ateliers de pédagogie personnalisée.....	187
Schéma 13 - Les sept piliers de l'autoformation d'après P. Carré (1992)	192
Schéma 14 - Les sept piliers de l'autoformation repensés d'après P. Carré (2002).....	195
Schéma 15 - Pratique d'autoformation d'après Clénet (2013).....	211
Schéma 16 : L'autoformation accompagnée en formation en compétences clés.....	320

V. Image

Image 1 : Nuage de mots réalisé à l'issue de la séance finale.....	277
--	-----

Introduction générale

Cette recherche, initiée en 2017, est basée sur notre expérience professionnelle antérieure de formatrice d'adultes. En effet, attirée par la transmission, l'enseignement, nous avons eu l'opportunité, en 2014, de dispenser des formations, tout d'abord, dans le domaine du français langue étrangère. Cette première expérience nous a donné un premier aperçu du fonctionnement d'un organisme de formation, mais également des conditions d'exercice de l'activité de formateur, notamment dans le domaine linguistique. Par la suite, au sein d'un autre organisme de formation, nous avons eu l'occasion de dispenser des formations de français langue maternelle à destination de publics demandeurs d'emploi, en reconversion professionnelle ou en situation d'illettrisme, entre autres, grâce au dispositif régional : « DSP @3C », que nous présentons dans le chapitre 2.

Cette expérience auprès de publics considérés comme « fragiles », en raison de leur situation sociale et professionnelle, nous a particulièrement marquée. En effet, nous nous sommes retrouvée face à des personnes présentant des problématiques de différents types (économiques, sociales, scolaires, professionnelles, etc.), manquant parfois de confiance en elles, et/ou caractérisées par des difficultés à s'exprimer. Nous nous sommes ainsi aperçue que notre rôle de formatrice ne consistait pas uniquement à transmettre des savoirs, mais qu'il était important d'instaurer un climat de confiance dans la mesure où le retour en formation, pour ces stagiaires, pouvait être une source d'inquiétude voire d'angoisse. Cette formation en remise à niveau des compétences clés que nous avons pu donner nous a fait prendre conscience des transformations positives qu'elle pouvait générer chez certains stagiaires. Ainsi, dans notre mémoire de Master 2 AERTEF¹, nous évoquons le cas d'un stagiaire que nous avons eu en français et qui, au départ, intervenait peu, restait systématiquement en manteau alors même que la salle était chauffée. Au fur et à mesure des séances, nous avons assisté à son évolution, non seulement, il devint volontaire pour intervenir et prendre la parole devant les autres, mais en outre, il s'est senti suffisamment à l'aise pour ôter son manteau.

¹ Mémoire de recherche intitulé : *La confiance en soi en formation d'adultes – Contexte, organisation et posture pédagogiques*, sous la direction de Rémi Casanova et co-encadré par Patricia Champy-Remoussenard, soutenu le 6 septembre 2017

Nous avons alors fait l'hypothèse que la relation d'accompagnement instaurée dans le cadre de cette formation a contribué à ces changements (physiques, posturaux, participatifs, etc.).

En parallèle, notre statut de formatrice enchaînant les CDD depuis plusieurs années nous a questionnée. En exerçant dans ce secteur, nous avons pris conscience des conditions précaires d'exercice de cette activité, notamment, en termes de statut, de contrat, de rémunération et de reconnaissance. Toutefois, nous soulignons aussi l'enrichissement personnel et professionnel dont nous avons pu bénéficier au contact de ces publics, lors des formations.

Durant nos six années d'expérience au titre de formatrice d'adultes, et en particulier, en remise à niveau des savoirs de base et en compétences clés pour divers organismes et écoles (2014-2020), nous avons fait le constat que les adultes en situation de précarité, de chômage, éprouvent le besoin de se former, d'apprendre ou de réapprendre, de se perfectionner au même titre que les enfants ou les jeunes. Du point de vue des motifs d'entrée en formation, si pour certains, la formation constitue un besoin, une nécessité, à l'exemple des personnes illettrées, pour d'autres, elle est considérée comme une obligation voire une injonction. En effet, certains d'entre eux doivent répondre à cette obligation, poussés par leurs employeurs, par Pôle emploi ou d'autres prescripteurs. L'écart entre besoin et obligation apparaît ainsi sous l'angle de la motivation des stagiaires en formation.

Cependant, il semblerait qu'en dépit du développement des formations liées à l'insertion professionnelle, aux compétences clés et de la professionnalisation de l'activité des formateurs qui en sont chargés, ces derniers restent souvent mal considérés comme l'explique P. Santelmann, directeur de veille pédagogique à l'Agence nationale pour la formation professionnelle des adultes (AFPA)² :

De nombreux programmes de formation/insertion ont été mis en place depuis le début des années 1980 à partir desquels se sont développés des milliers de structures spécialisées sur les publics "en difficulté" [...]. Ces programmes ont donné naissance à des milliers d'intervenants spécialisés dans les publics en rupture sociale qui se sont vus affublés du "statut" de formateur. Des formateurs confrontés à une reconnaissance économique toute relative et marqués par les contrats précaires et les bas salaires compte tenu de la modestie des crédits affectés à ces programmes. (Santelmann, 2013, p. 77)

² Étant donné que nous mentionnons de nombreux sigles et acronymes, nous avons conçu un glossaire qui se trouve dans les pages de fin du premier volume de notre thèse.

Au regard de ce constat, il semble que la formation d'adultes en remise à niveau (savoirs de base), devenue, aujourd'hui, formation en compétences clés³, est globalement peu reconnue et cette constatation n'est pas récente. V. Tiberghien⁴ le confirme d'ailleurs en reprenant une analyse menée par F. Marquart, en 1989, sur la profession de formateur à destination des publics en difficulté, faiblement qualifiés :

F. Marquart (1990) dresse un tableau pessimiste de la situation des formateurs s'adressant « aux publics en difficulté, chômeurs, immigrés, bas niveaux de qualification, femmes... » (p. 86). Appelés les « accompagnateurs de survie », ils sont décrits comme désenchantés, mal rémunérés, « laissés pour compte », « sans grades », « les moins lotis de la division du travail » (p. 85). En tout point, statuts, salaires, reconnaissances sociales, activités professionnelles, leur situation s'oppose à celle des « super-pros » : les experts, formateurs conseils, consultants, ingénieurs de formation (p. 87). F. Marquart analyse cette professionnalité segmentée. (Tiberghien, 2007, p. 41)

Ce manque de reconnaissance est constaté à plusieurs niveaux. En effet, le formateur d'adultes en compétences clés est, la plupart du temps, soumis à l'incertitude de son statut professionnel (contrats à durée déterminée), aux aléas des formations financées par l'État ou les collectivités (arrêts des dispositifs de formation, changements de cadre, périodes intensives et périodes creuses, etc.). De même, les missions ainsi que les intitulés du métier sont variables d'un organisme à l'autre, d'un contrat à l'autre.

De ce fait, il est envisageable que le formateur puisse éprouver un manque de reconnaissance. Ce manque de reconnaissance, à la fois social et économique des formateurs « compétences clés », est mis en exergue par P. Gravé qui a mené une enquête sur les dynamiques identitaires des formateurs en Basse-Normandie :

³ Depuis la « Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie », l'appellation « savoirs de base » (français, mathématiques, numérique...) tend à être remplacée au bénéfice des « compétences clés » qui est plus englobante (Il existe huit compétences clés : nous les abordons dans le chapitre 2.)

⁴ Nous avons particulièrement sollicité les travaux de V. Tiberghien, dans notre thèse. En effet, elle est une des rares chercheuses à avoir travaillé sur ce secteur qu'est la formation de base. Comme elle le souligne, peu de travaux de recherche sur cette question existent : « *La formation de base est un champ de pratiques professionnelles et sociales suscitant davantage de travaux d'ingénierie, de monographies, de comptes rendus d'expériences, de conception de supports de formation que de recherches à portée scientifique.* » (Tiberghien, 2007, p. 15). Dans le cadre de cette recherche, nous faisons référence à V. Tiberghien dans un souci d'uniformisation, mais nous tenons à préciser que, dans ses travaux antérieurs, la chercheuse porte également le nom de V. Leclercq.

Le compromis synchronique entre identités proposées et identités assumées montre que la reconnaissance socio-économique n'est cependant pas homogène selon les rôles professionnels assignés aux formateurs. Aux rôles assignés d'insertion (surtout), mais aussi de transmission de savoirs, est attachée la plus faible reconnaissance ; au rôle de perfectionnement technique-conseil est attachée la plus forte. (Gravé, 2004, p. 29)

En effet, des préjugés socioprofessionnels subsistent dans le domaine de la formation-insertion et particulièrement pour les formateurs d'adultes en remise à niveau des savoirs de base (lutte contre l'illettrisme) et des compétences clés. Par exemple, l'illettrisme est un terme qui, dans sa construction, est caractérisé par un manque. De ce substantif émane un aspect négatif avec le préfixe "il-" qui veut dire "le contraire". Les illettrés seraient donc le contraire des "lettrés", à savoir ceux qui maîtrisent la lecture et l'écriture. Certains y voient une logique de stigmatisation, c'est le cas de T. Dumet lorsqu'il fait référence à la "lutte contre l'illettrisme" ou à l'"illettrisme" : « *les deux premières expressions sont symptomatiques de l'espace public et médiatique et constituent des appellations stigmatisantes et négatives.* » (Dumet, 2008, p. 94). Il précise d'ailleurs que les professionnels de la formation de base n'utilisent pas ces termes et optent pour la "non-maîtrise des savoirs de base" et l'"action pour la maîtrise des savoirs de base" qui sont davantage orientés vers l'action, l'intégration et la remédiation.

Les formateurs « compétences clés » peuvent donc faire l'objet d'interprétations dévalorisantes ou simplificatrices, à leurs dépens, de la part de ceux qui ne connaissent pas cette activité. En ce sens et toujours d'après les propos de V. Tiberghien :

Les formateurs sont considérés comme des personnes au service de la collectivité, prenant en charge des besoins socialement reconnus, mais ils subissent aussi le poids des représentations jetant un certain discrédit sur leurs activités : minimisation de la spécialisation nécessaire des compétences professionnelles (« tout le monde, ou presque, peut enseigner les savoirs fondamentaux »), occultation de la fonction pédagogique au profit d'une fonction sociale floue (« s'occuper de personnes en difficulté »), tendance à établir des parallèles entre la situation des publics et celle de leurs formateurs, qualités professionnelles envisagées en termes de dévouement, patience, bonnes intentions. (Tiberghien, 2007, p. 42)

L'auteure note ainsi le rapprochement qu'il est possible de faire entre la situation des formateurs et celle de leurs publics.

Ce sont ces constats, ainsi que notre expérience professionnelle de formatrice, qui nous ont amenée à réfléchir et à nous interroger sur les conditions d'exercice de cette activité certes établie grâce à des textes officiels (par exemple : la fiche RNCP⁵) et à un contexte historique associé à la lutte contre l'illettrisme, mais manquant d'unité. E. de Lescure évoque cette segmentation puisqu'il estime que le groupe professionnel de formateur d'adultes, et cela est aussi valable pour les formateurs en compétences clés, fait face à plusieurs fractures. La première est double : elle est d'abord verticale et est notamment caractérisée par l'hétérogénéité des acteurs de la formation en termes d'âge, de diplômes, de types de contrat de travail. Elle est aussi représentée par l'hétérogénéité des employeurs qui peuvent être issus du secteur public, privé, etc. L'autre fracture mentionnée par E. de Lescure renvoie à une « *division horizontale* » de ce secteur incarnée par l'absence d'une identité professionnelle unique ainsi qu'un contraste entre les formateurs en entreprise et les formateurs qui travaillent dans le secteur de l'insertion professionnelle (de Lescure, 2013, p. 44).

Au cours de notre expérience professionnelle dans ce secteur, nous avons pu faire l'expérience de l'instabilité, de l'incertitude, de la quête d'identité professionnelle. Ce questionnement a été d'autant plus présent que nous sommes intervenue auprès de publics en situation précaire, en grande difficulté scolaire, financière, professionnelle, personnelle. Il existe ainsi, dans une certaine mesure, une similitude entre les situations des formateurs et celles des formés. Ce point commun peut s'avérer un élément important dans la relation pédagogique qui se construit entre le formateur et le stagiaire. C'est pourquoi, dans une démarche compréhensive, nous nous demandons **dans quelle mesure cette double précarité du formateur et des stagiaires impacte leur relation pédagogique et la construction de leur identité professionnelle respective.**

Dans un premier temps et pour bien définir le cadre, nous revenons sur l'histoire de la formation des adultes (dates marquantes, lois, fonctionnement, acteurs) puisque la formation destinée à développer les « compétences clés », notre objet de recherche, en fait partie (**chapitre 1**). Puis, nous présentons le cadre institutionnel de la formation de base (lois, publics concernés, acteurs, spécificités), devenue aujourd'hui formation en « compétences

⁵ Le Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP), créé par l'article L. 335-6 du Code de l'éducation (loi du 17 janvier 2002), désigne la nomenclature officielle des diplômes et des titres ayant une finalité professionnelle en France.

clés » (*Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie – Un cadre de référence européen*, recommandation du Parlement européen, publiée au Journal officiel de l'Union européenne du 30 décembre 2006) ainsi que ses particularités dans les Hauts-de-France, région de notre terrain d'enquête (**chapitre 2**).

Dans un troisième temps, dans le **chapitre 3**, nous revenons sur la notion de précarité, à la fois précarité du formateur d'adultes et précarité du stagiaire en formation, comme elles sont bien distinctes et ne revêtent pas les mêmes dimensions. Elles n'impliquent pas non plus les mêmes enjeux et attentes. Nous distinguons ainsi différentes approches de la précarité issues, en particulier, de la sociologie : la précarité de l'emploi définie, notamment, par C. Nicole-Drancourt (1992), la précarité en lien avec la notion de pauvreté (Wresinski, 1987) et une approche plus globale et sociale de la précarité (Pierret, 2013). Si la précarité, dans le contexte de la formation des adultes en compétences clés, est une notion phare, elle est également en lien avec les notions et questions de professionnalisation (Wittorski, 2008), d'identité professionnelle (Dubar, 2015 ; Gravé, 2002, 2003, 2004) et de reconnaissance professionnelle (Jorro & Wittorski, 2013) que nous définissons également dans le cadre théorique de notre recherche.

Dans un quatrième temps, dans le **chapitre 4**, nous nous intéressons à la pédagogie en formation des adultes en compétences clés. Les dispositifs de formation privilégiant la remise à niveau et les compétences clés s'appuient, entre autres, sur le principe de l'autoformation accompagnée et sur les « ateliers de pédagogie personnalisée » (Carré & Tétart, 2003). Cette particularité des dispositifs de formation met en avant l'importance de l'accompagnement (Paul, 2020) et la relation pédagogique d'accompagnement qui peut naître entre les formateurs et stagiaires. Cette relation est, en particulier, basée sur une forme de réciprocité (Paul, 2020), de reconnaissance intersubjective. Les notions de partage et de réciprocité sont donc centrales et se retrouvent à plusieurs niveaux (précarité partagée, réciprocité dans la relation d'accompagnement).

Dans un cinquième temps, le **chapitre 5** s'attache à présenter nos questions de recherche ainsi que nos hypothèses. D'après M. Grawitz, « *[u]ne hypothèse est une proposition de réponse à la question posée. Elle tend à formuler une relation entre des faits significatifs.* » (Grawitz, 2000, p. 398). Puis, nous précisons, au sein de ce chapitre, le cadre épistémologique et méthodologique de notre recherche. La méthode d'enquête déployée se veut qualitative et compréhensive. Elle vise à comprendre le phénomène étudié et elle est fondée sur des

entretiens semi-directifs, des observations directes ainsi qu'un atelier d'écriture et d'échange sur l'activité. La méthode symbolise un « *moyen de parvenir à un aspect de la vérité, de répondre plus particulièrement à la question "comment" »* (Grawitz, 2000, p. 419).

Dans **ce même chapitre** et dans le **chapitre 6**, nous présentons notre enquête de terrain qui a été réalisée dans cinq centres de formation des Hauts-de-France proposant des formations en compétences clés. Nous explicitons également notre méthode d'analyse des données qui repose sur une analyse thématique de contenu.

Ensuite, nous détaillons les résultats issus de nos entretiens semi-directifs, observations directes et textes écrits au cours de l'atelier d'écriture et d'échange sur l'activité (**chapitres 7 à 11**) : nous caractérisons, dans ce cadre, la précarité vécue par les formateurs et celle vécue par les stagiaires (**chapitre 7**), ainsi que les différentes formes d'accompagnement mises en place par le biais de l'autoformation accompagnée (**chapitre 8**). Par ailleurs, nous explicitons la relation d'accompagnement créée (**chapitre 9**) et nous présentons la dynamique de (re)construction identitaire des formateurs et des stagiaires (**chapitre 10**). Enfin, nous déterminons les enjeux identitaires qui émanent des textes produits par les stagiaires du programme : « Dynamique vers l'emploi » du SIEG « Compétences clés »⁶ lors de l'atelier d'écriture et d'échange sur l'activité (**chapitre 11**).

Dans un dernier temps, nous donnons nos conclusions et perspectives.

⁶Le SIEG (Service d'intérêt économique général) : « Compétences clés » est un des dispositifs de notre étude. Nous le présentons dans le chapitre 2.

PREMIERE PARTIE : De la formation des adultes à la formation des adultes en « compétences clés » : un champ en évolution constante

Chapitre 1 : Le contexte historique de la formation des adultes en France

Introduction

Dans ce chapitre, nous nous attardons sur les dates et les textes-clés qui fondent le champ de la formation des adultes. Nous étudions la formation des adultes et son cadre historique afin d'en cerner les problématiques et enjeux actuels. Ce champ, bien que structuré par différentes lois, est caractérisé par un processus de professionnalisation inachevé de ses acteurs.

1. L'histoire et les caractéristiques de la formation des adultes

Pour bien saisir la place de la formation en compétences clés au sein de la formation professionnelle continue, il est important de la situer dans le contexte plus global de la formation des adultes. C'est pourquoi, dans cette partie, nous abordons le cadre historique de la formation des adultes et l'organisation de la formation professionnelle continue. Nous revenons sur les dates-clés de ce champ depuis la loi de 1971 jusqu'à aujourd'hui.

1.1. La loi de 1971 : un tournant pour la formation des adultes

Au départ, la formation des adultes est associée au bénévolat. Elle ne constitue pas l'activité principale des personnes qui la dispensent, elle vient en complément. Elle acquiert un caractère professionnel au fur et à mesure de son évolution, mais ne s'y réduit pas :

Les deux siècles qui vont de la Révolution française à la fin des années 1960 sont ceux pendant lesquels l'activité de formation passe progressivement de la responsabilité des militants et des bénévoles à celle des occasionnels puis des professionnels. (de Lescure, in Laot & de Lescure, 2008, p. 89)

Ce n'est qu'ensuite qu'elle est réellement reconnue comme l'une des formes d'éducation grâce à la loi dite « Delors » du 16 juillet 1971, « portant organisation de la formation

professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente ». Celle-ci transforme l'approche générale de la formation en raison des mutations rapides de la société :

Les lois de juillet 1971 ont fait de la formation continue et de l'éducation permanente une obligation nationale afin de favoriser l'adaptation de l'homme aux changements culturels et technologiques qui touchent ses conditions de vie et de travail. (Aubret, in Carré & Caspar, 2011, p. 528)

Ce nouveau système apparaît dans un contexte économique, social et technologique en pleine mutation, marqué par une crise multidimensionnelle provoquée, en particulier, par le choc pétrolier de 1973. Celle-ci est caractérisée : « *par la difficulté d'accès des jeunes au travail, par la précarité des emplois et l'extension du chômage, mais aussi par une accélération de la pénétration des nouvelles technologies et de la concurrence internationale [...].* » Terrot (1997, p. 231)

C'est pourquoi, l'objectif de la formation n'est plus simplement d'éduquer ou d'assurer des promotions, mais elle vise, à terme, à devenir un instrument économique indispensable (Terrot, 1997, p. 288).

De ce fait, la formation professionnelle continue finit par figurer dans le Droit du travail :

[...] la formation professionnelle continue bascule du côté du Droit du travail et va constituer le nouveau livre IX du code du travail qui emprunte son titre à celui de la loi du 16 juillet 1971 : « De la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente » (Terrot, 1997, p. 294).

Ainsi, la formation professionnelle devient véritablement encadrée par des textes de loi qui la régissent.

Il est intéressant de remarquer que l'expression : « éducation permanente », est apparue en 1955 dans un rapport de P. Arents, chargé de l'Inspection générale de l'éducation populaire (Prost, in Laot & de Lescure, 2008, p. 46). Son objectif est « *de prolonger l'œuvre d'éducation, de maintien et de développer des connaissances professionnelles, de permettre aux travailleurs de s'élever, de faciliter l'adaptation et le reclassement des adultes.* » (Ibid.⁷, p. 46). Ainsi, P. Arents associe quatre objectifs majeurs à la mise en œuvre de l'éducation permanente :

⁷ Nous tenons à préciser que, pour faciliter la lecture, nous avons utilisé l'abréviation : « *Ibid.* », lorsque nous avons fait référence à plusieurs occurrences d'un même auteur.

d'un côté, la diffusion de la culture et la formation du citoyen (deux objectifs qui pourraient selon lui être poursuivis dans le cadre des loisirs et avec le soutien des mouvements d'éducation populaire et des grands moyens d'information), de l'autre côté la reprise d'une instruction générale pour ceux qui auraient interrompu trop tôt leurs études et l'organisation du perfectionnement technique et des reconversions professionnelles (Forquin, 2004, p. 17)

Elle s'adresse, entre autres, aux adultes actifs et vise la progression sociale et professionnelle. Elle fait le lien entre éducation et emploi. L'idée d'éducation permanente souligne la volonté de démarquer la formation permanente de l'Éducation nationale. D'ailleurs, comme le signifie A. Prost, « *l'ensemble du secteur de l'Éducation nationale n'occupe qu'une place réduite, de l'ordre de 10 à 12 % du total de ce qui est devenu le marché de la formation continue.* » (Prost, in Laot & de Lescure, 2008, p. 46).

Le terme formation (du latin *formare*) signifie « *donner une forme, arranger* ». Il sous-entend l'idée de modification de la personne concernée, d'amélioration. L'adulte (du latin *adultus*) désigne celui qui a grandi, qui s'est développé et donc qui a déjà de l'expérience, du vécu. La formation des adultes se distingue ainsi pleinement de celle des adolescents ou des enfants. Acquérir des savoirs et se former n'est plus le propre de la jeunesse. C'est pourquoi, on parle d'andragogie pour désigner cet adulte qui est déjà expérimenté et qui apprend tout au long de sa vie. Cependant, il faut souligner que le terme « andragogie » n'est pas encore fixé et donne lieu à de multiples appellations. Cette confusion sémantique est mise en avant par J.-P. Boutinet :

L'âge adulte devenu subitement en quelques années problématique a suscité d'ailleurs une création linguistique assez exceptionnelle cherchant à combler un retard sémantique à travers les néologismes d'andragogie, de maturescence, d'adultescence, d'adulité, d'adulat, [...]. À travers une telle richesse lexicale subite, nous sommes vraiment en présence d'une préoccupation très actuelle ; une désinstitutionnalisation du cours de la vie que nous pouvons observer notamment dans l'effacement des rites de passage et l'arasement des seuils de l'âge va en quelques décennies parvenir à laminer statuts, repères, rôles, pratiques d'initiation. Nous nous trouvons donc en face d'une effective mutation sociale et culturelle du statut de l'adulte confronté à une crise de l'insertion et de la mobilité, à une absence de repères, à un allongement de l'existence, à une remise en cause de son identité. (Boutinet, in Carré & Caspar, 2011, p. 192).

Autrement dit, le terme « andragogie » peut renvoyer à la question de l'instabilité du statut de l'adulte en formation et qui peut se traduire par un besoin de (re)construction identitaire, un manque d'insertion, une désorientation, un manque d'estime de soi et de confiance en soi.

Cette loi de 1971 contribue ainsi à encadrer le champ de la formation professionnelle continue : « *La formation continue est pour l'homme l'instrument d'accès aux différents niveaux de la culture et de la qualification professionnelle* » (Aubret, in Carré & Caspar, 2011, p. 528). Toutefois, elle n'en fait pas une priorité, l'accent est, au départ, mis sur l'éducation permanente : le culturel, le socioéconomique sont autant valorisés que le professionnel. L'objectif premier n'est donc pas la lutte contre le chômage, mais bien l'éducation de l'Homme :

L'éducation permanente doit assurer à toutes les époques de sa vie la formation et le développement qui lui permettent d'acquérir les connaissances et l'ensemble des aptitudes intellectuelles ou manuelles qui concourent à son épanouissement comme au progrès culturel, économique et social. (Aubret, in Carré & Caspar, 2011, p. 528).

Elle s'attache au bien-être des personnes, à leur développement personnel, social et professionnel. Cet objectif est reformulé par B. Schwartz⁸ qui a été, entre autres, directeur de l'École nationale supérieure des mines de Nancy, du Centre universitaire de coopération économique et sociale (CUCES) et de l'Institut national pour la formation des adultes, puis Conseiller à l'éducation permanente au ministère de l'Éducation nationale. Il a joué un rôle important en matière d'insertion professionnelle et sociale des jeunes. Il a, en effet, contribué à la création des missions locales. Selon lui, l'éducation permanente doit « *[p]ermettre à des gens qui n'ont pas eu d'éducation, pour quelque raison que ce soit, de reprendre des études.* » (Schwartz, 1989, p. 121). En d'autres mots, il s'agit, pour ces personnes, d'un nouveau départ, d'une possibilité de pallier les manques en matière d'éducation. C'est en ce sens que J. Dumazedier, professeur des universités en sciences de l'éducation, notamment, à l'origine de la méthode d'entraînement mentale (autoformation), l'évoque comme « *une "seconde chance" à ceux et celles qui n'ont pu saisir la première chance, celle de la formation scolaire et universitaire initiale* » (Dumazedier, 1989, p. 105). Elle constitue une seconde opportunité de se former, d'accéder aux savoirs nécessaires à la vie en société. Dans ces définitions, le

⁸ B. Schwartz a également créé la revue : *Éducation permanente*, en 1969. Elle est spécialisée dans le champ de la formation des adultes.

principe de l'égalité des chances apparaît : chaque personne a le droit d'accéder à l'éducation. C'est également le principe d'éducabilité (Prairat, 2007) qui est mis en avant.

Au cours des années 1970, la formation permanente connaît rapidement une forte "institutionnalisation", c'est-à-dire qu'elle « *est devenue un important marché nécessitant des analyses économiques, développant une ingénierie spécifique, appelant des modes de régulation nouveaux et pouvant vendre des produits.* » (Pineau, 1989, p. 95). Ainsi, d'un idéal éducatif et culturel, elle passe progressivement à une vision économique en répondant à un besoin. Elle est considérée comme un "marché" qui peut "vendre" des "produits". Il faut tout de même noter qu'en dépit de cette loi, le statut du formateur reste flou.

En effet, *trente ans plus tard, les travaux sociologiques insistent encore sur la faiblesse de son institutionnalisation. Ils continuent à définir la profession de formateur « en construction » dont l'identité serait encore « émergente », voire « indécidable » et qui serait fragmentée selon les profils d'emplois nombreux et instables.* (de Lescure, in Laot & de Lescure, 2008, pp. 89-90)

1.2. Les années 1980 et l'apparition du chômage

Dans les années 1980, les politiques de formation professionnelle mettent l'accent sur le "parcours" en raison du chômage des jeunes. D'ailleurs, initiative remarquable, un ministère de la Formation professionnelle est créé, Marcel Rigout en est le ministre sous le gouvernement de Pierre Mauroy (Terrot, 1997, p. 310). La formation devient diplômante et, de ce fait, est associée à l'obtention d'un diplôme qui constitue une ouverture vers le monde professionnel. En cela, elle se rapproche du modèle scolaire. L'année 1983 voit d'ailleurs apparaître le principe de l'alternance avec l'accord national interprofessionnel (ANI), ce qui peut constituer un premier lien entre formation et emploi puisque l'alternance vise à rapprocher le monde de l'entreprise du monde de la formation. La formation constitue une seconde chance pour les jeunes, notamment non-titulaires de diplômes. La circulaire de mai 1989 s'adresse aux jeunes n'ayant pas eu la possibilité de terminer leur trajectoire scolaire. Elle leur octroie un « crédit formation » afin qu'ils puissent « *construire un parcours individualisé en vue d'acquérir un diplôme de niveau V* » (Dayan & Tallard, 2017, p. 32). C'est à cette période que s'opère une « *substitution d'une idéologie de l'épanouissement à une idéologie de la maîtrise de soi* » (Ardoino, 1989, p. 140). Nous entrons ainsi dans une « *logique de la demande* » (Ardoino, 1989, p. 141) et donc de la diversification des besoins de

formation. La définition de l'éducation glisse d'une vision commune à une vision plus individuelle et spécifique : « *Éduquer n'est plus promouvoir ce qu'il y a de commun aux jeunes, mais répondre à des demandes par nature diversifiées* » (Ardoino, 1989, p. 144).

1.3. Les années 1990 et l'essor de l'employabilité

Les années 1990 constituent un moment important pour la formation d'adultes en insertion puisqu'aux enjeux de la relation formation-diplôme s'ajoutent ceux de la formation-emploi. Il ne s'agit pas uniquement de se former afin d'augmenter des savoirs, mais aussi dans l'optique de développer ses compétences pour optimiser son "employabilité". La 88^e session de la conférence internationale du travail définit ce concept en 2000. Il désigne :

[l]es compétences, connaissances, qualifications qui renforcent les aptitudes des travailleurs à trouver, conserver un emploi, progresser au niveau professionnel, s'adapter au changement, trouver un emploi s'ils le souhaitent ou s'ils ont été licenciés et s'intégrer plus facilement au marché du travail dans les différentes périodes de leur vie (cité dans Commissariat général du plan, 2003) (Dayan & Tallard, 2017, p. 32).

Dès lors, le formateur (*formator* en latin), historiquement considéré comme celui qui "donne la forme", comme nous l'avons mentionné plus haut, accède à une nouvelle dimension de son activité. Il est agent d'insertion. Dans la définition de l'employabilité, apparaît la nécessité d'insérer ou de réinsérer des demandeurs d'emploi dans le monde professionnel à différentes périodes de leur vie d'adulte. L'employabilité est, par ailleurs, associée à la notion de compétences, au développement des compétences à définir et sur lesquelles de nombreux dispositifs de formation sont établis. C'est à ce moment aussi que l'« accompagnement » prend tout son sens. Le formateur accompagne les demandeurs d'emploi dans leur projet de retour à l'emploi. L'individu se place de plus en plus au centre des objectifs de formation. L'« accompagnabilité » (terme usité par G. Leclercq et L. Petit) traduit le fait que « *les usagers sont engagés simultanément dans le même processus, tout en effectuant des tâches distinctes [...] leurs buts sont différents mais l'objectif est commun* » (Leclercq & Petit, 2015, p. 147). Dans un groupe de formation, l'apprenant est amené à travailler un projet de manière individuelle (professionnel, personnel...) tout en respectant un objectif général et collectif.

1.4. De la fin des années 1990 au début des années 2000 : l'eupéanisation de la formation des adultes

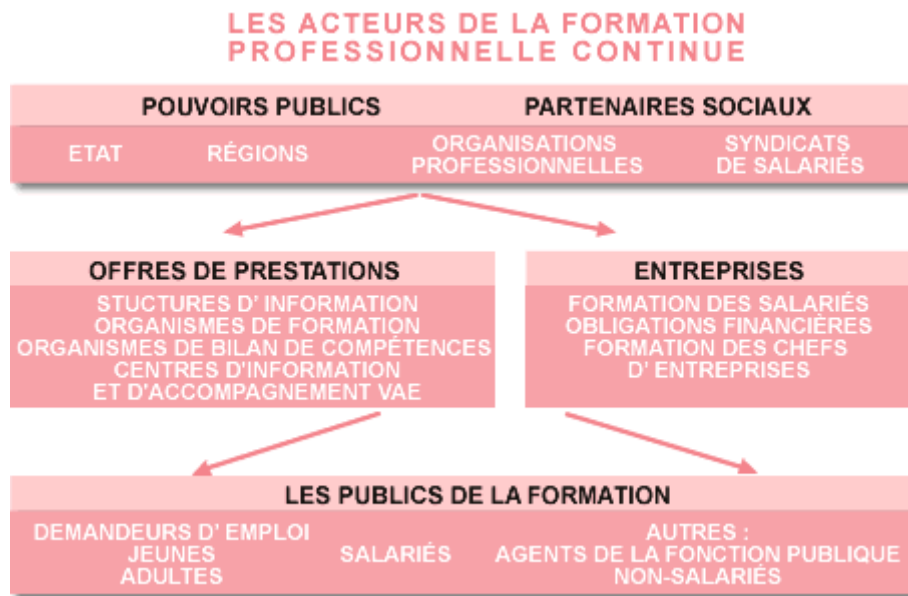
Dans la seconde moitié des années 1990, la politique de formation accède à une dimension européenne. En effet, la parution d'un *Livre blanc de la Commission européenne* en 1995⁹ souligne une volonté des pays membres d'uniformiser les mesures relatives à la formation professionnelle et font de l'année 1996, l'« Année européenne de l'éducation et de la formation tout au long de la vie ». En 1999, l'individualisation des parcours de formation est renforcée grâce à la création du droit individuel à la formation (DIF) pour les salariés des secteurs public et privé.

Cette mesure est complétée, quelques années plus tard, par la validation des acquis de l'expérience (VAE), le bilan de compétences et par l'élaboration du RNCP. Les années 2000 sont ainsi marquées par la volonté d'individualiser les parcours : le *Livre blanc* (2003) insiste sur le fait de « *permettre à chaque salarié d'être acteur de son évolution professionnelle* » (Dayan & Tallard, 2017, p. 33).

Une autre mesure phare des années 2000 consiste en la création du Fonds paritaire de sécurisation des parcours professionnels (FPSPP) en 2009. Ce fonds « *cible les publics les plus fragiles, salariés ou demandeurs d'emploi [...]* » (Dayan & Tallard, 2017, p. 33). Si l'on analyse l'évolution de la formation professionnelle, l'on constate qu'elle s'oriente petit à petit vers une logique compétences, employabilité, vers les personnes les plus éloignées de l'emploi. Notons que deux tendances se dessinent au sein de la formation professionnelle continue : la formation en entreprise, financée par des opérateurs de compétences (OPCO) depuis 2019, à destination des salariés et la formation des demandeurs d'emploi, financée principalement par l'État, les régions et Pôle emploi. En effet, la formation des demandeurs d'emploi est prise en charge par l'État qui délègue des territoires et compétences ou territorialisation aux régions dans le cadre du processus de décentralisation amorcé dès 1982. Le schéma ci-après présente les principaux acteurs de la formation professionnelle continue.

⁹ « Le 30 novembre 1995, la Commission européenne a présenté son Livre blanc sur l'éducation et la formation intitulé "Enseigner et apprendre: vers la société cognitive", ce document sera soumis aux chefs d'État et de gouvernement au Conseil européen de Madrid. » (source : <https://cordis.europa.eu/article/id/5257-commission-presents-white-paper-on-teaching-and-learning-towards-the-learning-society/fr>)

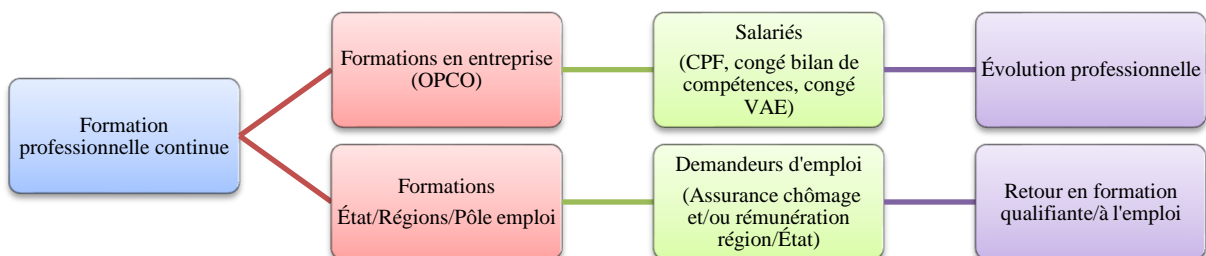
Schéma 1 - Les acteurs de la formation professionnelle continue



Source : <http://www.trouver-sa-formation.com/metier.php>¹⁰

La formation en entreprise, financée notamment par des partenaires sociaux, a donc pour but d'assurer l'évolution professionnelle des salariés. Les formations financées par les pouvoirs publics visent des publics précaires comme les demandeurs d'emploi, les adultes peu scolarisés et les jeunes. Elles favorisent un accompagnement vers l'emploi. Pour mettre en valeur les particularités de la formation professionnelle continue, nous proposons le schéma suivant :

Schéma 2 - Les acteurs et objectifs de la formation professionnelle continue



En somme, la formation des adultes, depuis l'institutionnalisation de la formation

¹⁰ Ce schéma, qui représente les acteurs de la formation professionnelle continue, vient du site : www.trouver-sa-formation.com, qui n'existe plus aujourd'hui.

professionnelle continue en 1971, est jalonnée par différentes réformes qui s'orientent vers l'individualisation, la sécurisation des parcours, l'accompagnement dans un contexte où le chômage est devenu une problématique centrale des politiques publiques. Avec le développement de la formation professionnelle continue, se pose également la question de la professionnalisation des acteurs de ce secteur. Si ce champ tend à s'organiser, qu'en est-il du statut et des conditions d'exercice de ses acteurs professionnels ?

2. La professionnalisation de la formation des adultes : évolutions et enjeux

En effet, c'est à partir de la fin des années 1980 et grâce à l'établissement d'une convention collective que la professionnalisation du formateur et du personnel des organismes de formation va émerger avec, notamment, la définition des compétences du formateur d'adultes. Malgré cela, ce champ de la formation des adultes fait face à la segmentation de son groupe professionnel, comme nous l'abordons dans cette partie. Cette segmentation est visible à plusieurs échelles, à l'exemple des statuts d'emploi des professionnels (Fernagu Oudet & Frétigné, *in* Carré & Caspar, 2011, p. 567). Elle est également identifiable à travers les divers employeurs, mais aussi les différents lieux d'exercice professionnel ainsi que les types de publics en formation (Fernagu Oudet & Frétigné, *in* Carré & Caspar, 2011, pp. 567-568).

2.1. La convention collective de 1988 : une première tentative de définition du formateur d'adultes

Dans les années 1960-1970, la formation des adultes repose encore sur l'idée qu'il n'est pas nécessaire de recourir à des professionnels pour qu'elle fonctionne, mais qu'elle peut faire appel à des intervenants occasionnels dont le nombre semble davantage importer que la compétence : « *Plutôt que des formateurs professionnels, ce dont la généralisation de l'éducation permanente a besoin, c'est d'un régiment infini de formateurs occasionnels. Cette conception perdurera jusque dans les années 1970* » (de Lescure, *in* Laot & de Lescure, 2008, p.92). En effet, dans les années 1970, la volonté des syndicats, notamment de la Confédération française démocratique du travail (CFDT) et de Force ouvrière (FO), pour la formation des adultes est de se démarquer le plus possible de l'Éducation nationale. La vision donnée du formateur est celle d'un appui au groupe de formation et non celle d'un professionnel qualifié :

les représentants syndicaux confirment cette volonté d'éloignement et considèrent que l'on n'a pas besoin des compétences pédagogiques qu'on peut trouver chez les enseignants, seule une « maîtrise de l'existence » est requise pour le formateur qui n'aura de toute façon qu'une faible responsabilité puisque « le rôle de formateur doit être tenu par le groupe », c'est-à-dire les stagiaires. Au formateur, il est alors simplement demandé d'être un « organisateur de situations de formation ». (de Lescure, in Laot & de Lescure, 2008, p.94)

Un autre modèle plus nuancé prévaut dans ces mêmes années, celui d'un autre syndicat : la Confédération générale du travail (CGT), qui, elle, considère le formateur comme une personne qui bénéficie d'une expérience professionnelle dans un domaine bien précis et qui, de ce fait, est capable de transmettre son savoir-faire :

Le modèle explicitement défendu par le représentant de la CGT est celui de l'Association pour la formation professionnelle des adultes (AFPA), c'est-à-dire celui d'un formateur professionnel qui tire sa légitimité de son expérience de travail hors de la formation et qui peut être amené à retourner périodiquement exercer son métier d'origine. (de Lescure, in Laot & de Lescure, 2008, p.94)

Ces deux visions témoignent d'un manque de consensus et d'un flottement relatifs à la fonction, au statut du formateur d'adultes, à la définition de ses compétences, ainsi qu'à son activité. C'est pourquoi, dès cette période, la distinction entre les formateurs professionnels et les formateurs occasionnels manque de netteté, ce qui peut entraver leur reconnaissance.

Aussi, dans les années 1980, émane une volonté de réviser la profession de formateur d'adultes. Ce mouvement fait suite à un constat de « prolétarisation » de ce groupe dont les membres se multiplient, d'après E. de Lescure. L'auteur précise à ce sujet :

avec les « nouveaux formateurs » venus répondre au développement des formations destinées aux « publics jeunes » et aux chômeurs, plutôt que la « démultiplication » attendue, c'est à une simple multiplication que l'on a assisté et celle-ci a passablement transformé les choses tant les nouveaux entrants se confondent avec les publics dont ils ont la charge. (de Lescure, in Laot & de Lescure, 2008, p.98)

Dans un contexte de chômage en augmentation, de précarité (notamment chez les jeunes), la formation s'avère nécessaire. *A priori*, les formations sont dispensées par des personnes qui, elles-mêmes, connaissent aussi la précarité et des périodes de chômage. C'est dans ce cadre

que le rapport Malglaive (1983) et le séminaire de Versailles (1986) tentent d'apporter une réponse à cette nécessité de définir la fonction et le statut des formateurs sans toutefois parvenir à un résultat satisfaisant. En effet, G. Malglaive, responsable du centre de formation de formateurs du Conservatoire national des arts et métiers (CNAM) est chargé, par le ministère de la Formation professionnelle, d'animer un groupe de réflexion sur la formation de formateurs. Il propose notamment une typologie de fonctions du formateur d'adultes. Le rapport qui en découle suscite de nombreuses critiques :

Les notes publiées en annexe font ressortir une profonde division entre d'une part, la situation des formateurs du service public de l'emploi, prise en compte par Malglaive, pour lesquels la nécessité d'une définition statutaire semble s'imposer, et d'autre part, celle des formateurs en entreprise représentés par les associations professionnelles pour qui, au contraire des premiers, l'indétermination des postes s'avère propre à satisfaire et les choix stratégiques des entreprises et les ambitions professionnelles des agents chargés de les mettre en œuvre. (de Lescure, in Laot & de Lescure, 2008, p. 102)

Par la suite, le séminaire de recherche de Versailles intitulé : *Quelles formation ? Quels formateurs ?*, le troisième sur la formation professionnelle qui a eu lieu les 15-16 octobre 1986, ravive les débats. Deux positions contrastées se dessinent ainsi. La première position est une approche « métiers », elle met l'accent sur l'absence de réglementation concernant les activités de formation et donc sur les tâches à réaliser ou encore les statuts et les qualifications (*Ibid.*, p. 103). La seconde approche est centrée sur les formateurs. Elle souligne que le « *métier de formateurs d'adulte existe* » (*Ibid.*, p. 103). Elle met en évidence la nécessité de préciser le processus de professionnalisation à l'œuvre.

L'année 1988 est charnière en ce qui concerne la professionnalisation des formateurs. En effet, la convention collective des organismes de formation voit le jour. Elle constitue l'« *acte de naissance [des] métiers de la formation* » (Fernagu-Oudet & Frétigné, in Carré & Caspar, 2011, p. 566). Elle vise à clarifier le statut du formateur, son contrat de travail (formules de CDI ou CDD pour des missions ponctuelles), la durée (35 heures) et l'aménagement du temps de travail, la formation professionnelle continue des formateurs, les congés payés, les absences pour maladies, leur classification (niveaux de qualification A, B, C, D), la rémunération. Elle met également l'accent sur les différentes compétences qu'un formateur doit avoir, y compris les compétences pédagogiques qui sont de deux types : fondamentales et

associées. Les compétences fondamentales sont inscrites dans un rapport avec l'apprenant, ce sont les suivantes :

*Faire acquérir des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être inscrits dans une progression pédagogique au moyen de techniques éducatives appropriées, en s'adaptant en permanence au public, en appréciant ses besoins, en régulant les phénomènes de groupe ou relations individuelles.*¹¹

Parmi ces exigences, l'on constate une nécessaire flexibilité, adaptabilité du formateur, la centration sur le stagiaire et l'individualisation de la formation.

Il faut noter que le stagiaire est un terme employé dans la formation professionnelle continue pour désigner la personne qui suit un parcours de formation. Selon l'Union de recouvrement des cotisations de sécurité sociale et d'allocations familiales (URSSAF), il représente :

les demandeurs d'emploi qui disposent du statut de stagiaire de la formation professionnelle continue »¹². Ces stagiaires : « soit, sont rémunérés par l'État, l'opérateur de compétence ou par la région ; soit, ne bénéficient d'aucune rémunération (demandeurs d'emploi non indemnisés, apprentis dont le contrat a été rompu sans qu'ils soient à l'initiative de cette rupture...).

L'URSSAF précise également que les jeunes de moins de 30 ans, réalisant des stages dans un organisme public ou privé, sont concernés depuis le 1^{er} janvier 2021. Ce sont des stages qui correspondent à :

des actions d'accompagnements, d'insertion professionnelle, d'orientation, d'appui à la définition d'un projet professionnel, d'initiation, de formation ou de complément de formation professionnelle suivies au titre : des projets sélectionnés dans le cadre de l'appel à projet « Prépa-apprentissage » ; des projets sélectionnés dans le cadre de l'appel à projet « 100 % inclusion » ; des projets sélectionnés dans le cadre de l'appel à projet « Insertion professionnelle des réfugiés » ; du dispositif « Prépa-Compétences » ; du dispositif « Promo 16-18 ».

¹¹ Convention collective nationale des organismes de formation du 10 juin 1988

¹² <https://www.urssaf.fr/portail/home/employeur/calculer-les-cotisations/la-base-de-calcul/cas-particuliers--bases-forfaita/les-stagiaires-de-la-formation-p.html>

On trouve également les termes "usager" ou "bénéficiaire" d'un dispositif de formation (ce dernier est employé dans une publication de la Dares en 2013, par exemple¹³). Ce sont les personnes qui ont accès aux services de formation offerts par ce dispositif. Enfin, le terme "apprenant" est plus général. D'après J.-P. Gaté :

L'apprenant est véritablement le sujet de l'apprendre. Le caractère générique de ce terme, dont on peut souligner l'usage relativement récent dans le domaine de la pédagogie et de la formation, désigne toute personne engagée dans un processus d'apprentissage, quels que soient son âge, son sexe, son origine sociale ou culturelle, son capital d'expérience ou son niveau de connaissance. (Gaté, 2009, p. 77).

Le terme « apprenant » fait référence à l'agir pédagogique, au fait d'être actif dans son apprentissage et non passif.

En somme, la pluralité des termes, qui cohabitent, illustre cette difficulté à nommer la personne en formation. F. F. Laot se questionne sur cette inadéquation :

L'exemple des « personnes en formation » est significatif de cet impensé : des « élèves » ou « auditeurs » (deux mots déjà employés depuis longtemps), aux « stagiaires » ou aux « formés » (!), en passant par les « adultes » puis, dans les années 1980, les « apprenants » [...]. (Laot, 2009, p. 145)¹⁴

Pour notre étude, nous retiendrons l'appellation « stagiaire » afin d'évoquer ce type d'acteur dans la mesure où nous étudions un public de demandeurs d'emploi qui sont rémunérés, dans le cadre de leur formation professionnelle continue, par la région.

La convention collective établit également les « compétences pédagogiques associées » relatives aux activités principales, elles sont formulées ainsi :

analyser la demande de formation ; évaluer les prérequis et les compétences terminales ; élaborer les programmes de formation ; définir un contenu pédagogique ; construire des parcours individualisés et en assurer le suivi ; participer à

¹³ Cf. Référence en bibliographie

¹⁴ Laot F. (Françoise) (2009). *Arrêt sur Images. L'histoire de la formation des adultes comme contribution à une socio-histoire culturelle*, Note d'HDR, Université Paris Descartes (220 + 221 p.). Jury : Jean-Marie Barbier, Président, Rebecca Rogers, Charles Gadéa, Rita Hoffstetter, Nicole Mosconi, Patricia Champy-Remoussenard.

*l'élaboration de méthodes et d'outils pédagogiques ; accueillir, informer, renseigner les publics ; orienter, sélectionner les stagiaires à l'entrée d'un cycle de formation*¹⁵

Ce sont, en quelque sorte, les missions du formateur qui se décomposent en plusieurs aspects : la planification et l'évaluation (analyse, définition des compétences, sélection), la programmation (programmes, contenus), l'accompagnement (parcours individualisés, accueil, information, suivi), l'ingénierie pédagogique (élaboration d'outils, de méthodes). Leur mission n'est donc pas uniquement pédagogique, ils peuvent également être référents de parcours et ingénieurs de formation. Nous remarquons ainsi une certaine forme de polyvalence dans leurs activités.

Précisons d'ailleurs que le caractère pédagogique de la mission du formateur renvoie à l'alliance entre la théorie et la pratique : le formateur-pédagogue permet au stagiaire-apprenant de faire le lien entre la théorie et la pratique ou les dissocie. Pour J. Houssaye, la formation pédagogique initiale ou continuée, dans sa spécificité :

n'est pas de réfléchir à ce que l'on va faire ni à ce que l'on doit faire, mais plutôt de réfléchir à ce que l'on a fait. [...] En pédagogie l'expérience est première, même pour un débutant, surtout pour un débutant. Sera donc moteur et utile tout ce qui suscite chez un apprenti-professionnel de l'expérience, soit un savoir-faire qui recouvre au moins trois éléments que l'on peut considérer comme un processus de professionnalisation : premièrement un savoir du savoir-faire (dans telle situation, pour telle notion, je m'y suis pris comme cela et ça a donné telle chose) ; deuxièmement un savoir pour le savoir-faire (telle expérience faite dans telle circonstance est peut-être transposable dans telles autres occasions) ; troisièmement un savoir à partir du savoir-faire, savoir qui renvoie à cette réflexion et cette théorisation propres à l'articulation théorie-pratique en pédagogie. (Houssaye, 2019, p. 23)

Les formateurs sont donc chargés de s'appuyer sur l'expérience des stagiaires pour faire le lien entre théorie et pratique dans le cadre d'une formation continue.

Cependant, il faut noter, et c'est un point important, que cette convention collective ne s'adresse pas aux intervenants occasionnels puisque leur activité de formation n'est pas dominante. Cela peut paraître contradictoire dans un domaine où les indépendants, vacataires,

¹⁵ (Op. cit.)

temps partiels sont nombreux. Ce texte reste malgré cela fondamental pour l'encadrement des métiers de la formation d'adultes et donc de la formation en compétences clés. Depuis sa création, il a connu des modifications régulières (avenants et accords, par exemple).

2.2. Un secteur professionnel fortement marqué par la segmentation

Même si le formateur est ainsi défini comme l'un des acteurs spécialistes de la formation des adultes, le groupe professionnel auquel il appartient reste marqué par l'instabilité et la segmentation visible à travers différents aspects tel que les statuts que peuvent avoir les agents de la formation, à savoir salariés (en CDI, CDD, CDD d'usage), mais ils peuvent être aussi contractuels, vacataires, auto-entrepreneurs ou libéraux (Fernagu Oudet & Frétygné, *in* Carré & Caspar, 2011, p. 567). D'après S. Fernagu Oudet et C. Frétygné : « *On peut distinguer les employeurs et les lieux d'exercice professionnel (secteur privé, public, associatif, chambres consulaires, etc.). On peut préférer accorder l'attention aux diplômés détenus (et aux spécialités préparées) et aux niveaux de qualification reconnus...* » (*Ibid.*, p. 567). Les publics formés ainsi que les types de financement sont eux-mêmes très divers selon le type de formation (*Ibid.*, p. 568).

Les années 2000 sont marquées par des réformes successives de la formation professionnelle. Ainsi, la loi du 4 mai 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social propose un droit individuel à la formation (DIF) pour l'ensemble des salariés et la possibilité d'une formation hors temps de travail. Cette loi est aussi significative dans la mesure où elle illustre le glissement de l'éducation permanente (notion qui n'apparaît plus dans le Code du travail depuis 2002) vers la formation professionnelle (Avanzini, 2015, p. 23).

Ensuite, la loi du 24 novembre 2009 relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie voit la création d'un droit à l'information et à l'orientation ainsi qu'à la qualification professionnelle et surtout l'instauration du Fonds paritaire de sécurisation des parcours professionnels (FPSPP), comme nous l'avons mentionné dans la partie 1.4. de ce chapitre. Elle oriente, de ce fait, la formation vers la sécurisation des parcours professionnels. Dans la lignée de cette professionnalisation progressive de la formation, la loi du 5 mars 2014 relative à « la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale », quant à elle, est caractérisée par la mise en œuvre du compte personnel de formation pour les salariés (CPF), par la création du service public régional d'orientation (SPRO) ainsi que d'un service

public régional de la formation professionnelle (SPRF) et par le « plan 100 000 formations prioritaires pour l'emploi » (destiné aux demandeurs d'emploi). Ce plan est complété, en mars 2015, avec le plan « 500 000 formations supplémentaires ».

Plus récemment, la loi travail du 8 août 2016 est à l'origine de la création du compte personnel d'activité (CPA) qui étend le CPF aux demandeurs d'emploi, aux indépendants et aux moins qualifiés. Enfin, celle du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel redéfinit, notamment, les modalités d'indemnisation du chômage et oriente la formation vers une logique compétences. D'après le C2RP¹⁶, cette loi fixe deux objectifs majeurs :

- *donner de nouveaux droits aux personnes pour leur permettre de choisir leur vie professionnelle tout au long de leur carrière,*
- *renforcer l'investissement des entreprises dans les compétences de leurs salariés.*¹⁷

Sur son site Internet, le C2RP évoque les trois réformes de cette loi :

- *une réforme de la formation pour l'ouverture à tous de nouveaux droits à la qualification tout au long de la vie,*
- *une réforme de l'apprentissage pour refonder le dispositif,*
- *une réforme de l'assurance chômage pour renforcer la sécurité professionnelle.*

Autrement dit et d'après R. Bagorski (2019, p. 61), cette loi « réaffirme le rôle majeur des entreprises, installe les branches professionnelles comme pivot du système et fait – théoriquement – du salarié le seul maître de son apprentissage ». Nous retrouvons, ici, la logique de l'accompagnement et de l'individualisation des parcours encouragée par les réformes de la formation professionnelle de ces dernières années.

Cette loi constitue la première loi sur la « gestion par les compétences » (*Ibid.*, p. 65). Il s'agit de permettre aux personnes les plus vulnérables d'avoir un accès à la formation et de lutter contre le chômage grâce à un parcours de formation adapté à leurs besoins. Dans les parcours de formation, l'accent est mis sur le développement des compétences : « *Les organismes vont*

¹⁶ « Créé en 1997, le C2RP CARIF-OREF, Centre d'Animation de Ressources et d'Information sur la Formation (CARIF) et Observatoire Régional Emploi Formation (OREF) est un groupement d'Intérêt Public (GIP) à durée indéterminée.

Sa vocation est d'accompagner l'élaboration et la mise en œuvre des politiques publiques dans les domaines de l'orientation, de la formation et de l'emploi. Il est au service des acteurs du quadripartisme (État, Région, Partenaires Sociaux) et des professionnels. » (<https://www.c2rp.fr/presentation-c2rp>)

¹⁷ <http://www.c2rp.fr/historique-des-reformes-de-la-formation-professionnelle#2018>

devoir s'adapter à des demandes individuelles, proposer des parcours personnalisés à travers une offre découpée dans la logique des blocs de compétences » (Ibid., p. 67).

Ainsi, la loi du 5 septembre 2018 doit permettre dans les années à venir :

le renforcement de la responsabilisation de l'initiative individuelle pour tout actif au travers de la mobilisation du compte personnel de formation (CPF) ; l'évolution de l'encadrement de l'obligation fiscale des entreprises en matière de dépenses pour la formation et l'incitation à engager des politiques propres en matière d'apprentissage et de formation continue de leur salariés. (Guézou & Masingue, 2019, p. 74)

En somme, les dispositifs de formation resteront centrés sur les besoins des stagiaires. L'accent est donc mis sur la sécurisation des parcours, sur la formation tout au long de la vie ainsi que sur la logique compétences et sur la responsabilisation des personnes. Dans une logique de décentralisation enclenchée dans les années 1980, les lois de 2014 et 2018 donnent davantage de pouvoirs aux régions en matière de formation. En effet, la loi de 2014 les autorise à habilitier des organismes de formation pour assurer des actions d'insertion et de formation professionnelle.

La logique compétences est également visible dans le « Grand plan d'investissement » 2018-2022 de 57 milliards d'euros qui répond à quatre défis dont l'accès à l'emploi. Pour ce faire, le plan d'investissement dans les compétences (PIC) mobilise 15 millions d'euros afin de financer des actions visant à développer les compétences des demandeurs d'emploi peu qualifiés et des jeunes sans qualification, de répondre aux besoins de recrutement des entreprises concernant des métiers en tension particulièrement, de contribuer à la transformation des compétences (domaines de la transformation numérique et transition écologique)¹⁸. Les objectifs de ce plan sont en lien avec les lois de 2014 et 2018 sur la formation puisqu'il s'agit d'accompagner et de sécuriser les parcours, mais aussi de garantir un socle de compétences de base ainsi que de répondre aux besoins des entreprises et de qualifier la main-d'œuvre¹⁹. Sa mise en œuvre se traduit par des actions nationales, mais également régionales puisqu'un transfert de compétences s'est opéré au profit des régions. D'après le troisième rapport du comité scientifique de l'évaluation du Plan d'investissement dans les compétences, publié par la Dares (novembre 2022)²⁰, un budget conséquent est alloué

¹⁸ <https://travail-emploi.gouv.fr/le-ministere-en-action/pic/>

¹⁹ <https://travail-emploi.gouv.fr/le-ministere-en-action/pic/>

²⁰ Troisième rapport du comité scientifique de l'évaluation du Plan d'investissement dans les compétences du 24 novembre 2022, Dares – service statistique du ministère du Travail (source : <https://dares.travail->

à la formation, notamment des compétences clés, pour les demandeurs d'emploi, à l'échelle régionale : « *près de 7 Md€, est prévue pour renforcer l'offre des Régions en faveur de la formation à destination des personnes en recherche d'emploi* » (Dares, 2022, p. 42). Cela représente presque la moitié de l'enveloppe budgétaire du PIC. Ainsi, à l'échelon régional, les « Pactes régionaux d'investissement dans les compétences » incarnent les objectifs nationaux fixés par le PIC pour la formation des demandeurs d'emploi. Ces plans d'investissement régionaux « *définissent les engagements réciproques de l'État et des Régions pour favoriser la formation des personnes en recherche d'emploi en suivant les objectifs du PIC.* » (Dares, 2022, p. 42).

En effet, les Pactes régionaux d'investissement dans les compétences (PRIC) 2019-2022 encouragent les parcours de formation favorisant l'employabilité. Le rapport formation/emploi est déjà une caractéristique de la loi du 5 septembre 2018.

En ce qui concerne la région Hauts-de-France, ce pacte comprend trois axes, dont un transverse, mentionnés ci-après et que nous aborderons plus en détail lorsque nous évoquerons les spécificités de la formation des savoirs de base/compétences clés au sein du chapitre 2 :

Axe 1 - Proposer des parcours qualifiants vers l'emploi répondant aux besoins de l'économie.

Axe 2 - Garantir l'accès des publics les plus fragiles aux parcours qualifiants par la consolidation des compétences clés.

Axe transverse - S'engager dans la modernisation des contenus et des modes de mise en œuvre de la formation et de l'accompagnement pendant les formations²¹.

Ces nouvelles dispositions soulignent la volonté de consolider les parcours des personnes les plus fragiles, notamment par le biais de la qualification, de l'accompagnement et de la formation.

emploi.gouv.fr/publication/troisieme-rapport-du-comite-scientifique-de-levaluation-du-plan-dinvestissement-dans-les-competences#:~:text=Dans%20cette%20troisi%C3%A8me%20C3%A9dition%2C%20le,a%20C3%A9t%C3%A9%20lanc%C3%A9%20en%202018.)

²¹ Pacte régional d'investissement dans les compétences 2019 – 2022, Hauts-de-France (source : <https://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/pacte-hdf-2019-2022.pdf>)

Le troisième bilan du PIC réalisé par la Dares fait, par ailleurs, état d'une augmentation d'une offre de formation visant la remise à niveau des savoirs de base (c'est-à-dire le français, les mathématiques, le numérique, entre autres), la remobilisation des personnes ou la pré-qualification en France, par rapport à 2018, au niveau national :

en 2021, 165 000 entrées en stages de la formation professionnelle avaient comme objectifs la remise à niveau, la pré-qualification ou la remobilisation, un niveau proche de celui de 2015 alors que seulement 127 000 entrées avaient été enregistrées en 2018 (Dares, 2022, p. 7)

Au-delà de cette augmentation, le bilan publié par la Dares met en avant le déploiement de programmes nationaux visant le développement des compétences de base grâce à la mise en œuvre du PIC : « depuis la mise en œuvre du PIC, on compte près de 450 000 entrées dans ces programmes à la frontière entre accompagnement et formation, dont 172 000 en 2021 » (*Ibid.*, p. 7). Il apparaît que ces formations qualifiées de « préparatoires » incitent davantage les stagiaires à poursuivre leur parcours de formation : « Parmi les personnes entrées en formation préparatoire en 2020, 32 % suivent une autre formation dans les 12 mois suivant : c'est 8 points de plus que parmi les personnes entrées en formation préparatoire en 2017. » (*Ibid.*, p. 7).

Toutefois, ce résultat est à nuancer et cette poursuite de parcours reste faible en raison aussi des entrées en emploi à l'issue des formations préparatoires. En outre, seuls 37 % des demandeurs d'emploi (surtout les plus diplômés) continuent en formation certifiante :

Parmi les demandeurs d'emploi avec un niveau de diplôme inférieur au baccalauréat inscrits à Pôle emploi au quatrième trimestre 2020, seulement 3,9 % accèdent à une formation certifiante dans les 12 mois suivant cette inscription ; c'est 0,5 point de moins que pour les demandeurs d'emploi plus diplômés. (Ibid., p. 7)

L'offre de formation à destination des publics dits « fragiles » (pas ou peu qualifiés) reste ainsi encore insuffisante. Cela peut s'expliquer dans la mesure où ce sont, parfois, les demandeurs d'emploi plus diplômés qui bénéficient de ces dispositifs alors qu'ils ne sont pas la cible principale : « De fait, les évaluations qualitatives de plusieurs dispositifs expérimentaux à destination de publics fragiles illustrent que de nombreux blocages demeurent pour faire entrer les personnes les plus éloignées de l'emploi dans des formations. » (*Ibid.*, p. 7). Les demandeurs d'emploi les plus éloignés de l'emploi affichent

plusieurs freins à l'engagement en formation, à l'exemple des freins géographiques. En effet, les personnes qui résident dans les zones rurales n'ont pas facilement accès à un organisme de formation. Des freins liés à l'organisme de formation entrent également en compte : « *On constate que n'entrent en formation que la moitié des personnes qui ont bénéficié d'une prescription.* » (*Ibid.*, p. 8). Ainsi, entre l'étape de la prescription et celle de l'entrée en formation, des abandons peuvent se produire. En outre, *a priori*, les organismes de formation semblent retenir plus facilement les candidats davantage diplômés, étant donné qu'ils répondent aussi plus spontanément à une convocation. Enfin, les organismes de formation semblent moins convoquer les personnes qui habitent à distance du centre de formation.

Si nous en revenons au niveau régional, des « Pactes régionaux d'investissement dans les compétences », se dégagent trois logiques d'action relatives à la formation des demandeurs d'emploi d'après le bilan publié par la Dares : une logique d'abondement, d'investissement et enfin d'expérimentation. La logique d'abondement est quantitative. Elle peut se traduire notamment par le renforcement des équipes au niveau régional grâce au « Plan d'investissement dans les compétences » et aux crédits qu'il accorde, mais aussi par un accroissement du flux d'entrées dans les différentes actions de formation proposées. Le renforcement des équipes au sein des organismes de formation par le biais de ce plan pose, cependant, la question du statut de ces personnes nouvellement embauchées pour répondre à la demande. En effet, le « Plan d'investissement dans les compétences » et sa traduction régionale : le « Pacte régional d'investissement dans les compétences », proposent des actions limitées dans la durée. Les professionnels recrutés répondent ainsi à des besoins ponctuels. La durée de leur contrat peut dépendre de la continuité ou non de l'action de formation. La logique d'investissement, quant à elle, se traduit par un investissement dans les outils numériques, par exemple (modernisation de l'appareil de formation). La logique d'expérimentation, pour sa part, permet de « *tester des outils, et des actions nouvelles pour de petits volumes.* » (*Ibid.*, p. 62). Elle se traduit par la mise en œuvre de trois projets dits « expérimentaux », proposés par les conseils régionaux. Ces projets sont évalués par le comité scientifique d'évaluation et la Dares. Ainsi, les programmes régionaux suivants ont fait l'objet d'études diligentées par le comité scientifique de l'évaluation du PIC : la « Prépa-projet » en Bretagne, la « Modularisation des formations BTP en blocs de compétences » en Bourgogne Franche Comté (*Ibid.*, 2022, p. 120).

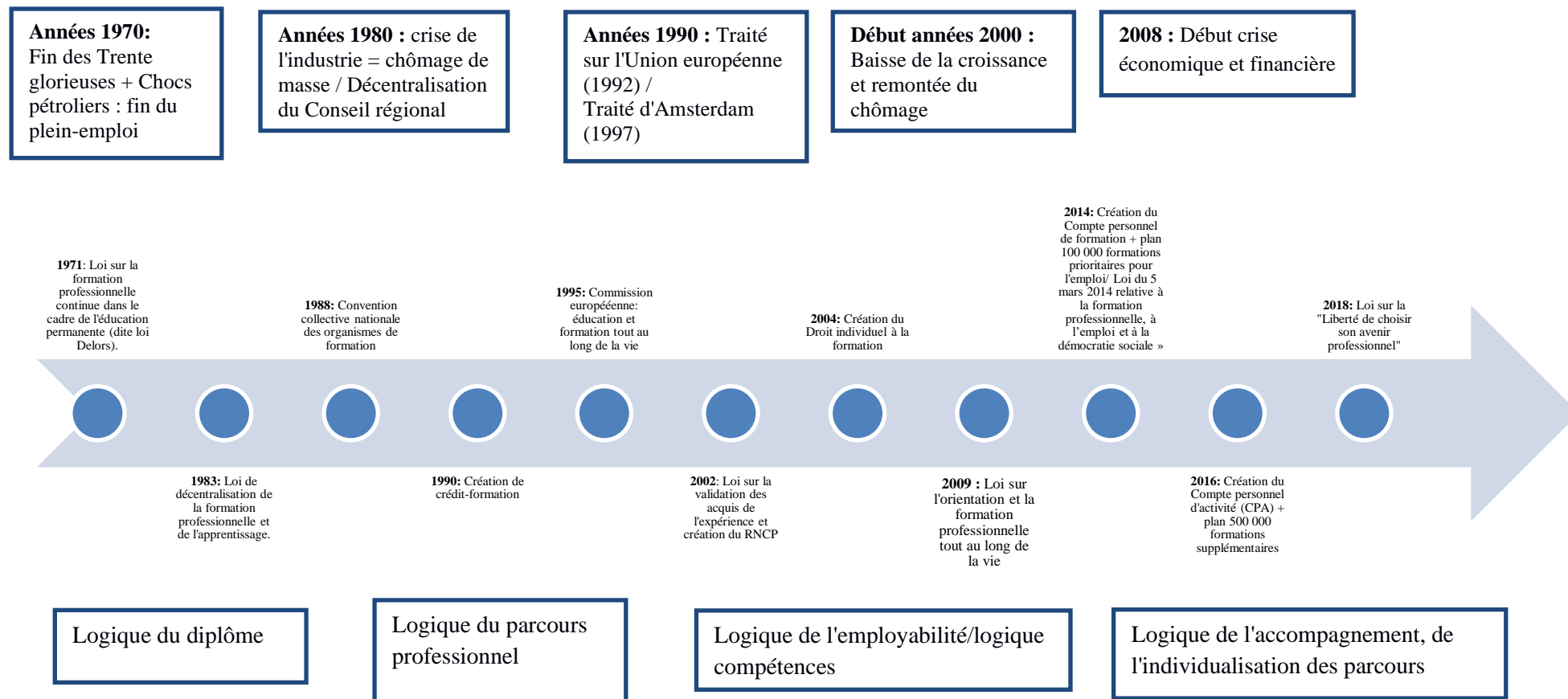
Les pactes régionaux ont permis une augmentation des dépenses de formation (par les conseils régionaux) amorcée depuis 2017. C'est le cas dans les Hauts-de-France :

ainsi, en moyenne sur les premières années de mise en œuvre du PIC les dépenses totales sont plus de deux tiers plus élevées que le socle en Bourgogne-Franche-Comté (+76 % par rapport au socle, fixé à 83 M€), Hauts-de-France (+65 %, socle de 199 M€) [...]. (Ibid., 2022, p. 63)

Le bilan de la Dares souligne également que depuis la signature des pactes régionaux, le nombre d'entrées en formation qui sont financées par les Régions a fortement augmenté : de 46 % entre 2018 et 2021.

Le secteur de la formation professionnelle est donc en évolution constante comme nous l'avons matérialisé dans le schéma ci-après à partir des grandes périodes décrites précédemment (cf. Figure ci-dessous : La formation professionnelle continue des années 1970 à nos jours en France). Au cours des dernières décennies, la formation accède de plus en plus à une dimension économique, de sécurisation. Elle suit une logique économique, financière relative aux territoires. La refonte en cours du système porte surtout sur sa simplification, son financement, ses bénéficiaires, les réformes s'attachent à préciser les droits des stagiaires de la formation, notamment les publics les plus précaires. Par contre, elles ne précisent pas le statut du formateur qui reste encore à définir.

Figure 1 - La formation professionnelle continue des années 1970 à nos jours en France



Dans cette logique de redéfinition, qu'en est-il des organismes de formation et des formateurs qui la vivent au quotidien ? Et pour ceux-ci, qu'en est-il de l'évolution de leur statut ? D'après une étude du Céreq sur la qualité des formations et l'emploi des formateurs dans le cadre de stages proposés aux demandeurs d'emploi, il semblerait que le salariat de longue durée ne soit pas la norme :

P. Simula (1997) a mis en évidence quatre modes majeurs d'emploi des formateurs d'adultes par les organismes au début des années 90. Au sein de cet ensemble composite un modèle d'emploi caractérise plus particulièrement les organismes impliqués dans les formations des publics chômeurs, celui « de la précarité » dans les organismes associatifs ainsi qu'à but lucratif, où les CDD et les temps partiels sont fréquents. (Méliva, 2007, p.26)

L'étude souligne "l'externalisation" comme un mode de fonctionnement courant des organismes de formation pour demandeurs d'emploi. Plus récemment, un rapport au Premier ministre intitulé : « *La régulation des contrats à durée déterminée d'usage, enjeu de lutte contre la précarité* »²², publié en 2021, souligne le nombre important de CDDU (CDD d'usage que nous expliquons à la section 2.3. de ce chapitre), en France, dans certains secteurs dont celui de la formation des adultes :

Sur un total de 9,2 millions embauches en CDDU, 3,9 millions sont signés dans les arts et spectacles couverts par les annexes VIII et X du régime d'assurance-chômage (secteurs 59, 60 et 90). Le secteur le plus utilisateur, après les arts et spectacles, est un secteur au contour flou « Activités liées à l'emploi (secteur 78) », puis viennent les hôtels-café-restaurants, les études et sondages, les services à la personne, l'enseignement hors Éducation [n]ationale, les foires, salons et congrès, les activités des sièges sociaux, les activités des organisations associatives [...]. (Iacovelli, Mbaye, 2021, p. 25)

C'est pourquoi, avec la création du statut d'auto-entrepreneur en 2009, devenu micro-entrepreneur en 2014, le statut d'indépendant constitue une piste possible. D'ailleurs, Bpifrance Création (banque publique d'investissement qui soutient et anime l'action pour la création d'entreprise et l'entrepreneuriat en France) a mis au point une fiche précisant l'activité. Ainsi le formateur indépendant désigne :

²² Iacovelli, X., Mbaye, J. F. (2021). « La régulation des contrats à durée déterminée d'usage, un enjeu de lutte contre la précarité » Rapport au Premier ministre (Tome 1 : Rapport).

*Toute personne physique ou morale ayant la capacité de souscrire des conventions ou contrats de prestations de service dont l'objet est la formation. Les formateurs indépendants proposant des actions de formation professionnelle continue sont soumis à une réglementation particulière.*²³

Si les aspects pratiques sont décrits, pour autant, il n'apparaît pas évident de porter la double casquette du formateur et du travailleur plus ou moins précaire. Il est, à ce propos, intéressant de remarquer que Bpifrance Création distingue le formateur indépendant et le formateur occasionnel. Toujours d'après son site Internet, le formateur occasionnel est « *une personne qui dispense des cours au titre de la formation professionnelle continue ou dans des établissements d'enseignement à raison d'un maximum de 30 jours civils par année et par organisme de formation ou d'enseignement* ». La différence se situe dans le fait que le formateur occasionnel « *n'a pas à demander son immatriculation en qualité d'indépendant* ». Les formateurs indépendants ne sont, en effet, pas salariés, ce sont des « professionnels libéraux ».

D'après une enquête de l'INSEE de 2020 sur l'offre de travail des indépendants, les formateurs et « autres professions » (artistes, par exemple) sont 12 % à avoir un statut d'indépendants en emploi et 44 % à avoir un statut de micro-entrepreneurs entre 2016 et 2018. Cette étude met en avant l'évolution du taux de contrainte par statut :

Une personne est définie ici comme « contrainte » dans son offre de travail si elle déclare souhaiter travailler et que son offre de travail est non utilisée – elle est alors en non-emploi contraint (au chômage au sens du BIT²⁴ ou dans le halo autour du chômage) – ou sous-utilisée (sous-emploi). (Babet & Picart, 2020, p. 76)

Ainsi, au sein de cette même catégorie : « Autres professions (artistes, formateurs, etc.) », 5,6 % ne sont jamais en emploi, 10,5 % alternent entre l'emploi et le non-emploi et de 19,2 % sont en sous-emploi entre 2016 et 2018. (*Ibid.*, p. 78). Le sous-emploi qualifie les personnes qui :

[...] travaillent involontairement moins que ce qu'elles souhaiteraient : personnes absentes de leur emploi en raison de chômage partiel ou d'intempéries, ou, pour

²³ <https://bpifrance-creation.fr/activites-reglementees/formateur-independant>

²⁴ Bureau international du travail

l'essentiel, personnes à temps partiel souhaitant travailler davantage et disponibles pour le faire (qu'elles recherchent ou non un autre emploi). (Ibid., p. 78).

Les auteurs notent l'accentuation de cette contrainte pour cette catégorie, qui inclut les formateurs, depuis une dizaine d'années :

les autres indépendants (un tiers sont artistes ou techniciens de l'expression artistique ; un sixième sont professionnels de l'enseignement), partant d'une contrainte déjà élevée au début des années 1990 (19 %), sont désormais 35 % à être contraints dans leur offre de travail au moins une fois dans l'année. (Ibid., 2020, p. 78)

Dans le cadre de la formation en compétences clés, peu de formateurs ont un statut d'indépendants. La plupart des intervenants sont, en effet, salariés de structures, soit en CDD, soit en CDI. Cela peut s'expliquer aussi par le manque de crédit accordé à ce secteur éclectique et la difficulté à trouver des missions rémunératrices.

P. Santelmann souligne cette ambivalence et l'altération des conditions d'exercice de l'activité des formateurs de la formation professionnelle :

Une autre illustration emblématique de la dégradation qualitative de l'appareil de formation continue tient dans la difficulté à identifier une profession des formateurs d'adultes. Ce groupe social est marqué d'un halo statistique important lié à sa diffusion/dissolution (formateur permanent, occasionnel, précaire, bénévole,...) dans la plupart des champs d'activité. Selon les données de l'Insee, le nombre de formateurs ou d'animateurs de formation continue était de 149 000 en 2008 dont 1/3 en temps partiel, 20 % de CDD et 20 % d'encadrants. En données brutes cela donne : 30 000 cadres, 30 000 formateurs en CDD, 89 000 formateurs en CDI, 49 000 temps partiel... (Santelmann, 2013, p. 75)

Une enquête longitudinale sur les métiers menée par la Dares et intitulée : « *Portraits statistiques des métiers 1982 – 2014* » établit le même constat pour la formation professionnelle. En effet, les données publiées témoignent d'une augmentation des formateurs non-salariés, chefs d'entreprise (de 3 à 15 %), d'un accroissement des CDD (de 13 à 18 %), d'une baisse des CDI (de 84 à 66 %) entre 1982 et 2014. Dans cette étude, les formateurs à temps partiel représentent 36 % des formateurs, les formateurs à temps complet déclarant travailler plus de 40 heures par semaine s'élèvent à 26 % et les formateurs en sous-emploi

équivalent à 16 % pour la période de 2012 à 2014. P. Santelmann, à propos des chiffres de cette enquête, souligne qu'ils témoignent d'une forme de dérégulation du système de formation : « *Toutes ces tendances sont révélatrices d'une déqualification et d'une déprofessionnalisation d'une majorité de structures de formation qui ne peuvent que conforter les différents processus de dérégulation de l'activité de formation* » (Santelmann, 2019, p. 52).

Au-delà de cette dérégulation, il existe également une distinction entre les formateurs opérant dans les entreprises et ceux travaillant dans des associations ainsi que dans les centres de formation à vocation socioculturelle. Si les premiers bénéficient d'un statut et d'une rémunération plus attractifs, les seconds, apparaissent lésés :

Ainsi, ceux qui œuvrent auprès des demandeurs d'emploi sur la base de financements publics ne gèrent en effet pas leur main-d'œuvre de la même façon que les prestataires dont le principal « pôle de compétence » est la formation des salariés financée par les entreprises [...]. L'analyse des modes d'organisation des prestataires fait ainsi apparaître une ligne de partage dans le statut des formateurs, comme dans celui des publics, et semble tracer les limites entre deux formes de production de la formation s'inscrivant dans des dynamiques différentes. (Séchaud, 2004, p. 1)

D'après cette étude du Céreq, on constate que les temps partiels (moins de trois quarts temps) sont beaucoup plus fréquents pour les formateurs intervenant dans le secteur de l'animation socioculturelle en 2004 (92 % des formateurs), alors qu'ils ne concernent que 13 % des formateurs dont la principale activité est l'étude et le conseil (Séchaud, 2004, p. 3).

Au regard de ces données générales, le formateur « compétences clés » s'adressant à des demandeurs d'emploi, peut lui-même être confronté à l'instabilité de la profession en termes de contrat de travail, d'activité, de compétences et de diplômes requis. Pour P. Santelmann :

[l]'augmentation du nombre d'organismes de formation [...] ne doit donc pas faire illusion et ne s'est pas traduite par une explosion du nombre de formateurs permanents (en CDI) d'adultes. À cette communauté composite s'ajoutent désormais des dizaines de milliers de formateurs précaires, libéraux, occasionnels, vacataires, etc. qui échappent à tout cadre sérieux de professionnalisation garantissant la qualité des contenus et des méthodes caractérisant leurs prestations. (Santelmann, 2013, pp. 76-77)

Ce constat peut paraître excessif, mais témoigne tout de même de la professionnalisation inachevée de ce secteur.

Si la formation semble de plus en plus cadrée pour les stagiaires, à l'inverse, le statut, le rôle, la qualification de ceux qui les forment ne le semblent pas, en dépit de textes légaux (convention collective), de l'apparition de diplômes et de certifications de formateurs d'adultes.

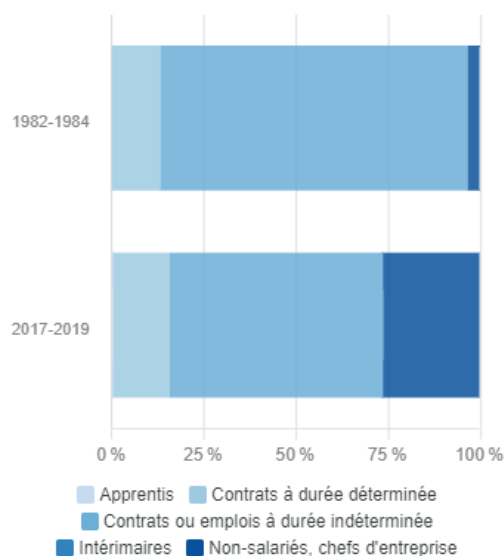
2.3. L'évolution des métiers de la formation entre le début des années 1980 et les années 2017-2019

D'après la dernière enquête longitudinale de la Dares portant sur les portraits statistiques des formateurs de 1982 à 2019, publiée en 2022²⁵, la formation est un domaine où les salariés dominant avec une augmentation des formateurs non-salariés ou chefs d'entreprise : ils représentent 26 % des formateurs entre 2017 et 2019 contre 3 % en 1982-1984.

En parallèle, l'on constate, comme l'illustre le graphique de la Dares ci-dessous, qu'entre le début des années 1980 et les années 2017-2019, la part des formateurs en CDI a diminué : elle est passée de 84 % à 58 %. Par contre, la part de formateurs en CDD, ces mêmes années, a peu augmenté : elle est passée de 13 % à 15 %, ce qui contribue à fragiliser ce type d'emploi.

²⁵ Portraits statistiques des métiers, 8 septembre 2022, Dares – service statistique du ministère du Travail (source : <https://dares.travail-emploi.gouv.fr/donnees/portraits-statistiques-des-metiers>)

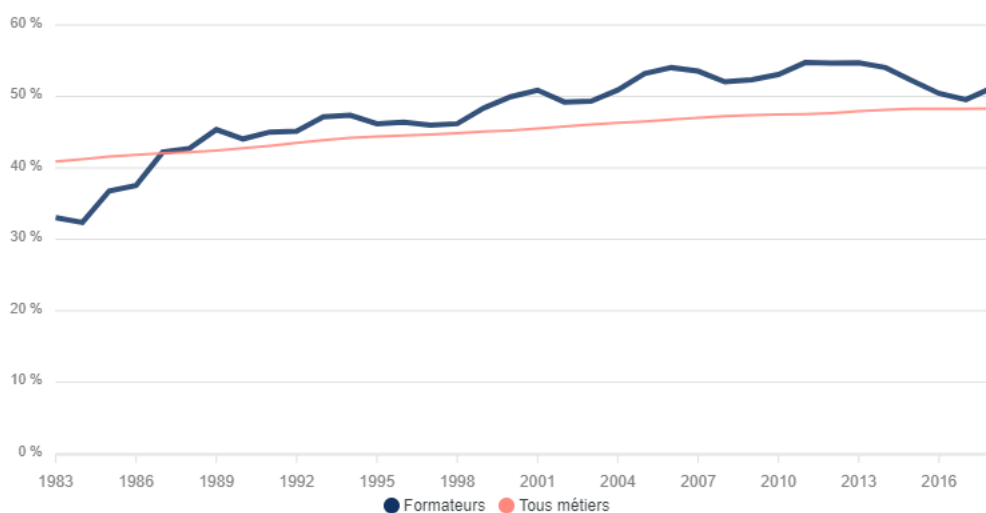
Graphique 1 - Évolution de la structure par statut d'emploi



Source : Dares - service statistique du ministère du Travail, 2022

Par ailleurs, entre 2017 et 2019, le métier de formateur est exercé par 51 % de femmes, contre 33 % en 1983, le secteur s'est donc davantage féminisé en une trentaine d'année, comme l'indique le graphique ci-après.

Graphique 2 - Part des femmes dans l'emploi

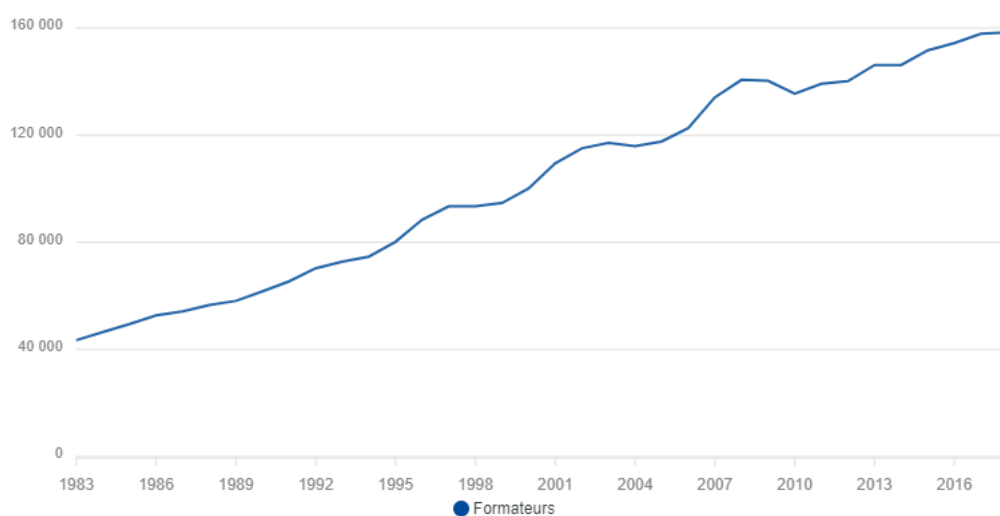


Source : Dares - service statistique du ministère du Travail, 2022

Parmi les formateurs salariés à temps complet hors apprentis, qui sont 74 % en 2017-2019, 8 % gagnent moins de 1 250 € net par mois, 37 % gagnent entre 1 500 et 2 000 € net par mois, 30 % entre 2000 et 3000 € net et 6 %, plus de 3 000 €.

En outre, les métiers de la formation attirent de plus en plus, sachant que l'offre est devenue aussi plus importante ces dernières années. On constate une évolution entre 1982-1984 et 2017-2019. En 1982-1984, les effectifs de ce secteur sont de 40 000 et en 2017-2019, ils sont de 158 426 comme en témoigne le graphique ci-dessous, issu de l'enquête de la Dares.

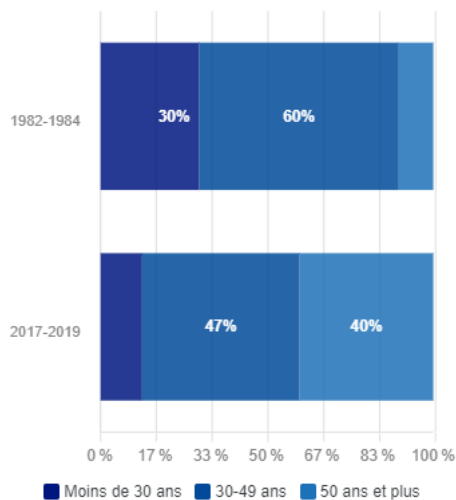
Graphique 3 - Emploi des formateurs



Source : Dares - service statistique du ministère du Travail, 2022

Toujours d'après les données de la Dares (cf. graphique ci-après), entre 2017 et 2019, 47 % des formateurs ont entre 30 et 49 ans (contre 60 % entre 1982 et 1984), 13 % ont moins de 30 ans (contre 30 % entre 1982 et 1984) et 40 % ont 50 ans et plus (contre 10 % entre 1982 et 1984). Ce sont donc majoritairement les formateurs de 30 à 49 ans qui exercent les métiers de la formation avec une légère baisse en une trentaine d'années. Il est intéressant de noter que la part des formateurs de 50 ans ou plus a augmenté de 30 % entre le début des années 1980 et aujourd'hui. Les jeunes de moins de 30 ans semblent moins présents entre 2017 et 2019. Cela peut être dû à un allongement des études.

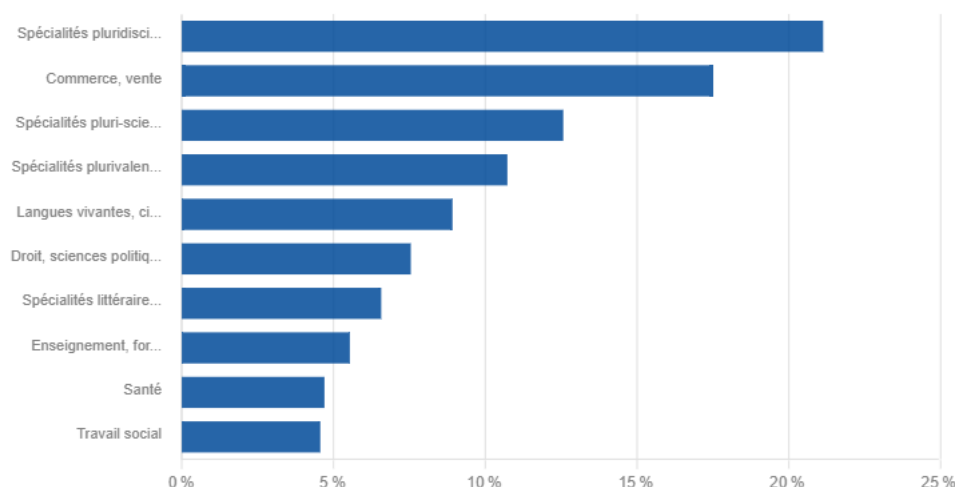
Graphique 4 - Évolution de la structure par âge des formateurs



Source : Dares - service statistique du ministère du Travail, 2022

En outre, les formateurs de moins de 30 ans ayant achevé leurs études sont surtout spécialisés dans quatre domaines d'intervention : les spécialités pluridisciplinaires sciences humaines et droit (21 %), le commerce-vente (18 %), les spécialités pluri-scientifiques (13 %) comme l'indiquent les données du graphique ci-dessous. Parmi les personnes de moins de 30 ans qui exercent ce métier, seules 6 % ont un diplôme spécialisé en enseignement-formation, 9 % ont un diplôme en langues, civilisations étrangères et régionales et 5 % ont un diplôme dans le travail social.

Graphique 5 - Principales spécialités de diplôme des moins de 30 ans ayant achevé leurs études et qui exercent ce métier



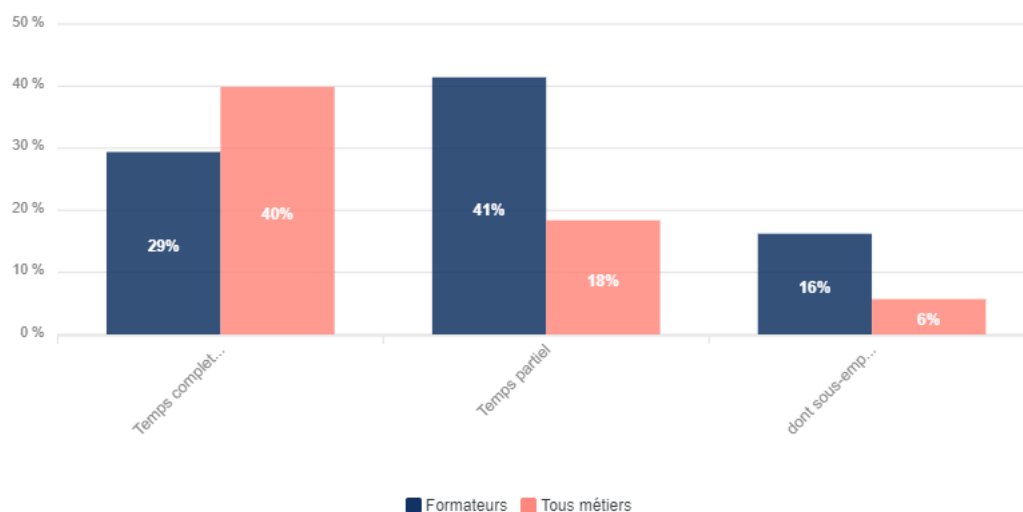
Source : Dares - service statistique du ministère du Travail, 2022

Pour notre étude, ces résultats sont intéressants dans la mesure où, *a priori*, les formateurs « compétences clés » sont diplômés de l'enseignement-formation, certains ont également un diplôme de langues vivantes (voire les deux). Ces statistiques, par ailleurs, révèlent la diversité des profils des formateurs en termes de diplômes.

Le temps partiel et le sous-emploi sont également une donnée à prendre en considération dans les métiers de la formation. Ainsi, d'après une moyenne annuelle entre 2017 et 2019, 29 % des formateurs sont à temps complet, contre 40 % pour les autres métiers, 41 % sont à temps partiel, contre 18 % pour les autres métiers et 16 % des formateurs se considèrent comme en sous-emploi, contre 6 % pour les autres métiers. Ces écarts affichent une forme de précarité liée à l'emploi. Le taux de sous-emploi indique que ce n'est pas un temps partiel choisi, mais imposé par les aléas de l'offre et de la demande.

Les formateurs à temps complet sont loin d'être la majorité comme l'illustre le graphique ci-après.

Graphique 6 - Temps de travail et sous-emploi des formateurs



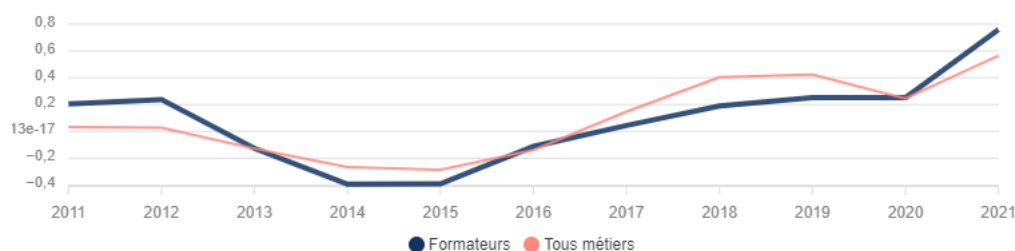
Source : Dares - service statistique du ministère du Travail, 2022

Ces constats peuvent soulever des questions d'identité professionnelle, d'estime de soi et de motivation, un sentiment d'insécurité chez ces formateurs. En effet, comment se sentent-ils valorisés alors qu'ils sont en sous-emploi de manière parfois subie ? Quelle forme de motivation affichent-ils pour continuer à exercer cette activité dans un climat d'incertitude ?

La formation des adultes reste un secteur en tension. Pôle emploi et la Dares ont mis au point un indicateur synthétique permettant de caractériser ces tensions dans chaque catégorie de métiers et notamment, le déséquilibre entre les offres et demandes d'emploi. Cet indicateur est basé sur : « le niveau des difficultés de recrutement anticipées par les employeurs, les offres d'emploi rapportées au nombre de demandeurs d'emploi, et la facilité qu'ont les demandeurs d'emploi à sortir des listes de Pôle emploi »²⁶. L'évolution des tensions relatives au métier de formateurs est représentée dans le graphique ci-après :

²⁶ Portraits statistiques des métiers, 8 septembre 2022 : Formateurs – Tensions, Dares – service statistique du ministère du Travail (source : <https://dares.travail-emploi.gouv.fr/donnees/portraits-statistiques-des-metiers>)

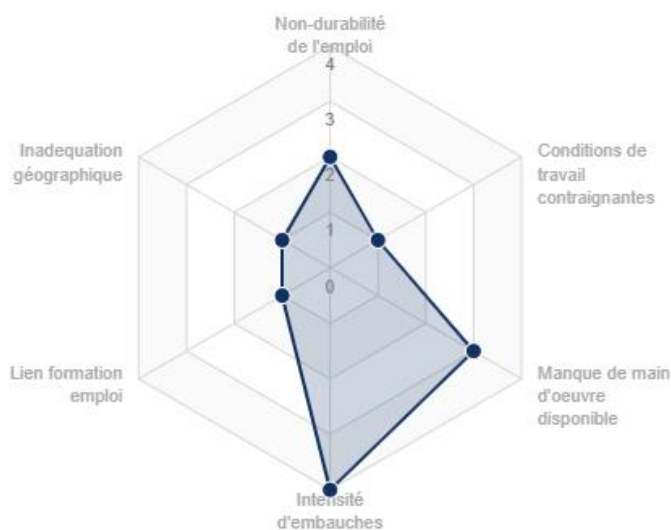
Graphique 7 – Évolution des tensions au niveau national



Source : Dares - service statistique du ministère du Travail, 2022

Il s'agit donc d'un métier en forte tension au niveau national, d'après cet indicateur. Les facteurs qui peuvent expliquer ces tensions sont de différents ordres : non-durabilité de l'emploi, conditions de travail contraignantes, manque de main-d'œuvre disponible, intensité d'embauches, lien formation et emploi, inadéquation géographique. Le graphique ci-dessous illustre l'intensité de ces tensions selon les facteurs retenus :

Graphique 8 – Facteurs explicatifs des tensions



Source : Dares - service statistique du ministère du Travail, 2022

Trois facteurs majeurs sont mis en valeur par cette enquête : la non-durabilité de l'emploi, le manque de main-d'œuvre disponible et l'intensité d'embauches. Il s'agit donc d'un champ très concurrentiel dont les emplois ne sont pas durables, qui a recours au contrat à durée déterminée. En effet, d'après le graphique ci-après, les formateurs se situent en dixième

position des dix métiers avec la plus grande part de CDD : 15 % des formateurs sont en CDD en 2018.

Graphique 9 – Les 10 métiers avec la plus grande part de CDD



Source : Dares - service statistique du ministère du Travail, 2022

Il faut souligner que les CDD ne sont pas toujours reconduits. Il en existe plusieurs types à l'exemple du CDD d'usage. Celui-ci :

est un contrat à durée déterminée particulier, qui permet à un employeur d'un secteur d'activité strictement défini d'augmenter son effectif en employant rapidement un extra. Ce contrat ne peut être utilisé que pour répondre à des besoins ponctuels et immédiats pour un poste spécifique et limités dans le temps.²⁷

Il est très utilisé dans le domaine de la formation puisqu'il s'agit d'un secteur où les besoins évoluent en fonction du marché, des politiques publiques, etc.

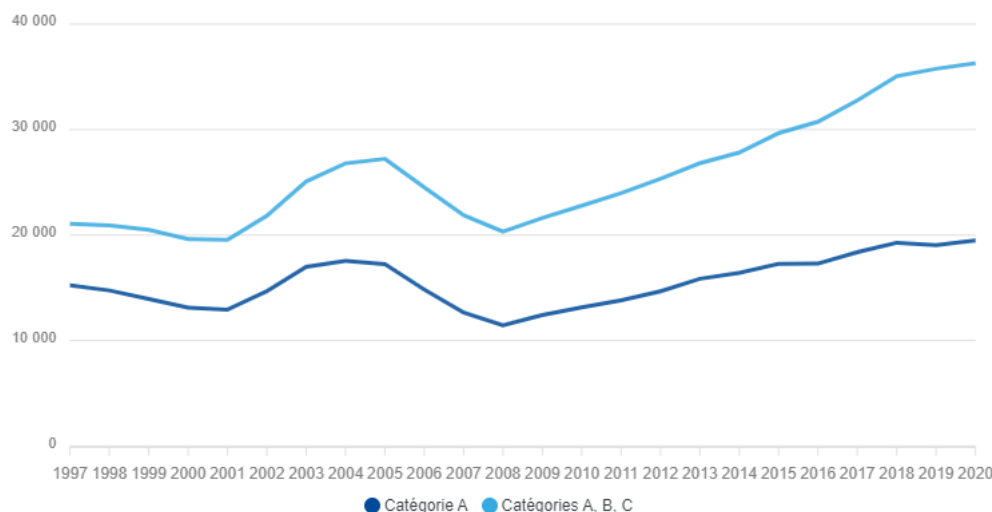
Ces différents résultats montrent l'importance des contrats courts dans la formation et renvoient, là encore, à une précarité liée au statut professionnel. Être formateur, est-ce ainsi accepter la possibilité, voire la nécessité d'enchaîner des contrats déterminés sur une période qui elle est indéterminée ? Est-ce jongler entre des périodes d'emploi et des périodes de chômage ?

D'ailleurs, entre 1997 et 2021, la part des formateurs demandeurs d'emploi de catégories A, B et C a fortement augmenté. Elle est passée de 21 070 pour ces trois catégories en 1997 à

²⁷ <https://www.service-public.fr/professionnels-entreprises/vosdroits/F33693>

36 300 en 2020 (Dares, 2022). Aussi, les formateurs demandeurs d'emploi de catégorie A sont 19 500 en 2020, ils sont 49 % à être inscrits à Pôle emploi depuis un an ou plus et 52 % sont des femmes. Ces données sont représentées dans le graphique ci-dessous ;

Graphique 10 - Demandeurs d'emploi formateurs



Source : Dares - service statistique du ministère du Travail, 2022

La catégorie A représente les demandeurs d'emploi sans emploi qui sont dans l'obligation de rechercher un emploi, peu importe le type de contrat (CDD, CDI, intérim, etc.). La catégorie B représente les demandeurs d'emploi qui exercent une activité réduite de 78 heures maximum par mois et qui sont dans l'obligation de rechercher un emploi. La catégorie C représente les personnes qui exercent une activité réduite de plus de 78 heures par mois et qui sont également tenues de rechercher un emploi. Paradoxalement, les formateurs qui travaillent à temps partiel sont également inscrits à Pôle emploi. Ils travaillent, cependant, ils sont tout de même considérés comme des demandeurs d'emploi.

En définitive, il semblerait que la fonction de formateur d'adultes, notamment à destination des demandeurs d'emploi, soit caractérisée par l'instabilité, l'irrégularité des missions et des propositions de contrats qui sont de plus en plus courts. En effet, si certains sont salariés à temps complet, la plupart sont des formateurs occasionnels. Ce constat concerne surtout les formateurs intervenant dans les domaines de l'illettrisme et de l'insertion socioprofessionnelle, en d'autres termes, les formateurs « compétences clés », qui font l'objet de notre recherche, que nous présentons dans le chapitre 2.

Conclusion du chapitre 1

Ce chapitre, aux dimensions historiques, nous a permis de poser le cadre politique, institutionnel et socioéconomique de la formation des adultes et, notamment, de la formation professionnelle continue des adultes de 1970 à nos jours.

L'organisation de ce champ est marquée par la loi Delors du 16 juillet 1971 qui accentue le processus de professionnalisation de ses acteurs. Cette loi est complétée par la création d'une convention collective nationale des organismes de formation en 1988 qui établit les conditions statutaires, salariales des acteurs professionnels de la formation et encadre leur activité. Néanmoins, ce secteur reste marqué par une forte segmentation à différents niveaux : domaines d'intervention des formateurs (dans le secteur public, dans le secteur privé : en entreprise, en association), rémunération, statuts (salariés, indépendants, etc.) et types de contrats (CDD, CDI, etc.).

Avec les différentes crises économiques, sociales, la formation des adultes s'oriente vers une logique de l'employabilité et des compétences au début des années 2000. Plus récemment, avec les lois de 2014, 2016 et 2018, elle se situe davantage dans une logique d'accompagnement et d'individualisation des parcours. La formation de base, aujourd'hui appelée « compétences clés », en tant que secteur de la formation professionnelle continue, suit ces évolutions. Qu'en est-il de son organisation ? Comment se caractérise le processus de professionnalisation de ses acteurs ? Qui sont ses publics ? Ce sont des questions auxquelles nous répondons dans le chapitre suivant.

Chapitre 2 : De la formation de base à celle des compétences clés : spécificités, formateurs, publics et pratiques

Introduction

Nous abordons, dans ce chapitre, l'histoire de la formation de base devenue aujourd'hui formation en compétences clés ainsi que ses spécificités, ses acteurs, ses pratiques pédagogiques dans la mesure où il s'agit de notre contexte de recherche. Ensuite, nous rappelons les enjeux de ce secteur de la formation, les politiques publiques en lien et les actions mises en œuvre dans les Hauts-de-France, notre terrain d'enquête. Dans ce cadre, nous présentons deux dispositifs de formation régionaux : la délégation de service publique (DSP) : « Arobase 3C » et le service d'intérêt économique général : « SIEG Compétences clés ». Il s'agit, en effet, d'une région très impactée par l'illettrisme et le chômage comme nous le verrons. La formation en compétences clés est donc au cœur des politiques régionales relatives à l'insertion sociale et professionnelle des publics identifiés comme « prioritaires ».

1. La formation de base : un secteur de la formation des adultes

Après avoir retracé les cadres historique, institutionnel et socioéconomique de la formation des adultes et avoir évoqué la professionnalisation des acteurs de ce champ, nous présentons, dans cette section, la formation de base et ses spécificités. Puis, nous abordons la formation en compétences clés et développons ses caractéristiques.

1.1. La définition et les caractéristiques de la formation de base

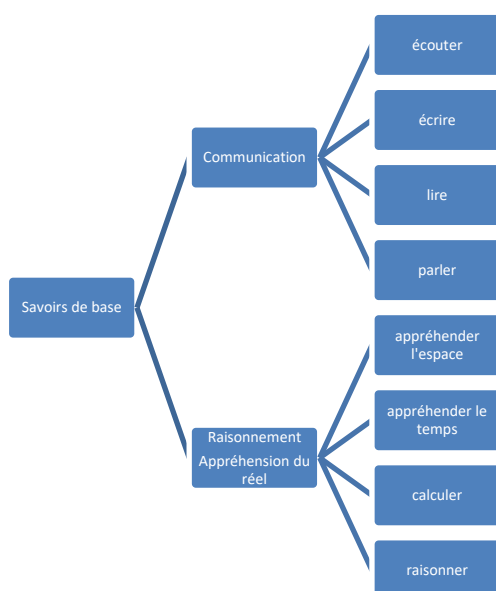
La formation dite de base est un secteur de la formation des adultes. Selon T. Dumet (2010, p. 63), elle s'adresse à des « *personnes en situation d'illettrisme et recherchant un emploi* ». Elle « *repose principalement sur des enseignements de français, de mathématiques, de techniques de recherche d'emploi* », auxquelles peuvent s'ajouter d'autres modules tels qu'apprendre à apprendre ou encore des ateliers de numérique. Elle inclut aussi la formation des publics primo-arrivants (français langue étrangère). La « formation de base », est un terme employé par V. Tiberghien, dans ses travaux sur l'illettrisme et les savoirs de base, à partir

des années 1990. Par ailleurs, nous avons trouvé une première occurrence en 1990, dans le *référentiel de formation linguistique de base*, mais celui-ci concerne uniquement la formation linguistique des migrants qui ne sont pas scolarisés ou peu.²⁸ Il ne s'agit donc pas de la formation de base au sens large telle que définie par V. Tiberghien. D'après notre recherche sur Internet à partir de ces mots-clés, d'autres pays comme la Suisse, la Belgique ou le Canada semblent également utiliser l'expression « formation de base » pour caractériser les formations en remise à niveau des savoirs de base, compétences clés.

Elle constitue donc un ensemble de formations dont l'objectif est de transmettre les bases nécessaires à toute personne pour évoluer dans la société que ce soit personnellement ou professionnellement. Ainsi, T. Dumet souligne qu'« elle vise l'insertion professionnelle ou la poursuite d'un cursus de formation orienté vers une formation qualifiante » (Dumet, 2010, p. 63). Elle constitue ainsi un tremplin vers l'emploi, sans pour autant donner systématiquement un accès direct à celui-ci.

La formation de base est centrée sur huit savoirs répartis en savoirs liés à la communication, c'est-à-dire écouter, écrire, lire, parler (communication orale et écrite) et en savoirs liés au raisonnement, à l'appréhension du réel soit appréhender l'espace et le temps, calculer, raisonner (cf. Schéma 3 - Les huit savoirs de base).

Schéma 3 - Les huit savoirs de base



Source : ministère de l'Emploi et de la Solidarité/CQFD, *Référentiel des savoirs de base*, 2000, p. 41

²⁸ FAS Nord – Pas-de-Calais, *Le référentiel de formation linguistique de base*, FAS et Conseil Régional NPDC, 1^{re} édition, 150 p., 1990.

En France, notamment, il est nécessaire de connaître le français oral et écrit, mais aussi les mathématiques pour être autonome dans le quotidien... Le langage qu'il soit oral ou écrit est essentiel à toute personne. Il incarne un lien avec les autres membres de la société. Lorsqu'il n'est pas maîtrisé, il peut constituer un handicap. C'est en ce sens que V. Tiberghien précise :

L'enseignement de la communication écrite y occupe une place centrale, car la plupart des publics ne maîtrisent suffisamment l'écrit ni pour comprendre les principaux supports de notre environnement, ni pour produire des écrits courants, mais une place non exclusive. La formation linguistique de base est ainsi un sous-ensemble de la formation de base. (Tiberghien, 1999, p. 16)

La formation de base s'est développée au début des années 1970 dans le cadre de l'éducation permanente. Dans une visée humaniste, elle défend des principes altruistes tels que la seconde chance, la lutte contre les différentes formes d'inégalités (sociales et culturelles), l'éducation populaire. Au départ, elle ne favorise pas l'obtention d'un diplôme, mais plutôt le développement des savoirs pour soi, dans un cadre personnel et non pas professionnel. Comme le souligne P. Santelmann, ces dispositifs de formation de base peuvent être en décalage avec les réalités de l'emploi : « *Présentés comme des processus préparatoires à l'accès à une formation qualifiante ou à un emploi, ces dispositifs se sont même éloignés des transformations du travail [...].* » (Santelmann, 2022, p. 145). C'est en ce sens que la formation professionnelle continue ne constitue pas la priorité des formations de base. Cette dernière accueille plusieurs types de publics : les individus de langue maternelle française peu qualifiés et peu scolarisés ainsi que les publics immigrés. La formation de base vise à remédier à des situations d'illettrisme, d'analphabétisme notamment. L'illettrisme désigne selon la définition du GPLI (Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme devenu, aujourd'hui, Agence nationale de lutte contre l'illettrisme : ANLCI) en 1995 :

[...] des personnes de plus de 16 ans, ayant été scolarisées et ne maîtrisant pas suffisamment l'écrit pour faire face aux exigences minimales requises dans leur vie professionnelle, sociale, culturelle et personnelle. Ces personnes qui ont été alphabétisées à l'école, sont sorties du système scolaire en ayant peu ou mal acquis les savoirs premiers pour des raisons sociales, familiales ou fonctionnelles et n'ont pu user de ces savoirs et/ou n'ont jamais acquis le goût de cet usage. Il s'agit d'hommes et

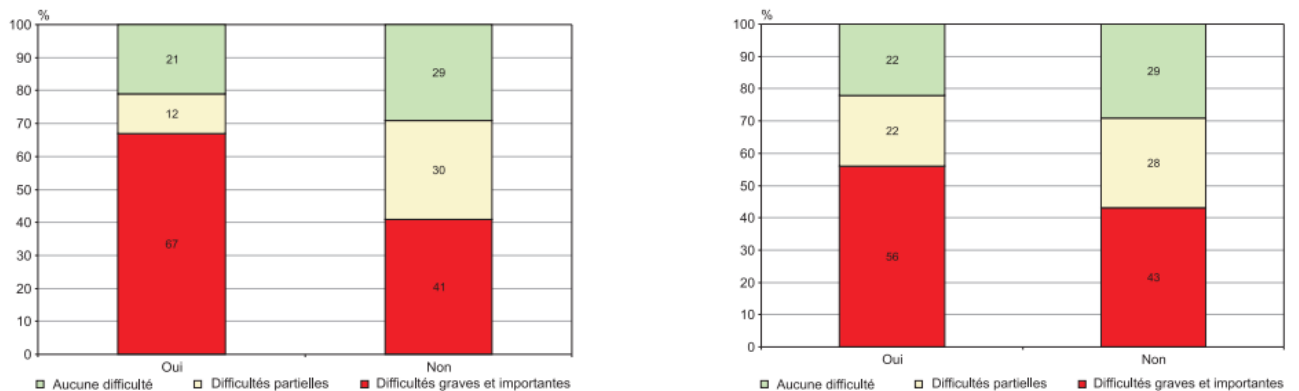
*de femmes pour lesquels le recours à l'écrit n'est ni immédiat, ni spontané, ni facile et qui évitent et/ou appréhendent ce moyen d'expression.*²⁹

L'alphabétisation, quant à elle, renvoie, à l'origine, à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à des populations immigrées (Tiberghien, 1999, p. 22). Ici, la distinction n'apparaît pas encore clairement entre l'alphabétisation et l'illettrisme, nous la précisons plus bas dans ce chapitre.

Les profils sont variés, mais ont un même but général soit : se former en lecture, écriture et en calcul afin d'obtenir les bases nécessaires pour évoluer personnellement et professionnellement. « *Ils ont pour point commun un faible niveau de scolarisation et ne peuvent accéder aux cursus de formation qualifiants menant à des diplômes [...], certains apprentissages fondamentaux n'étant pas acquis ou stabilisés.* » (Ibid., p. 17). Les publics sont donc confrontés à des difficultés d'ordre économique, social, culturel. C'est ce que met en lumière la dernière enquête publiée par l'INSEE en 2013, dans le Nord-Pas-de-Calais, qui porte sur les adultes et la maîtrise des fondamentaux (écrire, communiquer, compter). D'après les graphiques ci-dessous et issus de cette enquête, en 2011, les adultes qui suivent des formations de base (français, mathématiques) rencontrent de grandes difficultés face à l'écrit. Ainsi, 67 % des adultes de 18 à 65 ans du Nord-Pas-de-Calais qui ont suivi une formation de base ou un stage concernant la maîtrise du français rencontrent des difficultés graves ou importantes face à l'écrit. Concernant la formation de base en mathématiques, 56 % des adultes de 18 à 65 ans du Nord-Pas-de-Calais qui ont suivi une formation ou un stage au cours des cinq dernières années, dans ce domaine, rencontrent des difficultés graves ou importantes face à l'écrit.

²⁹ GPLI. (1995). *De l'illettrisme, état des lieux de la recherche universitaire concernant l'accès et le rapport à l'écrit*. ministère du Travail, du Dialogue social et de la Participation.

Répartition des adultes de 18 à 65 ans en 2011 (Graphique 11 : à gauche) et en 2012 (Graphique 12 : à droite) selon leur niveau de difficulté à l'écrit selon qu'ils aient ou pas suivi une formation ou un stage depuis la sortie de l'école



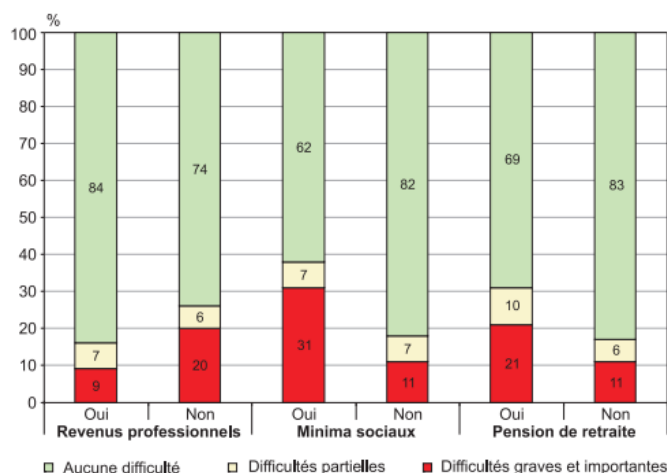
Source : Betremieux, Crocquey, Leroy, 2013, p. 41

Au-delà des difficultés liées à l'écrit, ces personnes rencontrent des difficultés d'ordre financier :

Globalement, le revenu médian des adultes de 18 à 65 ans est de 14 200 euros en 2011 dans le Nord-Pas-de-Calais. Les personnes qui rencontrent des difficultés graves ou importantes face à l'écrit touchent quant à elles un revenu médian de 9 600 euros, soit 32 % de moins. (Ibid., p. 42)

D'après le graphique ci-dessous, nous pouvons constater que 31 % des personnes percevant les minima sociaux rencontrent de grandes difficultés à l'écrit notamment.

Graphique 13 - Répartition des adultes de 18 à 65 ans en 2011 selon leur niveau de difficulté à l'écrit et le type de revenus perçus



Source : Betremieux, Crocquey, Leroy, 2013, p. 42

Avant d'aller plus loin, il est nécessaire de revenir sur la distinction actuelle qui est opérée entre analphabétisme et illettrisme. L'analphabétisme, selon l'ANLCI, désigne les « *personnes qui n'ont jamais été scolarisées. Il s'agit pour elles d'entrer dans un premier niveau d'apprentissage.* » Cette notion renvoie donc aux personnes qui n'ont jamais suivi un cursus scolaire et n'ont jamais appris les rudiments de lecture et d'écriture dans ce cadre, en tout cas.

L'illettrisme, quant à lui, qualifie les :

*personnes qui, après avoir été scolarisées en France, n'ont pas acquis une maîtrise suffisante de la lecture, de l'écriture, du calcul, des compétences de base, pour être autonomes dans les situations simples de la vie courante. Il s'agit pour elles de réapprendre, de renouer avec la culture de l'écrit, avec les formations de base, dans le cadre de la politique de lutte contre l'illettrisme.*³⁰

L'illettrisme renvoie à une maîtrise insuffisante des savoirs de base. Il entraîne des difficultés dans la vie quotidienne telles que le manque d'autonomie, une mauvaise estime de soi... Pour l'ANLCI, le terme illettrisme a été inventé par ATD Quart Monde³¹ en 1981. Il permet de bien

³⁰ <http://www.anlci.gouv.fr/Illettrisme/De-quoi-parle-t-on/Les-definitions>

³¹ « Depuis plus de 60 ans, ATD Quart Monde rassemble celles et ceux qui veulent s'engager pour mettre fin à l'extrême pauvreté et construire une société plus juste, qui respecte les droits fondamentaux et l'égalité de toutes et tous. Fondé en 1957 par Joseph Wresinski et des habitants d'un bidonville de Noisy-le-Grand et aujourd'hui présent dans plus de 30 pays, ATD Quart Monde est un Mouvement international non gouvernemental et sans affiliation religieuse ou politique. » (source : <https://www.atd-quartmonde.fr/qui-sommes-nous/>)

faire la distinction entre les personnes confrontées à une situation d'analphabétisme et celles confrontées à une situation d'illettrisme.

Le terme « alphabétisation » est attribué, notamment, aux migrants qui n'ont pas été scolarisés dans leur pays d'origine et qui ne maîtrisent pas la langue française, comme l'indique N. Aït-Abdesselam : « *Ainsi on considère que la France en a terminé avec ses problèmes d'alphabétisation. Le terme d' « alphabétisation » est, dorénavant, utilisé pour l'enseignement de la langue française aux travailleurs émigrés non-francophones.* » (Aït-Abdesselam, 2003, p. 57).

Les personnes en situation d'illettrisme sont donc des personnes ayant été scolarisées, mais n'ayant pas acquis les savoirs de base suffisants pour vivre en société. Selon N. Aït-Abdesselam, l'utilisation des deux termes bien distincts que sont analphabétisme et illettrisme est, de ce fait, politique :

En fait, la figure de l'analphabète désigne l'immigré qui a toutes les chances de demeurer sur le territoire français, d'avoir des enfants nés et scolarisés en France, etc. On pourrait dire que l'"illettré" est l'"analphabète" français ou inversement, que l'"analphabète" est l'"illettré" étranger. (Ibid., p. 58)

Ce débat sur les termes, mis en avant par N. Aït-Abdesselam, renvoie à la question de l'intégration des migrants sur le sol français.

La formation de base est opérée par des associations locales, régionales et nationales (à l'exemple de l'AFPA³²) ainsi que par l'Éducation nationale (avec les Greta³³). Les formateurs sont, en majorité, des salariés du secteur privé bénéficiant du régime de la Convention collective des organismes de formation de 1988. Ce sont certes des salariés, mais des salariés parfois précaires dont l'activité dépend des aléas du marché de la formation. En parallèle, les acteurs de la formation de base sont constitués d'une part importante de bénévoles comme nous l'expliquons dans la partie 1.2., ci-après. Ils ont différentes missions telles que le face-à-face pédagogique, le suivi et l'évaluation des stagiaires, la rédaction de projets (Tiberghien,

³² L'AFPA est un organisme de formation professionnelle qualifiante, chargé de former à l'emploi. Il a été créé en 1949. Cette association est devenue, depuis le 1^{er} janvier 2017, établissement public de l'État à caractère industriel et commercial (EPIC).

³³ Les Greta sont un « groupement d'établissements publics locaux d'enseignement qui mutualisent leurs compétences et leurs moyens pour proposer des formations continues pour adultes » (Source : <https://www.education.gouv.fr/la-formation-continue-des-adultes-l-education-nationale-3035#:~:text=Un%20Greta%20est%20un%20groupement,des%20formations%20continues%20pour%20adultes>)

1999, p. 17). Les pratiques pédagogiques sont associées aux méthodes alternatives, à l'individualisation. Il s'agit de mettre l'accent sur les besoins de l'apprenant, de le rendre acteur de son apprentissage. Ainsi, ces pédagogies sont influencées par les théories de l'apprentissage, les méthodes actives ou encore les courants non directifs (c'est-à-dire non basés sous la forme d'un cours magistral où le formateur se place en sachant qui détient le savoir et le transmet). Nous y reviendrons plus spécifiquement au chapitre 4.

1.2. La formation de base des années 1970 à aujourd'hui

Nous ne pouvons évoquer la formation de base sans faire référence à la question de l'insertion socioprofessionnelle. En effet, elle suit les évolutions économiques, institutionnelles, culturelles. C'est pourquoi, vers la fin des années 1970 et le début des années 1980, elle oriente son action vers l'insertion et la réinsertion professionnelle. Les politiques publiques liées à l'emploi mettent l'accent sur l'insertion socioprofessionnelle dans les années 1980 (Bouyssières, 2005). La frontière entre les formateurs et les travailleurs sociaux devient plus confuse face à l'exclusion et à la désaffiliation des publics liées à l'emploi. Le maître-mot de cette période est l'employabilité, la période de plein-emploi étant révolue. Cela se traduit par un éloignement du modèle de l'éducation permanente et un rapprochement du modèle de la formation professionnelle continue plus apte à répondre aux problèmes de chômage, aux besoins de professionnalisation.

En 1977, le Pacte national pour l'emploi est érigé en mesure-phare pour la formation professionnelle continue et *a fortiori* pour la formation de base. En effet, il vise l'insertion professionnelle des jeunes notamment, comme le souligne P. Santelmann :

La typologie des dispositifs préqualifiants s'est constituée dès le premier « Pacte pour l'emploi » des jeunes de 1977, marqué par des formules d'insertion comme les stages pratiques ou les contrats emploi-formation, dont la vocation était de favoriser l'accès direct à l'emploi autrement qu'à la faveur d'une formation conduisant à un diplôme professionnel. (Santelmann, 2022, p. 135)

Les priorités sont accordées à la qualification, au diplôme, à l'évaluation des acquis, aux compétences. Pour répondre à ces exigences, les dispositifs de remise à niveau des savoirs de base pratiquent la pédagogie par objectifs en s'appuyant, par exemple, sur des référentiels.

Dans la deuxième moitié des années 1980 et jusque dans les années 1990, la formation de base s'associe peu à peu à la notion d'"insertion" et notamment des jeunes. Ainsi, sous l'impulsion de Bertrand Schwartz, dans les années 1980, se met en place :

une politique d'insertion des jeunes autour d'un nouveau système d'accompagnement (missions locales et PAio³⁴), d'un programme de formations alternées (16-18 et 18-25 ans) induisant une nouvelle approche de la construction des qualifications professionnelles [...]. (Ibid., p. 135)

Le chômage des jeunes est une question centrale des politiques gouvernementales et la formation de base peut représenter une réponse adéquate.

Au cours des années 1990, cette dernière va être davantage associée aux formations considérées comme « pré-qualifiantes ». En effet, en 1987, une réforme rend possible l'apprentissage dans l'enseignement supérieur, il n'est plus uniquement réservé au certificat d'aptitude professionnelle (CAP). Cette réforme va creuser la distinction entre les formations qualifiantes et les formations de base qui n'aboutissent pas à un diplôme :

Alors que la poursuite des études supérieures va devenir l'objectif central du système éducatif, une offre de formation postscolaire va se développer autour d'objectifs visant à faire acquérir aux moins qualifiés des « prérequis » supposés nécessaires pour « suivre » les cursus « qualifiants » de niveau CAP [...] (Ibid., p. 137)

La formation de base se caractérise alors comme une formation destinée aux publics de faible niveau de qualification.

L'eupéanisation des institutions influence également l'organisation de la formation de base. Les problèmes prennent une dimension supranationale. L'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) mène des actions de lutte contre l'illettrisme : « *Un marché de la formation se structure avec instauration de commandes publiques et d'appels d'offres conçus dans un cadre législatif et institutionnel précis où se conjuguent politiques nationales, initiatives régionales et européennes.* » (Tiberghien, 2007, p. 18). Comme nous l'avons dit plus haut, l'illettrisme est un terme construit par le Mouvement ATD Quart Monde. Ce mouvement, qui souhaite mettre fin à la misère, a été créé en 1957 à l'initiative de

³⁴ « Créées à partir de 1982, les missions locales et permanences d'accueil, d'information et d'orientation (PAIO) ont pour objectif d'aider les jeunes de 16 à 25 ans dans leur insertion professionnelle et sociale. » (source : <https://www.vie-publique.fr/rapport/31468-les-missions-locales-pour-linsertion-professionnelle-et-sociale-des-jeu#:~:text=Pr%C3%A9sentation,leur%20insertion%20professionnelle%20et%20sociale.>)

Joseph Wresinski. C'est avec les actions et les publications de ce mouvement que le phénomène de « l'illettrisme » a pu être relayé par les médias, puis est devenu un problème public et a fait l'objet de politiques publiques :

En parvenant à faire reconnaître officiellement l' « illettrisme » par l'État (avec la création du GPLI en 1984), puis en étant responsable [...] en 1987 de la rédaction d'un rapport du Conseil économique et social sur la grande pauvreté, le mouvement ATD Quart Monde a effectivement réussi, environ vingt ans après sa création, à accéder à l'État. (Lahire, 2005, pp. 44-45)

Pour faire de l'illettrisme un objet de politiques publiques, ATD Quart Monde a eu recours à un « fonds discursif » bien spécifique. En effet, il utilise une rhétorique qui évoque l'illettrisme comme une « honte », un « handicap », un « obstacle à l'autonomie » (*Ibid.*, p. 47). La question de l'obstacle à l'autonomie est d'ailleurs apparente dans les dispositifs de formation qui visent notamment un accompagnement à l'autonomie des publics peu qualifiés, fragiles. Le « fonds discursif » d'ATD Quart Monde se traduit également par un « discours surinterprétatif » :

Les discours produits par le Mouvement se caractérisent par une tendance à la surinterprétation des effets positifs de l'entrée dans l'écrit ainsi que des effets désastreux de la non-maîtrise de l'écrit et aux excès définitionnels, soit que l'on déborde généreusement les définitions relativement restreintes énoncées, soit que l'on se lance d'emblée dans des définitions floues et sans limite. (Ibid., p. 47)

Cette vision de la non-maîtrise de l'écrit comme un fléau est encore présente, aujourd'hui, dans les discours et actions publics. L'on parle, par exemple, de dispositifs de « lutte contre l'illettrisme » ou de « remédiation ».

Ce dernier terme peut donner un aspect médical, de soin à la question de l'illettrisme. Néanmoins, il est à nuancer. En effet, la remédiation peut aussi être vue comme une régulation, une action correctrice qui se traduit par des activités d'apprentissage relevant de pratiques pédagogiques visant à remettre tous les apprenants à niveau. D'après F. Raynal et A. Rieunier, la « remédiation » en pédagogie, désigne ainsi : « [...] un dispositif plus ou moins formel qui consiste à fournir à l'apprenant de nouvelles activités d'apprentissage pour lui permettre de combler les lacunes diagnostiquées lors d'une évaluation formative. » (Raynal & Rieunier, 2014, p. 426). Elle se caractérise donc par l'idée de renouveau : une « nouvelle

médiation ». Il s'agit d'une autre opportunité pour pallier l'échec, d'une seconde chance. La remédiation fait, par ailleurs, écho à une pratique nommée : « remédiation cognitive ». Celle-ci est apparue dans les années 1970, dans le champ de la psychologie du développement : « *La remédiation cognitive est une méthode de prise en charge des troubles et des fragilités développementales.* » (Paour, Bailleux, Perret, 2009, p. 6). Elle consiste à favoriser le fonctionnement cognitif de l'individu dans une visée d'autonomisation, par le biais de situations problèmes considérées comme des « *expériences d'apprentissage médiatisé* » permettant le développement de compétences. Dans les années 1980, le champ de la formation des adultes se saisit de cette pratique, notamment, le secteur de l'insertion professionnelle dont les publics rencontrent des difficultés multiples. Le formateur est, ainsi, considéré comme un médiateur entre le sujet (le stagiaire en formation) en activité et son environnement. C'est pourquoi, l'on parle de :

« médiation cognitive des apprentissages » : Cette approche attribue à l'apprenant confronté à une production de savoirs un rôle central. Il n'est pas « objet » d'une transmission de savoirs, mais « sujet » d'une construction de savoirs, acteur essentiel des représentations qu'il doit opérer pour s'approprier ceux-ci et agir avec efficacité.
(Arnaud, in Vergnioux, 2013, p. 238)

Plusieurs démarches de médiation cognitive existent telles que le programme d'enrichissement instrumental (PEI), la technique d'analyse graphique (Tanagra) ou encore l'atelier de raisonnement logique (ARL). Elles mettent en avant l'importance des opérations cognitives dans la compréhension et l'action. Elles sont bénéfiques pour les stagiaires à différents niveaux : « *À l'issue de ces démarches, on a observé des modifications du rapport au savoir, une restauration de la motivation à apprendre et à affronter des situations nouvelles.* » (Ibid., p. 238).

Ainsi, en formation de base, sur le plan pédagogique, l'individualisation, le développement personnel ou encore la pédagogie du projet (cf. Chapitre 4 : La pédagogie et la relation pédagogique en formation « compétences clés » : vers une autoformation accompagnée du stagiaire) dominant les pratiques de remédiation. D. Castra, professeur de psychologie sociale, souligne que les sphères de l'emploi, de la formation professionnelle et de l'action sociale sont ainsi très liées. C'est pourquoi, il précise : « *Bien que d'appartenances institutionnelles différentes, les professionnels de l'insertion unifient progressivement leurs pratiques autour de l'accompagnement de la personne, du suivi individualisé [...].* » (Castra, 2003, p. 11).

Il s'agit d'accompagner chaque stagiaire dans sa démarche de remise à niveau, de retour à l'emploi, de faire en sorte qu'il reprenne confiance en lui. Les politiques de formation, dans ce domaine, continuent à évoluer. En ce sens, une analyse du Centre économique, social et environnemental régional (CESER)³⁵ des Hauts-de-France³⁶, de juillet 2017, insiste sur la création d'une « Délégation interministérielle à la langue française pour la cohésion sociale » (DILFCS). Elle permet le développement d'actions de lutte contre l'illettrisme et d'apprentissage de la langue française. L'étude du CESER relève des inégalités territoriales à la faveur des villes, notamment, au niveau des dispositifs de lutte contre l'illettrisme. Les citadins sont plus favorisés, les ruraux plus isolés et souvent peu mobiles. Les régions s'attellent donc à résoudre ces écarts comme le souligne le préambule de l'étude du CESER :

En PACA, la Direction Régionale de la Jeunesse, des Sports et de la Cohésion Sociale (DRJSCS), en lien avec l'OFII³⁷, a lancé un travail de cartographie de l'offre linguistique au niveau régional qui permettra de voir les territoires qui ne sont pas ou peu couverts, notamment les territoires ruraux où les populations sont dispersées et très peu mobiles mais également les territoires couverts mais sur lesquels l'offre existante est saturée. (CESER, 2017, préambule)

En 2017, les formations de base, dans une visée d'éducation populaire, sont dispensées dans des structures spécifiques telles que les associations, les centres sociaux, etc. : « *Un nombre important d'associations (Secours populaire, Secours catholique, Croix rouge, ATD Quart Monde, Centres sociaux, ...) offrent au cœur des quartiers des remises à niveau scolaire. Les municipalités proposent des cours d'alphabétisation et des cours du soir* » (*Ibid.*, préambule). L'étude du CESER fait état d'une politique complexe représentée par une variété d'acteurs et surtout de financeurs comme les régions, les départements, Pôle emploi ou encore l'État.

³⁵ Analyse intitulée : « Les enjeux des politiques de maîtrise de la langue française - Diagnostic et préconisations du CESER Hauts-de-France », 28 mars 2017, Rapporteurs : Carpentier Dominique, Rollet Philippe, Tassou Yvonne, Thomas Pierre (Dans : *Les politiques de maîtrise de la langue française sur les territoires, contribution des CESER*, 7 Juillet 2017), source : https://www.gouvernement.fr/sites/default/files/contenu/piece-jointe/2017/10/pour_aller_plus_loin_-_contributions_des_ceser_.pdf

³⁶ « Le CESER organise et diffuse l'expression de la société civile des Hauts-de-France sur tout sujet d'intérêt régional. La mission principale du CESER est, par les travaux qu'il mène et les avis qu'il rend, d'éclairer et accompagner les élus régionaux, ses interlocuteurs privilégiés, mais aussi l'ensemble des acteurs, décideurs et responsables régionaux dans l'exercice de leurs missions, mandats et responsabilités. » (source : <https://ceser.hautsdefrance.fr/pages/presentation-2>)

³⁷ Office français de l'immigration et de l'intégration

Par ailleurs, l'absence de moyens est une réalité dans le domaine de l'illettrisme, des savoirs de base, compétences clés. Cela signifie, comme le souligne le CESER, que beaucoup de formations sont délivrées par des bénévoles « *dont la qualification (niveau d'étude et diplômes spécialisés) est très hétérogène (professeurs à la retraite, étudiants en FLE à l'université...)*. » (*Ibid.*, préambule). Ainsi, les formations liées à l'illettrisme ou au français langue étrangère (FLE) comptent, en effet, de nombreux intervenants bénévoles. Un rapport de la Dares³⁸, publié en 2022, concernant les formations de FLE dans la Somme et le Nord, note la prépondérance de ces derniers, dans ce domaine, au sein des structures associatives :

L'offre de formation FLE est hétérogène. Sont pris en compte ici d'abord la formation linguistique obligatoire pour les signataires du CIR³⁹, puis l'ensemble de l'offre existante sur le territoire à savoir une offre professionnelle, dans les centres de formation réalisant notamment des cours financés par la Région, ainsi qu'une offre associative où le travail bénévole occupe une place plus importante. (Favarque, Pelletier, Alfieri, Leclercq, 2022, p. 143)

Ces données renvoient à la question de la place du bénévolat et de ses limites dans ce domaine d'activité, en lien avec la professionnalisation. L'accent mis sur l'insertion socioprofessionnelle en formation des adultes, au cours des dernières décennies, a mis en lumière le rôle des associations et des organismes d'insertion ainsi que de leurs intervenants. Elle soulève la question de leur nécessaire professionnalisation. Pour F. Marquart, « [...] *le développement des politiques d'insertion et les croisades menées contre le chômage des jeunes ont accentué la mobilisation des organismes à caractère associatif* » (Marquart, 1989, p. 24). Il souligne l'hétérogénéité des interventions des différentes structures, contribuant ainsi à la segmentation du secteur. Nous expliquons cette professionnalité segmentée dans le chapitre suivant.

Aussi, les actions de formation en remise à niveau des compétences clés reposent sur des appels d'offre, elles peuvent être financées par l'Office Français de l'Immigration et de l'Intégration (OFII), les Directions régionales de l'économie, de l'emploi, du travail et des solidarités (DREETS) ou encore Pôle emploi. Toutefois, l'enquête du CESER précise qu'elles n'ont aucune vision pérenne. Ce sont donc les petites structures, comptant peu de

³⁸ Favarque, N., Pelletier, J., Alfieri, V (2022). L'intégration professionnelle des réfugiés dans le Nord et dans la Somme. *Rapport d'études. Dares, 41*. Dares – service statistique du ministère du Travail, <https://dares.travail-emploi.gouv.fr/publication/lintegration-professionnelle-des-refugies-dans-le-nord-et-dans-la-somme>

³⁹ Contrat d'intégration républicaine

professionnels, qui pâtissent de cet état de fait en réduisant leur marge de manœuvre : « *La réponse aux appels à projets demeure complexe en particulier pour les petites structures locales animées le plus souvent par des bénévoles.* » (CESER, 2017, préambule).

Au niveau pédagogique, à l'échelle nationale, l'individualisation semble le fer de lance des politiques de remise à niveau. Cependant, ces pratiques ne sont pas toujours mises en œuvre sur le terrain : « *Ils insistent pour qu'une pédagogie et un accompagnement différenciés soient proposés en fonction des publics concernés, (illettrisme, analphabétisme, FLE), ce qui ne semble pas être systématiquement le cas* » (*Ibid.*, préambule). D'après l'étude, cette difficulté est due au manque de formation des formateurs eux-mêmes sur ces pédagogies. Plus largement, le CESER note un manque de cohésion globale qui se ressent à plusieurs niveaux : l'offre de formation est dispersée, les acteurs sont divers, les dispositifs et financements s'avèrent multiples.

Enfin, d'après les dernières données de la Dares sur les chances de retour à l'emploi après une formation (années 2017-2019) : « *Près de 16 % des formations ont vocation à délivrer des savoirs de base, parfois pour une remise à niveau en vue d'une autre formation.* » (Chabaud et al., 2022, p. 7)⁴⁰. Cette même étude précise que 33,4 % des formations sont certifiantes. P. Santelmann (2022) souligne que le plan d'investissement dans les compétences (PIC) a encouragé le retour en formation pré-qualifiante des demandeurs d'emploi faiblement qualifiés. Cependant, ces formations, comme nous avons déjà pu le préciser, ne représentent qu'une étape dans le processus et ne permettent pas un accès direct à l'emploi sauf exception.

[Elles] n'ont en général pas vocation à préparer directement à l'insertion sur le marché du travail, mais plutôt à offrir une remise à niveau en vue de formations complémentaires. Parmi les personnes ayant suivi une première formation pré-qualifiante, 38 % ont suivi une autre formation par la suite [...]. (Chabaud et al., 2022, p. 19)

Nous retrouvons bien la distinction qui s'est faite entre les formations pré-qualifiantes visant à une remise à niveau des savoirs de base et les formations qualifiantes qui donnent un accès plus direct à l'emploi.

Dans la partie suivante, nous revenons sur les évolutions de la formation de base.

⁴⁰ Chabaud, M., Bucher, A., Givord, P., Louvet, A. (2022). Quelles sont les chances de retour à l'emploi après une formation ? L'apport de la base ForCe pour l'analyse des trajectoires individuelles du chômage vers l'emploi. *Document d'études. Dares*, 261. (Dares – service statistique du ministère du Travail)

2. De la formation de base à la formation en compétences clés : enjeux, publics et processus de professionnalisation

Comme nous l'avons mentionné en introduction, depuis 2006, la notion de "compétences clés" tend à être préférée à celle de "savoirs de base" suite à la création d'un cadre commun de référence des compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie à destination des États membres à l'initiative du Parlement européen.

2.1. La notion de compétences clés

Le formateur a donc pour objectif de transmettre des compétences clés, autrement dit, des compétences nécessaires à tout citoyen pour évoluer le mieux possible au sein de la société. Il s'agit, en quelque sorte, d'une redéfinition et d'une extension des "savoirs de base" dans une logique compétences. Les savoirs de base sont mis au service de la compétence. C'est d'ailleurs ce que soulignent L. Durat et M. Weisser qui considèrent que les publics à besoins spécifiques n'ont pas systématiquement la priorité d'acquérir des compétences professionnelles. Avec cette approche par compétences, il s'agit de considérer la personne dans son ensemble, de prendre en compte ses besoins « *dans une approche inclusive du sujet humain* » (Durat & Weisser, 2018, p. 159). Pour les publics demandeurs d'emploi faiblement qualifiés, les compétences à acquérir peuvent ainsi être de différents ordres : elles peuvent être liées à la remise à niveau des savoirs de base, mais également concerner des compétences rattachées à la recherche d'un emploi. Les auteurs ajoutent que :

[...] ces compétences ne sont pas que d'ordre économique, la personne n'est pas réduite à son seul statut de travailleur. Cela est vrai plus encore pour les publics à besoins spécifiques, leur biographie personnelle avec l'emploi salarié étant moins ordinaire, plus irrégulière. Le travail d'ingénierie pédagogique qui s'ensuit consiste dans un premier temps à spécifier ces compétences clés selon les besoins et les attentes du public ciblé ; qu'est-ce que l'aptitude à gérer efficacement soi-même son apprentissage pour une personne en difficulté avec la langue française ? (Ibid., p. 160).

Elles désignent : « *un ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées au contexte. Les compétences clés sont celles nécessaires à tout individu pour l'épanouissement*

et le développement personnels, la citoyenneté active, l'intégration sociale et l'emploi. »
(Journal officiel de l'Union européenne, 2006, L394/13)⁴¹.

Le cadre européen des compétences-clés (2006) met en avant huit compétences :

1. *Communication dans la langue maternelle;*
2. *Communication en langues étrangères;*
3. *Compétence mathématique et compétences de base en sciences et technologies;*
4. *Compétence numérique;*
5. *Apprendre à apprendre;*
6. *Compétences sociales et civiques;*
7. *Esprit d'initiative et d'entreprise;*
8. *Sensibilité et expression culturelles.*

Ces huit compétences mettent l'accent sur des savoirs, savoir-faire, savoir-être variés à maîtriser. Elles présentent un aspect scolaire en proposant des modules disciplinaires tels que le français, les mathématiques, la langue étrangère; mais dépassent également cet aspect par le recours à des compétences alternatives, qui sont davantage des savoir-être, telles qu'apprendre à apprendre, les compétences sociales et civiques, l'esprit d'initiative et d'entreprise, la sensibilité et expression culturelles. Selon J.-C. Coulet :

les compétences que l'on acquiert tout au long de la vie sont conçues comme conditionnées par la construction de compétences clés ou compétences de base, entendues alors comme un « socle », sur lequel on s'appuie pour développer d'autres compétences et, ainsi, aller plus loin dans son parcours personnel et professionnel.
(Coulet, 2016, p. 11)

Ces compétences représentent ainsi la base que chaque personne doit posséder pour pouvoir évoluer tout au long de la vie. Comme précisé plus haut, les formations en compétences clés sont orchestrées par les régions en raison des différentes lois de décentralisation : « Avec la loi du 5 mars 2014, les compétences des régions ont été étendues à la lutte contre l'illettrisme et

⁴¹ Journal officiel de l'Union européenne. 2006. Recommandation du parlement européen et du conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, L 394/10.

à des publics spécifiques : personnes handicapées, personnes sous main de justice, français établis hors de France. » (Cavan, 2017, p. 1). Les publics concernés par ce type de formations sont variés : ce sont à la fois des jeunes et des moins jeunes qui poursuivent des objectifs bien distincts :

Les jeunes suivent plus souvent que les autres le programme « compétences clés » pour accéder à un contrat de professionnalisation ou d'apprentissage, à une formation qualifiante ou pour entrer dans la fonction publique. En revanche, les stagiaires de 50 ans ou plus visent davantage l'accès à un emploi hors alternance ou l'obtention d'une promotion professionnelle. (Aude, 2013, p. 5)

Les stages en compétences clés sont commandés par l'État et les régions ou par Pôle emploi et les OPCO. Ils concernent surtout des publics en difficultés, peu qualifiés et en recherche d'emploi :

La remise à niveau et la maîtrise des savoirs de base étant plus fréquentes parmi les formations commandées par les régions et l'État, la part de personnes peu qualifiées dans ces dernières est plus importante (respectivement 38 % et 33 % contre 24 % pour les formations commandées par Pôle emploi). (Ibid., p. 6)

Il faut noter que l'« approche par compétences » se développe dans le contexte scolaire, universitaire et dans celui de la formation des adultes avec les lois de 2006 sur les « compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie » à l'échelle de l'Europe (Parlement européen) et de la France avec « le socle commun de connaissances et de compétences » (2007), devenu « socle commun de connaissances, de compétences et de culture » (2015). En ce qui concerne les formations en « compétences clés », en 2018, apparaît le nouveau cadre européen des compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (mai 2018) qui met l'accent sur l'importance d'investir dans les compétences de base. Après avoir décrit le cadre et les caractéristiques de la formation de base et *a fortiori* des compétences clés, il paraît important de définir le rôle, les spécificités et les missions du formateur « compétences clés ».

2.2. Les formateurs « compétences clés » : un processus de professionnalisation en cours

Selon la fiche ROME⁴² K2111 d'octobre 2017 relative au secteur de la formation professionnelle, publiée par Pôle emploi, le formateur d'adultes chargé de dispenser une « remise à niveau » est appelé : formateur/formatrice « remise à niveau »⁴³. Le RNCP propose, lui, la dénomination suivante : « *lutte contre l'illettrisme / français langue étrangère* ». D'après le RNCP (France compétences⁴⁴), d'un point de vue didactique et pédagogique, le formateur « *construit les programmes linguistiques de formation, élabore les contenus de séances, développe des outils pédagogiques adaptés au dispositif de formation et au cadre professionnel, anime des cours, intervient auprès d'un public varié et hétérogène.* »

Par ailleurs, il doit pouvoir « *identifier les besoins des apprenants - qu'ils relèvent de l'illettrisme ou de l'apprentissage du français langue seconde ou langue étrangère* » (RNCP) afin d'y répondre de manière personnalisée et adaptée. Cette fiche ne semble pas prendre en compte toute la variété et la complexité des missions du formateur telles que nous l'entendons. En effet, si certaines compétences reflètent bien l'activité de ce type de formateur, d'autres sont absentes comme la didactique des mathématiques ou encore la capacité à apprendre à apprendre notamment. Les compétences mises en avant dans la fiche présentée par « France compétences » mettent surtout l'accent sur la maîtrise de la langue (orale et écrite). De même, les types d'emploi proposés semblent illustrer le caractère imprécis des missions et activités de ces formateurs. Les emplois accessibles sont les suivants : « Formateur en langue française et Lutte contre l'illettrisme », « Formateur en Français Langue Étrangère et Français Langue Seconde », « Formateur en Compétences clés – CléA⁴⁵ ». Or, il s'avère qu'un formateur peut exercer à la fois la fonction de « Formateur en Compétences clés – CléA », soit préparer à la certification et, à la fois, exercer, par exemple, la fonction de formateur en FLE ou en langue française. En outre, l'appellation « Formateur en langue française et Lutte contre l'illettrisme » paraît peu claire au sens où la « lutte contre

⁴² Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois

⁴³ <http://www.pole-emploi.fr/>

⁴⁴ « Créée par la loi n° 2018-771 du 5 septembre 2018 (art. 36) pour la liberté de choisir son avenir professionnel, France compétences est l'unique instance de gouvernance nationale de la formation professionnelle et de l'apprentissage. » (source : <https://www.francecompetences.fr/france-competences/#qui-sommes-nous>)

⁴⁵ Certification que nous présentons plus bas dans ce chapitre

l'illettrisme » inclut l'enseignement du français, mais également des mathématiques par exemple.

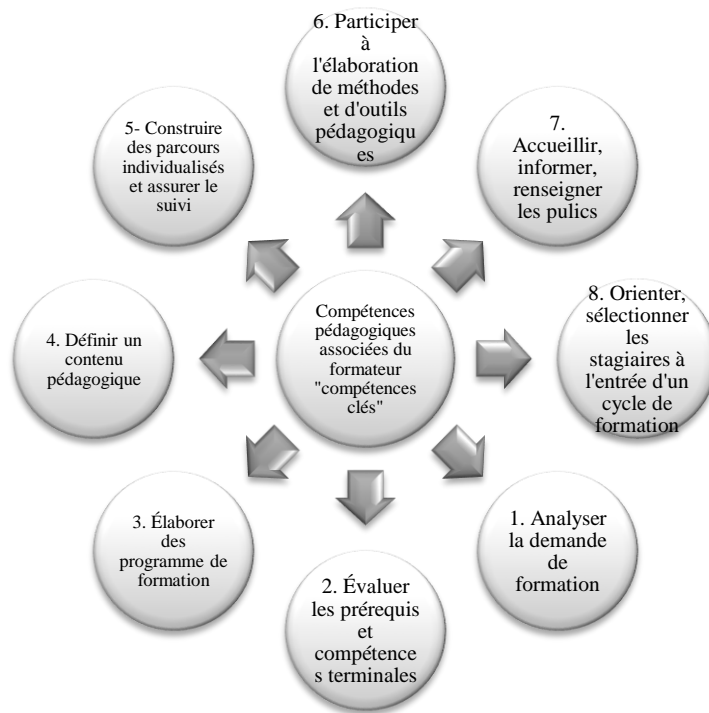
Pour cette étude, nous retenons l'appellation de formateurs/formatrices « compétences clés », dans la mesure où elle nous paraît plus appropriée au contexte. En effet, ce terme englobe les missions de formation des savoirs de base (français, mathématiques, numérique), mais prend aussi en compte les savoir-être et savoir-faire, aptitudes et attitudes (apprendre à apprendre, *soft skills*....).

La première convention collective, qui reconnaît la profession de formateur d'adultes, et *a fortiori* celle de formateurs « compétences clés », remonte à 1988. Elle constitue une étape supplémentaire dans le processus de professionnalisation des formateurs « compétences clés ». P. Bouyssières commente à son propos :

[...] si l'identité professionnelle des formateurs est certes moins confirmée et moins unifiée que celle de certains corps professionnels du domaine de l'éducation, tels les professeurs et les éducateurs spécialisés, elle est néanmoins socialement reconnue, donnant lieu à un nombre limité de statuts professionnels officiels. (Bouyssières, 2001, p. 15)

D'après cette convention collective, qui donne un cadre à l'activité de formateur d'adultes, ce spécialiste a pour mission d'accompagner l'apprenant dans l'acquisition de savoirs de base et de compétences utiles à son insertion sociale et professionnelle. Il donne une formation générale comme le français et les mathématiques, prépare et dispense des formations en tenant compte du niveau, des capacités d'apprentissage et des divers projets professionnels des personnes. Il favorise une pédagogie individualisée, adaptée à l'hétérogénéité du groupe, assure la réalisation des tests de positionnement et participe à la répartition des stagiaires en fonction de leur niveau. Avec le schéma suivant, nous avons tenté de résumer les grandes missions des formateurs d'adultes « compétences clés » telles que définies dans la « Convention collective nationale des organismes de formation du 10 juin 1988 ».

Schéma 4 – Compétences pédagogiques associées du formateur « compétences clés » d'après la Convention collective de 1988



Pour V. Tiberghien, dans son article intitulé : « La professionnalisation du formateur spécialisé en formation de base », les formateurs « compétences clés » font partie du groupe professionnel des formateurs d'adultes. Ils sont « *spécialisés dans la formation de base de publics peu ou pas scolarisés.* » (Tiberghien, 2005, p. 105). Ils dispensent des modules de savoirs de base (français, mathématique, numérique). Grâce à leurs actions, ils participent au développement de l'employabilité ainsi qu'à la réinsertion sociale des stagiaires.

Malgré l'institutionnalisation de ce secteur de la formation, l'auteure considère que la professionnalisation de ses acteurs « *s'avère fragile* », voire « *inachevée* » (*Ibid.*, p. 106). Elle met en avant plusieurs raisons à cela telles que : « *la diversité des profils des intervenants, l'éclatement de leurs missions, la pluralité des savoirs en jeu, la variabilité des contextes de travail* » (*Ibid.*, p. 107). Concernant la diversité des profils, les formateurs ont des diplômes différents (psychologie, sciences de l'éducation, sociologie ou encore le DUFA⁴⁶, par exemple). De même, les plus âgés ont une expérience antérieure variée, « *dans des domaines différents* » (*Ibid.*, p.107).

⁴⁶ Diplôme universitaire de formation d'adultes

Cette diversité des profils n'est pas le propre de la formation en compétences clés. Elle se manifeste également dans l'ensemble du champ de la formation des adultes. Toutefois, elle est très marquée dans la formation en compétences clés. Cette hétérogénéité et le caractère disparate des acteurs peuvent ralentir le processus de professionnalisation. Par ailleurs, l'éclatement des missions et de la pluralité des savoirs professionnels en jeu sont susceptibles de constituer un frein à ce processus. En effet, l'auteure distingue quatre types de missions pouvant être attribuées à un seul formateur ou réparties entre plusieurs (*Ibid.*, p. 109) :

- le face-à-face pédagogique (développement des savoirs de base) réalisé en collectif ou en individualisation ;
- l'accompagnement individuel qui se traduit par un accueil, une orientation, un suivi ou un accompagnement personnalisé vers une insertion sociale ou encore une aide à la construction d'un projet personnel ;
- le développement de l'employabilité, autrement dit, le suivi de stage en entreprise, les techniques de recherche d'emploi, l'aide au projet professionnel ;
- l'aspect socioculturel : accompagnement au sein d'activités culturelles, de loisirs, etc.

Ces différentes missions illustrent le fait que le formateur doit être polyvalent : il peut avoir à la fois des tâches d'enseignement et de formation, mais également des tâches d'accompagnement socioprofessionnel, d'animation socioculturelle... Selon les organismes de formation, la répartition des missions des formateurs ne se fait pas de la même manière, ce qui peut accentuer ce manque d'unité. En outre, la disparité « *des activités professionnelles s'explique par l'inscription de la formation de base au sein des évolutions socio-économiques et idéologiques* » des quarante dernières années (*Ibid.*, p. 109). Différents modèles se sont succédé qui ont eu un impact sur la formation de base : le modèle du développement citoyen et social, celui du développement personnel et, enfin, celui du développement de l'employabilité. Le type de modèle prédominant a ainsi un impact sur les activités et missions que privilégient les formateurs. Par ailleurs, la façon d'appréhender les différentes missions est influencée par la gestion politique, sociologique et économique de l'illettrisme. Celui-ci a d'abord été considéré, dans une approche scolaire, comme « *la conséquence d'une faible scolarisation* », il a alors constitué « *une seconde chance* » pour ces publics peu scolarisés (*Ibid.*, p. 110). Dans une approche sociologique, l'illettrisme est considéré comme « *le reflet d'inégalités et un facteur de leur renforcement* » (*Ibid.*, p. 110). Dans cette optique, la formation a une double visée : permettre aux personnes d'accéder non seulement au « *savoir* », mais également au « *pouvoir* ». Enfin, l'illettrisme peut avoir un impact sur le bon

fonctionnement de la société au niveau démocratique et économique. De ce fait, le retour en formation « *permet l'évolution des compétences pour fonctionner efficacement dans la société, dans une optique pragmatique et rationnelle* » (*Ibid.*, p. 110). Ces différentes approches soulignent l'hétérogénéité des modalités de prise en compte de l'illettrisme et des modes d'intervention en fonction du contexte (politique, économique, social, etc.). En somme, les actions mises en place relèvent de trois niveaux : individuel, collectif et institutionnel. Ces trois niveaux sont eux-mêmes influencés par les politiques publiques et le contexte social.

En plus des missions identifiées, les savoirs professionnels sont divers comme le commente V. Tiberghien :

Le formateur doit être un spécialiste de l'andragogie doublé d'un didacticien des mathématiques ou du français ; il doit être un fin connaisseur des troubles de l'apprentissage, mais encore un professionnel à l'écoute des difficultés sociales et économiques des stagiaires. (Ibid., p. 110)

En d'autres termes, les savoirs à maîtriser sont protéiformes. Le formateur doit détenir un savoir disciplinaire, connaître les spécificités de l'adulte en formation, être en mesure d'apprendre à apprendre et d'accompagner le stagiaire en difficulté (rôle d'aide, d'écoute).

Outre ces éléments, la variabilité des contextes de travail de ces professionnels de la formation est une donnée à prendre en compte. En effet, les organismes de formation répondent à une « *logique éclatée de commandes* » au sein d'un « *espace concurrentiel* » (*Ibid.*, p. 111), cela renforce les disparités au niveau local. « *Certaines régions mènent depuis longtemps des politiques concertées État/Région, d'autres non. Les financements des conseils régionaux sont inégaux d'une région à l'autre.* » (*Ibid.*, p. 111). En parallèle à cela, les conditions d'exercice de l'activité des formateurs s'avèrent inégales à différents niveaux comme l'illustre V. Tiberghien (*Ibid.*, p. 112) : « *Du côté des formateurs, il n'y a pas égalité au niveau des conditions de travail, au niveau de l'accès aux ressources pédagogiques et à la formation continuée, au niveau de la reconnaissance statutaire et financière* ». Ces conditions d'exercice dépendent de multiples facteurs notamment relatifs à l'organisme de formation (taille, effectif, type de contrats, etc.). Selon le contexte et la structure au sein desquels il intervient, le formateur est, en somme, soumis à des conditions de travail évolutives. D'une structure à l'autre, les statuts des formateurs et les politiques de contractualisation peuvent différer (accès au CDI plus ou moins possible, conditions de rémunérations différentes selon les centres de formation). Les locaux et ressources matérielles ne sont pas non plus identiques.

En effet, certains organismes de formation sont davantage dotés d'équipements (informatique, pédagogique) et possèdent des locaux plus modernes comparés à d'autres.

Enfin, P. Santelmann souligne que les formateurs spécialisés dans la remise à niveau des compétences clés sont confrontés à une forme de dévalorisation en raison des publics qu'ils reçoivent : « *La spécialisation de nombreux organismes de formation dans l'accueil de publics spécifiques (jeunes, migrants, travailleurs handicapés, chômeurs de longue durée, bénéficiaires du RSA, etc.) va accentuer la dévalorisation du métier de formateur d'adultes [...]* » (Santelmann, 2022, pp. 139-140). Il semblerait qu'il y ait une forme de stigmatisation de ce type de formation pré-qualifiante et de ses professionnels associée aux particularités de ses publics.

Si nous venons de caractériser les profils des formateurs qui ont évolué suivant le contexte politique, économique et social, qu'en est-il de ceux des stagiaires ? Qui sont-ils ? Quelles sont les difficultés auxquelles ils sont confrontés ?

2.3. Les publics des formations en compétences clés aujourd'hui

D'après le référentiel des savoirs de base publié en 2000, les personnes éligibles à ce type de formations sont des « *adultes ayant, en principe, été scolarisés (au moins quelques années).* » (Dartois & Thiry, 2000, p. 15)⁴⁷. Ce sont des hommes ou des femmes, des jeunes ou des plus âgés, des salariés à temps partiel, des personnes en reconversion professionnelle ou sans emploi, voire des retraités.

Les publics intégrant les formations en compétences clés présentent des similitudes, notamment socioéconomiques et socioprofessionnelles. Ce sont des personnes dont le parcours scolaire (primaire et secondaire) est compliqué, voire inachevé. Elles sont souvent issues de milieux défavorisés et peinent à trouver ou garder un emploi stable. C'est l'analyse que fournit V. Tiberghien :

Certaines constantes apparaissent : faible niveau scolaire des enquêtés, appartenance des parents et de l'enquête aux catégories socioprofessionnelles les moins favorisées, faibles revenus... Mais les études montrent qu'à côté de traits communs, existent de nombreux facteurs de différenciation interne : types de parcours scolaire, rapports

⁴⁷ Dartois, C., Thiry, C. (2000). *Former les publics peu qualifiés – Référentiel des savoirs de base, Démarche référentielle de repérage des compétences*. La Documentation française.

entre socialisation scolaire et socialisation familiale, pratiques de loisirs, évènements biographiques, environnement familial, projet migratoire. (Tiberghien, 2007, p. 26)

Malgré ces caractéristiques semblables, des disparités dans les parcours de vie et dans la maîtrise des savoirs sont tout de même remarquables, ce qui constitue les différences individuelles au sein des groupes en formation.

D. Castra considère, quant à lui, ce public comme « hétérogène ». Pour sa part, il utilise l'expression : « publics prioritaires » pour qualifier les personnes en proie à la précarité telles qu'identifiées par les politiques publiques :

[...] au-delà de leur incontestable hétérogénéité sur de multiples variables, les publics prioritaires se caractérisent par une absence de qualification (inférieure au CAP-BEP, ou obsolète) et une exclusion de l'emploi normal ou de droit commun au sens de la législation du travail (Castra, 2003, p. 8)

Ces publics identifiés bénéficient prioritairement des politiques liées à l'emploi. Ce sont des personnes qui peuvent souffrir d'une forme d'exclusion (scolaire, sociale, professionnelle, familiale). Leur rapport à l'apprentissage apparaît complexe dans la mesure où la formation scolaire ne s'est pas déroulée sereinement dans la plupart des cas. C'est pourquoi, elles peuvent se sous-estimer et afficher un manque de confiance à l'entrée en formation. F. Bros (2008, p. 178) a étudié un dispositif de formation de base dit « MSB IP » (maîtrise des savoirs de base et insertion professionnelle). Elle remarque la marginalisation de ces populations confrontées à des difficultés avec l'écrit et qui ont un statut qui les dévalorise. Ces difficultés avec l'écrit sont souvent le résultat d'un passé scolaire houleux. Pour ces personnes, le rapport à l'écrit s'avère pénible : « *L'écriture est difficile, laborieuse et se passe mal le plus souvent. Écrire rime avec douleur et contrainte.* » (*Ibid.*, p. 175). Le retour en formation, pour le stagiaire en formation de base, ne va donc pas de soi. Il peut être une source d'appréhension pour lui, puisqu'il s'agit de se confronter à ses peurs, à ses échecs précédents, à ses difficultés d'apprentissage. D'ailleurs, F. Bros précise à ce propos : « *L'écriture renvoie à une image négative de soi* » (*Ibid.*, p. 180). Le fait de ne pas écrire correctement apparaît handicapant. L'écriture s'apparente à une obligation sociale. Sa non-maîtrise constitue, de ce fait, un facteur d'exclusion. C'est aussi ce que suggère M.-C. Guernier au sujet de la calligraphie comme premier acte d'écriture :

[...] la calligraphie a à voir avec l'image de soi : elle est perçue comme la manifestation de la compétence scripturale elle-même et accepter qu'on n'arrive pas à bien former ses lettres revient en quelque sorte à admettre de donner une mauvaise image de soi [...]. (Guernier, 2008, p. 195)

L'écriture opère un lien direct avec l'image que l'on se renvoie et que l'on renvoie aux autres. Elle est un moyen de juger la personne, de la connaître, car nous sommes tous dotés d'un style propre d'écriture plus ou moins travaillé, plus ou moins naturel. Être démuné de cette compétence peut engendrer une dépréciation de soi. Il faut tout de même relativiser ce constat puisqu'avec le développement des nouvelles technologies, la calligraphie tend à devenir de moins en moins nécessaire. La maîtrise de l'écriture est en lien avec le parcours scolaire des personnes. Cette compétence s'acquiert et se perfectionne durant la scolarité, la vie personnelle et professionnelle. L'interruption de la scolarité peut donc avoir un impact important sur la maîtrise de cette compétence :

La maîtrise de l'écrit va par ailleurs de pair avec une scolarité longue. Ainsi, poursuivre ses études au-delà de l'âge de seize ans témoigne, d'une part, de compétences écrites permettant une prolongation des études, et, d'autre part, permet de préserver et d'entretenir ces aptitudes au fil du temps, éloignant ainsi le risque de difficultés graves et importantes à l'âge adulte. (Betremieux, Crocquey, Leroy, 2013, p. 23)

Aujourd'hui, il faut noter que l'on parle davantage de « publics fragiles » dans les études menées sur les populations effectuant des formations de base/compétences clés. Ce terme a une dimension davantage psychologique. En effet, la fragilité désigne : « *ce qui manque de résistance et de solidité* », selon le *Trésor de la langue française informatisé*, alors que précaire renvoie à : « *ce qui est incertain, dont on ne peut garantir la durée* »⁴⁸. Il est possible d'être précaire sans être fragile et réciproquement. Les publics fragiles renvoient à des catégories de personnes selon I. Vandecasteele et A. Lefebvre, autrement dit les « *chômeurs de longue durée, jeunes sans qualification professionnelle, « érémites* »⁴⁹, *primo-arrivants...* » (2011, p. 137). La fragilité porte ainsi sur l'absence de travail depuis un certain temps, l'absence de qualifications et diplômes, l'incapacité à subvenir à ses propres besoins,

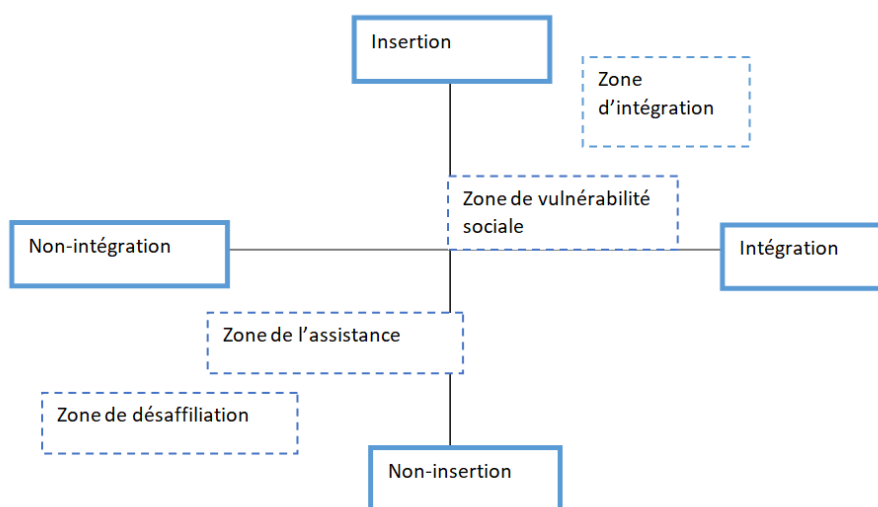
⁴⁸ Source : <http://atilf.atilf.fr/>

⁴⁹ Bénéficiaires du revenu minimum d'insertion (RMI) devenu revenu de solidarité active (RSA)

l'arrivée dans un nouveau pays avec ce que cela implique (changement de culture, de langue, de pratiques quotidiennes,...).

Selon R. Castel, nous pourrions considérer les publics s'inscrivant dans les formations en compétences clés comme « désaffiliés » en raison de leur profil. En effet, il définit la désaffiliation sociale comme une : « *expérience de désengagement social* » (Castel, 2009, p. 302). Il considère cette notion en termes de « décrochage », notamment « *par rapport aux régulations à travers lesquelles la vie sociale se reproduit et se reconduit.* » (*Ibid.*, p. 302). Il s'agit de l'aboutissement d'un processus qui allie l'absence d'emploi et l'isolement relationnel. La désaffiliation présente donc une double dimension : économique et relationnelle. D'après D. Debordeaux, qui s'appuie sur les travaux de R. Castel, ce processus peut se comprendre d'après deux axes : celui de l'intégration et la non-intégration par le travail et celui de l'insertion et la non-insertion dans une « *sociabilité socio-familiale* » (Debordeaux, 1994, p. 94). Le premier axe renvoie à la précarité liée à l'emploi puisqu'il oscille entre l'emploi stable, les emplois précaires et l'absence de travail. Le deuxième axe évolue entre des réseaux de sociabilité considérés comme solides et un isolement social complet (*Ibid.*, p. 94). Les publics fragiles des formations en compétences clés peuvent se situer sur ces deux axes à l'entrée en formation et leur situation peut évoluer en fonction de différents facteurs. Ces deux axes permettent d'ailleurs de formaliser quatre zones, toujours selon D. Debordeaux (1994) et d'après les travaux de R. Castel. Ces zones s'échelonnent de l'autonomie à la dépendance et de la stabilité à une instabilité. La première, la zone d'intégration est celle au sein de laquelle les individus ont les « *garanties d'un travail permanent* » et mobilisent « *des supports relationnels solides* » (*Ibid.*, p. 94). La deuxième : la zone de vulnérabilité se traduit par « *la précarité du travail et la fragilité relationnelle* » (*Ibid.*, p. 94), elle peut correspondre à certaines personnes qui entrent en formation en compétences clés qui occupent un emploi qui est instable comme on le verra. La troisième zone est celle de l'assistance, elle est symbolisée par l'aide reçue. Elle peut aussi correspondre au profil de certains stagiaires qui bénéficient d'aides sociales comme le RSA ou les pensions d'invalidité comme on pourra l'étudier. Enfin, la dernière zone correspond à celle de la désaffiliation : elle est représentée par le fait d'être sans emploi et en isolement social (*Ibid.*, p. 94). C'est le cas de nombreux stagiaires de la formation en compétences clés, sachant que la plupart sont en situation de chômage de plus ou moins longue durée au moment de la formation. Nous proposons une représentation du processus de désaffiliation, d'après la définition de R. Castel, dans le schéma ci-après :

Schéma 5 - Processus de désaffiliation modélisé à partir de la conception de R. Castel



Ainsi, la formation en compétences clés, fondée sur la remise à niveau des savoirs de base et des compétences nécessaires à toute personne pour vivre en autonomie, est caractérisée par l'accompagnement de publics fragiles, qui ne sont pas qualifiés ou peu, parfois désaffiliés. Si au départ, elle met l'accent sur la remise à niveau, elle a aussi pour objectif l'insertion ou la réinsertion des personnes éloignées de l'emploi, confrontées à des difficultés multiples.

Une enquête réalisée par l'INSEE en 2020 met en exergue la dégradation continue de la situation des personnes qui ne sont pas diplômées ou peu sur le marché du travail :

En près de 40 ans, la situation relative des peu ou pas diplômés s'est dégradée quasiment continûment : leur risque relatif de non-emploi contraint, corrigé des effets d'âge et de sexe, est passé de 1,3 en 1982 à 2,2 en 2018 [...]. Même quand leur non-emploi contraint a diminué, comme entre 1999 et 2008, leur situation relative s'est dégradée. (Picart, 2020, p. 74)⁵⁰

Cette situation est due, en partie, à l'élévation du niveau d'éducation et des diplômes ces dernières années. L'enquête révèle que les moins diplômés sont de plus en plus exclus du marché du travail, non pas parce qu'il n'y a plus d'emploi, mais parce que ces emplois sont occupés par des plus diplômés qui sont eux-mêmes déclassés :

⁵⁰Picart. (2020). Le non-emploi des peu ou pas diplômés en France et en Europe : un effet classement du diplôme. *Insee. Références.*

Notamment, depuis 2003, le nombre de participants au marché du travail peu ou pas diplômés a diminué de 36 %, et leur emploi de 42 %. Pourtant, les professions qui les employaient se sont maintenues, mais elles recrutent à des niveaux de diplôme plus élevés : via le déclassement des plus diplômés, les peu ou pas diplômés ont été en partie évincés du marché du travail. (Ibid., p. 71)⁵¹

Après avoir dressé l'état des lieux de la formation de base au niveau national, nous analysons la formation de base au niveau régional, dans les Hauts-de-France, des années 1980 à aujourd'hui, sachant que cette région constitue notre terrain d'enquête.

3. De la formation de base à la formation en compétences clés dans les Hauts-de-France

Dans cette partie, nous nous intéressons tout particulièrement aux politiques régionales menées ainsi qu'aux évolutions en matière d'illettrisme et de savoirs de base, compétences clés dans le Nord-Pas-de-Calais, devenu les Hauts-de-France, des années 1980 à aujourd'hui. En effet, il s'agit de la région dans laquelle nous menons notre enquête de terrain. Nous présentons, en particulier, deux dispositifs auxquels nous nous sommes intéressée durant cette recherche : le dispositif « DSP⁵² @robase 3C » et le dispositif « SIEG Compétences clés ».

3.1. Les dispositifs régionaux de formation de base des années 1980 aux années 2010

De nombreux dispositifs régionaux ont vu le jour depuis les années 1980 dans le Nord-Pas-de-Calais qui est une région dont le taux d'illettrisme est élevé comme nous le verrons.

3.1.1. Les années 1980

Dans les années 1980, la crise économique prend de l'ampleur. Au niveau national, la question de l'illettrisme devient une préoccupation centrale du gouvernement en raison de l'augmentation du chômage :

Le rapport Fors de 1980 remis par la France au titre du programme européen de lutte contre la pauvreté et le rapport Oheix de 1981 remis au Premier ministre, tendent tous

⁵¹ Emploi, chômage, revenus du travail

deux vers le lancement d'une campagne nationale de lutte contre l'illettrisme. (Betremieux, Crocquey, Leroy, 2013, p. 47)

Pour obtenir un état des lieux, l'on se réfère à deux supports majeurs :

Le rapport remis au Premier ministre : Espérandieu V., Lion A., Bénichou., J.-P., 1984, Des illettrés en France, La documentation française. Les données du ministère de la Défense à travers les tests des conscrits réalisés depuis 1998 et depuis 2002 dans le cadre de la Journée défense et citoyenneté (ex. JAPD⁵³). Ils donnent un taux moyen national de 9 % à 10 % de personnes adultes qui ne maîtrisent pas la lecture, selon les définitions et évaluations utilisées par chacune de ces enquêtes. (Ibid., p. 47)

C'est en 1985 que la problématique de l'illettrisme se pose au niveau régional. Elle concerne surtout les jeunes de 16 à 18 ans, les jeunes de moins de 25 ans et les adultes pour lesquels des actions sont instaurées :

En région Nord-Pas-de-Calais, dès 1985, dans le cadre des actions de formation professionnelle, des programmes de formation des jeunes de 16 à 18 ans, de moins de 25 ans et des adultes, sont mis en place. Des opérations innovantes sont initiées et financées par la DIRECCTE (ex. DRTEFP) et le Conseil régional en soutien à ces formations dans leur programme respectif. (Ibid., p. 47)

Un dispositif régional conçu par le Centre université-économie d'éducation permanente (CUEEP)⁵⁴ voit le jour : il propose un outil multimédia Lucil (Lutte contre l'illettrisme) pour les organismes de formation au niveau régional (Ibid., p. 47). En mathématiques, plus spécifiquement, un autre outil est mis en place : Mac 6 (Mathématiques à la carte pour les niveaux 6). Il est aussi réalisé par le CUEEP.

À l'issue de ces innovations, les initiatives, dans la région, se poursuivent dans les années 1990.

⁵³ Journée d'appel de préparation à la défense

⁵⁴ Institut de formation continue rattaché à l'ancienne « Université Lille 1 », devenu « Formation continue et alternance », à l'issue de la restructuration de l'Université de Lille. Il a été créé en 1968 pour prendre en compte les besoins de formation des individus et des organisations. Il allie ingénierie de formation, conseil et recherche. Il propose une offre de formation variée : des savoirs de base (lutte contre l'illettrisme) jusqu'aux masters.

3.1.2. Les années 1990

En 1995, le Centre régional de ressources pédagogiques (C2RP) crée en son sein un centre ressource illettrisme visant à favoriser les formations et la sensibilisation dans ce domaine notamment. Aussi, c'est en 1996 qu'apparaissent des dispositifs permanents de maîtrise des savoirs de base : « *accompagnement de la mise en place sur deux bassins d'emploi à titre expérimental de dispositifs permanents de maîtrise des savoirs de base, animés chacun par une coordination territoriale* » (Ibid., p. 48).

En parallèle, la loi du 29 juillet 1998 considère la lutte contre l'illettrisme comme une priorité nationale. Elle mène à la création de l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI) à la fin des années 2000. L'ANLCI a trois objectifs :

fédérer et optimiser les moyens affectés par tous à la lutte contre l'illettrisme ; organiser la concertation entre ses membres pour une stratégie lisible et cohérente dans le cadre d'une vision partagée de l'illettrisme ; animer et coordonner leur action sur l'ensemble du territoire national. (Ibid., p. 52)

L'ANLCI encourage donc les actions régionales, locales de lutte contre l'illettrisme. Elle favorise, en ce sens, la coordination de toutes les instances impliquées dans la promotion des savoirs de base.

À l'initiative d'un contrat de plan (2000-2006), le réseau « Lire » est constitué et les actions de sensibilisation à destination des différents acteurs de la lutte contre l'illettrisme se poursuivent : « *Les actions de sensibilisation permanente sur les territoires en direction des acteurs relais pour l'aide au repérage et à l'orientation des publics, l'aide à la conduite d'entretien et la sensibilisation à la dyslexie, organisées par la mission illettrisme du C2RP.* » (Ibid., p. 47). Cette sensibilisation se fait ensuite, en 2006, auprès des entreprises et des salariés.

Par la suite, diverses animations autour de la lecture sont instaurées dans les bassins d'emploi en lien avec l'action « Lire en Territoire » :

Elles ont pour objet de permettre un temps d'échanges privilégié entre tous les acteurs locaux impliqués dans la lutte contre l'illettrisme, l'apprentissage des savoirs de base, et la prévention. Ces échanges entre les acteurs sont aussi des lieux de valorisation d'initiatives innovantes ainsi que de repérage des difficultés à lever. (Ibid., p. 48)

Au cours de ces années, la politique nationale est fortement relayée dans la région Nord-Pas-de-Calais : l'enquête IVQ (Information et vie quotidienne) de l'INSEE, demandée par l'État, est étendue au niveau régional, des acteurs régionaux comme le CUEEP participent à des groupes de travail nationaux relatifs à l'illettrisme.

3.1.3. Les années 2000

Le plan « Lire, écrire, agir » voit le jour dans le contexte de la réforme portant sur la déconcentration des territoires. Il est le résultat de travaux menés par le groupe illettrisme créé en 2006 dans le cadre de la commission 5 du CCREFP (Commission « Plans régionaux de formation professionnelle et d'accès à l'emploi »). Il devient le cadre de référence de la lutte contre l'illettrisme au niveau régional. Il implique plusieurs enjeux essentiels :

optimiser dans la cohérence et la complémentarité les actions des pouvoirs publics, de la société civile, des partenaires sociaux et des acteurs de l'économie ; permettre à chaque personne d'acquérir ou de réacquérir un socle fonctionnel des compétences clés (lecture, écriture, calcul) ; favoriser la montée en qualification des personnes en situation d'illettrisme et donc contribuer au développement économique ; tendre vers une plus grande efficacité des moyens en fédérant et maillant les actions et les moyens. (Ibid., p. 49)

L'objectif de ce plan est de réduire le taux d'illettrisme qui s'élève à 15 % dans la région pour atteindre les 9 % en 2012 en rapport au taux national. Ce taux a été établi grâce à l'enquête « Information et vie quotidienne » (IVQ) menée en 2004. Il propose 23 actions à partir de quatre axes stratégiques et cinq thèmes (Ibid., p. 49).

L'axe 1 renvoie à la décentralisation puisqu'il encourage « une politique régionale et territoriale, coordonnée et cohérente » (Ibid., p. 49). L'axe 2 met en valeur la démocratisation des savoirs de base par le biais de la formation tout au long de la vie : « l'accès pour tous à la maîtrise des savoirs de base dans la formation tout au long de la vie » (Ibid., p. 49). L'axe 3 s'inscrit dans la logique compétences puisqu'il s'agit de favoriser « la montée en compétences des acteurs » (Ibid., p. 49). Cependant, il apparaît que cette notion est encore associée uniquement aux savoirs de base : écriture, lecture et calcul et non aux compétences davantage liées aux savoir-être.

L'axe 4, quant à lui, met en lien la notion de plaisir avec celles de lecture et d'écriture : « l'accès au plaisir de lire et d'écrire » (Ibid., p. 49). Autrement dit, les savoirs de base

doivent être accessibles à tous grâce à la formation tout au long de la vie, ils doivent permettre aux personnes de gagner en compétences et leur apprentissage doit constituer un « plaisir ».

Ces axes sont élaborés autour de thèmes relatifs à la vie quotidienne, professionnelle, à la scolarité. Ils visent à un mieux-être de la personne au sein de la société :

[...] la prévention à l'école et autour de l'école, le jeune et l'adulte dans leur vie sociale, culturelle et citoyenne, le jeune et l'adulte dans leur vie professionnelle, l'accès aux savoirs de base par la formation permanente, la diffusion, communication et coordination. (Ibid., p. 49)

Les publics ciblés par ce plan sont variés, ce sont des publics qui rencontrent des difficultés de différents ordres : « *enfants et jeunes scolarisés, salariés (apprentis et autres), demandeurs d'emploi, bénéficiaires du RSA, personnes en situation d[e] handicap...* » (Ibid., p. 49).

On voit bien ici que la logique de formation évolue puisqu'il s'agit non seulement de former la personne, mais également de l'accompagner vers l'emploi. Le rôle du formateur ne se limite donc pas à de la remédiation, de la remise à niveau de savoirs de base. Celui-ci contribue, en parallèle, à la construction d'un projet professionnel avec d'autres acteurs comme les conseillers d'insertion et à un accompagnement social de la personne : « *Face à un tel environnement, le rôle de la formation se trouve inévitablement transformé : l'accompagnement social, la remobilisation et la construction d'un projet professionnel deviennent de plus en plus prégnants.* » (Bourmaud, Rétaux, Sich, 2019 in Delgoulet, Boccara, Santos, p. 19).

Le Nord-Pas-de-Calais s'avère très impliqué dans l'amélioration et le développement des formations en savoirs de base et y met les moyens. Ainsi, de 2002 à 2005, le Réseau Lire initie plusieurs actions telles que « Remo » ou encore le « projet Equal » : « *animé par le Cueep, et rassemblant trente-huit organismes de formation du réseau. Plusieurs chantiers sont menés : VAE et illettrisme, accès des publics à la formation, mathématiques et illettrisme. Ces travaux ont bénéficié de fonds européens.* » (Betremieux, Crocquey, Leroy, 2013, p. 50). La région est aussi très impliquée dans le développement de pédagogies et d'outils innovants. Ainsi, *Emile* est un outil de maîtrise des savoirs de base qui a vu le jour grâce au financement du conseil régional et de la Direction régionale des entreprises, de la

concurrence, de la consommation, du travail et de l'emploi (DIRECCTE)⁵⁵. Il favorise l'apprentissage de la lecture-écriture par le biais de la pédagogie individualisée. Un deuxième outil, lancé en 2006, permet de révolutionner l'apprentissage des mathématiques : MacPad (Mathématiques à la carte pour adultes).

3.1.4. Les enjeux régionaux de la maîtrise des savoirs de base

Outre l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, le conseil régional met l'accent sur la nécessaire maîtrise de l'outil informatique :

[...] la fracture numérique est aussi au cœur des enjeux de la politique régionale. Il est important de donner à l'ensemble des publics et particulièrement aux publics en grande difficulté, dont celui des personnes en situation d'illettrisme, les moyens de se former aux nouvelles technologies : des technologies qui sont aujourd'hui omniprésentes dans la vie de tous les jours et dans l'appareil de production. (Ibid., p. 50)

Dans la société actuelle, l'utilisation des technologies de l'information et de la communication est incontournable. C'est pourquoi, les dispositifs de remédiation incluent souvent une formation au numérique. En 2003, un premier programme a été créé dans ce but : « Timpass », il « vise à former les publics à un premier niveau de formation à l'usage des TIC » (Ibid., p. 50).

En parallèle du conseil régional, du C2RP et du CUEEP, la DIRECCTE représente aussi un acteur-clé dans la lutte régionale contre l'illettrisme :

La DIRECCTE a financé jusqu'en fin 2009 les APP (Ateliers Pédagogiques Personnalisés) et les formations « Lutte contre l'Illettrisme ». Le public visé était les demandeurs d'emploi ou les salariés, jeunes ou adultes, notamment les jeunes sans qualification, les bénéficiaires de CAE ou du RSA. (Ibid., p. 51)

À la suite de cela, la lutte contre l'illettrisme s'est caractérisée par le développement de formations dites « compétences clés » :

⁵⁵ « Depuis le 1^{er} avril 2021, les DIRECCTE (directions régionales des entreprises, de la concurrence, de la consommation, du travail et de l'emploi) sont regroupées avec les services déconcentrés de la cohésion sociale au sein d'une nouvelle structure : les Directions régionales de l'économie, de l'emploi, du travail et des solidarités (DREETS). » (source : <https://travail-emploi.gouv.fr/ministere/organisation/article/dreets-directions-regionales-de-l-economie-de-l-emploi-du-travail-et-des>)

Ces formations visent à lutter contre l'illettrisme et à développer les compétences clés suivantes : compréhension et expression écrites, mathématiques, sciences et technologies, anglais, bureautique et internet, aptitude à développer ses connaissances et compétences. Le public visé est les personnes en insertion professionnelle (principalement les demandeurs d'emplois et les bénéficiaires du RSA). Le dispositif État est complémentaire de celui du Conseil régional. (Ibid., p. 51)

Enfin, de 2006 à 2012, le Comité de coordination régional de l'emploi et de la formation professionnelle met en place un groupe « illettrisme » lors de la commission 5. Il vise à optimiser la stratégie régionale de lutte contre l'illettrisme (évaluation des actions, développement de la recherche, sensibilisation des partenaires...). Le Fonds paritaire de sécurisation des parcours professionnels (FPSPP) vise, lui, à financer la formation de base pour le salariat.

Il faut noter que la lutte contre l'illettrisme a obtenu le label : « Grande Cause nationale », en 2013, par le Premier ministre de l'époque : Jean-Marc Ayrault. Dans la région Hauts-de-France en 2017, les chiffres de l'illettrisme sont, en effet, encore assez alarmants comme le souligne l'étude du CESER des Hauts-de-France de 2017 :

La situation des Hauts-de-France en matière d'illettrisme et de maîtrise de la langue française compte en effet parmi les plus critiques du territoire national avec notamment 400.000 personnes touchées par l'illettrisme, soit 11 % de la population active, de 16 à 65 ans. (CESER, 2017, p. 8)

L'enjeu des politiques de lutte contre l'illettrisme est donc de taille. D'après les chiffres du tableau ci-dessous, l'on constate qu'en France métropolitaine, la région Hauts-de-France présente l'un des taux les plus élevés d'illettrisme en 2015.

Tableau 1 – Jeunes en situation d'illettrisme à l'issue des Journées de Défense et de Citoyenneté de 2013 à 2015

Région	2013	2014	2015
AUVERGNE RHONE ALPES	2.7%	2.8%	3.2%
BOURGOGNE FRANCHE COMTE	4.2%	3.8%	3.9%
BRETAGNE	3.0%	2.9%	2.8%
CENTRE	3.8%	3.9%	4.0%
CORSE	2.6%	2.8%	3.5%
GRAND EST	3.9%	3.5%	3.9%
HAUTS-DE-FRANCE	5.1%	5.0%	5.1%
ILE DE FRANCE	3.0%	2.9%	3.0%
NORMANDIE	3.7%	3.7%	4.1%
NOUVELLE AQUITAINE	3.7%	3.6%	3.5%
OCCITANIE	3.1%	3.4%	3.2%
PACA	3.2%	3.7%	4.0%
PAYS DE LA LOIRE	5.9%	3.5%	3.3%
METROPOLE	3.5%	3.5%	3.6%
GUADELOUPE	16.5%	16.1%	16.0%
GUYANE	25.8%	16.3%	28.8%
MARTINIQUE	15.8%	27.2%	19.5%
MAYOTTE	47.9%	48.9%	50.9%
REUNION	14.0%	14.4%	14.8%
DOM	19.0%	19.2%	XXXX
METROPOLE ET DOM			4.3%

Source ANLCI

Source : CESER Hauts-de-France, 2017, p. 12

En somme, la région Nord-Pas-de-Calais, et *a fortiori*, aujourd'hui, les Hauts-de-France, ont mené de nombreuses actions ayant pour objectif de réduire l'illettrisme des années 1990 à aujourd'hui et ces initiatives se poursuivent.

3.2. Deux dispositifs régionaux de formation en compétences clés depuis 2016

Suite aux différentes lois de décentralisation des années 1980, l'État délègue aux régions la création et la mise en œuvre de dispositifs de formation en compétences clés. C'est dans ce contexte, et suite aux différentes lois régissant la formation (2014 et 2018), que plusieurs dispositifs voient le jour dans les Hauts-de-France tels que le dispositif Arobase3C et le dispositif SIEG « Compétences clés » que nous présentons.

3.2.1. La DSP : @robase3C, un dispositif de remédiation (2016 – 2018)

Entre 2009 et 2015, la délégation de service public « compétences clés » a vu le jour dans le Nord-Pas-de-Calais :

Ce programme de formation de lutte contre l'illettrisme s'est déroulé [...] sous la forme d'actions déployées sur les bassins d'emploi relayées par 63 opérateurs. En

2014, 4.000 personnes ont été formées. Le coût de ce dispositif s'élevait à 7,6 M€. (CESER, 2017, p. 15)

Les dispositifs de préparation opérationnelle à l'emploi (2009-2012) et des sessions de repérage des publics (2014) ont complété les actions « compétences clés ».

En 2016, les « compétences clés » font l'objet de DSP avec pour prestataire majeur Arobase3C pour le Nord-Pas-de-Calais :

Le programme « Compétences clés » en 2016, représentait 5 contrats passés en Délégation de Service Public [...] pour un budget global de 16 M€ (pour d'autres actions en supplément des actions de lutte contre l'illettrisme) et devait bénéficier à 21.000 personnes. (Ibid., p. 15)

Tableau 2 – Formation des personnes en situation d'illettrisme avec la DSP @robase 3C Nord-Pas-de-Calais 2015-2016

	NIVEAU VI et V bis
Lille Métropole	1.935
Flandre Littoral Audomarois	348
Grand Artois	2.647
Grand Hainaut	1.127
Littoral Pas de Calais	573
TOTAL	6.630

Source : CESER, 2017, p. 15

D'après le tableau du rapport du CESER ci-dessus, dans la région de Lille Métropole, 1 935 personnes ont suivi la formation en compétences clés avec le dispositif @robase 3C pour un total de 6 630 stagiaires en formation sur le territoire. Ce dispositif est en place jusqu'en 2018.

3.2.2. Le SIEG « compétences clés » 2018-2022 : un dispositif de remise à niveau des compétences clés

En 2018, dans le cadre du Plan régional d'investissement dans les compétences, mentionné dans le chapitre 1, le SIEG (service d'intérêt économique général) « Compétences clés » remplace la délégation de service public Arobase3C. Ce nouveau format donne naissance à trois programmes : « Se former pour lire, écrire, agir », « Dynamique vers l'emploi (CléA) » « Langues étrangères (anglais, néerlandais, français langue étrangère) ». Il concerne principalement les demandeurs d'emploi peu ou pas qualifiés. Les centres de formation ayant

obtenu le marché : SIEG « Compétences clés » peuvent avoir été retenus sur un, deux ou trois des programmes proposés. Ainsi, certains centres de notre terrain d'enquête ne contiennent pas les « langues étrangères » dans leur offre de formation. Les trois programmes fonctionnent sur entrées et sorties permanentes, ce qui veut dire que, régulièrement, des réunions d'information collective sont organisées, au sein des centres, afin de permettre à des personnes, orientées par Pôle emploi, Cap emploi⁵⁶ ou d'autres prescripteurs, de s'informer et de passer des tests de positionnement pour intégrer une des trois formations. Le suivi des stagiaires se fait à l'aide d'un portfolio qui est un livret de bord permettant de noter leur progression et ce qu'il reste à acquérir dans chaque module.

Le programme : « Se former pour lire, écrire, agir » (LÉA), est destiné à un public illettré qui présente de grandes difficultés en lecture, écriture et calcul. La durée de formation est modulable selon le profil du stagiaire (elle peut se faire à temps partiel). Les formations sont donc individualisées à partir d'un test de positionnement réalisé à l'entrée en formation. Ce sont davantage des personnes qui rencontrent des problèmes d'insertion sociale en raison de leur illettrisme ou analphabétisme, mais elles rencontrent également des difficultés d'insertion professionnelle. Au sein de ce programme, les stagiaires ont des modules de mathématiques, français, numérique, mais aussi un module intitulé : « lever les freins à une insertion professionnelle » qui permet de travailler sur la confiance en soi, l'estime de soi, les difficultés liées à la recherche d'emploi.

Le programme : « Dynamique vers l'emploi » (DVE), permet de préparer la certification CléA. Celle-ci est basée sur sept domaines de compétences :

- la communication en français,
- l'utilisation des règles de base de calcul et du raisonnement mathématique,
- l'utilisation des techniques usuelles de l'information et de la communication numérique,
- l'aptitude à travailler dans le cadre de règles définies d'un travail en équipe,
- l'aptitude à travailler en autonomie et à réaliser un objectif individuel,
- la capacité d'apprendre à apprendre tout au long de la vie et la maîtrise des gestes et

⁵⁶ « Les 98 Cap emploi sont des organismes de placement spécialisés (OPS) exerçant une mission de service public. Ils sont en charge de la préparation, de l'accompagnement, du suivi durable et du maintien dans l'emploi des personnes en situation de handicap. Ils accueillent et accompagnent plus de 220 000 personnes en situation de handicap et plus de 150 000 employeurs chaque année. » (source : <https://travail-emploi.gouv.fr/ministere/service-public-de-l-emploi/article/cap-emploi>)

postures,

- enfin le respect des règles d'hygiène, de sécurité et environnementales élémentaires.

Ce programme vise prioritairement l'insertion professionnelle des stagiaires et s'adresse donc à des personnes en recherche d'emploi qui peuvent rencontrer des difficultés sur les savoirs de base (français, mathématiques et numérique) et des problématiques d'insertion socioprofessionnelle (le module « *soft skills* » permet de travailler sur les compétences sociales et les savoir-être en lien avec le métier visé), mais à un degré moindre que les stagiaires en LÉA. À la différence du LÉA, la formation en DVE se fait à temps complet (tous les jours de la semaine). Le plan de formation est construit à partir des résultats obtenus à un test de positionnement individuel (français, mathématiques notamment).

Enfin, en ce qui concerne les « langues étrangères », il s'agit surtout d'une remise à niveau en langue (anglais, français langue étrangère) qui se fait principalement dans des ateliers collectifs. Le tableau, ci-après, présente les spécificités des trois programmes du dispositif : SIEG « Compétences clés ».

Tableau 3 - Programmes détaillés du SIEG « Compétences clés 2018-2022 »

Programme	Objectifs	Cadre de référence	Durée
"SE FORMER POUR LIRE, ÉCRIRE, AGIR"	1) bénéficier de solutions adaptées et individualisées par rapport aux savoirs fondamentaux : acquisition d'un socle de connaissances et de compétences professionnelles de base autour du « savoir lire, écrire et compter » 2) lever les freins à une insertion professionnelle, 3) acquérir les bases en matière de savoir-être pour intégrer un collectif de formation et de travail.	Référentiel des Compétences Clés en Situation Professionnelle (RCCSP)	durée min. de 90 h et 300 h max., renouvelable au maximum une fois, une amplitude maximale de réalisation de 12 mois, pour un parcours de 600 h.
"DYNAMIQUE VERS L'EMPLOI"	acquérir un socle commun de connaissances et de compétences professionnelles et la capacité à s'orienter tout au long de la vie en réelle autonomie. trois objectifs pédagogiques, mobilisables et cumulables suivant les besoins identifiés des personnes : 1) l'acquisition de CléA ⁵⁷ : évaluation initiale, parcours de formation (sept domaines) et évaluation finale 2) l'acquisition de la compétence à s'orienter 3) l'acquisition des <i>Soft skills</i>		Évaluation initiale : 7 h Parcours formation : 455 h en centre + 140 h en entreprise Évaluation finale : 3 h 30 Orientation/projet : 140 h en centre + 140 h en entreprise <i>Soft skills</i> : 70 h en centre
"LANGUES ÉTRANGÈRES"	développement des compétences clés du Cadre Européen Commun de Référence pour	Cadre Européen Commun de Référence	durée min. de 90 h et de 350 h max.,

⁵⁷ Certificat de connaissances et de compétences professionnelles

	les Langues de l'Union européenne : français langue étrangère, anglais et néerlandais, pour appréhender au mieux les situations de communication orale courantes.	pour les Langues de l'Union européenne	pour l'acquisition totale des compétences liées aux modules A1-A2 et B1. amplitude maximale de réalisation de six mois
--	---	--	--

Source : Site du C2RP : http://www.c2rp.fr/pdf-dispositifs/sieg-competences-cles-programme-regional-de-formation-prf_1712.pdf⁵⁸

Les enjeux en 2018-2019 sont donc multiples. Le CESER et le Conseil régional souhaitent principalement : « *amener en cinq ans la Région Hauts-de-France au taux moyen national d'illettrisme de 7 % soit une diminution annuelle de 30 000 personnes concernées.* » (CESER, 2017, p. 18).

Il s'agit, là encore, d'un objectif de taille qui nécessite des actions de formation en savoirs de base notamment.

C'est en ce sens que le CESER préconise trois leviers :

- *Celui particulièrement prioritaire de la prévention au sein de l'Éducation nationale en lien avec les familles,*
- *Celui de la sensibilisation et de la mobilisation des publics, y compris des allophones,*
- *Celui de la formation des demandeurs d'emploi et des salariés.* (Ibid., p. 18)

Autrement dit, la formation en compétences clés, dans la région Hauts-de-France, reste une priorité pour les personnes en situation d'illettrisme et pour les demandeurs d'emploi, chez les jeunes et les personnes pas ou peu qualifiées. Les chiffres publiés (cf. Tableau 1 – Jeunes en situation d'illettrisme à l'issue des Journées de Défense et de Citoyenneté de 2013 à 2015) par la Journée défense et citoyenneté (JDC) entre 2013 et 2015 l'attestent et la région veut y remédier. En effet, la région accuse un retard en matière d'emploi par rapport aux autres régions françaises. Elle fait état d'un taux de chômage plus élevé que la moyenne nationale comme le précise la proposition de réponse au Pacte régional d'investissement dans les compétences 2019-2022 :

⁵⁸ Cette page du site Internet du C2RP n'existe plus aujourd'hui.

La région Hauts-de-France, malgré les actions volontaristes et souvent innovantes qui sont menées en matière de la formation professionnelle initiale et continue, souffre toujours d'un niveau de chômage le plus élevé de France métropolitaine (11,5 % au 1^{er} trimestre 2018 contre 9,1 % au niveau national), structurellement plus marqué, de plus longue durée et touchant davantage les jeunes actifs qu'au niveau national. (PRIC, 2019, p. 9)

D'après ce pacte, trois axes sont à favoriser comme nous l'avons déjà mentionné dans le chapitre 1.

Le premier axe concerne l'emploi : il s'agit de « *proposer des parcours qualifiants vers l'emploi* » en lien avec les besoins économiques. (PRIC, 2019, p. 1)

Le deuxième axe met l'accent sur « *l'accès des publics fragiles aux parcours qualifiants par la consolidation des compétences clés* ». (PRIC, 2019, p. 1)

Enfin, le dernier axe aussi nommé « *axe transverse* » s'articule autour de la modernisation de l'ingénierie de formation et des modes d'accompagnement lors des formations.

Les termes utilisés ici : « accompagnement », « besoins », « publics fragiles » indiquent la volonté des politiques d'individualiser et d'adapter la formation, au maximum, sur le plan pédagogique, d'innover également.

La dynamique « compétences » s'inscrit notamment dans la loi du 5 septembre 2018 « *pour la liberté de choisir son avenir professionnel* » et dans le « Plan d'investissement dans les compétences » (2018) évoqués au chapitre 1. Au sein du dispositif régional SIEG, elle est incarnée par la certification CléA, proposée dans le parcours « Dynamique vers l'emploi », que nous avons déjà mentionnée (dans le chapitre 1 et dans ce chapitre). Cette certification a été créée en 2016 par le COPANEF (Comité partiaire interprofessionnel national pour l'emploi et la formation professionnelle). CléA « *atteste de la maîtrise du socle des connaissances et des compétences professionnelles, traduction française des compétences-clés européennes avec un référentiel autour de sept domaines de compétences [...] construit par les partenaires sociaux.* » (Debruyne, 2019, p. 135). Depuis janvier 2019, Certif'Pro est en charge de la délivrance du certificat CléA. « *Outre un référentiel, CléA est un outil sécurisant les parcours professionnels par une méthodologie d'accompagnement pédagogique qui favorise la remédiation et la valorisation des acquis de l'expérience des salariés et des demandeurs d'emploi.* » (Ibid., p. 135). Selon P. Debruyne, la certification

CléA constitue, d'une certaine manière, une « *hybridation de la VAE* ». Comme il le souligne : « *La perspective de réinventer la formation dans des logiques de parcours pédagogiques, qui se structurent à partir de la réalité singulière de la personne, passe clairement par une hybridation de la VAE.* » (*Ibid.*, p. 135). Il s'agit, pour les personnes n'ayant pas de diplôme, d'obtenir une première certification reconnue par les employeurs.

L'analyse réalisée par le Pacte régional d'investissement dans les compétences permet aussi de constater que la région affiche un niveau de formation qui est inférieur à la moyenne nationale. Ce document précise, d'ailleurs, les objectifs du dispositif SIEG pour répondre aux attentes en matière de formation et d'emploi :

La structuration du SIEG implique une nécessaire montée en qualité du dispositif de formation, d'optimisation du service rendu à l'usager et au territoire, davantage d'accompagnement pédagogique, d'ancrage territorial et d'articulation avec le champ professionnel et les premiers niveaux de qualification de l'offre de formation dans une logique de filiarisation vers l'emploi. Par ailleurs, la durée de contractualisation sur 5 ans sécurise l'organisme de formation ainsi que le niveau qualitatif de service attendu et facilite la coopération entre les organismes de formation dans le cadre d'une animation organisée. (PRIC, 2019, p. 33)

Le dispositif SIEG est considéré comme une formation "tremplin" vers la qualification et l'emploi pour les publics fragiles tels que définis précédemment. Il est orienté vers l'usager et fonctionne sur des entrées et sorties permanentes. On observe une volonté d'accompagnement du stagiaire avec des pédagogies adaptées à ses problématiques. Les entrées et sorties permanentes permettent difficilement d'adopter une pédagogie traditionnelle en face-à-face dans la mesure où le groupe n'est pas figé. La durée de cinq ans de ce dispositif permet de sécuriser l'organisme de formation dans le sens où il peut anticiper et renforcer ses équipes (recrutement de formateurs par exemple). Seulement, cette sécurisation n'est que temporaire puisqu'à l'issue des cinq ans, si l'action n'est pas reconduite, les financements peuvent disparaître pouvant mettre en péril les emplois attachés à ce dispositif, fragilisant davantage les petites structures.

Toutefois, un nouvel appel d'offres a été lancé par le conseil régional des Hauts-de-France entre le 21 juillet et le 29 septembre 2022 pour la poursuite de ce dispositif sur cinq ans supplémentaires : SIEG « *Compétences clés 2023-2027* ». Il prévoit le recensement et la sélection d'organismes de formation pour la mise en œuvre de ce nouveau SIEG. Cet appel

d'offres, pour le département du Nord, arrondissement de Lille, par exemple, envisage la mise en place d'un dispositif individualisé intitulé : « S'engager vers l'emploi ». Ce dispositif, d'une durée de cinq ans, devrait démarrer le 1^{er} juillet 2023 et s'achever le 30 juin 2027. L'appel d'offres précise également les modalités d'entrée en formation par année : « Les millésimes 2024, 2025 et 2026 débiteront le 1^{er} janvier et prendront fin le 31 décembre de chaque année. Le millésime 2027 autorisera l'entrée de stagiaires entre le 1^{er} janvier 2027 jusqu'au 30 juin 2027. »⁵⁹.

De ce fait, la question de l'illettrisme et de l'insertion dans l'emploi dans les Hauts-de-France est considérée comme une priorité. Elle a fait l'objet de plusieurs mesures de la part des pouvoirs publics, en relation avec les acteurs de terrain, afin de combler le retard. Celles-ci se sont concrétisées par la mise en place d'outils adaptés et par la recherche de leur reconduction. De ce fait, différents dispositifs *ad hoc* pour les publics fragiles ont été mis en œuvre dans cette région particulièrement touchée par l'illettrisme.

⁵⁹ <https://www.hautsdefrance.fr/marches-publics-appels-d-offres/>

Conclusion du chapitre 2

C'est au cœur de cette nouvelle organisation de la formation professionnelle continue des adultes, initiée par la loi de 1971, que s'est développée le secteur de la formation de base aujourd'hui devenue « formation en compétences clés ». Elle répond, en effet, à un double enjeu de formation et d'insertion des publics considérés comme fragiles, précaires, éloignés de l'emploi. Si la question de l'illettrisme est devenue grande cause nationale en 2013, elle l'est d'autant plus au niveau régional, notamment dans les Hauts-de-France. Cette région reste l'une des plus touchées par le chômage et l'illettrisme. C'est pourquoi, l'accent est mis sur les innovations et dispositifs de formation autour de cette problématique à l'exemple du « Plan régional d'investissement dans les compétences » qui a permis la mise en œuvre, dans les Hauts-de-France, du SIEG « Compétences clés ». Les différents programmes du SIEG s'adressent ainsi à des publics demandeurs d'emploi (programme DVE), mais également à des personnes considérées comme illettrées ou analphabètes (programme LÉA), ou encore à des publics primo-arrivants (programme FLE). Ils visent à les accompagner vers un retour à l'emploi (insertion professionnelle) par la formation notamment, mais aussi à les accompagner vers une autonomisation (insertion sociale). Ce dispositif implique des acteurs : les formateurs et les stagiaires, soumis à des enjeux de professionnalisation, de précarité...

En définitive, la volonté de sécuriser les parcours grâce aux lois relatives à la formation des adultes et au déploiement de nouvelles formations à destination des publics fragiles, ces dernières années, posent plusieurs questions au-delà de l'objectif premier qui est d'aider les stagiaires à s'insérer dans la société et dans le monde professionnel : À quels enjeux identitaires (identité sociale et professionnelle) sont confrontés les formateurs et stagiaires de la formation en compétences clés ? Qu'en est-il de leur processus de professionnalisation et de leur précarité ? Comment cette dernière se traduit-elle ?

Ce sont des questions que nous aborderons dans le chapitre suivant.

Chapitre 3 : Le formateur d'adultes et le stagiaire en « compétences clés » : entre professionnalisation et identité professionnelle à (re)construire

Introduction

Nous nous intéressons, tout d'abord, aux conditions d'exercice de l'activité du formateur « compétences clés » que nous définissons en mobilisant les concepts de métier, de profession et d'activité que nous distinguons. Nous revenons également sur la professionnalisation, l'identité professionnelle, la reconnaissance professionnelle des formateurs et des stagiaires de ce type de formation. En effet, nous avons pu avoir une première approche, dans le chapitre 1 et dans le chapitre 2, des enjeux liés à la professionnalisation des acteurs de la formation. Ce chapitre vise ainsi à déterminer les dynamiques liées à la construction identitaire des deux acteurs (identité professionnelle), à la reconnaissance professionnelle. Enfin, comme nous l'avons vu précédemment, ces deux acteurs semblent confrontés à différentes formes de précarités. Il nous paraît donc essentiel de déterminer, à ce stade, les évolutions ainsi que les dimensions de cette précarité vécue par les formateurs et celle vécue par les stagiaires dans la mesure où nous l'interrogeons.

1. Les concepts de métier, de profession et d'activité

L'éducation permanente a encouragé, chez les adultes, le développement de la formation professionnelle, l'incitation au changement de travail, la flexibilité. En effet, comme B. Schwartz l'affirme déjà en 1968 et cela est d'autant plus approprié aujourd'hui :

de moins en moins les adultes sauront vers quelle profession s'orienter, quels sont les métiers qui leur sont offerts, seul un processus d'éducation permanente peut résoudre ce problème, en préparant les hommes à la fois à plusieurs métiers et à une disponibilité au changement. (Schwartz, 1968, p. 34)

Par ailleurs, les crises économique et financière, l'augmentation de la précarité d'une partie de la population jusqu'à présent peu écoutée et entendue, le chômage de masse, l'immigration

ont renforcé les besoins de formation. C'est dans ce contexte qu'elle devient un atout pour la professionnalisation, on parle ainsi de « formation professionnelle ». La professionnalisation visée par la formation établit la passerelle entre la formation et l'accès à l'emploi : « *La montée en puissance de l'exigence de professionnalisation va de pair avec l'importance croissante accordée à l'ajustement entre les individus, leurs compétences, et les besoins d'emploi (c'est-à-dire la place qui leur est assignée) dans la société.* » (Champy-Remoussenard, 2008, p. 54).

Avant d'aborder la notion de professionnalisation, il est important de bien faire la différence entre métier et profession. P. Gravé (2002, p. 49) reprend, dans un encadré, la distinction faite par P. Caspar et M.-J. Vonderscher⁶⁰ :

On exerce un métier, lorsque l'on peut associer à [d]es activités des savoirs et des savoir-faire spécifiques, nécessaires pour exercer celles-ci et, en général, beaucoup plus complexes et diversifiées que précédemment. Ces savoirs et ces savoir-faire sont transmissibles [...].

Le métier fait donc référence à la maîtrise ainsi qu'à la mise en pratique de savoirs, de savoir-faire spécifiques et techniques par des individus dans un cadre donné. Selon S. Fernagu Oudet et C. Frétygné, on parle des « métiers de la formation » dès 1994 et, en 1995, « un guide des métiers de la formation » est publié, puis régulièrement mis à jour par le Centre Inffo⁶¹ (Fernagu Oudet & Frétygné, in Carré & Caspar, 2011, p. 566). Ces métiers sont classés selon « *une logique catégorielle* » (Ibid., p. 566). Autrement dit, et toujours d'après les deux auteurs, le classement est opéré en fonction, par exemple, des publics formés. Les métiers sont aussi classés en prenant en compte les fonctions qu'occupent les formateurs (formation, conseil, accompagnement) ou encore les « *environnements institutionnels de référence* » (secteur public, associations, secteur privé).

S. Fernagu Oudet et C. Frétygné précisent que les « *métiers de la formation* » sont une expression devenue générique. Ces métiers représentent : « *les "formateurs du secteur..."* » : ce sont les formateurs qui interviennent au sein d'une organisation précise telle qu'une entreprise, une association loi 1901, la fonction publique, etc. Nous pouvons, par ailleurs, distinguer « *les "formateurs de..."* » : ils sont définis en fonction des publics qu'ils forment

⁶⁰ Caspar, P., Vonderscher, M.-J. (1986). *Profession : responsable de formation*. Éditions d'Organisation.

⁶¹ « Association sous tutelle du ministère en charge de la formation professionnelle, Centre Inffo est doté d'une mission de service public de capitalisation dans le champ de l'apprentissage, de la formation et de l'évolution professionnelles. » (source : <https://www.centre-inffo.fr/centre-inffo/qui-sommes-nous>)

(cadres, jeunes, chômeurs, personnes en situation d'illettrisme ou encore d'analphabétisme...). En outre, nous retrouvons « *les formateurs en...* », c'est-à-dire ceux qui interviennent dans un domaine particulier tel que le français langue maternelle ou l'anglais. Enfin, les auteurs évoquent, de manière générale, « *tout autre segment des métiers de la formation* » (*Ibid.*, p. 566). Les « métiers » permettent d'identifier des points communs, ils sont le symbole d'une forme d'unité. L'unification des métiers de la formation des adultes constitue la profession. Le métier, dans ce cadre, représente l'exercice d'une activité de formation à titre principal : « *Il ne s'agit plus d'une activité menée par des individus, éventuellement occasionnellement et à titre secondaire, mais d'un exercice professionnel conduit au sein d'un groupe professionnel* » (*Ibid.*, p. 566). Il faut tout de même noter que, malgré cette unité, le pluriel employé « *les métiers de la formation* » montre, comme nous l'avons déjà signifié lors du chapitre 1 particulièrement, que ce groupe professionnel est segmenté (*Ibid.*, pp. 566-567).

La profession, quant à elle :

signifie que des personnes exerçant un même métier se sont organisées pour se donner une autonomie et un pouvoir d'autocontrôle sur la composition et les activités des membres de leur groupe ; cela signifie aussi qu'elles se sont dotées d'attributs, de moyens de pouvoir qui leur permettent d'acquérir de nouveaux avantages économiques, psychologiques et sociaux et de valoriser le service rendu à la collectivité. (Gravé, 2002, p. 49)

Si l'on reprend les définitions de métier et de profession, nous pouvons dire que la profession renvoie à un groupe, à une organisation, à un ensemble de personnes rassemblées en fonction d'un métier commun et reconnues pour et par l'exercice de ce métier. Elle leur octroie une reconnaissance sociale, financière, économique, mais également un pouvoir, une autonomie. Le métier et la profession font référence aux activités des personnes. Cette notion est notamment définie par Y. Clot, professeur de psychologie du travail au CNAM, qui utilise le travail dans une perspective de clinique de l'activité, de la manière suivante :

[...] l'activité, par nature inachevable à la différence des actions qui la réalisent, est mouvement d'appropriation d'un milieu de vie par le sujet, libre jeu de ce mouvement ou amputation de celui-ci. Autrement dit, développement réel ou sous-développement réel des rapports aux choses par la médiation d'autrui et inversement. C'est une triade vivante simultanément dirigée vers son objet et vers les autres activités portant

sur cet objet, que ce soient celles d'autrui ou encore les autres activités du sujet. (Clot, 2011, p. 18)

Selon l'auteur, sa réalisation met en lien l'individu (soi-même) avec ses pairs (autrui). L'activité implique des actions qu'il nomme : suspendues, contrariées voir empêchées ou encore les contre-actions. Il s'agit de la différence entre « *l'activité réalisée dans l'action* » et le « *réel de l'activité* » (*Ibid.*, p. 18). Ainsi, le réel de l'activité dépasse le réalisé et implique toutes les actions empêchées, contrariées ou encore suspendues. L'activité ou les activités du formateur d'adultes ne représentent donc pas uniquement celles qui ont été effectivement réalisées, mais aussi celles qui ne l'ont pas été pour différentes raisons. L'activité empêchée, suspendue ou contrariée peut ainsi engendrer de la frustration, voire de la souffrance au travail. En effet, le travail est, ici, entendu comme un élément central, fondamental pour l'individu, il lui permet de vivre et en société : « *le travail, dans la société où nous vivons, compris comme exercice collectif de liaison sociale au réel, est devenu un opérateur décisif de contenance de la vie individuelle.* » (Clot, 2006, pp. 166-167).

Il faut souligner que l'étymologie latine de ce terme : "*tripalium*", qui veut dire : "instrument de torture à trois pieux", évoque la souffrance. Cela peut faire le lien entre le travail prescrit et le travail réel en ergonomie et en psychodynamique du travail. Le travail prescrit correspond à la tâche à réaliser et le travail réel correspond à l'activité telle qu'elle est mise en œuvre par le professionnel (Dejours & Gernet, 2012, p. 76). Ce décalage entre les deux peut engendrer plaisir ou souffrance. Le plaisir est issu de la reconnaissance du travail par autrui et de la capacité de l'acteur à surmonter les difficultés qui se présentent (*Ibid.*, p. 78). Les différentes activités empêchées, suspendues ou contrariées engendrent, quant à elles, de la frustration voire de la souffrance.

L'activité des formateurs d'adultes est donc constituée de cette activité réalisée dans l'action et du réel de l'activité. Analyser les conditions d'exercice de l'activité de formateur peut ainsi participer à leur processus de professionnalisation et à la construction de leur identité professionnelle qui font l'objet des sections suivantes. Il en est de même pour les stagiaires, pour lesquels, nous pourrions parler d'"identité pré-professionnelle" lorsqu'ils n'ont jamais exercé de métier ou "para-professionnelle" lorsqu'ils sont en reconversion.

2. Le concept de professionnalisation en formation des adultes

Tout d'abord, l'intention sociale de professionnalisation d'une personne est liée à l'image qu'elle a d'elle-même, à son identité. Elle exprime la perception d'un changement d'état, d'un passage, d'un processus et, en même temps, un aboutissement, une amélioration, comme le souligne la définition du *Trésor de la langue française informatisé* : « *État, caractère de ce qui est rendu professionnel, le fait de devenir un professionnel.* » Elle incarne une phase-clé du parcours professionnel parce qu'elle permet l'identification des qualités d'une personne au travail : « *L'enjeu est donc ici la mise en reconnaissance de soi dans l'environnement à des fins de conquête d'une meilleure place dans une hiérarchie étatique.* » (Wittorski, 2008, p. 12). Elle favorise une amélioration du statut et une reconnaissance de la valeur aussi bien d'un organisme que d'un travailleur dans son secteur d'activité. C'est pourquoi, elle devient fondamentale dans un contexte de grande flexibilité et d'instabilité : « *[...] la professionnalisation présente une connotation positive au service d'une nouvelle mobilisation des salariés dans des contextes de travail plus flexibles, faisant davantage appel aux ressources subjectives des personnes.* » (*Ibid.*, p. 13). Elle valorise les compétences individuelles, les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être. La professionnalisation peut être perçue à différents niveaux. D'ailleurs R. Wittorski (2008) en distingue trois : la *professionnalisation-formation*, la *professionnalisation-profession* et la *professionnalisation-efficacité du travail*.

2.1. La professionnalisation-formation

Au sein de la formation professionnelle, la professionnalisation est spécifiée sous le nom de « *professionnalisation-formation* ». Elle fait référence à la formation comme développement des compétences et des savoirs en vue de l'exercice d'un métier, de l'obtention d'une promotion.

Pour les formateurs « compétences clés »

Les formateurs peuvent se retrouver dans cette professionnalisation dans la mesure où le métier ne s'exerce pas systématiquement suite à l'obtention d'un diplôme de formateur d'adultes. De nombreux formateurs, dans le domaine des savoirs de base, compétences clés ou encore de l'insertion, apprennent le métier *in situ* comme l'ont souligné P. Santelmann (2013) ou encore P. Bouyssières (2001, p. 15) :

Ils acquièrent souvent sur le tas les connaissances et les compétences nécessaires à l'exercice de leurs fonctions. S'ils s'occupent seuls des groupes d'adultes en formation, ils font le plus souvent partie d'équipes de formateurs dans lesquelles sont discutés les objectifs des formations, leurs contenus et leurs conditions matérielles. Ils œuvrent dans les domaines de la formation professionnelle en entreprise ou en organisme de formation initiale ou continue, de la lutte contre la désinsertion sociale, de l'éducation permanente.

Il existe donc bien un enjeu de professionnalisation-formation pour ces formateurs d'adultes.

Pour les stagiaires en formation en compétences clés

En ce qui concerne la plupart des stagiaires, l'enjeu de professionnalisation-formation est également fort. En effet, confrontés au chômage (de longue durée parfois), ceux-ci suivent une formation pré-qualifiante dans le but d'augmenter leurs savoirs et leurs compétences, d'accéder à un métier. Ainsi, comme le souligne V. Tiberghien, la formation de base a « *une fonction de développement de l'employabilité de salariés ou demandeurs d'emploi peu qualifiés* » (Tiberghien, 2007, p. 11).

2.2. La professionnalisation-profession

Au sein du domaine social, elle peut être identifiée comme « *professionnalisation-profession* » et désigne la reconnaissance par le monde professionnel d'un métier.

Pour les formateurs « compétences clés »

Là aussi, elle constitue un défi pour le formateur au sens où la formation en compétences clés peut renvoyer une image péjorative notamment parce qu'elle est associée aux personnes souffrant d'exclusion (sociale, professionnelle...). Les formations de base sont associées à des aspects peu avantageux tels que le financement limité des actions et le manque de crédit octroyé aux programmes, la faible rémunération des formateurs, leurs contrats instables, le peu d'intérêt qu'on accorde à ce type de métier. P. Santelmann dresse ainsi un état des lieux assez désabusé des conditions d'exercice des acteurs de la formation liée à l'insertion des publics prioritaires :

Cela imposerait surtout qu'une attention particulière soit portée sur l'état des lieux du monde des formateurs, dont les métiers sont marqués par la pénurie, la dégradation

de l'exercice de leur fonction et une répartition contre-productive et anti-économique au sein d'un appareil de formation dispersé, pléthorique, marqué aussi bien par les redondances que par les insuffisances de son offre. (Santelmann, 2022, p. 146)

Pour les stagiaires en formation en compétences clés

Les stagiaires en formation peuvent se retrouver dans ce type de professionnalisation dans la mesure où elle fait référence à : « *la constitution d'un groupe social autonome* » (Wittorski, 2008, p. 15). Ces derniers, n'ayant pas, la plupart du temps de travail fixe, peuvent ne pas se retrouver dans un groupe social et professionnel autonome. Avec la formation qu'ils entreprennent, ils cherchent, à terme, cette reconnaissance professionnelle, une (re)définition de leur identité professionnelle. C'est ce que confirme D. Castra : « *De fait, on a toujours observé que la première demande des bénéficiaires des dispositifs d'insertion est une demande d'emploi, conformément d'ailleurs à l'objectif explicitement annoncé des programmes.* » (Castra, 2003, p. 13). La remise à niveau des savoirs de base et compétences clés est donc souvent en lien étroit avec l'insertion professionnelle et l'accompagnement de projets professionnels.

2.3. La professionnalisation-efficacité du travail

Au sein des organisations, la professionnalisation renvoie à la « *professionnalisation – efficacité du travail* » et a pour mots-clés, selon la définition de R. Wittorski, la « *flexibilité* » ainsi que l' « *efficacité* » des personnes. Elle se traduit par « *l'accompagnement de la flexibilité du travail* » (Wittorski, 2008, p. 15). La flexibilité renvoie, d'un côté, à l'adaptabilité, la souplesse, et d'un autre, à l'obéissance, voire à la soumission. Lorsqu'elle est poussée à l'extrême, elle peut donc entraîner des dérives.

Pour les formateurs « compétences clés »

Elle peut s'appliquer aux formateurs puisque leurs conditions d'activité sont souvent qualifiées de précaires. Dans ce contexte de précarité, les dispositifs de formation leur imposent d'être efficaces et flexibles. En effet, dans une perspective institutionnelle, comme le suggère le terme : "dispositif", les actions de formation peuvent prendre fin pour des raisons politiques (la mise en place d'un nouveau dispositif qui remplace le précédent), logistiques et financières (le manque de stagiaires, donc un dispositif qui manque de rentabilité et avec le risque d'y

mettre fin). P. Santelmann renvoie aux propos de R. Wittorski sur l'efficacité du travail et estime que la professionnalisation des formateurs est synonyme de « flexibilité » :

Au fond, on est conduit à reconnaître que, paradoxalement, la professionnalisation des agents de la formation s'est surtout inscrite dans l'"intention organisationnelle d'accompagner la flexibilité du travail" (Wittorski, 2008, p. 13) et qu'elle n'a ainsi pas permis la stabilisation du groupe professionnel autant que certains l'aurait souhaité. (Wittorski, 2013, p. 44)

Le terme « flexibilité » illustre bien le manque d'unité et la variété des missions qui leur sont attribuées.

Pour les stagiaires en formation en compétences clés

Pour eux, il s'agit d'acquérir cette flexibilité relative au contexte économique de l'emploi. En formation, cela se traduit, par exemple, par le développement de compétences transversales qui favorisent l'adéquation formation-emploi, par l'autonomisation de la formation qui permet d'individualiser les parcours. C'est ce que confirme A. Jézégou :

Par conséquent, le véritable enjeu de la recherche de flexibilité en formation n'est pas tant l'individualisation ou les environnements pédagogiques médiatisés, mais le degré de liberté de choix ouvert à l'apprenant pour qu'il puisse exercer un contrôle sur sa formation et diriger par lui-même ses apprentissages [...]. (Jézégou, 2006, p. 10)

La formation constitue déjà une préparation à la flexibilité présente et devenue nécessaire dans le monde du travail.

Nous pouvons compléter cette première approche de la professionnalisation avec celle proposée par F. Marquart sur les formateurs d'adultes.

3. La professionnalisation "éclatée" et "segmentée" des formateurs d'adultes

F. Marquart⁶² a mené une recherche collective entre le service commun de formation continue de Nancy (CUCES) et la section : Sciences de l'éducation, de l'Université Nancy II. Cette

⁶² F. Marquart est professeur des universités (disciplines littéraires et de sciences humaines) en Sciences de l'éducation à l'Université Nancy II. Ses travaux portent sur la formation des adultes et notamment sur l'analyse des besoins en formation .

recherche qualitative, basée notamment sur des entretiens semi-directifs, s'intéresse à la professionnalisation des fonctions « formation » et donc à celle de différents acteurs de la formation continue en Lorraine. Elle vise l'« *[a]nalyse des fonctions qualifiantes actuelles (et évolution) des acteurs (décideurs, responsables de formation, animateurs de formation) de la formation professionnelle continue* » (Marquart *et al.*, 1989, p. 2). Elle étudie ainsi leur trajectoire socio-professionnelle respective.

Avec cette recherche, F. Marquart estime que les formateurs d'adultes affichent une professionnalité à la fois « segmentée » et « éclatée » (1989). Il constate une fragilisation, une précarisation et un manque de reconnaissance professionnelle de ces acteurs :

[...] la fragilisation de plus en plus grande des statuts, la précarité même des emplois et, paradoxalement, au moins en apparence, la reconnaissance sans cesse plus suspicieuse des compétences expliquaient certainement pour partie le recul qu'on peut constater par rapport aux équilibres antérieurement définis quant à la quête de reconnaissance professionnelle [...]. (Marquart *et al.*, 1989, p. 54)

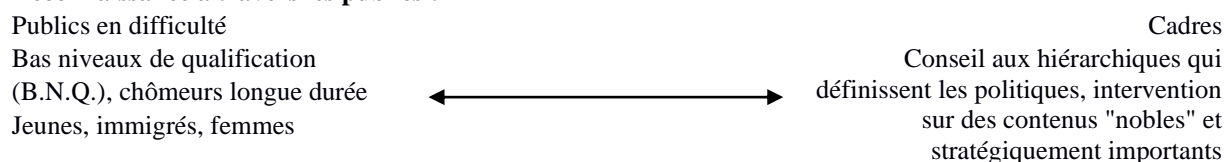
Selon lui, cette segmentation et cet éclatement de la profession font référence, pour l'une, à des questions identitaires, et pour l'autre, à des questions sociales et économiques en lien avec le marché de l'emploi ainsi que la division sociale du travail. Par la suite, il prend l'exemple de deux offres d'emploi de formateur. La première est une offre d'emploi de formateur en insertion. Elle s'avère très peu détaillée. Nous savons uniquement qu'il s'agit d'un contrat à durée déterminée et que le formateur est chargé de l'encadrement de stagiaires en insertion. Nous avons, certes, des précisions sur le profil de ces stagiaires, néanmoins aucune information n'est fournie sur les missions et diplômes du formateur. C'est en ce sens que F. Marquart nomme ces formateurs : « *les accompagnateurs de survie* », comme nous l'avions évoqué en introduction en mentionnant V. Tiberghien qui a repris F. Marquart. Le choix de ce terme est très signifiant et peu valorisant. Il peut être associé à la fois au formateur et aux publics qu'il forme si l'on s'appuie sur l'acception suivante : « *cette survie qui fait qu'on perd le plus souvent sa vie en tentant de la gagner* ». (Marquart *et al.*, 1989, p. 55). Il souligne la perte de sens du travail de ces formateurs qui sont réduits à des missions d'animation, de coordination ou encore d'assistance dont les tâches sont peu gratifiantes et répétitives. La seconde offre s'adresse à des formateurs-conseil en management au sein d'un cabinet, elle est plus détaillée : précisions des qualités, diplômes requis, expérience demandée, thèmes d'intervention, rémunération. F. Marquart les nomme : « *les super-pros* » comme nous

l'avions également mentionné dans l'introduction de notre thèse. Ces deux offres révèlent le contraste qui existe au sein de cette profession de formateur entre les conditions d'exercice de l'activité de l'« *accompagnateur de survie* » d'un côté et celles du « *super-pro* » de l'autre. C'est pourquoi, F. Marquart les qualifie d'« agents doubles » et souligne la « double professionnalité » du formateur d'adultes (Marquart *et al.*, 1989).

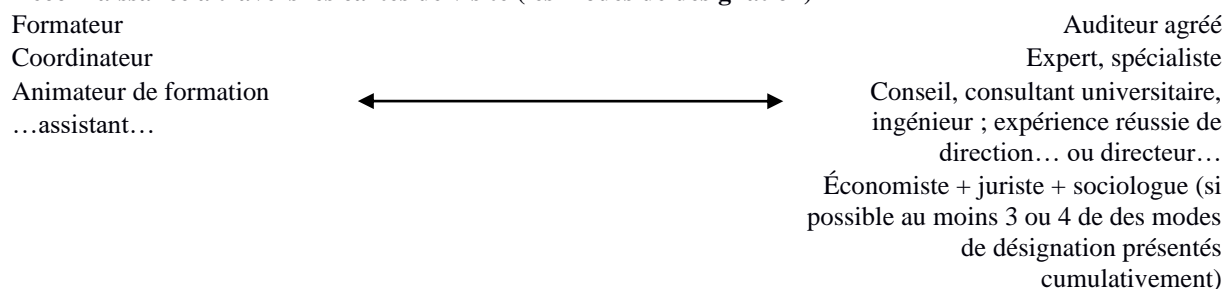
Il identifie et matérialise deux modes de reconnaissance économique et sociale que nous avons reproduits dans le schéma ci-après :

Schéma 6 - Les deux modes de reconnaissance sociale et professionnelle d'après F. Marquart (1989, pp. 57-58)

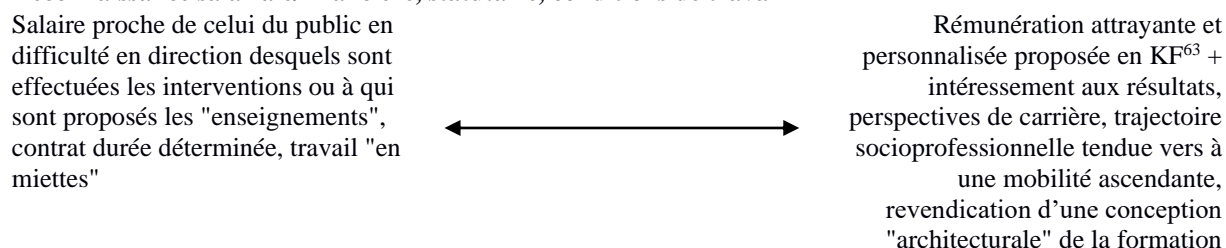
Reconnaissance à travers les publics :



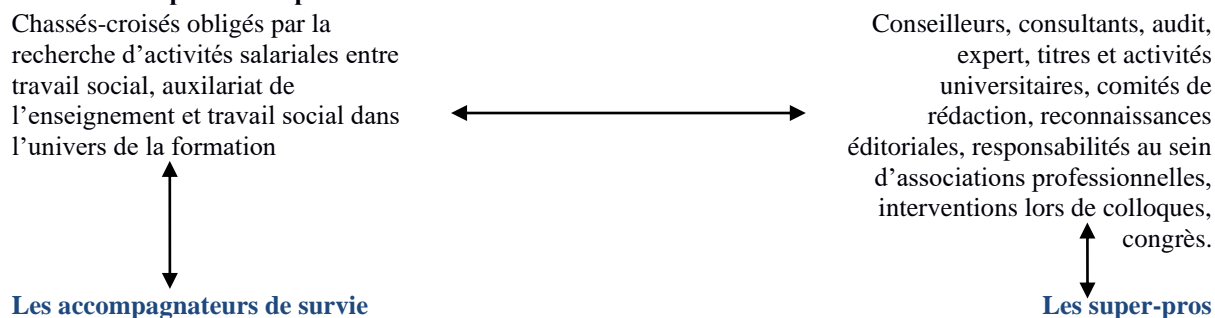
Reconnaissance à travers les cartes de visite (les modes de désignation)



Reconnaissance salariale/financière, statutaire, conditions de travail



Modes d'occupation d'espaces de reconnaissance dans des univers différents



⁶³ Kilofranc

Même si ce schéma proposé par F. Marquart date et reste à nuancer, il est fidèle à la réalité actuelle des conditions d'exercice de l'activité de ces deux types de formateurs. En effet, le manque de reconnaissance sociale et professionnelle des formateurs « compétences clés » est semblable à celui que l'auteur nomme : les « accompagnateurs de survie ». Le formateur « compétences clés » s'adresse bien à des publics identifiés comme prioritaires, peu qualifiés, aux difficultés multiples, au chômage de longue durée parfois. Il se définit comme un formateur ayant des fonctions d'animation ou parfois comme un coordinateur (de dispositifs). Par contre, nous notons qu'il peut également exercer des fonctions de référent de parcours. Pour ce qui est des contrats, la plupart des formateurs « compétences clés » sont en CDD, mais certains ont un CDI. Leur rémunération diffère en fonction du type de contrat (CDD, CDI) et de l'ancienneté dans le centre de formation. Certains formateurs ont plusieurs employeurs. Enfin, le lien entre l'univers de la formation et celui du travail social est toujours présent également.

En somme, d'après l'analyse faite par F. Marquart, ces formes de division du travail renvoient ainsi à « *des processus de dé-qualification, disqualification* » (*Ibid.*, p. 24) qui contribuent à la segmentation et à l'éclatement des professions des acteurs de ce champ, une segmentation et un éclatement qui sont toujours d'actualité et qui posent la question de leur reconnaissance professionnelle.

4. La professionnalisation et la reconnaissance professionnelle

Comme nous venons d'aborder la professionnalisation, il s'agit maintenant d'évoquer la reconnaissance professionnelle. Ces deux concepts sont associés si l'on reprend les définitions de la professionnalisation proposées par R. Wittorski et F. Marquart. Il s'agit d'une mise en reconnaissance de soi par les autres dans un contexte déterminé. C'est cet aspect que nous allons développer

4.1. Vers une définition de la reconnaissance professionnelle

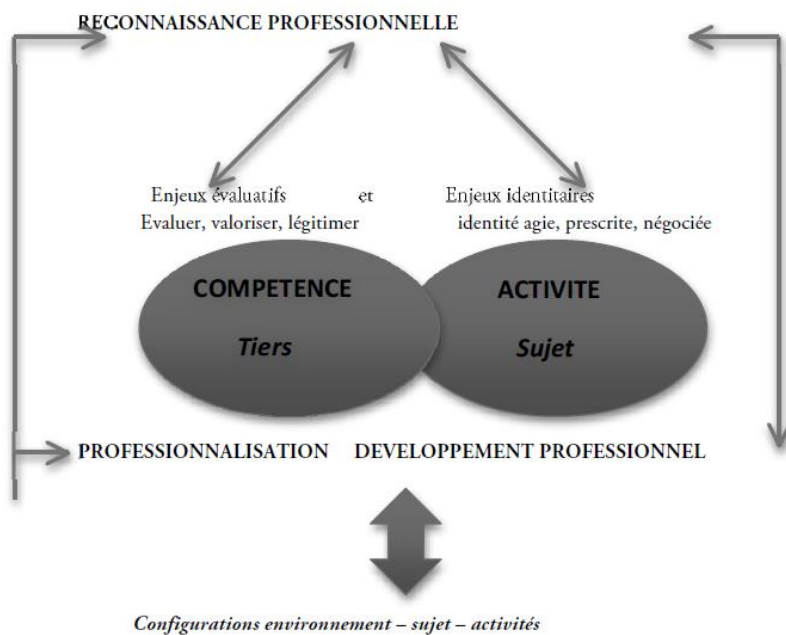
La reconnaissance est double : reconnaissance de soi par soi et reconnaissance de soi par l'autre. C'est en ce sens que la reconnaissance professionnelle est également en lien avec le développement professionnel, les rapports activités-compétences des sujets (Jorro & Wittorski, 2013).

Selon J. Tardif, la compétence est de l'ordre de l'action, elle est un savoir-agir. Comme il le souligne, elle constitue : « *un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations* ». (Tardif, 2006, p. 22).

Dans cette optique, A. Jorro et R. Wittorski associent la compétence à la valorisation ainsi qu'à la légitimation des personnes en termes d'efficacité. En effet, elle est attribuée par un tiers (enjeu de professionnalisation). La compétence résulte d'une appréciation qui contribue à la reconnaissance professionnelle. Cette reconnaissance est « *un acte d'évaluation de l'activité et de valorisation - légitimation de l'initiateur de l'activité.* » (Jorro & Wittorski, 2013, p. 13). Elle est donc en lien avec l'estime de soi, l'image de soi par rapport au regard porté par autrui sur soi.

Elle implique ainsi à la fois des enjeux évaluatifs (de l'ordre de la compétence : sentiment de compétence, professionnalisation) et des enjeux identitaires (de l'ordre de l'activité : identité professionnelle). L'enjeu évaluatif renvoie à ce regard porté par autrui sur soi (le jugement). L'activité constitue, quant à elle, un espace de négociation identitaire du sujet en vue d'accéder à une place au sein de cet espace (le contexte de formation par exemple). Elle est ce qui « *fait sens* » pour le sujet (*Ibid.*, p. 12), il s'agit d'une construction de sens. La reconnaissance professionnelle affiche ainsi une double visée : à la fois sociale (pour autrui, tiers : visibilité sociale) et développementale (le sujet qui agit, qui se transforme, développe une expérience) en rapport avec la complexité d'une pratique professionnelle (Jorro & Wittorski, 2013). Les auteurs ont d'ailleurs matérialisé leur conception de la reconnaissance professionnelle en lien avec les concepts de professionnalisation et de développement professionnel dans le schéma que nous avons repris ci-après (cf. schéma ci-dessous : Professionnalisation et reconnaissance professionnelle d'après Jorro & Wittorski, 2013).

Schéma 7– Professionnalisation et reconnaissance professionnelle d’après Jorro & Wittorski, 2013, p. 19



Ce concept est ambigu au sens où il constitue à la fois un aboutissement espéré et un point de départ. En effet, pour les formateurs, cette reconnaissance professionnelle peut être perçue comme une quête dans leur processus de professionnalisation (Jorro & Wittorski, 2013). Le fait d’être reconnu par leurs pairs, par les stagiaires, par l’institution leur donne une légitimité qui leur fait parfois défaut en raison, par exemple, de leur formation *in situ*. Pour les stagiaires, cette reconnaissance représente, en revanche, un nouveau départ puisque la formation leur ouvre des perspectives sociales et professionnelles à plus ou moins court terme.

La reconnaissance professionnelle est aussi à mettre en lien avec la notion d’intersubjectivité.

4.2. Reconnaissance professionnelle en formation et importance de l’intersubjectivité

La formation des adultes, et particulièrement la formation en compétences clés, met en lumière des acteurs qui semblent manquer de reconnaissance socioprofessionnelle que ce soient les formateurs ou les formés d’après F. Marquart (1989), V. Tiberghien (2007) et P. Santelmann (2013). En effet, nous l’avons constaté, ce type de formation pâtit d’un manque

de reconnaissance à plusieurs niveaux : manque de reconnaissance professionnelle des structures qui dispensent ce type de formation, manque de reconnaissance des formateurs eux-mêmes dans l'exercice de leur profession, manque de reconnaissance socioprofessionnelle des stagiaires qui entament une formation notamment pour des motifs identitaires. L. Albarello et A. Salmon (2019, p. 85), reprenant J. Hamer, constatent, ainsi, que :

[...] les programmes de formation continue intègrent les éléments constitutifs d'une reconnaissance mutuelle des formés et des formateurs. La reconnaissance est intersubjective et réciproque ; les parties prenantes de la reconnaissance sont affectées, et cette relation est significative pour le développement des deux sujets. (Hamer, 2011)

Cette reconnaissance mutuelle est très importante dans le contexte de la formation en compétences clés qui est basée sur une relation intersubjective formateurs/apprenants et sur une relation d'accompagnement comme nous le verrons. Comme le commentent d'ailleurs ces mêmes auteurs : « *Certains dispositifs pédagogiques peuvent renforcer cette intersubjectivité, notamment les dispositifs de gestion collective ou la présence d'accompagnateurs.* » (Ibid., p. 86).

Cette idée de reconnaissance mutuelle est présente chez A. Honneth (2004, p. 134). Le sociologue donne, en effet, la définition suivante de la reconnaissance intersubjective :

Pour ce qui est de la théorie du sujet, nous avons de bonnes raisons de penser que, de façon générale, la formation de l'identité individuelle s'accomplit au rythme de l'intériorisation des réactions adéquates, socialement standardisées, à l'exigence de reconnaissance auxquelles le sujet est exposé : l'individu apprend à s'appréhender lui-même à la fois comme possédant une valeur propre et comme étant un membre particulier de la communauté sociale dans la mesure où il s'assure progressivement des capacités et des besoins spécifiques qui le constituent en tant que personne grâce aux réactions positives que ceux-ci rencontrent chez le partenaire généralisé de l'interaction.

Ce sont les réactions encourageantes de l'interlocuteur et l'intérêt qu'il porte à une personne qui permettent à celle-ci, en situation d'interaction sociale, professionnelle d'être reconnue et de se reconnaître elle-même en tant que personne, sujet agissant. En d'autres termes, pour que la relation intersubjective d'accompagnement entre le formateur et le stagiaire soit féconde,

les deux acteurs doivent se reconnaître mutuellement. Ce besoin de reconnaissance professionnelle réciproque peut être d'autant plus important chez ces deux acteurs de la relation pédagogique dans la mesure où ils peuvent se trouver dans une forme de précarité, de manque d'identité professionnelle comme nous l'abordons dans la section suivante.

5. La notion de précarité en formation en compétences clés : approche historique

Le Trésor de la langue française informatisé donne la définition générique suivante de l'adjectif "précaire" : « *Dont on ne peut garantir la durée, la solidité, la stabilité ; qui, à chaque instant, peut être remis en cause.* » Cet adjectif désigne donc un état temporaire, révoquant, fragile, une forme d'incertitude qui peut, par conséquent, engendrer de l'inquiétude. Selon nous, la précarité relève davantage de la notion que du concept dans la mesure où il n'existe pas une définition unique du terme. Il est, en effet, polysémique et recouvre une réalité parfois multiple.

L'historique des réalités sociales relevant de la précarité permet de mieux en comprendre les tenants et les aboutissants, mais également de les nuancer lorsque cela s'applique à la formation des adultes en compétences clés et à ses acteurs (formateurs et stagiaires). C'est pourquoi, nous nous attardons, ici, sur l'approche historique de la notion de précarité, ses évolutions et nous évoquons sa polysémie.

5.1. Une première approche : le lien entre précarité de l'emploi et pauvreté

Cette section présente l'émergence de la notion de précarité en France ainsi que son évolution. Elle est d'abord en rapport avec la question de la pauvreté et de l'emploi.

5.1.1. Les années 1980 et les premières définitions de la notion

D'après R. Pierret (2013), sociologue, la précarité est une notion floue, polymorphe. Elle est souvent associée, voire réduite, à la pauvreté. Cependant, elle représente une réalité plus complexe. Toujours selon R. Pierret (2013), les premières définitions de la notion de « précarité » apparaissent dans les années 1980, en France. Le rapport « Contre la précarité et la pauvreté, soixante propositions » élaboré par Gabriel Oheix, conseiller d'État et remis au Premier ministre en mars 1981⁶⁴, contient soixante propositions pour combattre la précarité et la pauvreté comme son titre l'indique. Dans ce rapport, un lien direct est donc établi entre les

⁶⁴ 60 propositions pour lutter contre la pauvreté et la précarité. Rapport de M.Gabriel Oheix au Premier ministre, 16/03/81.

notions de précarité et de pauvreté. Il présente une série de mesures visant à mieux répondre aux besoins spécifiques des personnes défavorisées dans différents domaines tels que l'enseignement, la formation professionnelle, l'emploi, le logement, la santé publique, la consommation, la justice et l'action sociale. Ces mesures ont pour but de contribuer à l'insertion ou à la réinsertion sociale des personnes considérées comme défavorisées. Il propose également des méthodes d'action administrative afin que l'État puisse résorber rapidement les « îlots de pauvreté ». La formation professionnelle comme remède possible à la précarité des personnes fragiles est, alors, déjà évoquée.

Toujours en 1981, B. Schwartz que nous avons évoqué à la section 1.1. du chapitre 1, rédige un rapport intitulé : « L'insertion professionnelle et sociale des jeunes »⁶⁵ qui est transmis au Premier ministre le 15 septembre 1981. Cette étude vise à formuler des propositions pour l'insertion des jeunes qui ont entre 16 et 21 ans dans la vie professionnelle, dans un contexte de chômage et de précarité grandissante. Il s'agit donc non seulement de lutter contre le chômage des jeunes, mais aussi de les réinsérer économiquement et socialement (Schwartz, 1981, p. 29). Pour cela, il met l'accent sur la formation professionnelle et l'insertion professionnelle. Il propose une pédagogie basée sur l'alternance (« pédagogie de la réussite »), la validation et la capitalisation des acquis ainsi que la négociation (contrat de qualification professionnelle et sociale de base) (*Ibid.*, p. 41). Ce rapport marque, par ailleurs, la création des missions locales qui doivent remplir quatre fonctions selon B. Schwartz : « *une fonction de connaissance des jeunes* », « *une fonction d'accueil et d'orientation* », « *une fonction de relation avec les entreprises d'accueil* », « *une fonction de relation avec les organismes de formation* » (*Ibid.*, pp. 49-50). En somme, les propositions de ce rapport ont deux ambitions majeures : « *la lutte contre les diverses formes de la marginalisation* » et « *la construction d'une société dont les jeunes ne soient pas exclus* » (*Ibid.*, p. 121). L'insertion est ici considérée comme un remède possible à l'exclusion.

Quelques années plus tard, J. Wresinski, fondateur du « Mouvement des Droits de l'homme ATD Quart Monde » comme évoqué précédemment, donne une définition précise de la précarité dans son rapport « Grande pauvreté et précarité économique et sociale »⁶⁶ soumis au Conseil économique et social français des 10-11 février 1987 :

⁶⁵ <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/174000666.pdf>

⁶⁶ <https://www.lecese.fr/sites/default/files/pdf/Rapports/1987/Rapport-WRESINSKI.pdf>

La précarité est l'absence d'une ou plusieurs des sécurités permettant aux personnes et aux familles d'assumer leurs responsabilités élémentaires et de jouir de leurs droits fondamentaux. L'insécurité qui en résulte peut être plus ou moins étendue et avoir des conséquences plus ou moins graves et définitives. Elle conduit le plus souvent à la grande pauvreté quand elle affecte plusieurs domaines de l'existence...

Cette définition met en avant une absence de sécurité à plusieurs niveaux : sécurité économique, financière, sociale... Il existe différents degrés de précarité d'après cette définition. Elle aboutit à la pauvreté si elle touche différents aspects du quotidien.

Ce rapport constitue une étape-clé dans la lutte contre l'exclusion sociale et la pauvreté en France. Il a permis des avancées législatives sur plusieurs aspects tels que l'instauration du revenu minimum d'insertion (RMI), du crédit-formation, de la couverture médicale universelle (CMU), mais également le droit au logement opposable (loi DALO), le droit des associations à se porter partie civile devant les tribunaux lorsque des mesures discriminatoires sont prises à l'encontre de personnes se trouvant en situation de grande pauvreté, la loi d'orientation du 29 juillet 1998 relative à la lutte contre les exclusions.

Il apparaît que cette notion est également reliée à l'emploi, au contexte professionnel, à la formation tout au long de la vie, à la lutte contre l'illettrisme. Il faut noter qu'elle est employée dans un contexte de crises qui perdurent depuis les années 1980.

La précarité associée à l'emploi est une notion relativement récente. Selon J.-F. Germe, elle remonte à la fin des 1970 et s'est largement répandue depuis les années 1990 notamment en raison des périodes récurrentes de crise économique qui ont changé la donne. Elle implique trois facteurs : le statut du salarié, sa mobilité ainsi que le risque de perte d'emploi (Germe, *in* J.-J. Paul & J. Rose, 2008). Le statut du salarié renvoie à ses contrats temporaires (CDD, intérim) :

Ce sont des formes de contrat qui a priori présupposent une relation de durée limitée entre le salarié et l'employeur. [...] En 2006, environ un actif occupé sur dix occupe un emploi en CDD (ou un contrat aidé) ou en intérim. (Ibid., p. 39)

Il faut souligner, par ailleurs, que ce rythme s'accélère. Ces trois facteurs font référence à trois manques : le manque de reconnaissance professionnelle avec la problématique du statut, le manque de stabilité avec la notion de mobilité et enfin le manque de durabilité de l'emploi par le truchement de la notion de "perte d'emploi".

Ces manques font apparaître des besoins comme celui de la volonté de mobilité et d'évolution professionnelles. C'est d'ailleurs ce que précise J.-F. Germe : « *Il y a une aspiration forte à la mobilité pour trouver un meilleur emploi, ne plus avoir un statut précaire, obtenir un meilleur salaire, etc.* » (*Ibid.*, p. 39).

Dans notre cadre d'étude, les définitions qui viennent d'être données peuvent concerner davantage le public des « stagiaires » des formations en compétences clés puisque J. Wresinski fait référence à la précarité, à la pauvreté, à l'illettrisme et à l'exclusion. Si les formateurs d'adultes n'appartiennent pas à cette catégorie, la notion de précarité liée à l'emploi, d'après la définition de J.-F. Germe, les touche également en termes de statut, par exemple. En effet, ce sont des personnes qui présentent un parcours marqué par des périodes de précarité : « *L'analyse des trajectoires socioprofessionnelles des formateurs révèle un public mobile, qui a connu la précarité et qui aspire à l'intégration.* » (Gravé, 2002, p. 44). P. Gravé ajoute ensuite : « *La diversité d'itinéraires montre l'existence de logiques sociales de mobilité, cohérentes et fortement ancrées dans un processus d'ascension sociale* » (*Ibid.*, p. 45). Les formateurs souhaitent évoluer socialement et professionnellement, ce qui participe aussi à leur reconnaissance. Pour eux, la précarité est donc notable au moins à deux niveaux : social et professionnel.

5.1.2. Le début des années 1990 : Une précarité polymorphe liée à l'emploi

Ainsi, la "précarité" semble une notion devenue incontournable dans le domaine du travail, y compris celui de la formation des adultes et plus particulièrement celui de la formation en compétences clés, l'illettrisme où il est employé fréquemment. C. Nicole-Drancourt étudie cette notion dans le cadre d'une recherche sur les jeunes et l'emploi. D'après elle : « *La précarité s'analyse [...] comme l'un des éléments des stratégies d'adaptation que développent les individus face à une société en pleine mutation, avare de modèles comme de règles de conduite.* » (Nicole-Drancourt, 1992, p. 57)

Elle est ainsi en lien avec l'« adaptation », c'est-à-dire la capacité d'appréhender sereinement les changements, les nouveautés, mais aussi avec la notion de « flexibilité » qui fait partie du lexique de la professionnalisation. Ainsi, la professionnalisation « *s'accompagne d'une nouvelle conception de l'individu au travail avec l'apparition d'un lexique particulier (compétence, efficacité, flexibilité)* » (Wittorski, 2013, p. 233).

Cependant, la sociologue souligne aussi que cette notion est ambiguë et peut prendre en compte différents aspects. En d'autres termes, il n'existe pas qu'une forme de précarité liée à l'emploi. Cette notion est polysémique. C. Nicole-Drancourt répertorie plusieurs acceptions du terme, d'après l'analyse de différents travaux, qu'elle remet d'ailleurs en question. Il peut désigner « *un sous-ensemble d'emplois hors-norme (emploi à durée déterminée, intérim, stages, [...])* » (Nicole-Drancourt, 1992, p. 57). La précarité est ici prise dans un sens d'instabilité de l'emploi, de statut. Dans un deuxième sens, la précarité fait référence à « *l'ensemble des emplois hors-norme* » (*Ibid.*, p. 57). Ici, il s'agit d'un sens global. Ce sont tous les emplois qui sortent des "normes" reconnues au-delà des CDD, des intérim ou des stages. Cette définition semble également intégrer les emplois en CDI qui peuvent, dans certains cas, s'avérer précaires. En effet, le contrat à durée indéterminée n'empêche pas le licenciement ou des conditions de travail précaires, à l'instar du CDI à temps partiel. Ainsi, parmi les personnes maîtrisant mal les savoirs de base, ce sont surtout les femmes qui travaillent à temps partiel :

Les salariés en difficulté sont plus souvent à temps partiel. Ils sont 24 % à déclarer travailler habituellement moins de 35 heures par semaine, contre 18 % pour les salariés sans difficulté. 17 % des salariés à temps partiel sont en difficulté face à l'écrit contre 9 % de ceux qui déclarent travailler plus de 40 heures. Comme dans l'ensemble de la population, le travail à temps partiel concerne principalement les femmes : 45 % des femmes salariées qui maîtrisent mal l'écrit sont à temps partiel contre 10 % des hommes dans la même situation. (Legrand, 2013, pp. 5-6)⁶⁷

L'enquête concernant l'emploi de l'INSEE, publiée en 2022⁶⁸, en partenariat avec la Dares, confirme que le sous-emploi touche davantage les femmes et les personnes moins diplômées : « *Le sous-emploi concerne deux fois plus les femmes que les hommes (8,6 %, contre 4,3 % en 2021). Il est par ailleurs plus fréquent parmi les personnes moins diplômées ou occupant un emploi peu qualifié.* » (INSEE, 2022, p. 126).

Aussi, l'enquête de l'INSEE sur les populations maîtrisant mal l'écrit dans le Nord-Pas-de-Calais publiée en 2013 que nous avons déjà citée dans le chapitre 2, met en avant l'idée que

⁶⁷ Legrand, Z. (2013). La maîtrise insuffisante des savoirs de base : un obstacle pour s'intégrer au marché du travail ? *Dares. Analyses*, 045. (Dares – service statistique du ministère du Travail)

⁶⁸ Bodier, M., Passeron, V., Vidalenc, J. (coord.). 2022. Emploi, chômage, revenus du travail. *Insee Références*.

ces personnes sont plus susceptibles de connaître une précarité de l'emploi. Cette précarité se traduit par les types de contrats de travail qu'elles obtiennent :

La part des personnes en CDI en situation de difficultés graves ou importantes face à l'écrit est de 7 % dans la région, part comparable à la moyenne nationale. La précarité vis-à-vis de l'emploi expose davantage les salariés aux difficultés liées à la maîtrise de l'écrit. Ainsi, cette part atteint 14 % quand le type de contrat de travail n'est pas un CDI (CDD, intérim ou autre type de contrat de travail). (Betremieux, Crocquey & Leroy, 2013, p. 39)

Tableau 4 - Répartition en pourcentage des adultes de 18 à 65 ans selon leur niveau de difficulté à l'écrit

		Difficultés graves et importantes		Aucune difficulté	
		Nord-Pas-de-Calais	France	Nord-Pas-de-Calais	France
Qualification	Ouvriers	21	21	67	71
	Employés	//	9	88	86
	Professions intermédiaires et supérieures	//	2	96	96
Type de contrat	CDI	7	8	86	89
	Autre	14	13	78	83
Taille de l'entreprise	Moins de 50 salariés	12	12	80	82
	50 salariés et plus	6	7	88	89
Secteur d'activité	Industrie et construction	//	12	78	83
	Commerce et services	7	7	89	89

Source : Betremieux, Crocquey, Leroy, 2013, p. 39

D'après ce tableau et les précisions des auteurs, l'on remarque que les personnes ayant d'importantes difficultés à l'écrit dans le Nord-Pas-de-Calais sont peu qualifiées et sont peu susceptibles d'obtenir un CDI : seulement 7 % d'entre elles sont en CDI. Par contre, les personnes ne présentant aucune difficulté à l'écrit ont davantage de chance d'obtenir un CDI : 86 %.

C. Nicole-Drancourt évoque une autre utilisation courante du terme de « précarité » qu'elle remet en question. Il peut sous-entendre le fait d'être « sans emploi » : « parfois encore, c'est l'emploi hors-norme plus le chômage » (Nicole-Drancourt, 1992, p. 57). Dans la société, l'on associe souvent chômage et précarité. En effet, le chômage est source d'exclusion. Il est hors-norme même s'il peut devenir une norme dans certains milieux, il ne constitue pas la norme imposée par la société qui est l'emploi. Pour les personnes ne maîtrisant pas les savoirs de base, les compétences clés, le risque de chômage semble plus élevé et les périodes de chômage durent plus longtemps :

Mal maîtriser l'écrit complique aussi certaines démarches nécessaires pour retrouver un emploi et peut avoir tendance à prolonger la durée de recherche : 30 % des personnes en difficulté à l'écrit se déclarant au chômage cherchent un emploi depuis plus de deux ans et 60 % ont déjà connu par le passé une ou plusieurs période(s) de chômage de plus d'un an. (Legrand, 2013, p. 1)

En outre, cette vision illustre l'idée qu'il n'est pas incompatible d'être au chômage et de travailler. Dans la formation en compétences clés, ce type de profil existe. En effet, certains formateurs travaillent à temps partiel et reçoivent un complément de Pôle emploi. De même que les stagiaires en formation peuvent travailler à temps partiel et suivre la formation. C'est un aspect important qui leur est parfois commun.

Par ailleurs, la sociologue évoque une autre utilisation répandue de la notion de précarité : elle peut être associée aussi à la "déstabilisation" plutôt qu'à l'instabilité. Ainsi, C. Nicole-Drancourt précise-t-elle : « *la précarité désigne l'ensemble du système d'emploi considéré comme déstabilisé par la diffusion rapide des nouvelles formes d'emploi : la précarité désigne ici des caractéristiques de situation d'emploi.* » (Nicole-Drancourt, 1992, p. 57). Les nouvelles technologies, l'offre et la demande, les réformes successives portant sur le statut des professionnels peuvent avoir une incidence sur les formes d'emploi et conduire à de nouvelles formes de précarité.

Enfin, elle répertorie une autre signification courante de la notion qui renvoie à l'absence d'emploi et à ses conséquences sur l'individu. À ce titre, la précarité peut s'appliquer à la fois aux formateurs et aux stagiaires : « *la précarité est associée à ce que génère l'exercice de certains emplois, voire à ce que génère le fait de ne pas avoir d'emploi : dans ce cas, la précarité désigne des caractéristiques du vécu individuel.* » (Nicole-Drancourt, 1992, p. 57). Il s'agit ici, au-delà d'une précarité professionnelle, d'une précarité plus globale, du vécu au quotidien. La précarité professionnelle peut avoir un impact sur la sphère privée : un manque de moyens entraîne de lourdes conséquences, parfois, pour les personnes, à la fois économiques (pauvreté...), sociales (exclusion, stigmatisation) et identitaires (mauvaise estime de soi).

Comme nous venons de le préciser, la précarité peut affecter différents aspects de la vie des individus et pas uniquement l'aspect professionnel. Elle est, en ce sens, mise en lien avec la notion d'insécurité présente dans la définition de J. Wresinski donnée plus haut : « *"Précarité signifie insécurité et j'ai depuis longtemps le sentiment que toute l'histoire de l'humanité est*

l'histoire d'une lutte contre l'insécurité" dit Pierre Laroque en conclusion d'un colloque sur les nouvelles formes d'emploi. » (Nicole-Drancourt, 1992, p. 58). L'insécurité désigne, selon le Trésor de la langue française informatisé, un : « [m]anque de sécurité; inquiétude provoquée par l'éventualité d'un danger. » Elle est de l'ordre du manque tout comme la précarité. Elle implique un danger, à l'instar de la précarité qui comprend des risques, des difficultés à anticiper l'avenir. La précarité, dans cette optique, lorsqu'elle est liée à l'insécurité, renvoie à une incertitude relative à l'avenir proche et plus éloigné. Elle génère donc un mal-être chez les individus, une inquiétude.

C. Nicole-Drancourt met également en exergue les amalgames qui peuvent être établis lorsque l'on parle d'"emploi précaire" :

Lorsqu'on évoque aujourd'hui les "nouvelles formes d'emploi", on y associe systématiquement la notion "d'emploi précaire" avec un cadre - "la précarité" - et un spectre à terme - le chômage et l'exclusion -. En amalgamant l'ensemble de ces phénomènes (emplois précaires, chômage, exclusion) on construit des catégories d'individus (les précaires, les chômeurs, les exclus, [...]) pris dans un piège social (la précarité). (Nicole-Drancourt, 1992, p. 58)

La confusion qui peut être faite entre la précarité, l'emploi précaire et le chômage entraîne une image biaisée, péjorative et surtout des catégorisations de personnes, des hiérarchisations. C'est en lien avec la notion d'exclusion que l'on évoque aussi la question de l'insertion des publics précaires. Ces trois notions précitées doivent ainsi être prises dans leurs spécificités sans toutefois les figer et les dévaloriser. Le chômage n'est pas obligatoirement synonyme de précarité, l'emploi précaire est aussi à distinguer de la précarité : « *En conséquence, on peut chômer, exercer des emplois précaires et/ou changer d'emploi souvent sans systématiquement vivre dans la précarité.* » (Ibid., p. 64).

D'ailleurs, l'enquête de la Dares menée en 2013 le souligne :

64 % des personnes maîtrisant mal l'écrit sont malgré tout en emploi. Leur situation n'est pas sensiblement plus précaire que celle des personnes sans difficulté, mais elles occupent des postes moins qualifiés, où le recours à la lecture, à l'écriture et à l'outil informatique est moins fréquent. En moyenne, à catégorie socioprofessionnelle donnée, elles perçoivent un salaire inférieur aux personnes qui ne rencontrent pas de difficulté à l'écrit. (Legrand, 2013, p. 1)

Autrement dit, la maîtrise des savoirs de base a un impact sur les conditions de travail (la rémunération, la qualification), mais n'empêche pas de trouver un emploi. La situation des personnes rencontrant des difficultés à l'écrit n'est pas systématiquement précaire. En effet, comme les personnes plus qualifiées, elles peuvent très bien être en CDI. Cependant, la précarité se trouve davantage dans le manque de qualification et la faible rémunération.

C'est ainsi que, dans son analyse sur l'emploi des jeunes, C. Nicole-Drancourt met finalement en lumière deux types de précarité associés surtout aux jeunes, mais qui peuvent être intéressants dans notre contexte : la précarité d'intégration et la précarité d'exclusion.

La première (précarité d'intégration) équivaut aux « *logiques d'engagement professionnel ambiguës ou contrariées, où les stratégies individuelles envers l'intégration sociale dominent les simples effets des contraintes et des déficits du marché* » (Nicole-Drancourt, 1992, p. 66). Cette forme de précarité peut être appliquée aux formateurs « compétences clés » dans la mesure où ils n'ont pas toujours un contrat à durée indéterminée, mais peuvent avoir une accumulation de contrats à durée déterminée avec des périodes plus ou moins longues de chômage et peuvent être confrontés au manque de reconnaissance professionnelle (statut). Elle peut aussi être associée aux stagiaires de ces mêmes formations parce que ce sont des personnes qui ont des difficultés d'insertion ou de réinsertion sur le marché de l'emploi dues à leur âge, à un manque d'expérience, de qualification, aux aléas de la vie, etc. :

Les générations les plus âgées ont en moyenne suivi des parcours scolaires plus courts ; par ailleurs, plus l'âge de fin d'études s'éloigne, plus les compétences ont tendance à s'éroder. C'est pourquoi les adultes de plus de 50 ans sont surreprésentés parmi les personnes en difficulté face à l'écrit en situation d'être sur le marché du travail (35 %, contre 25 % parmi les adultes sans difficulté). (Legrand, 2013, p. 2)

La deuxième (précarité d'exclusion) vient compléter la première, elle est caractérisée par les « *déficits en offres du marché, ou actions de rejet discriminantes sur les individus stigmatisés (par handicap, âge, nationalité, [...])* ». (Nicole-Drancourt, 1992, p. 66). La précarité d'exclusion semble davantage liée au profil des stagiaires puisque les personnes en situation d'illettrisme ou peu qualifiées peuvent se retrouver en marge de la société, et notamment victimes de préjugés. Ainsi, par exemple, l'enquête de l'INSEE, citée précédemment, publiée en 2022, sur l'emploi indique que l'emploi à temps partiel peut être influencé par l'âge :

Le temps partiel est plus fréquent pour les salariés les plus âgés et les plus jeunes. En 2021, 19,9 % des salariés de 50 à 64 ans et 26,7 % des 15-24 ans occupent un emploi à temps partiel. (INSEE, 2022, p. 134)

Les dispositifs de formation que ces stagiaires fréquentent sont des dispositifs d'insertion ou de réinsertion professionnelle. Pour eux, cela implique aussi une insertion et une réinsertion sociale.

Les formateurs « compétences clés » peuvent également la ressentir. L'âge peut être perçu comme une difficulté pour les jeunes formateurs, sachant qu'ils n'ont pas encore de réseau au sein du secteur d'activité, ils ne sont pas encore connus et reconnus en arrivant sur le marché du travail. Les formateurs arrivant dans ce domaine sur le tard et ayant pratiqué d'autres professions, sont aussi confrontés à des difficultés. Il s'agit de la deuxième famille de formateurs évoquée par P. Gravé : « *les formateurs de niveau II professionnel, au riche parcours de formation continue, de socialisation ancienne mais seconde dans la formation, qui aspirent à concrétiser la reconnaissance de leur parcours par un changement de fonction à court terme* » (Gravé, 2002, p. 153). De ce fait, la reconnaissance, l'accession à un statut fixe, constituent des défis pour eux aussi. Un statut bien défini entre en compte dans la reconnaissance sociale. Il permet d'éviter une forme de stigmatisation professionnelle. F. F. Laot souligne d'ailleurs ce manque de reconnaissance sociale de la fonction de formateur d'adultes :

Ces perspectives s'ajoutant à la faible reconnaissance sociale du plus grand nombre, il n'est pas étonnant que les recherches actuelles sur les formateurs portent davantage sur les dynamiques identitaires ainsi que sur la transformation du sens donné à la formation par les acteurs eux-mêmes. (Laot, 2014, p. 327)

5.1.3. Les années 2000

Pour S. Paugam, la précarité est également en rapport avec l'emploi, mais elle ne s'y limite pas non plus. Selon lui, le rapport à l'emploi est fonction du degré de stabilité de la situation professionnelle des salariés (Paugam, 2007, p. 25). Une stabilité qui, elle-même, dépend de la nature du contrat de travail et de la politique économique de l'entreprise (politique de licenciements collectifs ou non). De ce fait, la précarité n'impacte pas uniquement l'emploi, notamment lorsqu'elle est durable : « *La précarité de l'emploi rend donc probable la précarité des conditions de vie. Elle peut provoquer chez certains une détresse*

psychologique. » (*Ibid.*, p. 25). D'ailleurs, l'auteur précise que la précarité ne va pas systématiquement de pair avec l'impossibilité d'épanouissement dans le travail, ce raccourci s'opère encore très souvent. Il est possible d'être en situation de précarité et de se sentir épanoui dans son travail. C'est l'idée que mettent en avant D. Méda et P. Vendramin dans une étude sur le rapport au travail de plusieurs générations, mais surtout des jeunes :

Les pays les plus riches se caractériseraient désormais par des valeurs « post-matérialistes », la sécurité économique n'étant plus une priorité, la qualité de vie et le bien-être subjectif deviennent des valeurs majeures. Dans cette perspective, le travail devrait avant tout permettre aux individus de s'épanouir. (Méda & Vendramin, 2010, p. 4)

La sécurité économique n'est pas nécessairement la priorité, l'accent est plutôt mis sur le bien-être au travail. Pour S. Paugam (2007), la satisfaction dans le travail renvoie à trois paradigmes qui se complètent : l'*homo faber* (la valeur intrinsèque du travail), l'*homo œconomicus* (logique de rétribution) et l'*homo sociologicus* (la relation avec les pairs).

En s'appuyant sur les enquêtes emplois de l'INSEE, il distingue d'ailleurs plusieurs formes d'emplois « à statut précaire » en croissance (Paugam, 2007, p. 65) : le CDD, l'intérim, le stage, l'apprentissage, les contrats aidés. Le chômage massif a une influence sur cette augmentation. En effet, nombre « de salariés acceptent un emploi temporaire en espérant qu'il se transforme en emploi permanent et attachent de ce fait beaucoup d'importance à leur travail » (*Ibid.*, p. 69). Nous faisons l'hypothèse que certains formateurs ayant un contrat temporaire se situent dans cette optique-là. S. Paugam considère que l'insécurité de l'emploi est due à trois facteurs : l'augmentation des emplois à statut précaire, le sous-emploi (le temps partiel, par exemple) et le risque de licenciement (Paugam, 2007, p. 83). Par ailleurs, il explicite l'intégration dans le travail. Pour lui, elle renvoie à la notion d' « intégration assurée » (*Ibid.*, p. 97) : elle concerne les salariés qui sont satisfaits de leur travail et qui ont une stabilité dans l'emploi, cela pourrait s'appliquer aux formateurs en CDI. Elle entre en opposition à trois autres types d'intégration. La première, l'intégration incertaine correspond au rapport positif au travail et négatif à l'emploi : les conditions de travail sont considérées comme bonnes, mais il existe la possibilité de perdre son emploi, nous verrons que cela peut être le cas des formateurs en CDD. La deuxième, l'intégration laborieuse renvoie à un rapport négatif au travail et positif à l'emploi : ce sont les salariés insatisfaits dans leur travail, mais qui ne risquent pas de perdre leur emploi. Pour eux, le travail peut être source de souffrances

(physiques, morales). La dernière, l'intégration disqualifiante, fait référence à un rapport négatif au travail et à l'emploi. Elle inclut les salariés qui ont une « identité menacée » pour plusieurs raisons : soit parce que le groupe auquel ils appartiennent est amené à disparaître, soit parce que leur statut social est inférieur à celui des autres membres du groupe (*Ibid.*, p. 102).

Par ailleurs, ces dernières années, la notion de « travailleurs pauvres » s'est développée. Elle fait référence aux salariés ayant un statut précaire d'emploi :

[...] cette catégorie de salariat précaire regroupe plusieurs situations : intérimaires alternant des périodes chômées indemnisées ; bénéficiaires du revenu de solidarité active ; salariat à temps partiel, CDI ou CDD avec un salaire insuffisant pour supporter les charges de la vie quotidienne ; CDI au SMIC pour qui un achat d'une nouvelle voiture ou un accident de la vie fragilise le budget et dont le déficit ne fait qu'augmenter : pour pouvoir continuer à travailler, le salarié s'endette mais son salaire ne suffit pas à éponger les dettes ; femmes ou hommes seuls ; familles...
(Granereau, 2017, p. 127)

Ainsi, ces personnes sont en emploi, mais ont un salaire qui ne leur permet pas de vivre sereinement au quotidien. Cela peut concerner certains formateurs « compétences clés », qui sont, par exemple, seuls et ont un temps partiel plutôt par contrainte que par choix, ainsi que la plupart des stagiaires lorsqu'ils sont en emploi (intérim, contrats d'insertion, etc.). S. Granereau s'appuie sur la définition de l'INSEE et considère qu'un travailleur pauvre :

est une personne qui travaille et qui vit au sein d'un ménage pauvre. Une personne est classée parmi les travailleurs pauvres lorsqu'elle s'est déclarée active (ayant un emploi ou au chômage) six mois ou plus dans l'année, dont au moins un mois dans l'emploi. (Ibid., p. 128)

Cette définition exclut donc les demandeurs d'emploi au chômage depuis six mois ou plus qui ne sont pas reconnus comme travailleurs. Travail et pauvreté peuvent, en somme, être liés même si cela peut paraître oxymorique comme l'illustre S. Granereau (2017).

Dans le même ordre d'idées, P. Cingolani considère que l'absence d'emploi ou son instabilité, le chômage peuvent amener à une précarité liée à la pauvreté qui va au-delà de celle liée à l'emploi : « *Dans la constellation des précarités, [...], se dessine un seuil à partir duquel celle-ci devient pauvreté, et il ne sera ici question de pauvreté qu'en tant qu'elle renvoie à un*

passage et non à un état » (Cingolani, 2011, p. 82). Ce type de précarité touche surtout les classes défavorisées qui ont connu des parcours scolaires chaotiques la plupart du temps et qui enchaînent les petits contrats, les intérim, etc. Au sein de ces familles, la précarité-pauvreté semble se répéter à chaque génération comme sous l'effet d'un cercle vicieux inéluctable :

Par un effet de cercle, la répétition des petits emplois, la longueur des chômages condamnent aux segments marginaux. Par ailleurs, cette situation est aussi, dans une certaine mesure, répétitive : à la fois reproduction du passé et probablement reproductrice pour l'avenir. Ce sont souvent les enfants de milieux populaires qui ont le plus de difficultés d'apprentissage et qui maîtrisent le moins les compétences requises, ou composent majoritairement la fraction d'élèves n'ayant pas acquis les connaissances de base. (Ibid., pp. 87-88)

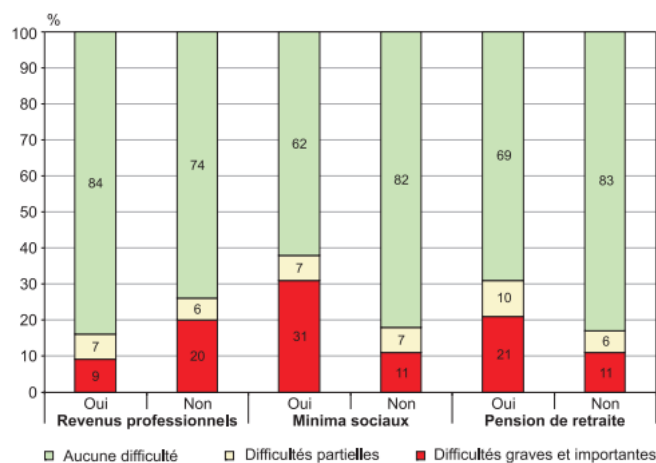
Les personnes issues de la classe populaire sont celles qui, à l'âge adulte, peuvent présenter des lacunes en matière de savoirs de base. L'école est souvent associée à un échec ou à un parcours inachevé. De ce fait, elles arrivent sur le marché de l'emploi avec un manque de qualifications et de diplômes et leur accès à ce marché s'avère restreint. De même, ces personnes peuvent être confrontées à d'autres ruptures ou échecs. En effet, certaines évoluent dans un cadre familial instable (divorce, violences, familles monoparentales, chômage d'un des membres du couple...) ce qui contribue à la précarité-pauvreté.

Chez les stagiaires de la formation en compétences clés, certains événements personnels, familiaux, jouent ainsi un rôle important dans leur précarité. Pour eux, l'entrée en formation constitue une opportunité dans la mesure où elle peut leur permettre d'échapper au phénomène de "reproduction sociale" dont ils sont parfois victimes. En effet, ils répondent aux critères vus précédemment : ils sont souvent en échec scolaire, ils ont évolué dans un milieu familial complexe, marqué d'instabilités et de ruptures. Aussi, ils enchaînent les petits emplois et connaissent la pénibilité des tâches et ses conséquences (ex. : des problèmes physiques liés à la difficulté des missions). Une partie des publics en formation en compétences clés sont dans un processus de requalification, de réorientation suite à une impossibilité d'exercer leur travail initial : « *Le chômage accompagne cette impasse du corps, entraînant avec lui une remise en question des rôles autant que des liens.* » (Ibid., p. 105)

Pour ces stagiaires, la précarité est donc double : une précarité d'emploi et une précarité-pauvreté. Connaissant des difficultés financières et de maîtrise de l'écrit, ces personnes sont souvent éligibles aux minima sociaux :

parmi les personnes qui perçoivent des revenus professionnels, 9 % sont en situation de difficulté face à l'écrit. Ce taux est plus que doublé, avec 20 %, quand elles ne perçoivent aucun revenu professionnel. À l'inverse, 31 % des personnes percevant des minima sociaux sont en difficulté face à l'écrit, contre 11 % de celles qui n'en perçoivent pas. Les mêmes conclusions peuvent être appliquées aux retraités et préretraités mais dans ce cas c'est sans doute l'âge de la personne qui influe sur le risque de rencontrer des difficultés plus que le fait de percevoir une pension. (Betremieux, Crocquey, Leroy, 2013, p. 42)

Graphique 14 – Répartition des adultes de 18 à 65 ans en 2011 selon leur niveau de difficulté à l'écrit et le type de revenus perçus

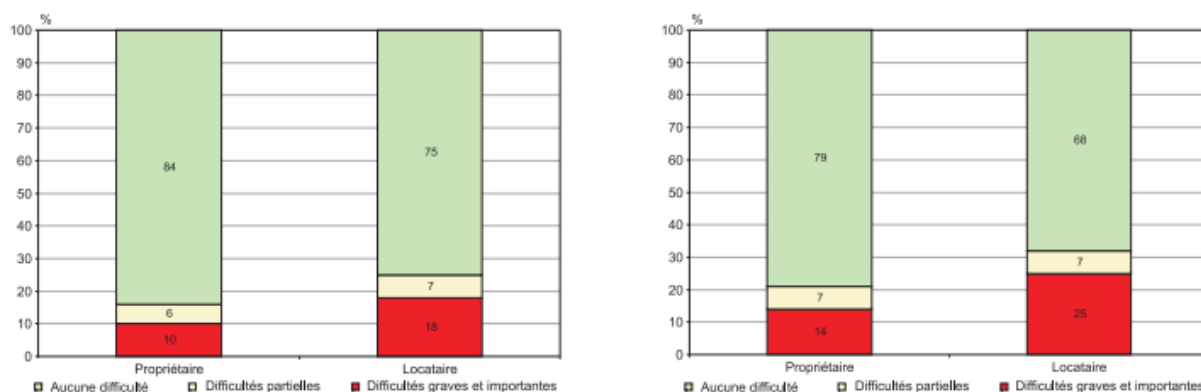


Source : Betremieux, Crocquey, Leroy, 2013, p. 42

En outre, d'après l'enquête de l'INSEE de 2013, ces publics sont locataires plutôt que propriétaires de leur logement (cf. graphique ci-après) :

Ainsi, la part des personnes en situation de difficultés graves ou importantes face à l'écrit est de 10 % chez les personnes propriétaires de leur logement alors qu'elle est près de deux fois plus importantes, à 18 %, chez les locataires. Cet écart reste équivalent à ce qu'il était sept ans auparavant. (Ibid., p. 43)

Répartition des adultes de 18 à 65 ans en 2011 (Graphique 15, à gauche) et en 2004 (Graphique 16, à droite) selon leur niveau de difficulté à l'écrit et le type d'occupation du logement



Source : Betremieux, Crocquey, Leroy, 2013, p. 43

La précarité se situe également au niveau matériel. Dans cette optique, les personnes en difficulté face à l'écrit ne possèdent pas systématiquement une voiture ou un ordinateur :

parmi les personnes qui ne possèdent pas de voiture, 25 % rencontrent des difficultés graves ou importantes face à l'écrit, contre 11 % parmi celles qui en possèdent une. Même s'il reste conséquent, cet écart a fortement diminué depuis 2004, ces taux étaient alors respectivement de 41 % et 15 %. (Ibid., p. 43)

Au-delà des aspects évoqués, les personnes en situation d'illettrisme ou maîtrisant mal les codes de l'écrit connaissent des privations. Ces privations touchent des éléments la vie quotidienne comme l'habillement, l'équipement du logement, l'alimentation, la santé, les loisirs et les vacances, les transports, les cadeaux et les jouets pour les enfants. L'enquête de l'INSEE (2013) révèle à ce sujet des chiffres évocateurs :

58 % [...] disent se priver de loisirs et de vacances et 41 % restreindre leurs dépenses d'habillement. Ces proportions ne sont respectivement que de 38 % et 23 % pour les personnes qui ne rencontrent pas de difficultés à l'écrit. De la même façon, si 61 % des personnes en situation de difficulté face à l'écrit disent ne pas avoir les moyens suffisants pour s'offrir une semaine de vacances par an et 35 % ne pas pouvoir recevoir des parents ou des amis pour un verre ou un repas au moins une fois par mois, ce n'est le cas que de respectivement 33 % et 9 % des personnes qui ne rencontrent aucune difficulté face à l'écrit. (Ibid., p. 44)

La non-maîtrise de la lecture-écriture à plus ou moins grande échelle accentue donc la précarité dans le quotidien des personnes. Elle ne concerne pas les formateurs pour qui la précarité est surtout liée à l'emploi *a priori*.

Le stagiaire qui entre en formation en compétences clés se trouve parfois dans une situation telle qu'il paraît difficile pour lui de se projeter (notamment dans une formation ou dans un emploi) : « Plus généralement, l'individu qui perd la capacité de contrôler son environnement, son devenir ou sa propre activité, va évoluer vers une situation de prostration, de désespoir acquis qui l'incite à ne plus rien faire pour lutter. » (Castra, 2003, p. 87). Les formations doivent prendre cette donnée-là en compte. Le stagiaire doit avant tout retrouver une forme de confiance en lui, un but, des objectifs à atteindre, avant de pouvoir réaliser des projets (personnels et/ou professionnels). La dynamique temporelle est, en ce sens, différente pour une personne sans emploi. Celle-ci se concentre principalement sur son présent, elle arrive difficilement à anticiper. Au vu de ces considérations, l'un des objectifs des formations liées à l'insertion doit être le suivant, d'après D. Castra :

À nouveau, il semble donc bien plus urgent d'aider le sujet à sortir de la situation critique où il se trouve que de l'inciter à se projeter dans un futur qui ne fait manifestement pas partie, pour l'instant, de son horizon cognitif. (Ibid., p. 90)

Après avoir présenté une première approche de la précarité liée à la pauvreté et à l'emploi, il s'agit maintenant de donner à voir une approche plus globale de cette notion.

5.2. Une seconde approche plus globale et sociale de la précarité

La seconde approche, d'après R. Pierret, ne se limite pas à associer la précarité à la pauvreté, mais souligne qu'elle est « une préoccupation générale » qui affecte toute la société, toutes les catégories sociales (Pierret, 2013, p. 309). En ce sens, elle modifie le rapport de l'individu à la société toujours selon l'auteur. Elle se traduit par son caractère omniprésent, elle touche tous les pans de la société :

Omniprésente pour ceux qui sont « in », elle se manifeste par la souffrance au travail et/ou la peur de perdre son emploi. Et pour ceux qui sont « out » (Wieviorka, 1992), c'est la souffrance d'être inemployé temporairement voire d'être inemployable. (Ibid., p. 310)

Dans cette optique, R. Pierret affirme qu' « *une personne peut être pauvre sans être précaire* » (*Ibid.*, p. 314). Il donne une autre définition de la précarité comme privation, rupture du lien social (*Ibid.*, p. 314). Il prend donc l'exemple d'une personne qui est bénéficiaire du RSA (revenue de solidarité active) :

Une personne peut le percevoir et avoir le sentiment que sa vie lui convient parce qu'elle est inscrite dans un réseau social qui lui octroie un statut social. La précarité, au contraire, renvoie à la solitude. Ici, la personne perçoit le RSA social mais elle a le sentiment d'être seule, de n'exister pour personne d'autre. (Ibid., p. 315)

La précarité incarne davantage l'absence de lien social dans ce propos. L'auteur distingue ici deux formes de précarité : la précarité qui affecte les personnes en emploi et la précarité qui affecte les personnes sans emploi. Si ces deux types de précarité sont bien distincts, ils ont un point commun : ils engendrent une forme de souffrance chez les individus qui y sont confrontés. Pour les personnes en emploi, il s'agit d'une souffrance au travail et pour les personnes sans emploi, il s'agit d'une souffrance liée au « non-travail ». Dans les deux cas, une forme d'incertitude concernant le futur prédomine à plus ou moins forte échelle.

C'est ainsi que R. Pierret distingue trois niveaux d'individus précaires : *les protégés, les précarisables et les précarisés*. Les *protégés* sont, en somme, les personnes qui ne rencontrent pas de problème de précarité. Les *précarisables* sont majoritaires selon lui. Ce sont les personnes qui ont un statut instable, qui peut être éphémère. Elles sont « *potentiellement précaires* » (*Ibid.*, p. 310) au sens où elles n'ont pas de certitudes concernant l'avenir de leur emploi (en termes de durée notamment). Elles se trouvent dans une forme d'« *insécurité permanente, dans la hantise de rejoindre la cohorte des exclus* » (*Ibid.*, p. 310). Cette population peut se sentir menacée malgré la possession de diplômes et le capital culturel dans la mesure où « *la perte de leur emploi peut également être une réalité. [...] Elles ne se perçoivent plus invulnérables comme jadis, elles savent qu'elles sont devenues fragiles, que la chute sociale peut les toucher...* » (*Ibid.*, p. 316). Les *précarisés*, quant à eux, sont les individus qui ont déjà perdu leur emploi ou n'ont jamais connu l'emploi (*Ibid.*, p. 310). Ils ne connaissent donc pas la crainte de perdre leur emploi.

5.2.1. Différents degrés de précarité

R. Pierret distingue, de ce fait, trois degrés de précarité en lien avec les deux types de populations précaires susmentionnées (les *précarisables* et les *précarisés*) : *la haute, la*

moyenne et la basse précarité. Pour ces deux catégories de population, la notion de précarité est associée à un combat. Pour les *précarisés*, il s'agit d'un combat pour retrouver un sens à son existence, être reconnu socialement. Pour les *précarisables*, il s'agit d'un combat pour éviter de devenir précaires. (*Ibid.*, p. 316). La *haute précarité* renvoie aux personnes sans-abri. La *moyenne précarité* désigne les personnes qui ont un toit, mais qui ne trouvent pas de sens à l'existence, qui n'ont pas d'existence sociale (*Ibid.*, p. 316). Elles n'ont pas de travail ou travaillent partiellement, elles dépendent des aides sociales. La *basse précarité* englobe les individus ayant un travail, mais le travail ne paraît pas suffisant pour les « *prémunir contre la précarité* » (*Ibid.*, p. 318). Pour R. Pierret, les travailleurs sociaux en sont la figure tutélaire :

Ils s'occupent des précaires tout en sachant qu'ils peuvent le devenir à l'instar de certains de leur[s] collègue[s] qui ont fait l'expérience de la fermeture de leur structure et du chômage. Ils n'ont plus le sentiment d'avoir un statut social pérenne, ils peuvent basculer du jour au lendemain. (*Ibid.*, p. 318)

Nous faisons l'hypothèse que ce constat est aussi valable pour les formateurs d'adultes dans le domaine des compétences clés qui viennent également en aide à des personnes précaires avec la formation, l'aide à l'insertion et le retour à l'emploi. Ces différentes précarités peuvent être rassemblées sous une appellation plus englobante que R. Pierret nomme : « *la précarité de l'existence* » (*Ibid.*, p. 318).

Certains formateurs « compétences clés » semblent se situer dans la catégorie des *précarisables*, ainsi que dans le degré de la *basse précarité*. Il s'agit, en effet, d'un secteur qui semble manquer d'autonomie et d'homogénéité :

Quant à la constitution d'un corps de formateurs revendiquant cohésion et autonomie, elle est encore balbutiante, même si de nombreux réseaux se sont mis en place. La mobilité professionnelle des agents éducatifs, la diversité des statuts et des façons de concevoir le métier et la faible syndicalisation expliquent cet état de fait. (Tiberghien, 2007, p. 42)

En outre, la formation en compétences clés et sa légitimité reposent notamment sur la question du besoin de formation comme nous allons le voir ci-après.

5.2.2. L'analyse des besoins de formation

Ce secteur s'avère en constante mutation. Cela peut être dû au fait que les dispositifs de formation mis en place répondent à des besoins (Marquart, 1970, p. 1) et connaissent une existence éphémère. La formation est ainsi considérée comme un service avec tous les aléas que cela implique. P. Santelmann abonde dans le même sens lorsqu'il associe (ré)orientation professionnelle et besoin de formation :

Les besoins des adultes en matière d'orientation professionnelle sont immenses : chaque année il y a environ 4 millions d'embauches. Elles concernent d'abord le remplacement des partants (les départs en retraite, les mobilités externes : les salariés qui trouvent un autre emploi dans une autre entreprise, les mobilités internes : les salariés qui changent d'emploi dans leur entreprise) mais aussi la création de nouveaux emplois et de nouvelles entreprises (350.000 créations d'entreprises par an). (Santelmann, 2005, p. 73)

Si la demande évolue, la formation doit évoluer aussi et si la demande se tarit, le dispositif de formation peut être amené à disparaître et, en ce sens, l'emploi du formateur peut être menacé. La formation professionnelle, de manière générale, est confrontée à ces aléas. C'est pourquoi, comme l'explique C. Delgoulet, le statut des formateurs dans un tel contexte n'est pas uniforme :

Parmi la population, on constate une grande diversité de statuts d'emploi, même si la majorité est salariée (à temps partiel). Cette diversité des statuts est probablement source de souplesse dans la façon dont chacun peut exercer le métier de formateur ; en revanche, elle peut également être un indice de fragilité sociale et économique de cette population. (Delgoulet, 2019, p. 79)

Même si des postes en CDI à temps complet existent, ainsi que le salariat, le temps partiel semble la norme dans la mesure où le système des dispositifs de formation ne permet pas à un salarié d'assurer des formations pendant plusieurs années sans interruption. Cette notion de précarité liée à l'emploi, par bien des aspects, est différente de celle associée aux stagiaires comme nous allons le constater. Néanmoins, il est important de souligner qu'elle peut être similaire sous l'angle de l'instabilité de l'emploi et du statut.

Les adultes entrant en formation en compétences clés sont, la plupart du temps, peu scolarisés, au chômage ou exercent des emplois temporaires et à temps partiel. Ils font ainsi état d'une

précarité liée à l'absence de travail ou à son instabilité et aussi à une précarité due à des problèmes économiques et financiers. Ils peuvent se situer dans la catégorie des *précarisés*, ils sont en situation de *haute et moyenne précarité* à l'entrée en formation (certains d'entre eux ont connu la rue). Ils doivent ainsi faire face à certains obstacles pouvant retarder leur retour en formation :

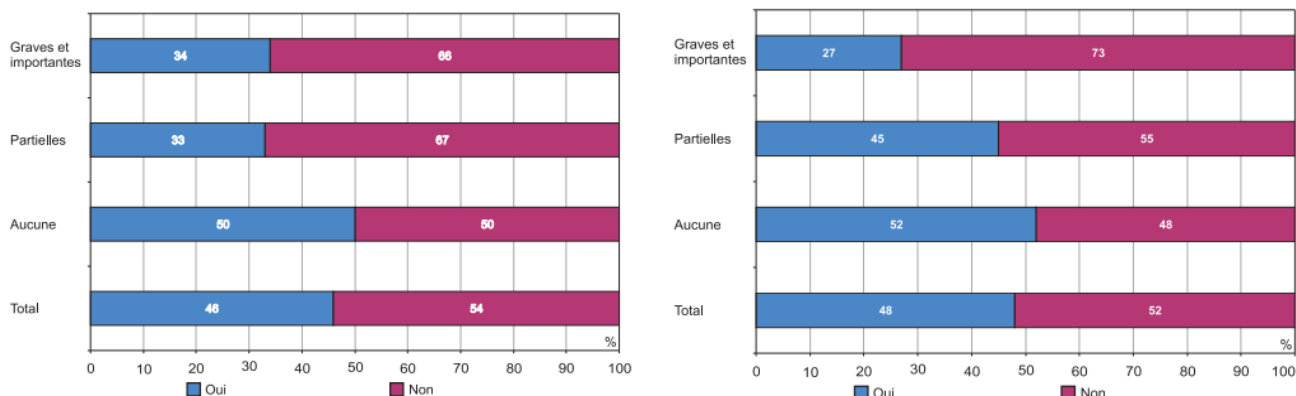
Un fait important se dégage de notre étude, les obstacles liés aux conditions matérielles précaires vont au-delà du manque d'argent et des coûts découlant de la participation à une activité de formation. Ces conditions affectent aussi l'ensemble de l'organisation de la vie des personnes peu scolarisées pour combler ne serait-ce que les besoins essentiels à leur survie. En effet, [...] les personnes peu alphabétisées et provenant d'un milieu défavorisé se concentrent sur leurs besoins primaires avant de penser à suivre un programme de formation. (Lavoie, Levesque, Lapointe, 2007, p. 69)

Autrement dit, pour ces personnes, la précarité est générale, elle n'est pas uniquement liée à l'emploi, elle touche leur quotidien. Cela rappelle le concept de « précarité de l'existence » de R. Pierret que nous venons d'évoquer. C'est pourquoi, l'emploi alimentaire constitue une priorité, la formation reste secondaire. Il faut, en ce sens, remarquer que la plupart des personnes présentant des difficultés à l'écrit n'ont pas suivi de formations ou peu suite à leur scolarité :

Depuis la sortie du système scolaire, un adulte de 18 à 65 ans sur deux a suivi au moins une formation ou un stage. Cette proportion tombe à un sur trois quand la personne connaît des difficultés graves ou importantes face aux fondamentaux de l'écrit et à une sur quatre en ne retenant que les formations suivies au cours des cinq dernières années. S'agissant des formations liées au métier, l'accès paraît favorisé pour les personnes qui ont les connaissances de base pour pouvoir les suivre. (Betremieux, Crocquey, Leroy, 2013, p. 40)

Les auteurs comparent d'ailleurs la répartition des adultes de 18 à 65 ans en 2011 selon leur niveau de difficulté à l'écrit et selon le suivi ou non d'une formation ou d'un stage soit depuis la sortie de l'école (graphique de gauche ci-après) soit depuis cinq ans y compris études en cours (graphique de droite ci-après).

Répartition des adultes de 18 à 65 ans en 2011 selon leur niveau de difficulté à l'écrit et qu'ils aient ou pas suivi une formation ou un stage depuis la sortie de l'école (Graphique 17, à gauche) et répartition des adultes de 18 à 65 ans en 2011 selon leur niveau de difficulté à l'écrit et qu'ils aient ou pas suivi une formation ou un stage depuis cinq ans (y compris études en cours) (Graphique 18, à droite)



Source : Betremieux, Crocquey, Leroy, 2013, p. 40

D'après ces deux graphiques, en 2011, les personnes présentant des difficultés importantes à l'écrit avec ou sans formation restent nombreuses : 34 % pour celles qui ont ou pas suivi une formation ou un stage depuis la sortie de l'école, contre 27 % pour celles qui ont ou pas suivi une formation ou un stage depuis cinq ans.

Dans ce cas, le besoin des stagiaires ne peut se limiter à un besoin de formation. Il concerne d'autres domaines de la vie courante qu'il est nécessaire de prendre en compte. C'est un constat que fait C. Delgoulet :

Enfin, nombre de stagiaires présentent des caractéristiques ou besoins qui vont au-delà de la formation stricto sensu : difficultés de transport, de logement, financières ou administratives ; comportements inadaptés (absences régulières, retard systématique) ; besoins d'être rassurés, ou remis en confiance ; situation de handicap d'origine physique ou psychologique (de déficiences sensorielles à des troubles du comportement), etc. (Delgoulet, 2019, p. 34)

C'est autour de cette notion de « besoin de formation » qu'est apparu un courant de pensée critique dans les années 1970. Il met en avant le fait que la prise en considération des apprenants en formation repose sur l'attention envers leurs besoins, leurs problématiques (Champy-Remoussenard, 2005). Dès lors, les dispositifs basent leurs formations sur des situations-problèmes rencontrées par les stagiaires au cours de leur existence. L'analyse des

besoins souligne la nécessité de l'alliance entre le champ de la formation et le champ professionnel :

C'est dans cette recherche d'un écart à combler entre situations de travail et situations de formation que s'inscrivent les travaux qui posent l'analyse de ce qui n'est pas encore appelé « activité » en amont et en préalable de la construction des dispositifs de formation. (Champy-Remoussenard, 2005, p. 17)

Cette analyse de l'activité va, ainsi, aboutir à la conception de référentiels de formation à visée professionnelle ou sociale.

De ce fait, la formation en compétences clés, pour être efficiente, doit aussi tenir compte des origines, du quotidien de l'apprenant. Puisque ce quotidien, ces origines ont une influence sur le rapport qu'entretient l'apprenant au savoir. C'est ce que confirme M. Lesne : « *L'adulte en formation [...] fait d'abord face à ses conditions d'existence (par le travail salarié ou non) et aux contraintes que celles-ci lui imposent.* » (Lesne, 1984, pp. 29-30). L'adulte est soumis à des contraintes quotidiennes qui peuvent avoir un impact plus ou moins important sur son engagement en formation. C'est pourquoi, selon lui, la formation doit pouvoir répondre aux problématiques quotidiennes, sociales et professionnelles rencontrées par les personnes. L'objectif de la formation consiste ainsi en :

[l']acquisition ou le développement des capacités, de processus opératoires, de dispositions personnelles, chez les personnes en formation c'est-à-dire en des transformations personnelles (au niveau « du savoir, du savoir-faire, du savoir-être » selon une formule couramment employée) permettant de résoudre les problèmes, de réaliser objectifs et projets, de faire face aux exigences de la vie quotidienne, professionnelle et sociale. (Lesne, 1984, p. 55)

C'est pour cette raison que B. Schwartz, dans son rapport présenté dans ce chapitre, propose des mesures de redéfinition du système éducatif en amont de son projet : « *[...] si des modifications profondes du système éducatif ne sont pas réalisées, les effets des politiques antérieures qu'on nous demande de combattre, se reproduiront indéfiniment et les mesures que nous proposons perdront leur sens* » (Schwartz, 1981, p. 32). En aval, il suggère de repenser les mesures de développement de l'emploi « *vers une politique intégrée d'insertion professionnelle et sociale* » (Ibid., p. 33).

5.3. Une insertion, une stabilisation dans l'emploi et une précarité féminine

Lorsque l'on fait référence au concept de précarité, il est essentiel de le relier à celui de l'insertion et de la stabilisation dans l'emploi. Précarité ne signifie pas toujours instabilité de l'emploi. Il est possible de connaître à la fois la précarité et une forme de stabilité de l'emploi. J.-F. Giret reprend et commente une définition de l'insertion formulée par M. Vernières en 1997 : « *l'insertion peut se définir comme "un processus par lequel un individu ou un groupe d'individus, qui n'a jamais appartenu à la population active, atteint une position stabilisée dans le système d'emploi"* ». (Giret, in J.-J. Paul et J. Rose, 2008, p. 170). En somme, l'insertion se ferait lors du premier emploi et supposerait une durabilité.

Elle dépend également d'autres critères comme la formation initiale suivie, les origines des individus, leur genre. Ces critères sont mis en exergue par A. Lopez :

Si la stabilisation en emploi dépend largement de la formation initiale, l'effet des caractéristiques sociodémographiques de l'individu ne doit pas être négligé, ce d'autant que le sexe et les origines sociales conditionnent largement la réussite scolaire et le niveau atteint à la fin de la formation initiale. (Lopez, in J.-J. Paul et J. Rose, 2008, p. 179)

En d'autres termes, les stagiaires en formation en compétences clés semblent avoir moins de chance d'accéder à la stabilisation professionnelle dans la mesure où ils ne répondent pas aux critères précités. En effet, leur formation initiale est souvent interrompue ou inachevée et ils peuvent provenir de milieux sociaux défavorisés, voire marginalisés. En revanche, les formateurs semblent plus susceptibles d'accéder à la stabilisation professionnelle, car ils répondent davantage à ces critères. Ils sont souvent titulaires d'un diplôme universitaire et/ou d'un titre professionnel et se rattachent plutôt à la classe moyenne par leur profession.

Par ailleurs, est mise en avant - dans la logique de stabilisation - la continuité de l'emploi. Elle peut ainsi prendre plusieurs formes et n'est pas obligatoirement associée au contrat en CDI :

Plus ou moins rapide et directe ; cette stabilisation prend diverses formes allant de l'engagement ferme et durable avec un employeur, via un CDI signé dès les premiers mois, à une succession de périodes d'emploi sous CDD chez des employeurs différents. (Ibid., p. 177)

Ce qui est remarquable, dans cette explication, c'est que le CDD n'est pas considéré comme de l'instabilité. Il est ainsi possible d'être en CDD et dans une forme de stabilité. En effet, si les CDD sont en continu, l'emploi peut être considéré comme stable, ce qui illustre le paradoxe de la stabilité dans l'instabilité. C'est également ce que constate V. Mora dans une enquête de l'INSEE de 2018 à propos de l'insertion des jeunes de la génération 2013 (Mora, 2018, p. 52)⁶⁹ :

Cela suggère le déport d'une partie des parcours d'insertion les plus favorables vers ces modes-là de participation au marché du travail, caractérisés par un maintien continu et durable en emploi mais sur des statuts à durée limitée, ce que l'on peut qualifier de « stabilisations paradoxales » [Eckert et Mora, 2008].

Le CDD semble être la norme, déjà, pour la génération 2010 qui a intégré les difficultés de son époque telles que le chômage, le recours aux contrats à durée limitée :

Ces modifications des jugements subjectifs, paradoxales eu égard à la dégradation objective des conditions d'insertion, peuvent s'interpréter de différentes manières. Il est possible qu'une banalisation du regard vis-à-vis des difficultés d'insertion ou des emplois à durée limitée se soit développée, par un « effet de comparaison sociale » [Kahneman et Tversky, 2000] ou encore selon un mécanisme de « préférences adaptatives », les individus adaptant leurs préférences aux possibilités effectives qui s'offrent à eux. (Ibid., p. 55)

Cette même enquête précise que le CDD est une devenue constante entre 2010 et 2016, notamment chez les jeunes en insertion :

En 2016, cette situation concerne 36 % des personnes en emploi sorties de formation initiale depuis 1 à 4 ans, contre 8 % de celles qui ont terminé leurs études depuis plus de 10 ans. Dans un cas sur deux, soit 17 % des jeunes sortants en emploi, il s'agit d'un emploi à durée limitée de six mois ou moins. (Aliaga & Junel, 2018, p. 90)⁷⁰

⁶⁹ Mora, V. (2018). En vingt ans, des parcours d'insertion dégradés mais des jeunes moins inquiets pour leur avenir professionnel. *Formations et emploi. Insee Références*.

⁷⁰ Aliaga, C., Junel, B. (2018). Fiches - L'insertion des jeunes. *Formations et emploi. Insee Références*

La dernière enquête de l'INSEE (2022), portant sur les sortants du système éducatif, leur insertion professionnelle et la formation tout au long de la vie⁷¹, rend compte du type de contrat et du statut d'emploi selon le sexe ainsi que le niveau de diplôme des jeunes. En matière de formation et d'emploi, l'égalité des sexes n'est pas encore effective. En effet, les femmes sorties de formation depuis onze ans ou plus sont 6,8 % à avoir un emploi à durée déterminée, contre 4,1 % pour les hommes en 2021. Ce taux augmente pour les sorties de formation initiale depuis cinq à dix ans, il est de 11,6 % pour les femmes, contre 9,2 % pour les hommes. Il s'accroît encore davantage pour les sorties de formation initiale plus récentes (un à quatre ans) : 24,9 % pour les femmes, contre 15,1 % pour les hommes.

Celle-ci fournit également des données sur la part des emplois à durée limitée selon le sexe, le niveau de diplôme et la durée depuis la sortie de formation initiale des jeunes en 2021. L'on constate que 8,6 % des femmes sorties depuis onze ans ou plus de formation initiale sont en emploi à durée limitée, contre 6,6 % des hommes en 2021. Cette configuration d'emploi est encore importante chez les femmes du profil : sortie de formation initiale depuis cinq à dix ans. Celles-ci représentent 14,9 % de l'ensemble des personnes en emploi à durée limitée, contre 15,0 % pour les hommes. Pour le profil sorti le plus récemment de formation initiale, les femmes sont plus nombreuses à être en emploi à durée limitée : 34,2 % contre 25,8 % pour les hommes.

Concernant le sous-emploi, les femmes, représentées dans les trois profils de jeunes, sont davantage impactées que les hommes. Ainsi, elles sont 8,4 % à être en sous-emploi contre 3,9 % pour les hommes en 2021 si l'on analyse la génération sortie depuis onze ans ou plus de formation initiale. Les données relatives à la génération sortie depuis cinq à dix ans font état d'une augmentation des taux de sous-emploi pour les deux populations, mais les femmes sont toujours plus impactées (8,0 % pour les femmes contre 4,7 % pour les hommes). Ce taux s'accroît encore pour la génération sortie depuis un à quatre ans pour les deux populations. Ce sont toujours les femmes qui sont principalement concernées par le sous-emploi : elles sont 10,5 % contre 6,6 % d'hommes.

L'étude présente, enfin, la part du temps partiel parmi les personnes en emploi selon le sexe, le niveau de diplôme et la durée depuis la sortie de formation initiale en 2021. Pour les jeunes sortis depuis onze ans ou plus de formation initiale, 29,2 % de femmes sont concernées par le

⁷¹ *Insee Résultats* : Bilan Formation-Emploi 2022, paru le 11/01/2023 : Principaux chiffres sur les sortants du système éducatif, leur insertion professionnelle et la formation tout au long de la vie (<https://www.insee.fr/fr/statistiques/6657620?sommaire=6657784>)

temps partiel, contre 7,5 % d'hommes, l'écart entre ces deux populations est donc important et en défaveur des femmes. Pour les jeunes sortis depuis cinq à dix ans de la formation initiale, la part de femmes à temps partiel revient à 20,8 %, contre 6,5 % pour les hommes. Enfin, pour ceux qui sont sortis le plus récemment de la formation initiale (un à quatre ans), 19,8 % de femmes exercent un emploi à temps partiel, contre 9,9 % sont d'hommes.

Les jeunes femmes sont donc plus concernées par le temps partiel, le sous-emploi et l'emploi à durée limitée que les jeunes hommes. Leur situation est plus précaire que celle des hommes. Elles sont d'ailleurs plus présentes que ces derniers dans les domaines de l'éducation, du soin ou du social, des secteurs peu valorisés, et elles bénéficient d'aides sociales :

Dans les sociétés post-industrialisées, les femmes ont davantage recours que les hommes aux organismes et programmes mis en place par les services sociaux ; les femmes occupent davantage les emplois disponibles dans ces secteurs ; elles en sont les principales bénéficiaires, notamment parce qu'elles s'acquittent d'une part plus grande des activités de la reproduction sociale que leurs homologues masculins.
(Dionne, 2016, p. 102)

Afin de compléter ces données, la dernière enquête du Céreq sur l'insertion professionnelle de la génération 2017 illustre que, chez les jeunes, la part des emplois à durée déterminée reste conséquente pour une majorité (diplômés ou non) : « *La récurrence des EDD⁷² semble être une expérience commune à une frange de la population indépendamment du niveau de diplôme atteint.* » (Couppié, Gaubert & Personnaz, 2022, p. 4). Le recours au contrat à durée déterminée est ainsi très fréquent dans le secteur public et peut résulter d'un choix de la part du jeune qui construit son expérience. Néanmoins, si le contrat et le statut n'évoluent pas, un risque d'instabilité apparaît : « *À moyen terme, le risque demeure que la trajectoire soit marquée par l'instabilité, et qu'elle constitue une trappe à précarité plutôt qu'un tremplin vers une carrière.* » (Ibid., p. 4). Cette enquête souligne, en parallèle, que l'accès à l'emploi à durée indéterminée est plus rapide et courant pour ces jeunes que pour les générations antérieures, indépendamment du diplôme :

La part des EDI représente 72 % des emplois occupés en octobre 2020, (soit + 6 points par rapport à la Génération 2010 en octobre 2013). Ce constat se répète à tous les niveaux de formation, particulièrement pour les non-diplômés. (Ibid., pp. 6-7)

⁷² Emplois à durée déterminée

Elle révèle, tout de même, une augmentation de 38 % du temps partiel pour les non-diplômés qui sont en emploi salarié (*Ibid.*, p. 7). Il faut préciser que cette génération a été touchée par la crise sanitaire du Covid-19. Les jeunes ont ainsi vu les conditions d'exercice de leur activité se dégrader, durant cette période, lorsqu'ils sont encore en emploi :

Au total, la période se traduit par des conditions de travail jugées plus difficiles ; quand l'activité n'a pas définitivement cessé, celles-là sont estimées dégradées par 32 % des jeunes maintenus en emploi, 20 % connaissant par ailleurs une interruption temporaire totale de leur activité. (Ibid., p. 8).

Si nous faisons un parallèle avec les formateurs en compétences clés, nous pouvons dire que le CDD et le temps partiel (en CDD ou CDI) en emploi salarié sont également fréquents pour ce type de population. Ils sont souvent vacataires, ou cumulent des CDD, comme le CDD d'usage conçu pour répondre au caractère temporaire d'une activité, auprès d'un ou de plusieurs employeurs. Ceux-ci, par le recours à ces différents contrats, peuvent, de cette façon, éprouver la fiabilité de leurs formateurs. Malgré la précarité des contrats, il se crée une forme de stabilité puisque les organismes de formation cherchent à se constituer un noyau de formateurs permanents de bonne qualité. Ce noyau participe au bon fonctionnement de l'organisme de formation. Au regard des considérations d'A. Lopez (2008) mentionnées plus haut, nous pouvons en déduire que ces formateurs connaissent une certaine forme de stabilité. Une stabilité qui peut d'ailleurs être associée à la "souplesse" ou à la "flexibilité" exigée dans le métier. On emploie souvent ces deux qualificatifs pour évoquer le formateur d'adultes et plus encore le formateur « compétences clés ». Certes, le formateur peut être stable dans l'exercice de son activité, mais à condition de faire preuve d'une grande souplesse. Cette souplesse peut ainsi être source de fragilité, comme le note C. Delgoulet : « *Cette diversité des statuts est probablement source de souplesse dans la façon dont chacun peut exercer le métier de formateur ; en revanche, elle peut également être un indice de fragilité sociale et économique de cette population.* » (Delgoulet, 2019, p. 79)

Pour les stagiaires de ces formations, la stabilité paraît moins évidente au sens où les interruptions d'emploi sont fréquentes et peuvent être durables. Leur parcours professionnel est souvent marqué par la discontinuité et l'insécurité à cause, nous l'avons vu plus haut, de leur origine sociale, de leur rapport complexe à l'école, de leurs problèmes identitaires... C'est d'ailleurs une des raisons pour lesquelles ils retournent en formation. Il faut bien noter que les difficultés rencontrées à l'écrit ne sont pas synonymes de chômage. D'ailleurs, l'enquête

réalisée dans le Nord-Pas-de-Calais auprès d'adultes en situation d'illettrisme l'indique : « *Les difficultés face à l'écrit n'empêchent pas de travailler. Ainsi, 9 % des actifs de la région rencontrent des difficultés graves ou importantes face à l'écrit.* » (Betremieux, Crocquey, Leroy, 2013, p. 37). Il n'est pas incompatible de travailler et de rencontrer des difficultés en lecture, écriture et en calcul. Cependant, ces lacunes peuvent limiter les possibilités d'accéder à un emploi stable et qualitatif. Elles peuvent, en outre, représenter un frein à l'emploi :

Ainsi, plus la personne est éloignée du marché du travail, plus elle est en difficulté face à l'écrit. La part des personnes en situation de difficulté face à l'écrit grimpe à 15 % pour les personnes au chômage, 19 % pour les inactifs (personnes au foyer ou qui ne recherchent pas d'emploi) et jusqu'à 22 % pour les retraités. Dans ce dernier cas, outre le caractère « inactif » de cette population, c'est surtout l'âge des retraités qui constitue un facteur de risque face à l'écrit. (Ibid., p. 37)

Selon les données de l'INSEE sur la formation tout au long de la vie (publiées en 2022)⁷³, les demandeurs d'emploi intégrant un stage commandité par les régions sont plus nombreux en 2021 qu'en 2020. En effet, 404 417 personnes en recherche d'emploi sont entrées dans une formation commanditée par les régions en 2021, contre 316 056 en 2020. Parmi ces personnes, 130 420 ont intégré des stages destinés aux jeunes de moins de 26 ans en 2021, contre 112 251 en 2020. Enfin, 273 997 ont suivi des stages destinés aux adultes de 26 ans ou plus en 2021, contre 203 805 en 2020. Cette augmentation met en avant le besoin de formation pour les demandeurs d'emploi et notamment pour les jeunes, rendu d'autant plus prégnant en raison de la pandémie qui a notamment désorganisé le secteur économique.

5.4. Précarité et formation : le dispositif « Defis » (2016-2019) du Céreq et la notion d'emploi éclaté

Le Céreq s'est appuyé sur un dispositif nommé « Defis » (Dispositif d'enquêtes sur les formations et itinéraires des salariés) pour mener une enquête pendant cinq ans, entre 2016 et 2019, auprès de 4 500 entreprises (tous secteurs confondus hors agriculture) et a interrogé 16 000 salariés. Les questionnements à l'origine de cette étude sont les suivants : Quels sont les salariés qui ont recours à la formation ? Comment se forment-ils ? Quels usages en font-

⁷³ *Insee Résultats* : Bilan Formation-Emploi 2022, paru le 11/01/2023 : Principaux chiffres sur les sortants du système éducatif, leur insertion professionnelle et la formation tout au long de la vie (<https://www.insee.fr/fr/statistiques/6657620?sommaire=6657784>)

ils ? Quels sont les effets de ces formations sur leur carrière professionnelle, leur mobilité externe et leurs chances d'accès à un nouvel emploi ?

Cette enquête a pour objectif de mieux connaître les dynamiques de formation et d'analyser les effets des formations. À l'issue de celle-ci, les auteurs (chercheurs au Céreq) ont réalisé une publication dont les résultats ont permis de révéler la notion « d'emploi éclaté ». En effet, elle peut se définir de la manière suivante :

[l]es situations professionnelles qui ne répondent plus à un employeur unique et durable tendent à se multiplier. Parmi elles, figurent des formes d'« emploi éclaté », caractérisées par le cumul ou la discontinuité des emplois sur une année. (d'Agostino, Fournier, Stephanus, 2021, p. 1)

Les auteurs précisent que lorsque cet emploi éclaté se maintient dans la durée, il peut devenir « durablement précaire » (*Ibid.*, p.1). Les salariés qui se trouvent dans cette situation ne suivent que peu voire pas de formations alors qu'ils sont dans des secteurs touchés par les crises.

Or, d'après l'étude du Céreq, les lois de 2009 et 2014 sur la formation « signent la reconnaissance des parcours d'emploi marqués par une pluralité d'employeurs sur de courtes périodes » (*Ibid.*, p. 1). En effet, ces lois mettent l'accent sur les droits de la personne et non sur l'emploi qu'elle exerce. L'emploi éclaté devient une nouvelle tendance et, pour la plupart des personnes concernées, cet éclatement engendre une précarité qui est qualifiée de « persistante ».

Toujours d'après le Céreq, les personnes en emploi éclaté ont des employeurs multiples, elles peuvent être en CDI, mais la particularité est qu'elles travaillent moins et peuvent percevoir de faibles rémunérations. Enfin, elles ont des perspectives de carrière pour le moins incertaines. Ce sont surtout les jeunes (premier emploi) et les femmes (seniors) qui sont concernés par ce type d'emploi. En outre, le secteur dans lequel ce type d'emploi se retrouve majoritairement est le secteur tertiaire au sein duquel la flexibilité du travail est une norme :

Les parcours d'emploi éclaté durablement précaire se déploient essentiellement dans certains secteurs du tertiaire : services administratifs et de soutien (48 % contre 12 % dans l'ensemble), éducation, santé et action sociale (36 % contre 11 %), restauration et hôtellerie (12 % contre 6 %) [...]. Dans ces secteurs, les activités les moins qualifiées sont soumises à une flexibilité des horaires et des effectifs. (Ibid., 2021, p.2)

Les organismes de formation d'adultes (formations en compétences clés) s'inscrivent dans le secteur « éducation, santé et action sociale » et sont donc concernés par l'emploi éclaté dont nous allons présenter les caractéristiques.

L'emploi éclaté (soit emploi discontinu et pluriactivité) signifie :

[un] morcellement des volumes et des temps de travail parfois dans le cadre de CDI (temps partiel, horaires variables et/ou atypiques), en lien avec des logiques économiques sectorielles d'ajustement de l'activité. C'est notamment le cas pour les métiers du « nettoyage » (agents de nettoyage, aides ménagères, agents de service hospitaliers, employés d'étage et polyvalents de l'hôtellerie, etc.), particulièrement représentés parmi les salariés relativement âgés, féminins et peu diplômés. (Ibid., p. 2)

Ce morcellement des volumes est visible chez les salariés des organismes de formation qui subissent les variations de l'activité et donc font partie (pour certains d'entre eux) des personnes en emploi éclaté, mais aussi chez certains stagiaires qui, lorsqu'ils ne sont pas au chômage, exercent des emplois dans des domaines tels que le nettoyage, la restauration, etc., où le volume de temps de travail est morcelé. La notion de flexibilité est représentée par des contrats à durée limitée permettant de s'adapter aux imprévus de l'activité ainsi qu'aux variations saisonnières (ex. : le CDD d'usage pour les formateurs, l'intérim pour les stagiaires, etc.). L'emploi éclaté concerne davantage les femmes peu diplômées exerçant dans les domaines du nettoyage, de l'hôtellerie, cela représente une part importante du public féminin des formations en compétences clés. En effet, elles travaillent dans ces différents domaines lorsqu'elles sont en activité et ont des contrats courts, la plupart du temps.

L'enquête « Defis » a identifié cinq parcours types d'emploi éclaté : les salariés qui ont une situation qui se stabilise au cours de l'année avec un CDI (2 % des salariés), les salariés qui enchaînent des contrats à durée limitée (3 %), les salariés qui cumulent un CDI et des contrats à durée limitée et faible volume (3 %) (Ibid., pp. 57-58).

Le premier parcours, celui de la stabilisation avec un CDI, concerne des profils proches des salariés avec un employeur unique (jeunes et diplômés). Le deuxième parcours : « L'enchaînement de contrats à durée limitée » est surtout représenté par les plus jeunes : « Ce type de parcours apparaît pour partie comme une voie de transit empruntée par des jeunes, en phase d'insertion dans la vie active, qui accèdent rapidement à un emploi durable plus conforme à leur qualification. » (Ibid., p. 59). Le troisième parcours : « Le cumul d'un CDI et

de contrats à durée limitée et à faible volume horaire » renvoie aux salariés considérés comme « plutôt qualifiés et diplômés » (environ deux tiers sont diplômés du supérieur). Ils travaillent souvent dans les domaines scientifiques et techniques, l'enseignement, la santé, l'action sociale et le commerce (*Ibid.*, pp. 60-61). Ce sont les salariés qui ont besoin de compléter leur CDI en réalisant des interventions ponctuelles (à l'exemple des experts ou des formateurs). Ainsi, leur salaire médian est supérieur comparé aux autres salariés des parcours d'emploi éclaté. Le quatrième parcours : « Le cumul de deux CDI, parfois plus », est représenté par des emplois non qualifiés. Ce sont des personnes plus âgées que les autres salariés à emploi éclaté. Elles sont aussi moins diplômées. Ces salariés travaillent principalement dans les services administratifs et les services de soutien (dont l'intérim), l'hébergement-restauration, ou encore chez un particulier (par exemple, l'aide à domicile). Le dernier parcours : « Une combinaison discontinuité-cumul, faite de contrats à faible volume horaire » concerne davantage les femmes (*Ibid.*, p. 62). Ces salariés enchaînent les emplois de courte durée (contrats à faible volume horaire) et ont des employeurs multiples. Ce parcours est représenté par deux types de populations : « soit il s'agit de salariés sur des emplois non qualifiés (62 %), soit, pour certains d'entre eux, de salariés sur des emplois plus qualifiés, voire hautement qualifiés. » (*Ibid.*, p. 62). Ces personnes travaillent notamment dans les services administratifs et les services de soutien, la santé et l'action sociale, l'hébergement-restauration, les activités scientifiques et techniques.

Il faut remarquer que ce dernier parcours mêle à la fois des salariés qualifiés et peu qualifiés dans le secteur social, entre autres. En ce sens, certains formateurs et certains stagiaires de la formation d'adultes en compétences clés se retrouvent dans ce parcours. Ils ne rencontrent certes pas les mêmes problématiques, mais ils sont considérés tous deux comme en emploi éclaté durablement précaire.

D'après, A. d'Agostino, C. Fournier et C. Stephanus (*Ibid.*, p. 62), les itinéraires observés durant l'enquête équivalent à trois configurations d'emploi éclaté : le transit (l'insertion des jeunes dans la vie active, en étape transitoire vers un emploi unique : 5,7 % des salariés en 2014), le complément d'activité, autrement dit les salariés (plus diplômés) en CDI qui complètent leur activité principale avec une activité ponctuelle et/ou de moindre ampleur (1,2 %), et l'emploi éclaté durablement précaire, c'est-à-dire, qui reste éclaté pendant deux ans consécutifs (8,3 %) :

Le caractère « précaire » renvoie aux profils-types des salariés concernés ainsi qu'au type de contrats et aux salaires ; il suggère que les personnes concernées les subissent plus qu'elles ne les choisissent. Ainsi, il s'agit pour une large part de salariés exerçant des emplois non qualifiés (64 %), dans des secteurs recourant intensément aux contrats à durée limitée, comme l'hébergement-restauration (12 %). (Ibid., p. 64)

Ce sont surtout les jeunes (dont les étudiants) et les personnes de plus de 50 ans.

Les salariés en emploi éclaté durablement précaire perçoivent des rémunérations faibles et leur situation professionnelle est incertaine : *« Ils font plus souvent face à l'insécurité de l'emploi et à des perspectives de carrière limitées : 28 % déclarent un risque de perte d'emploi l'année suivante (contre 21 % de l'ensemble des salariés). » (Ibid., p. 3)*

Ces salariés, selon l'étude, souhaitent un changement dans l'optique d'améliorer leurs conditions d'emploi et dans l'optique de sécuriser leur situation professionnelle. Ils ont pour projet de changer d'entreprise, de passer des concours pour intégrer la fonction publique, ou encore de créer leur entreprise. C'est pourquoi, la formation peut être une solution pour concrétiser ces projets, mais les résultats de l'étude montrent également qu'elle n'est pas, à l'heure actuelle, à la hauteur des enjeux formulés :

Si 20 % de l'ensemble des salariés déclarent ne pas avoir été informés de leurs droits à la formation, la proportion grimpe à 35 % pour les salariés en emploi éclaté durablement précaire, soit deux fois plus que pour les salariés à employeur unique (18 %). (Ibid., p. 66)

Cela peut être dû au fait que les secteurs qui emploient ces salariés proposent très peu de formations adaptées à leur profil, telles que des formations réglementaires.

En somme, d'après l'enquête, les salariés considérés comme « en emploi éclaté durablement précaire », qui font face à des conditions d'exercice de l'activité pénibles et à des perspectives d'emploi incertaines, font partie de ceux qui, à l'heure actuelle, notamment par manque d'information, n'accèdent pas aisément à la formation (*Ibid.*, p. 57).

La précarité vécue par les formateurs et les stagiaires peut, par conséquent, prendre de multiples formes. Si pour les formateurs, il semblerait qu'elle soit essentiellement liée à l'emploi, pour les stagiaires, elle est plus globale : il s'agit d'une précarité de l'existence. Cependant, du point de vue de l'emploi éclaté, il semblerait que les formateurs et les

stagiaires puissent être associés au dernier parcours présenté : l'emploi éclaté durablement précaire même si, selon les situations, il est à nuancer. La précarité à laquelle sont confrontés les formateurs et les stagiaires pose également la question de leur identité professionnelle. En effet, la précarité souligne des problématiques liées au processus de professionnalisation ainsi qu'à la construction identitaire des acteurs.

6. Une identité professionnelle et sociale à définir pour les formateurs et les stagiaires

Dans cette partie, nous abordons les dynamiques identitaires propres aux formateurs et aux stagiaires. Nous cherchons à caractériser l'identité professionnelle des formateurs ainsi que ses enjeux. Par ailleurs, nous évoquons la « déstabilisation identitaire » que peuvent connaître les stagiaires lors de l'entrée en formation.

6.1. Quelle(s) identité(s) professionnelle(s) pour le formateur d'adultes ?

Au regard de cette précarité, la professionnalisation des métiers de la formation « *constitue un enjeu identitaire fort* » (Wittorski, 2008, p. 15). En effet, il s'agit d'un domaine qui peine à trouver une légitimité parmi les autres domaines de l'éducation plus anciens et établis. D'après P. Santelmann, la formation professionnelle continue est perçue négativement parce qu'elle est née d'une opposition entre l'éducation scolaire/universitaire considérée comme « enracinée » et prestigieuse et la formation des adultes qui, elle, est surtout reliée historiquement à l'éducation "populaire" : « *L'émergence de la formation continue, troisième pôle de cette architecture désagrégée, sera comprise comme l'échec de cette possibilité de faire converger éducation et culture populaire.* » (Santelmann, 2004, p. 54)

L'identité (du latin *idem* qui signifie "le même") professionnelle est un concept-clé en formation d'adultes qu'il s'agit donc de préciser. B. Voyer et A.-M. Zaidman proposent une définition en lien avec la formation d'adultes : « *l'ensemble des processus subjectifs et objectifs qui permettent à une personne de choisir la catégorie appropriée pour se nommer, de saisir son appartenance professionnelle et de percevoir une cohérence à son expérience [...]* » (Voyer & Zaidman, 2014, p. 355). L'identité professionnelle désigne le symbole de l'appartenance à un métier, à une classe socioprofessionnelle, elle permet de catégoriser une personne. Elle est un vecteur de reconnaissance sociale et professionnelle. Elle permet au professionnel de se forger une logique de parcours.

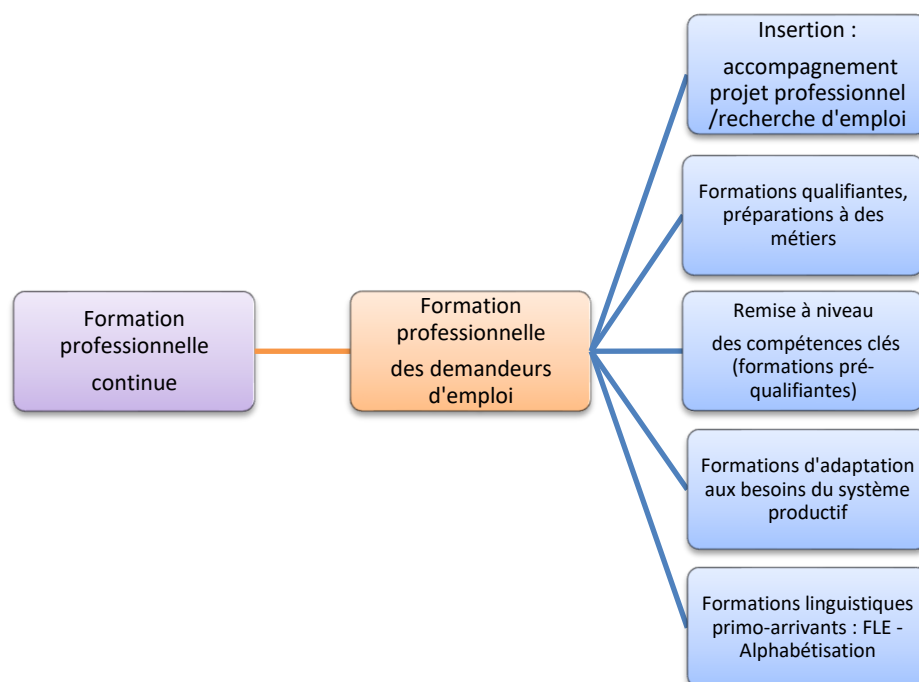
La question de l'identité professionnelle du formateur d'adultes est intimement liée aux contextes historique, politique et social au sein desquels le métier s'est établi. En effet, aujourd'hui d'après P. Gravé (2003), la formation professionnelle continue d'adultes regroupe différents secteurs d'activités aux objectifs distincts (insertion professionnelle, intégration de migrants, développement personnel, remise à niveau, promotion professionnelle) et les organismes qui dispensent ces formations prennent aussi de multiples formes (associations loi 1901, centres de formation, services universitaires de formation d'adultes, services de formations d'entreprises, chambres de commerce et d'industrie...). Pour lui :

le secteur de la formation continue [...] se caractérise par sa diversité : diversité historique et institutionnelle des organismes, foisonnement et évolution constante des dispositifs et des actions de formation, diversité enfin des professionnels intervenant dans le secteur. Son développement est également marqué par les conséquences de cette diversité : nécessité d'une réactivité des organismes de formation, réagencement des compétences de ses acteurs et donc remaniements identitaires réguliers. (Gravé, 2002, p. 7)

Dans une société de plus en plus morcelée, ce secteur comprend de nombreux organismes aux statuts hétérogènes (public, privé, associatif, etc.) et connaît des changements constants. De ce fait, il n'est pas aisé de caractériser ses institutions, ses acteurs, ses champs d'intervention.

C'est aussi ce que constate P. Santelmann à propos de la formation professionnelle continue : elle « *recouvre des segments différents (formation des fonctionnaires, des chômeurs, des salariés du privé ou des jeunes)* » (Santelmann, 2007, p. 62). Nous avons d'ailleurs matérialisé ses ramifications à l'aide du schéma ci-après.

Schéma 8 – Déclinaison du système de formation professionnelle continue liée à l’insertion des demandeurs d'emploi



Cette diversité, cette segmentation, ce manque de clarté relatifs au secteur semblent défavorables à l'établissement d'une identité claire du formateur d'adultes et de la formation d'adultes dans le domaine de la formation professionnelle continue. P. Santelmann témoigne d'ailleurs de cette segmentation du secteur :

On peut convenir d'une segmentation sectorielle de l'appareil de formation, on peut également comprendre (sans l'approuver entièrement) une segmentation par niveau (public cadre et public ouvrier) mais il est beaucoup plus difficile d'identifier les avantages d'une segmentation par objectifs de formation ou par statut de public. (Ibid., p. 76)

La loi Delors de 1971 qui permet d'asseoir la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente a participé à la professionnalisation du métier, mais n'a pas mis fin à la fragmentation du secteur. Il n'existe pas un noyau unifié de formateurs (Gravé, 2003). Ce défaut d'unité accentue les écarts entre les différents types de formateurs. Si l'activité, le secteur sont segmentés, il paraît complexe de développer une identité durable et stable. D'ailleurs, le concept de l'identité en lui-même est ambigu au sens où il souligne l'instabilité, le doute. L'identité n'est jamais acquise, mais elle évolue au cours de la vie, des expériences,

des contextes : « *L'identité n'est jamais donnée, elle est toujours construite et à (re)construire dans une incertitude plus ou moins grande et plus ou moins durable* ». (Dubar, 2015, p. 104).

6.2. L'identité professionnelle des formateurs « compétences clés » : une identité en construction

Pour ce qui est de la formation spécialisée dans les savoirs de base, compétences clés qui est l'un des segments de la formation professionnelle continue, il n'existe pas de terme précis permettant de caractériser le formateur et sa fonction. On l'appelle entre autres de manière informelle : « formateur remise à niveau », « formateur d'adultes », « formateur d'adultes savoirs de base » et parfois, on le nomme en fonction de la spécialité qu'il enseigne : « formateur de mathématiques », « formateur de français »... P. Gravé met en exergue le caractère flou du groupe professionnel des formateurs d'adultes :

Mais quelle marque distincte portent ceux qu'on nomme les formateurs d'adultes ? Une organisation professionnelle ? Ils sont peu nombreux à y adhérer. Une convention collective ? Elle est assez défavorable aux formateurs. Une pratique professionnelle ? Nous en avons constaté la diversité et l'hétérogénéité de son interprétation. Un mode de socialisation ? Là encore, c'est la diversité qui règne. Une compétence, un savoir-faire, la réponse à un besoin social identifié ? De nouveau, la pluralité domine. Que reste-t-il de commun ? une désignation de formateurs d'adultes, à moins, paradoxe supplémentaire, de penser que c'est justement cette diversité, cette hétérogénéité, cette pluralité, cette faible organisation en profession, qui soient la marque distincte de ceux que l'on désigne ainsi... (Gravé, 2004, p. 34)

La diversité qui règne au sein de ce secteur n'échappe ainsi pas à la formation en compétences clés qui en fait partie. La frontière semble de plus en plus poreuse entre l'insertion et les savoirs de base/compétences clés. Cette remarque est aussi formulée par N. Terrot qui constate qu'avec la création du groupe permanent de lutte contre l'illettrisme (GPLI) en 1984, l'accent est mis sur la réinsertion des publics en difficulté par le biais de l'apprentissage des savoirs de base : « *Par ces actions, ce que l'on continue à désigner sous le terme de système de formation professionnelle continue est tout autant devenu un système d'insertion.* » (Terrot, 1997, p. 317).

En outre, si le domaine d'activité lui-même nécessite une légitimation, le formateur et ses stagiaires ne peuvent échapper non plus à cette injonction.

Dans cette optique, C. Dubar considère l'identité professionnelle comme un processus (du latin *procedere* : avancer, progresser) c'est-à-dire ce qui est toujours en mouvement, en développement, en progrès. Ainsi, cette identité renvoie à l'association de deux processus : le *processus identitaire biographique* et le *processus identitaire relationnel*. Le premier désigne :

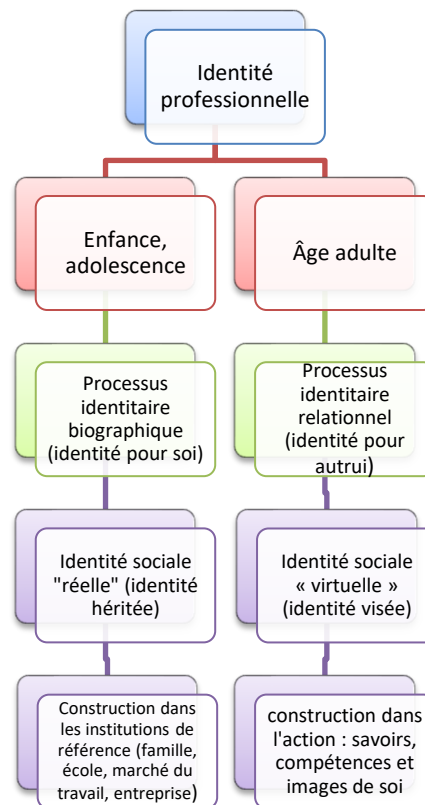
[la] construction dans le temps par les individus d'identités sociales et professionnelles à partir des catégories offertes par les institutions successives (famille, école, marché du travail, entreprise...) et considérées à la fois comme accessibles et valorisantes (transaction « subjective ») (Dubar, 2015, pp. 117-118)

et le second renvoie à « *la reconnaissance, à un moment donné et au sein d'un espace déterminé de légitimation, des identités associées aux savoirs, compétences et images de soi proposés et exprimés par les individus dans les systèmes d'action.* » (Dubar, 2015, pp. 117-118)

Les institutions dans lesquelles nous évoluons contribuent à notre construction identitaire, à notre reconnaissance comme sujets, elles constituent notre histoire de vie et sont à la base de notre identité professionnelle. Nos choix professionnels résultent de notre passé scolaire, familial... En outre, autrui a un rôle à jouer puisque nous existons (du latin *existere* : sortir de, être au monde, agir) aussi grâce à notre action sur le monde, grâce à l'autre et la reconnaissance de soi par autrui. Or, le travail constitue une action sur le monde. Il est une façon de marquer l'empreinte de notre passage sur Terre et d'appartenir à un groupe, à une catégorie socioprofessionnelle.

À partir de la théorie de C. Dubar, nous avons tâché de matérialiser par un schéma présenté ci-après les spécificités liées à l'identité professionnelle.

Schéma 9 - L'identité professionnelle d'après la définition de C. Dubar



P. Gravé souligne le manque d'identité de ce groupe professionnel de la formation d'adultes. Il met, lui aussi, en exergue la difficulté de catégoriser le formateur : « *Ni enseignant, ni travailleur social, ni technicien..., mais peut-être tout cela à la fois* » (Gravé, 2002, p. 6). Il s'appuie, par ailleurs, sur l'analyse réalisée par C. Dubar pour définir l'identité professionnelle des formateurs, non comme une transaction, mais comme un « compromis » entre ces deux processus identitaires, c'est-à-dire : "l'identité pour soi" qui correspond aux aspects biographiques, à la trajectoire antérieure (scolaire) et à l'identité visée des formateurs, ainsi que "l'identité pour autrui" qui renvoie à l'identité que l'institution, en particulier, attribue aux formateurs et qu'ils peuvent décider d'intérioriser ou non (Gravé, 2003). Ce double aspect implique que la construction de cette identité passe par la reconnaissance de soi par soi et par la reconnaissance de soi par autrui. Il met donc en rapport l'*ego* et l'*alter*.

L'autre contribue à forger notre identité professionnelle. Ainsi, selon P. Gravé, l'identité pour autrui est incarnée par la reconnaissance des savoirs et compétences d'une personne à un moment donné, dans un contexte précis. Cette reconnaissance est visible à travers le statut et la rémunération (Gravé, 2003). Les compétences ainsi que le statut sont des éléments centraux, car ils permettent la reconnaissance, l'appartenance à un groupe. Dans le monde professionnel, nous sommes définis en fonction de notre activité, de notre manière d'effectuer

des tâches spécifiques dans un cadre donné. Cela étant dit, il faut aussi prendre en compte l'aspect biographique dans l'identité professionnelle. Le passé, le présent et la façon dont on perçoit le futur influencent notre manière d'être, la façon dont on se considère. Pour P. Gravé, cela correspond à l'identité pour soi, autrement dit aux aspects biographiques de la personne : sa trajectoire scolaire, professionnelle ou encore sociale, sa perception de l'avenir (Gravé, 2003). En somme, la reconnaissance professionnelle d'un individu passe par l'appartenance à un groupe professionnel, par les conditions d'exercice de son activité comme le salaire qu'il perçoit, le statut professionnel qu'il a (cadre, CDD/CDI...), mais elle renvoie aussi à son vécu biographique personnel (son expérience passée, ses études, son relationnel, sa confiance en l'avenir). La sphère personnelle influe donc sur la sphère professionnelle et réciproquement.

Aussi, pour les formateurs spécialisés en « compétences clés », les professionnels de l'insertion, cette identité professionnelle n'apparaît pas clairement définie. Cela est notable d'après plusieurs aspects : les conditions d'exercice de leur activité, la précarité de leur situation (le CDD ne permet pas de voir à long terme), leur manque d'appartenance à un groupe précis, le regard que la société en général, mais aussi les professionnels et les pairs portent sur la profession. C'est également ce que constate P. Gravé : « *Aux rôles assignés d'insertion (surtout), mais aussi de transmission de savoirs, est attachée la plus faible reconnaissance* » (Gravé, 2004 p. 29).

P. Bouyssières fait référence aux enjeux identitaires auxquels sont confrontés les formateurs du secteur de l'insertion, de la remise à niveau des compétences clés, secteurs qui tendent d'ailleurs à être associés :

En ce qui concerne ce dernier indicateur, ce sont les formateurs directement aux prises avec les groupes d'adultes les plus démunis socialement, comme ceux qui œuvrent dans la lutte contre l'illettrisme et la désinsertion sociale, qui développent les dynamiques identitaires les moins consistantes et les représentations professionnelles les moins positives : tentatives de différenciation et de restauration identitaires, projets de reconversion professionnelle. (Bouyssières, 2001, p. 20)

Les conditions actuelles d'exercice de l'activité des formateurs « compétences clés » peuvent les fragiliser. P. Santelmann met en relief ces conditions particulières propres aux organismes de formation dédiés à la remise à niveau et à l'insertion des demandeurs d'emploi :

[...] les principaux opérateurs des programmes de formation des chômeurs correspondent à des réseaux d'insertion associatifs qui survivent dans des conditions difficiles et précaires, contraints de développer des prestations qui n'ont guère d'impact sur les trajectoires professionnelles des sans emploi même s'ils jouent un rôle d'accompagnement social minimum. (Santelmann, 2007, p. 66).

Cela résume assez clairement le fonctionnement du marché de la formation. Les principaux marchés semblent attribués à quelques organismes d'influence régionale ou nationale alors que les organismes associatifs (soit une majorité) sous forme de TPE (très petites entreprises) notamment semblent davantage lutter pour survivre : « *Les TPE de la formation (très nombreuses) et les formateurs indépendants sont fortement soumis aux aléas des marchés et de la demande.* » (Delgoulet, Boccara, Santos, in Delgoulet, 2019, p. 13). L'incertitude paraît le maître-mot des organismes de formation de taille moyenne ou petite qui dépendent d'un cadre législatif national et européen en évolution permanente. Les politiques « *au gré des réformes de la législation de la formation professionnelle, font et défont l'organisation, les objectifs, les priorités et les modalités de financement de la formation professionnelle.* » (Ibid., p. 14).

La formation en général et la formation en compétences clés en particulier reposent sur un besoin social. Leur pertinence et leur déploiement dépendent donc des aléas de la société et surtout des décisions politiques liées à l'emploi-formation :

Les travaux montrent que le besoin de formation est une construction sociale et que l'ingénierie de formation, tout en se réclamant d'une certaine scientificité, répond aux attentes de légitimité et assure l'activité des formateurs et des institutions de formation qui ont besoin du « besoin de formation » pour exister. (Champy-Remoussenard, 2005, p. 16)

En d'autres termes, l'activité des formateurs d'adultes est soumise à une multiplicité d'acteurs plus ou moins reconnus dépendants de la conjoncture économique et des politiques publiques : sachant aussi et c'est à mettre à leur crédit que plus le taux de chômage est élevé, plus la demande de formation est susceptible de se développer. Il apparaît en somme, au regard de tous ces éléments fluctuant constamment, que l'identité professionnelle des formateurs reste imprécise, mais qu'en est-il de celle des stagiaires des formations en compétences clés ?

6.3. Les modifications du rapport à soi en formation et l'identité situative des stagiaires

Lorsque les stagiaires entament une formation en compétences clés, ils connaissent une « *déstabilisation identitaire* » (Roche, 2005, p. 2). Cette déstabilisation peut s'expliquer par le fait que ces personnes doivent « *faire face non seulement à des difficultés matérielles liées à la réorganisation de leur vie quotidienne, mais aussi à la réactivation de sentiments pénibles liés à leur histoire* » (Ibid., p. 2). Une logique de remédiation se met en place avec l'engagement en formation : il s'agit de « *s'inscrire dans une logique subjective de réparation.* » (Ibid., p. 2). En effet, ce type d'apprenants possède un profil bien spécifique que nous avons développé précédemment : ce sont des personnes peu qualifiées qui ont un rapport à l'école parfois complexe, qui manquent de confiance en elles, exposées aux emplois précaires, aux contrats courts, issues de milieux défavorisés, souffrant d'exclusion.

Cette déstabilisation peut donc renvoyer au motif identitaire d'engagement en formation inspiré d'E. Deci et R. Ryan et repris par P. Carré. D'après eux, il est question de se former pour restaurer l'image de soi, l'estime de soi, pour être reconnu au sein de la société :

[...] acquérir les compétences et/ou la reconnaissance symbolique nécessaires à une transformation (ou une préservation) de ses caractéristiques identitaires en tant que telles (statut social, professionnel ou familial, fonction, niveau de qualification, titre, etc.). Ce motif est donc centré sur la reconnaissance de l'environnement et l'image sociale de soi, en dehors (à côté) de tout motif économique. (Carré & Fenouillet, in Carré & Caspar, 2011, p. 283)

L'important ici n'est pas tant la promotion économique, mais bien l'accession à une forme de reconnaissance sociale d'où l'importance du terme "remédiation" ou "réparation". Il s'agit d'aboutir à un "mieux-être" en société.

Par ailleurs, si l'on reprend les deux processus identitaires mis en exergue par C. Dubar, nous pouvons remarquer que le processus identitaire biographique (identité pour soi) chez les stagiaires de la formation en compétences clés est inachevé dans la mesure où ils n'ont pas toujours eu l'occasion d'intégrer les codes institutionnels requis, de se construire grâce à eux (famille, école, marché du travail, entreprise...). En effet, pour eux, la famille n'est pas systématiquement une source d'exemple, d'équilibre, de bonne image de soi et des autres ainsi que de transmission de valeurs. De même, l'école et ses codes renvoient à un moment douloureux pour ceux qui n'ont pas eu l'opportunité d'être scolarisés ou qui ont vécu leur

scolarité comme un échec. Enfin, dans cette logique, le travail est souvent associé à une nécessité, à un "gagne-pain" et non à un moyen de s'épanouir.

Si le processus identitaire biographique s'avère inachevé, il paraît difficile de mener à bien le processus identitaire relationnel (ou identité pour autrui). Comme nous l'avons vu précédemment d'après C. Dubar (2015, pp. 117-118), il s'agit, pour un individu, d'être reconnu au sein de la société, des organisations grâce à l'empreinte que l'on y marque. Ce processus fait référence à la mise en œuvre de nos savoirs, de nos compétences, à la reconnaissance professionnelle. Or, pour les stagiaires des formations en compétences clés, cette reconnaissance est relative puisque l'une des raisons d'entrée en formation est le rétablissement de l'image de soi dans un contexte social et professionnel (cf. Carré, 2011).

L. Albarello et A. Salmon reprennent la notion d'identité situative de H. Rosa pour la formation des adultes. Elle fait particulièrement sens dans le contexte de l'individualisation des formations et donc dans le contexte des formations en compétences clés. En effet, ils estiment que :

Les formations tout au long de la vie ont pu remplir cette fonction d'« identité transitoire ». C'est là un véritable changement de paradigme, qui consiste à façonner son quotidien de manière flexible dans la perspective d'une « identité situative », individualisée. (Albarello & Salmon, 2019, p. 83)

L'identité situative évoque une modification du rapport à soi en termes d'individuation et de temporalisation. Cette identité illustre que le rapport au temps en formation est transformé : le temps de formation est plus limité. L'accent est mis sur la personne en formation comme le montrent les réformes de la formation des adultes de la dernière décennie. Dans cet ordre d'idées, les formations contribuent ainsi à modifier son rapport à soi, à reprendre davantage de contrôle sur son existence. Elles peuvent représenter un tremplin, une transition.

Enfin, en lien avec la conception de l'identité selon C. Dubar, nous avons pu voir que l'identité notamment professionnelle des formateurs et des stagiaires relève d'un processus à la fois biographique et relationnel complexe. Ce double processus semble inachevé pour les deux acteurs qui sont confrontés parfois à l'incertitude concernant leur avenir, mais aussi semble lié à un manque de reconnaissance sociale et professionnelle.

Conclusion du chapitre 3

Ce chapitre nous a d'abord permis d'aborder les questions de professionnalisation et de reconnaissance professionnelle des acteurs de la formation. Nous avons ainsi pu constater que cette professionnalisation revêt différentes dimensions : telles que la professionnalisation-profession, la professionnalisation-formation et la professionnalisation-efficacité du travail (Wittorski, 2008). Au regard de ces trois dimensions, il apparaît que les formateurs et les stagiaires sont dans un processus de professionnalisation qui n'implique pas les mêmes enjeux, dans la mesure où les formateurs ont un emploi, certes instable, mais ne sont pas sans emploi à la différence de la plupart des stagiaires. Toutefois, les deux acteurs, d'après leurs profils professionnels, peuvent être associés aux caractéristiques relatives aux trois dimensions comme nous l'avons vu. Par ailleurs, nous avons pu déterminer que la reconnaissance notamment professionnelle a un caractère intersubjectif (Albarello & Salmon, 2019). Nous faisons l'hypothèse que les formateurs et les stagiaires peuvent être tous deux confrontés à un manque de reconnaissance professionnelle pour des raisons différentes. La professionnalisation telle que nous l'avons analysée est ainsi très liée à la question de la précarité.

La précarité, définie au sein de ce chapitre, peut être associée à trois approches : une précarité-pauvreté (Wresinski, 1987) qui serait principalement relative aux stagiaires, une précarité liée à l'emploi (Nicole-Drancourt, 1992) qui concernerait les deux acteurs et une précarité plus globale de l'existence (Pierret, 2013) qui serait propre aux stagiaires. Ainsi, nous faisons l'hypothèse que les formateurs et les stagiaires, bien que tous deux précaires, ne sont pas confrontés aux mêmes formes de précarité.

Ce chapitre nous a, enfin, permis de mettre en lumière les problématiques identitaires que peuvent rencontrer les deux types d'acteurs. En nous référant, notamment, à la définition proposée par C. Dubar (2015) et reprise par P. Gravé (2002, 2003, 2004) dans le contexte de la formation des adultes, nous pouvons supposer que l'identité professionnelle des formateurs et des stagiaires est à (re)construire dans la mesure où le processus identitaire biographique et relationnel sont à (re)définir.

Chapitre 4 : La pédagogie et la relation pédagogique en formation en compétences clés : vers une autoformation accompagnée du stagiaire

Introduction

Ce chapitre vise, tout d'abord, à comprendre les théories de l'apprentissage qui sont à l'origine des méthodes et pratiques pédagogiques ainsi que des choix faits en formation des adultes, notamment en formation en compétences clés et à dresser un panorama des pédagogies qui en découlent. Ce chapitre cherche également à expliciter le ou les types d'accompagnement(s) proposé(s) par le formateur « compétences clés » ainsi que la relation pédagogique qui se crée avec les stagiaires des dispositifs étudiés. C'est pourquoi, dans un premier temps, nous abordons le concept de pédagogie des adultes ainsi que les courants qui y sont associés. Dans un deuxième temps, nous évoquons l'individualisation et l'autoformation accompagnée mises en œuvre notamment au sein des ateliers de pédagogie personnalisée. Dans un troisième temps, nous définissons la relation d'accompagnement qui se crée au sein de la formation en compétences clés que nous étudions.

1. Le concept de « pédagogie des adultes » : définition, courants et spécificités

Avant d'évoquer les pratiques pédagogiques relatives à la formation en compétences clés, il paraît nécessaire de présenter les grands courants pédagogiques qui ont influencé la formation des adultes et les pratiques pédagogiques inhérentes aux dispositifs actuels.

1.1. La différence entre apprentissage et formation

Tout d'abord, nous précisons que nous ne retenons pas le terme « andragogie » qui est peu usité en France, car équivoque, mais qui l'est davantage au Québec. F. F. Laot, qui s'intéresse au langage de la formation ainsi qu'aux expressions qui émergent, s'interroge d'ailleurs sur cet aspect : « *pourquoi le terme andragogie qui a nommé un temps [...] des chaires de formation d'adultes aux USA et au Canada, n'a-t-il pas pris en France ?* » (Laot, 2009, pp. 145-146).

Il paraît, tout de même, important de le spécifier. D'après J.-P. Boutinet, cinq éléments sont propres à caractériser une « *légitimité andragogique* » : l'autonomie par rapport à l'enfant,

l'expérience antérieure, mais aussi « *les tâches développementales, les rôles sociaux tenus par l'adulte* » considérés comme « *des facilitateurs de l'apprentissage* » (Boutinet, 2013, p. 83). L'adulte, par ailleurs, a une perception du temps davantage centrée sur le présent, « *avec un souci d'utilisation prochaine du savoir* » (Ibid., p. 83). Enfin, en lien avec la conception de B. Schwartz qui estime que l'adulte n'accepte de se former que s'il trouve des réponses à ses problématiques dans le cadre formatif, l'andragogie est fondée sur l'idée que « *les expériences que l'adulte a intégrées entraînent un changement d'orientation de l'apprentissage avec une centration sur des problèmes et non plus seulement sur des thèmes* » (Ibid., p. 83).

De nos jours, la pédagogie en formation des adultes est davantage centrée sur l'apprenant et son rapport au savoir (Carré, in Carré & Caspar, 2011, p. 424). C'est en cela qu'elle se différencie de la pédagogie au sens traditionnel qui se veut transmissive, descendante : focalisée sur l'enseignement et le contenu. L'un des enjeux de la formation des adultes est, en effet, d'« apprendre à apprendre » (Ibid., p. 424). Ceci illustre un changement, particulièrement dans le rapport au savoir des apprenants et dans la posture des formateurs : le « *passage du souci de "bien former" à celui de permettre de "bien apprendre" [...].* » (Ibid., p. 424)

L'apprenant participe activement au processus d'apprentissage. Autrement dit, il s'agit moins de se demander comment enseigner ou former, mais plutôt de chercher à répondre à la question suivante : comment favoriser l'apprentissage des stagiaires/apprenants ?

Tout d'abord, P. Carré différencie apprentissage et formation. Selon lui, l'apprentissage peut se définir comme : « *le processus psychologique, interne au sujet bien que toujours socialement situé, qui mène à la transformation durable de représentations, d'habiletés et d'attitudes, en milieu éducatif formel ou ailleurs.* » (Carré, 2015, p. 30).

L'apprentissage correspond donc au point de vue de l'apprenant qui en est l'auteur, l'acteur. Dans cette définition, l'apprentissage se fait avec autrui (socialisation) et permet à la personne d'évoluer puisqu'il engendre une transformation sur le long terme.

La formation, quant à elle, consiste en « *une intervention sur autrui, en milieu généralement formel, visant le développement des compétences; en ce sens elle ne recouvre qu'une intention de transformation d'autrui* » (Ibid., p. 30). La formation se place donc du point de vue du formateur qui a pour objectif de transformer l'apprenant, de le guider dans le

développement des compétences visées par cette formation. Pour permettre ce que P. Carré nomme des « situations de formation apprenantes » (*Ibid.*, p. 30), il s'agit de dépasser cette vision binaire et de favoriser la rencontre entre formation et apprentissage, et par conséquent, de prioriser l'apprentissage. Dans cette optique, la formation et l'apprentissage se complètent plus qu'ils ne s'opposent dans la situation pédagogique. M. Lesne va, d'ailleurs, au-delà de cette opposition en proposant un modèle théorique basé sur trois modes d'action pédagogique complémentaires que nous présentons ci-dessous.

1.2. Les trois modes de travail pédagogique en formation des adultes

M. Lesne (1994) s'est, en effet, interrogé sur les formes que peuvent prendre les pratiques pédagogiques dans le cadre de la formation des adultes. Il identifie trois types théoriques de démarches qu'il nomme aussi « modes de travail pédagogique » (Lesne, 1994, p. 36) qui sont en lien avec le rapport au savoir et le rapport au pouvoir. Le premier mode s'intitule : « *mode de travail pédagogique de type transmissif, à orientation normative* » (MTP 1), le deuxième : « *mode de travail pédagogique de type incitatif, à orientation personnelle* » (MTP 2) et le troisième : « *mode de travail de type appropriatif, centré sur l'insertion sociale de l'individu* » (MTP 3). Ces trois modes mettent en relation un objet, un sujet et un agent.

Au sein du premier mode, MTP1, la personne en formation est considérée comme objet de cette formation. Dans cette configuration, le formateur détient le savoir et le pouvoir. De ce point de vue, « *[l]a relation formateur-personnes en formation, est perçue, vécue et conçue comme une relation dissymétrique : savoir chez les premiers, non-savoir correspondant chez les autres* » (*Ibid.*, p. 41). Une pédagogie du modèle et de l'écart par rapport au modèle est mise en œuvre dans ce mode de travail. Elle se traduit par la nécessité d'un « détour théorique » avant d'accéder à la pratique (*Ibid.*, p. 43). Le formateur est considéré comme le spécialiste de ces savoirs et savoirs théoriques : « *il joue le rôle d'initiateur et de guide dans le champ de la théorie et des savoirs, afin de permettre au formé de s'y déplacer de façon autonome* » (*Ibid.*, p. 45). L'accent est mis sur le contenu des formations. Le MTP1 symbolise les formations par disciplines que l'on peut retrouver dans la formation en compétences clés, à l'exemple des modules de français ou de mathématiques. Le formateur possède le pouvoir dans ce mode de travail, il incarne « l'autorité pédagogique » (*Ibid.*, p. 48). La relation avec les apprenants est, de fait, dissymétrique : « *le pouvoir du formateur, dans le MTP1, sous-tend directement l'ensemble des relations qu'il entretient avec les personnes en formation sous*

forme d'un système interrelationnel de type dissymétrique et assumé comme tel [...]. » (Ibid., p. 49)

La relation s'avère duale avec le formateur d'un côté et les stagiaires de l'autre (Lesne, 1994). De même entre les apprenants, l'individualisme semble dominer dans ce type de configuration. Ce mode de travail (MTP1) peut être associé aux méthodes pédagogiques affirmatives (méthodes expositives et méthodes démonstratives), interrogatives (interrogations suscitées par le formateur) et actives (découverte personnelle, expérientielle par les stagiaires). Il correspond au modèle de (re)production sociale et en cela, il s'avère nécessaire.

On le trouve toujours et partout, plus ou moins fondé ou déguisé, plus ou moins massivement employé, car, quel que soit le volontarisme des actions pédagogiques, il leur est difficile de s'abstraire complètement des conditions sociales de leur exercice qui infléchissent leurs efforts dans le sens d'une reproduction de ces conditions sociales. (Ibid., p. 60)

En d'autres termes, la dissymétrie, mise en avant par ce mode, semble fondamentale dans le processus de formation. La transmission de modèles est incontournable pour favoriser notamment la socialisation des personnes en formation.

Le deuxième mode, soit le mode de travail de type incitatif à orientation personnelle (MTP2), met en avant une logique du sujet. En effet, la personne en formation, considérée comme sujet, développe « *une attitude motrice vis-à-vis des problèmes de tous ordres auxquels elle se trouve confrontée* » et s'approprie personnellement les différents savoirs (Ibid., p. 63). L'accent est mis sur la capacité de l'apprenant à être autonome. Ce mode valorise le travail de groupe. Il entre en opposition avec la pédagogie dite classique et est incarné notamment par les méthodes actives en ce qu'elles placent les sujets au centre de leur formation ou encore par le courant psychosociologique (non-directivisme, dynamique du groupe...), le courant institutionnaliste (autogestion pédagogique...). Ces courants pédagogiques mettent en exergue le fait que :

les personnes après formation sont censées être suffisamment modifiées en profondeur par les remises en question des équilibres personnels antérieurs, pour accueillir, ou trouver et acquérir par elles-mêmes dans leur environnement, tout ce qui convient à la réalisation de leurs besoins authentiques. (Ibid., p. 78)

La formation en compétences clés se rapproche de ce mode de travail par certains aspects parce qu'elle vise l'autonomisation des sujets et cherche à identifier et à répondre à leurs besoins. Le rapport au savoir, dans le MTP2, consiste à rendre l'apprenant acteur de sa formation. Dans cette optique, le formateur n'est pas systématiquement l'intermédiaire entre les apprenants et le savoir. Les apprenants peuvent accéder par eux-mêmes aux savoirs sans intermédiaire : « *Les personnes en formation sont considérées aussi comme des sources possibles du savoir* » (Ibid., p. 79). Ce mode de travail favorise une « *négociation des tâches* » et vise « *la satisfaction des besoins des formés* » (Ibid., p. 81). Cet aspect correspond à l'autoformation accompagnée mise en œuvre en formation en compétences clés sur laquelle nous reviendrons au cours de ce chapitre. En effet, elle favorise une pédagogie du choix, de la négociation et répond aux besoins identifiés des personnes de manière individualisée. Dans le MTP2, le groupe est essentiel, il « *constitue le moyen privilégié pour l'acquisition vécue d'un savoir social* » (Ibid., p. 85). Le rôle et la posture du formateur changent dans cette configuration, ils deviennent « *les libérateurs de la créativité d'autrui, les facilitateurs de l'acte d'appropriation personnelle du savoir, les déclencheurs du pouvoir instituant, les techniciens de l'émergence, les éveilleurs ou les créateurs de motivations* » (Ibid., p. 88). Autrement dit, ils ont un rôle moins central, plus à la marge que dans le MTP1, mais tout aussi important puisqu'ils sont chargés de donner l'impulsion aux stagiaires. Dans le MTP2, le rapport au pouvoir se veut égalitaire entre les formateurs et les apprenants. Il tend vers davantage de symétrie. Cela peut se traduire par une forme de coopération ou de co-gestion entre le formateur et les stagiaires : « *le formateur vise, par l'analyse du vécu du groupe, à développer la prise en charge du groupe par lui-même dans une perspective d'autoformation* » (Ibid., pp. 92-93). C'est ce vers quoi tend le principe de l'autoformation accompagnée que nous allons développer, par ailleurs, dans ce chapitre. Le MTP2 est représenté par le travail de groupe :

Les personnes en formation sont essentiellement considérées comme des acteurs dans les situations pédagogiques créées à leur intention, s'adaptant à ces situations ou adaptant des éléments de ces situations à elles-mêmes, dans le mouvement d'un processus dynamique de travail en groupe. (Ibid., p. 115)

Le dernier mode de travail : de type appropriatif centré sur l'insertion sociale (MTP3) considère les apprenants comme des agents sociaux « *susceptibles d'intervenir au niveau de la capacité que possède toute société d'agir sur son propre fonctionnement* » (Ibid., p. 117). Dans cette optique, les actes de ces agents ont des répercussions pour l'individu mais

également, et de façon plus large, pour la société. Le MTP3 se différencie des deux autres en ce qu'il prend en compte l'insertion sociale des personnes, leurs rapports sociaux. Dans ce MTP, le rapport au savoir consiste surtout à « *développer le rôle d'agent social chez des personnes en formation, insérées dans des situations concrètes au sein desquelles, déterminées et déterminantes, elles œuvrent.* » (*Ibid.*, p. 122). En d'autres termes, il s'agit de permettre aux personnes d'augmenter leur pouvoir d'action sur la société, mais également leur épanouissement. Ce mode de travail s'appuie sur une « *pédagogie du concret* » (*Ibid.*, p. 127) étant donné qu'il repose sur « *les préoccupations et les problèmes des personnes en formation* » (*Ibid.*, p. 126). Il se base également sur une « *pédagogie de rupture* », c'est-à-dire sur une « *réorganisation des connaissances* » (*Ibid.*, p. 132) de la part des apprenants. Enfin, il met en avant l'importance de l'alliance théorie et pratique : « *Ainsi pratique scientifique (ou pratique théorique), pratique pédagogique, pratique quotidienne s'articulent dans l'acte d'appropriation du réel par les personnes en formation* » (*Ibid.*, p. 137). Il mêle la pratique théorique à la pratique quotidienne. Le rapport au pouvoir est incarné par une construction commune des représentations par les formateurs et apprenants, suite à une destruction commune de ces mêmes représentations : « *Les personnes en relation dans l'acte de formation ne sont ni l'envers ni l'endroit d'un savoir mais des personnes réunies pour opérer en commun des reconstructions personnelles de leurs modes d'organisation du réel [...].* » (*Ibid.*, p. 141). Le formateur contribue à trouver des réponses appropriées aux problématiques réelles ou pédagogiques rencontrées par les apprenants. Cet aspect se retrouve dans la formation en compétences clés qui joue aussi un rôle d'insertion sociale et professionnelle des personnes. Il s'agit donc de les aider à résoudre des difficultés parfois d'ordre personnel, professionnel ou pédagogique. Pour que les stagiaires puissent s'approprier le réel de façon cognitive, le formateur doit nécessairement posséder des bases théoriques qu'il peut leur apporter. Ce mode de travail peut être représenté par l'alternance puisqu'elle fait le lien entre la formation et la pratique réelle. Dans le cas des dispositifs que nous étudions, le MTP3 peut être incarné par les sorties culturelles proposées ou encore les projets culturels mis en place qui permettent aux stagiaires de faire le lien entre des situations de formation et des situations concrètes. En somme, le MTP3 met en œuvre, entre autres, une pédagogie réaliste qui se caractérise par la prise en compte de « *la relation entre l'individu et son environnement social* » (*Ibid.*, p. 160).

Ces trois modes de travail pédagogiques permettent de mettre en avant la relation ternaire entre le sujet, l'agent et l'objet. Cette relation peut être à la fois symétrique et dissymétrique.

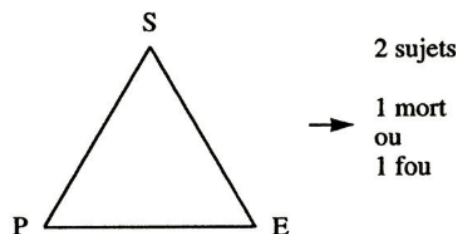
Selon le mode adopté, le rapport au savoir et le rapport au pouvoir des formateurs et apprenants évolue. Aussi, en fonction des situations rencontrées, les acteurs de la formation en compétences clés peuvent se situer dans les différentes configurations. Toutefois, les caractéristiques du MTP2 semblent proches des pratiques effectives de ce type de formation. Ces trois modes de travail peuvent être mis en lien avec le triangle pédagogique formalisé par J. Houssaye et à partir duquel il analyse les différentes relations qui peuvent se créer dans une situation pédagogique.

1.3. Le triangle pédagogique

J. Houssaye a conceptualisé la situation pédagogique, en lien avec l'éducation scolaire, sous la forme d'un triangle qu'il nomme : « le triangle pédagogique ». Nous reprenons sa définition ci-dessous qui peut s'appliquer, selon nous, au champ de la formation des adultes :

La situation pédagogique peut être définie comme un triangle composé de trois éléments, le savoir, le professeur et les élèves, dont deux se constituent comme sujets tandis que le troisième doit accepter la place du mort ou, à défaut, se mettre à faire le fou. (Houssaye, 2013, p. 15)

Figure 2 – Le triangle pédagogique



Source : Houssaye, 2013, p. 15

Dans cette matérialisation de la situation pédagogique, « S » fait référence au savoir, « P » au professeur dans le sens large du terme (inclut les formateurs, etc.) et « E » fait référence aux élèves (notons que J. Houssaye l'écrit avec "s" et donc prend en compte l'ensemble des élèves). Encore une fois, "élèves" est un terme générique qui peut également être assimilé aux stagiaires en formation dans notre cas. La relation évoquée ici intègre deux nuances supplémentaires : deux sujets, un mort ou un fou. Cela signifie que l'équilibre dans la relation peut parfois être précaire. Apparemment, les relations entre S, P et E ne s'opèrent pas de manière triangulaire, mais plutôt linéaire. Les échanges se produisent entre deux éléments et

non entre les trois en même temps ce qui incarne toute la difficulté et les enjeux de cette situation pédagogique.

Le sujet :

c'est celui avec qui je peux établir dans une situation donnée une relation privilégiée, c'est celui qui compte particulièrement pour moi, c'est celui qui me permet d'exister de façon réciproque et préférentielle, c'est celui qui fait forme sur le fond de la situation. Il ne peut y avoir sujet sans autre qui le reconnaisse comme tel. (Ibid., p. 15)

Ainsi, le sujet n'est sujet que dans sa relation avec un autre élément qui le reconnaît. La reconnaissance mutuelle est donc un facteur essentiel dans la relation pédagogique, c'est un aspect sur lequel nous reviendrons dans la mesure où il guide notre réflexion.

Cette conception du sujet signifie que S, E et P peuvent jouer tour à tour ce rôle en fonction de la situation. Par contre, l'élément qui ne fait pas partie de cette relation de réciprocité semble réifié, réduit au rang d'objet. C'est ce que J. Houssaye considère comme « le mort ».

Le mort est :

celui qui a établi un trou dans les relations, que je ne peux plus reconnaître comme sujet (sinon sous des formes détournées), qui ne peut plus me constituer comme sujet. Son mode de présence tient plus de l'absence que de la réciprocité. (Ibid., p. 15)

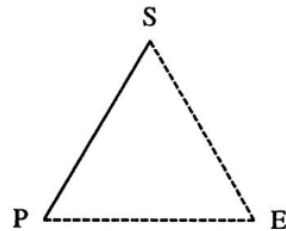
En d'autres termes, le mort semble l'absent, l'invisible, le marginalisé. Cependant, l'auteur souligne son caractère essentiel, l'importance de sa présence-absence.

Enfin, le fou, dernier élément de ce triangle, comme son nom l'indique, est celui qui ne respecte pas les codes, qui entre en opposition : « *Il a perdu les règles de l'entendement commun et il le fait savoir, perturbant le jeu ordinaire, engendrant des situations difficilement contrôlables car elles bafouent les modes acceptés de la reconnaissance.* » (Ibid., p. 15). Le fou semble refuser son exclusion et cherche à tout prix à réintégrer la partie. L'élément qui est considéré comme "fou" s'apparente au révolté et sème ainsi le désordre dans l'interaction réciproque établie entre les deux autres éléments.

J. Houssaye distingue donc trois processus qui définissent les relations entre les trois éléments. Tout d'abord, il évoque le processus « enseigner » ou la relation professeur/formateur-savoir, ensuite il établit le processus « former » ou la relation professeur/formateur-élèves/stagiaires et enfin, il conceptualise le processus « apprendre » ou

la relation élèves/stagiaires-savoir. Ces trois processus permettent ainsi d'élaborer une distinction entre "enseigner", "former" et "apprendre".

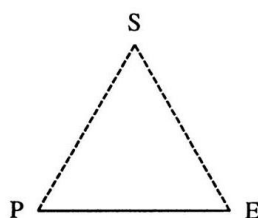
Figure 3 - Le processus « enseigner »



Source : Houssaye, 2013, p. 16

Dans le processus « enseigner » (figure 3), le professeur/formateur est considéré dans son rapport au savoir (le sachant) et, de fait, les élèves/stagiaires semblent inactifs *a priori*. Ils occupent une position plutôt passive dans la mesure où la relation est descendante. Ils occupent « la place du mort », une place qu'ils peuvent décider d'accepter sans objection ou une place qu'ils peuvent critiquer. Dans ce dernier cas, les élèves/stagiaires se transforment en "fous". Ce renversement contribue à créer une atmosphère de tensions au sein du groupe-classe. En formation des adultes notamment des « compétences clés », les face-à-face pédagogiques peuvent correspondre à ce processus. En effet, le formateur, dans cette optique, se situe davantage dans une transmission de savoirs devant des stagiaires assis derrière des tables dans une configuration plutôt scolaire (rangées). Cela peut être le cas, par exemple, lors des ateliers collectifs durant lesquels les stagiaires peuvent quand même intervenir, poser des questions, etc. De ce fait, leur passivité est à nuancer. En définitive, en formation des adultes, ce processus est à relativiser car il ne s'agit pas de la configuration principale. En effet, l'individualisation et l'autonomisation en formation semblent être incarnées respectivement par les processus « apprendre » et « former » que nous présentons ci-après.

Figure 4 – Le processus « former »



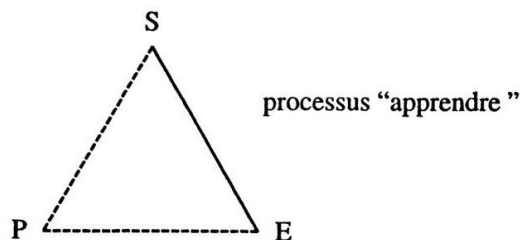
Source : Houssaye, 2013, p. 17

Comme l'indique le trait continu sur la figure 4, le processus « former » caractérise la relation entre le professeur/formateur et les élèves/stagiaires. Dans ce processus, le professeur/formateur et les élèves/stagiaires sont très impliqués. Les élèves/stagiaires participent ainsi à l'élaboration du savoir et pas uniquement le professeur/formateur (co-construction du savoir). En ce sens, ce processus s'inscrit dans une perspective constructiviste, très présente en formation des adultes, qui sera définie dans ce chapitre. En effet, la co-construction du savoir contribue à rendre le stagiaire acteur de son apprentissage et il s'agit de l'un des objectifs visés notamment dans la formation des adultes en compétences clés.

Au cours de ce processus, la marginalisation de l'élément S, le savoir, dans cette relation, crée un déséquilibre qui peut entraîner la folie du professeur/formateur ou des élèves/stagiaires. Celle du professeur/formateur se traduit par un bouleversement des méthodes pédagogiques, par un changement. Il cherche à modifier son enseignement. Celle des élèves/stagiaires se traduit par une volonté de se dédouaner des responsabilités relatives à leur position de sujets et par là même de réincarner la position du "mort" qui présente « *beaucoup d'avantages, ne serait-ce que parce qu'elle permet une implication moins forte et un regard distancié de protection* » (*Ibid.*, p. 17). Le risque réside dans le fait que les élèves/stagiaires sont susceptibles de ne pas vouloir s'impliquer outre mesure dans l'enseignement. Ce mode de fonctionnement peut effectivement ne pas être adapté à tous les élèves/stagiaires. Certains préfèrent un mode davantage passif.

Afin de boucler la boucle, le processus « apprendre » (figure 5) développe la relation entre les élèves/stagiaires et le savoir ce qui, fatalement, place le professeur/formateur dans la position de "mort".

Figure 5 – Le processus « apprendre »



Source : Houssaye, 2013, p. 18

Il faut constater que, dans cette configuration, le professeur/formateur joue plutôt un rôle d'accompagnateur. Il passe d'une position d'expert (sachant, face-à-face) à une position de facilitateur, d'accompagnateur (à côté) des apprenants qui deviennent acteurs de leur apprentissage ainsi que l'indique le trait continu entre les élèves/stagiaires et le savoir. Il n'est pas au centre de la relation d'apprentissage comme le souligne J. Houssaye :

Le professeur n'est pas pour autant absent, il joue simplement un autre rôle, celui de préparateur et d'accompagnateur de la situation d'apprentissage. Encore une fois, cette situation peut engendrer des déséquilibres si le professeur refuse sa position et se rebelle pour adopter davantage une position d'enseignement ou si les élèves le placent eux-mêmes de nouveau dans cette position parce qu'ils n'apprécient pas l'autonomie qui leur est accordée. (Ibid., p. 18)

Cette configuration est très présente en formation des adultes et surtout pour celle qui concerne les compétences clés puisqu'elle s'appuie notamment sur l'autoformation accompagnée qui vise le développement de l'autonomie des stagiaires comme nous l'abordons dans ce chapitre.

Par ailleurs, J. Houssaye ajoute que le triangle pédagogique ne peut se concevoir indépendamment d'un contexte institutionnel qu'il représente par un cercle autour de ce triangle. Ainsi, la formation, au même titre que l'éducation, incarne une « réalité sociale » (Ibid., p. 19). Cette institutionnalisation de la formation est nécessaire dans la mesure où elle fixe un cadre, des règles, mais elle peut être contraignante de ce fait. Par exemple, en formation des adultes en compétences clés, il peut s'agir de l'injonction à s'autoformer, à individualiser la formation sur laquelle nous reviendrons. C'est une injonction parce qu'elle est mentionnée dans les textes qui régissent la mise en place du dispositif.

En fin de compte, la relation pédagogique se traduit par un ensemble de situations qui impliquent, dans notre cas, le formateur, les stagiaires et le savoir. Les trois processus : enseigner, former, apprendre peuvent s'appliquer tour à tour. Il s'agit de trouver le "bon dosage" tout en tenant compte du cadre institutionnel : « *Le pédagogue est un équilibriste : il lui faut à la fois un fil porteur (le processus choisi) et un balancier comme contrepoids (les processus exclus). À chacun de trouver le bon équilibre pour progresser dans les meilleures conditions* » (Ibid., p. 21). C'est pourquoi, lorsque le pédagogue choisit un processus, il doit veiller à l'équilibrer par le recours aux deux autres. L'apprentissage n'empêche pas l'enseignement ou la formation.

Ce triangle pédagogique illustre que la relation n'est pas uniquement descendante du formateur vers le stagiaire comme nous le verrons par la suite. Il ne s'agit pas seulement d'une transmission des savoirs par un formateur-expert vers un stagiaire récepteur passif. Le stagiaire, peut lui aussi être considéré comme ayant des connaissances et ainsi participer activement à la construction du savoir. Le formateur, en ce sens, devient facilitateur, accompagnateur. Sa posture évolue dans cette configuration. La relation pédagogique ne se réduit pas à un face-à-face pédagogique, mais elle peut être incarnée par un côte-à-côte (Carré, 2015, p. 38), aspect que nous développerons. Cette vision de la relation pédagogique est très présente dans la formation des adultes et *a fortiori* dans la formation des adultes en compétences clés.

Ces conceptions de l'apprentissage et de la pédagogie, notamment en formation des adultes, ont été influencées par cinq courants psychologiques. D'ailleurs, le lien opéré entre les deux disciplines a donné le nom de psychopédagogie.

À propos de ces courants, É. Bourgeois (2018, p. 15) souligne l'importance de : « *l'émergence du sujet en formation* » ou encore « *la naissance du sacre de l'apprenant* ». Ce sont, en effet, des courants pédo-centrés, soit centrés sur l'apprenant et sur son apprentissage (paradigme de l'apprentissage) plutôt que magistro-centrés, ou centrés sur l'enseignant/formateur et les contenus (paradigme de l'enseignement). L'apprenant, avec ses caractéristiques propres, est reconnu. C'est en ce sens que la terminologie change, précise É. Bourgeois, et que l'on parle d'ailleurs d'apprenant plutôt que d'élève ainsi que d'accompagnement plutôt que de formation (nous reviendrons sur la notion d'accompagnement dans la section 4 de ce chapitre).

1.4. Un cadre de référence : la psychopédagogie, les paradigmes ayant influencé la pédagogie en formation d'adultes

Plusieurs courants théoriques tels que le paradigme pragmatiste de l'apprentissage, le béhaviorisme, l'humanisme, le constructivisme, le socioconstructivisme, le traitement de l'information et le sociocognitivism ont un impact sur la pédagogie déployée en formation des adultes et permettent de mieux la comprendre.

1.4.1. Le paradigme pragmatiste de l'apprentissage

Ce courant est notamment représenté par J. Dewey. Il considère l'apprentissage comme un processus de transformation. Il met en exergue deux niveaux : le niveau de l'action qui se traduit par la réalisation d' « *actes concrets* » ayant « *des conséquences observables à la fois sur le sujet et son environnement* », soit l'expérimentation, et le niveau de la réflexion qui se traduit par une réflexion sur l'action réalisée, soit le raisonnement (Bourgeois, *in* Bourgeois & Chapelle, 2011, p. 25). L'apprentissage est donc le reflet d'une double dimension : celle de l'action et celle de la réflexion sur l'action, autrement dit, il s'agit d'un apprentissage par expérience. Cette activité, pour devenir un apprentissage doit, en effet, faire sens pour l'apprenant par la réflexivité. Ce paradigme pragmatiste de l'apprentissage place ainsi l'apprenant au centre de sa formation puisqu'il en est l'acteur. Pour le formateur, l'intérêt est « *de mettre l'apprenant en situation de double activité* » (*Ibid.*, p. 25) : une activité d'interaction et une activité de réflexion sur cette action. H. Janne, dans la préface de l'ouvrage de B. Schwartz (1973, p. 17), estime que « *faire apprendre est encore la meilleure façon d'apprendre* ». Il incite à favoriser l'acte d'apprendre (*to learn*) à l'acte d'enseigner (*to teach*). Un autre courant se développe aux États-Unis à cette même époque, il s'agit du béhaviorisme.

1.4.2. Le béhaviorisme

D'après P. Carré (2015), le béhaviorisme renvoie à la « théorie du conditionnement », développée notamment dans les travaux d'I. Pavlov, E. Thorndike, J. Watson et B.F. Skinner. La conception de l'apprentissage, dans ce courant qui a connu un certain succès entre les années 1950 et 1970, repose sur « *la force des associations de stimuli dans l'apprentissage de certaines réponses comportementales* » (Carré, 2015, p. 33). Il s'agit de modifications observables du comportement. Dans ce courant, l'apprentissage est ainsi déterminé par l'environnement (Bourgeois, *in* Bourgeois & Chapelle, 2011, p. 28). Le béhaviorisme permet de souligner l'importance de l'environnement et des interactions pour l'apprentissage. L'apprentissage ne dépend pas que de facteurs internes au sujet, il dépend également de facteurs externes : « *La théorie du conditionnement opérant, mise au point par Skinner (1878-1958) et ses élèves, a établi combien les conséquences des actes (renforcement, punition) influencent la probabilité de répondre aux sollicitations ultérieures du contexte* » (Carré, 2015, p. 33). D'après S.B. Merriam et R. Caffarella, 1999, le rôle de la pédagogie, et donc du pédagogue (formateur), dans ce courant est de « *concevoir des stimuli visant les réponses*

souhaitées » (Carré, in Carré & Caspar, 2011, p. 426). Ce courant a inspiré des pratiques pédagogiques telles que l'enseignement programmé dans les années 1960 et la pédagogie par objectifs dans les années 1970-1980 (Bourgeois, in Bourgeois & Chapelle, 2011, p. 28).

En parallèle du béhaviorisme, un autre courant se distingue : le cognitivisme.

1.4.3. Le cognitivisme

Ce courant s'inscrit en opposition au béhaviorisme, il apparaît au milieu du XX^e siècle et se veut plus humaniste. Il met en avant le processus de traitement de l'information (opération mentale) permettant de résoudre des problèmes posés par l'environnement. D'après É. Bourgeois (*Ibid.*, p. 28), ce courant vise à « *rendre compte des processus par lesquels un individu confronté à une situation donnée reçoit, sélectionne et organise l'information, la stocke en mémoire, la récupère et la communique* ».

P. Carré inclut dans le cognitivisme quatre groupes théoriques : le constructivisme, le socioconstructivisme, les théories du traitement de l'information et le sociocognitivisme » : « *Ces théories ont pour caractéristique principale de chercher à élucider les opérations mentales et fonctionnements psychologiques en se démarquant à la fois du behaviorisme, de la psychanalyse et des courants humanistes* » (Carré, 2015, p. 34). Le rôle de la pédagogie dans ce courant est de « *structurer le contenu de la tâche d'apprentissage* » (Carré, in Carré & Caspar, 2011, p. 426). L'apprentissage se fait par la structuration cognitive. L'apprenant, dans cette optique, est considéré comme un « processeur » d'information. En effet, il « *reçoit et sélectionne l'information, l'organise, la mémorise, la récupère et la communique* » (Bourgeois, in Bourgeois & Chapelle, 2011, p. 28).

Pour le formateur, cela signifie qu'il crée et gère « *les environnements d'apprentissage* », afin de faciliter, pour les apprenants, « *les opérations de traitement de l'information souhaitées en fonction de l'apprentissage visé* » (*Ibid.*, p. 28).

L'humanisme, que nous présentons ci-après, quant à lui, est davantage basé sur le lien entre les émotions et l'apprentissage.

1.4.4. L'humanisme

Ce courant est représenté par C. Rogers, mais aussi par A. Maslow, E. Deci et R. Ryan dans la seconde moitié du XX^e siècle. Il est très présent dans les domaines de la psychothérapie, des relations humaines et de la pédagogie. Il prend en compte les dimensions émotionnelles,

affectives et relationnelles dans les situations d'apprentissage. Il est ainsi centré sur l'apprenant (Carré, 2015, p. 33). La conception de l'apprentissage repose sur « *l'action personnelle de réalisation de soi* » (Carré, in Carré & Caspar, 2011, p. 426). Dans ce cadre, le rôle de la pédagogie et donc du pédagogue (formateur) est d'« *accompagner le développement de la personne* » (*Ibid.*, p. 426). Ici encore, le formateur adoptera un rôle davantage de facilitateur, une posture bienveillante. Il participe à la création d'un climat d'apprentissage favorable au développement personnel des apprenants.

Un autre courant central se distingue à cette période : le constructivisme.

1.4.5. Le constructivisme

J. Piaget est le théoricien majeur de ce courant dans la seconde moitié du XX^e siècle. Le constructivisme ouvre « *le chemin aux théories de l'activité* » ainsi qu'à la prise en compte des « *aspects sociaux et affectifs de l'intelligence* » en matière d'apprentissage (Carré, 2015, p. 34). Il s'agit, pour les apprenants, de construire des représentations à partir de l'expérience. J. Piaget formalise les stades du développement de l'intelligence dans sa conception du constructivisme. Il identifie les compétences cognitives relatives à chaque stade du développement cognitif de l'humain. Ces compétences « *conditionnent les apprentissages possibles à chaque stade* » (Bourgeois, in Bourgeois & Chapelle, p. 31). Le « *conflit cognitif* » généré par la découverte de nouvelles connaissances et la remise en question des connaissances initiales est à l'origine de l'apprentissage. Le rôle de la pédagogie, et donc du pédagogue (formateur), dans ce courant consiste à « *permettre l'accès aux significations par le sujet.* » (Carré, in Carré & Caspar, 2011, p. 426). L'apport du constructivisme réside dans le fait que les pédagogues s'intéressent aux processus cognitifs qui s'opèrent chez l'apprenant (Bourgeois, in Bourgeois & Chapelle, p. 33). Ce courant est donc, lui-même, également centré sur l'apprenant. Cependant, il essuie de nombreuses critiques, notamment sur le manque de prise en compte des interactions et du contexte social dans l'apprentissage (Carré, 2015, p. 34). L'apprentissage est interne, il s'agit d'un développement interne. C'est dans ce cadre qu'apparaît le socioconstructivisme.

1.4.6. Le socioconstructivisme

Ce courant s'appuie sur la redécouverte des travaux de L. Vygotsky, qui considère l'apprentissage comme un processus qui se veut social principalement, mais également sur la traduction française des travaux de J. Bruner dans le dernier quart du XX^e siècle. Le

socioconstructivisme met l'accent sur la « *dimension socio-historique et culturelle de la construction des connaissances* » (Carré, 2015, p. 34). La dimension interactive apparaît avec le socioconstructivisme. Ce courant valorise l'apprentissage coopératif (venu d'Amérique du Nord). Il s'agit de favoriser « *le travail en groupe restreint, les interactions et la coopération entre pairs plutôt que la compétition.* » (Bourgeois, in Bourgeois & Chapelle, 2011, p. 35). Ce courant valorise le travail de groupe, les interactions, l'environnement social et culturel des apprenants. Le groupe en formation semble important dans cette conception de l'apprentissage. Enfin, ces éléments sont repris et étayés avec le sociocognitivism.

1.4.7. Le sociocognitivism

Ce courant est représenté, entre autres, par A. Bandura, B. Zimmerman, C.S. Dweck et D. Schunk. Il repose sur l'idée que « *le fonctionnement humain (et, partant, l'apprentissage) est conçu à partir d'une série d'interactions réciproques entre dispositions personnelles, déterminants contextuels et comportements effectifs* » (Carré, 2015, p. 34). La nouveauté réside dans le fait que l'apprentissage constitue un processus proactif à la fois d'observation et de modelage. La construction de buts, le sentiment d'efficacité personnelle ainsi que les pratiques d'autorégulation sont des éléments-clés de ce courant. En outre, l'environnement est important pour le développement des connaissances, mais aussi les caractéristiques de l'apprenant.

A. Bandura considère l'apprentissage comme un processus « agentique », autrement dit porté par le pouvoir d'agir du sujet : « *"le contenu de la plupart des manuels est périssable, mais les ressources de l'autodirection seront utiles de tout temps"* (in Zimmerman & Schunk, 2003, p.432) » (Ibid., p. 34). L'apprentissage se fait grâce aux observations d'autrui et aux imitations. Il sous-entend l'interaction entre « *la personne et tout particulièrement ses représentations cognitives (telles que sa perception de sa capacité à réussir une tâche donnée), son comportement (ce qu'elle fait réellement) et son environnement, en particulier son environnement social.* » (Bourgeois, in Bourgeois & Chapelle, p. 34). Le pouvoir d'agir du sujet constitue une notion importante en formation des adultes, l'objectif visé est l'autonomisation et la socialisation de la personne tout en tenant compte de ses caractéristiques sociales, culturelles, etc. Cela signifie, en outre, que l'apprenant est responsable de sa formation.

Ces théories de l'apprentissage ont permis de mieux comprendre la façon dont l'adulte apprend, de mettre l'accent sur le processus d'apprentissage. Ainsi, P. Carré souligne que

chacune de ces théories « porte l'accent sur une dimension spécifique du processus, qu'il s'agisse de l'importance des renforcements (behaviorisme), de la relation d'aide (humanisme), du rôle de l'activité (constructivisme), de celui des interactions sociales (socioconstructivisme), de l'agentivité humaine (sociocognitivism) » (Carré, 2015, p. 34).

É. Bourgeois, dans cette même veine, retient de ces courants, deux grandes dimensions de l'apprentissage qui influent encore aujourd'hui sur les pédagogies à l'œuvre en formation des adultes, à savoir : l'importance de l'activité cognitive du sujet et la dimension sociale et culturelle (Bourgeois, *in* Bourgeois & Chapelle, 2011, p. 37). Selon lui, ces modèles persistent en formation des adultes, représentés par plusieurs caractéristiques : « une relative hégémonie du modèle centré sur le développement individuel et personnel des apprenants » (Bourgeois, 2018, p. 31) avec la normalisation de l'individualisation des parcours de formation (formation "à la carte"). Le développement individuel se traduit également par l'émergence de l'autoformation dans le champ de la formation des adultes (cf. section 3.2. de ce chapitre). Il s'agit d'un processus d'apprentissage au cours duquel l'individu est pilote de son apprentissage (*Ibid.*, p. 33). Les interactions avec les autres sont davantage considérées comme des ressources que l'apprenant utilise pour atteindre ses objectifs d'apprentissage. Le groupe comme outil pédagogique n'est plus une priorité. Ce modèle de l'émancipation individuelle par la formation se retrouve dans le modèle du projet. Les personnes qui suivent une remise à niveau, par exemple, dans le cadre d'une formation prescrite par Pôle emploi ou un autre prescripteur, peuvent être amenées à définir un projet d'emploi.

Le modèle de l'émancipation sociale prôné par ces courants reste, quant à lui, très présent dans les secteurs comme celui de l'insertion socioprofessionnelle des personnes dites précarisées (lutte contre l'illettrisme) d'après É. Bourgeois (2018, p. 39). En effet, la maîtrise de l'écriture est perçue comme un élément essentiel pour l'émancipation des personnes en situation de précarité sociale, économique, culturelle, etc. : une émancipation qui se veut à la fois personnelle (autonomie) et sociale (intégration dans la société) (*ibid.*, p. 41). É. Bourgeois nuance, cependant, ce modèle en soulignant l'importance de la transmission dans l'acte d'apprendre. La transmission est fondamentale dans la construction de soi comme sujet. Il met en avant l'idée que ces deux paradigmes d'enseignement et d'apprentissage ne sont pas en opposition, mais constituent un continuum :

En d'autres termes, acquérir les outils permettant de comprendre et agir dans le monde qui est le nôtre n'implique aucunement d'être condamné à les conserver tels

quels, comme un legs immuable ; la transmission n'empêche a priori ni invention, ni innovation, ni créativité. (Ibid., p. 66)

Pour l'auteur, la transmission et l'apprentissage se complètent, l'une ne va pas sans l'autre. Elles sont issues d'un même processus. L'apprenant ne peut être immédiatement autonome dans son apprentissage, la transmission, en cela, se révèle essentielle dans ce processus. De même, pour être efficiente, elle nécessite une appropriation des savoirs par l'apprenant. Autrement dit, elle doit aboutir à un apprentissage qui permettra ensuite la subjectivation de l'apprenant lorsque les conditions sont réunies.

Après avoir présenté les différentes théories de l'apprentissage qui ont influencé les pratiques pédagogiques en formation des adultes, nous aborderons plus spécifiquement les pratiques privilégiées en formation en compétences clés.

2. Les pratiques pédagogiques en formation en compétences clés : de l'individualisation à la mise en place d'une autoformation accompagnée

La formation en compétences clés repose sur une volonté d'individualisation des parcours dans la mesure où elle s'adresse à des personnes qui ont certes des problématiques similaires d'insertion sociale ou professionnelle, mais qui présentent des difficultés et des niveaux distincts. Les textes régissant ce type de formation mettent donc en avant la nécessité d'accompagner au mieux ces personnes de façon individualisée (à l'exemple du « Pacte régional d'investissement dans les compétences », cité aux chapitres 1 et 2). C'est pourquoi, les pratiques pédagogiques mises en place tentent de s'adapter aux besoins des stagiaires. Ainsi, la plupart des centres de formation qui mettent en œuvre ce type de formation s'appuient sur le dispositif des « ateliers de pédagogie personnalisée » (APP) qui instaure une autoformation accompagnée comme nous l'aborderons dans cette partie.

2.1. Des pratiques pédagogiques centrées sur les besoins de l'apprenant, pour une construction du sujet

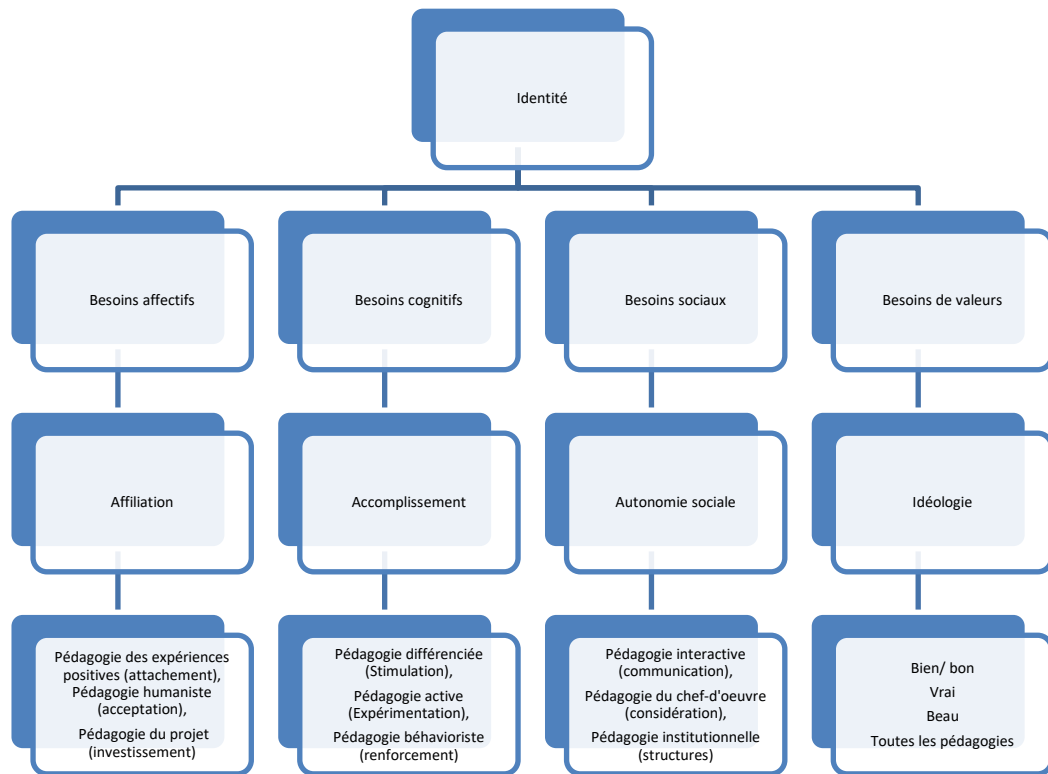
Différentes pratiques pédagogiques employées dans les formations en compétences clés mettent l'accent sur le paradigme d'apprentissage et l'acte d'apprendre. Elles s'inscrivent dans la lignée des théories de l'apprentissage énoncées précédemment. Elles sont ainsi centrées sur l'apprenant, sur ses besoins, sur les interactions au sein du groupe de formation. Ces pédagogies peuvent contribuer à la construction identitaire du sujet en formation à

l'exemple de la pédagogie active, de la pédagogie du projet, de la pédagogie de l'individualisation ou de l'autoformation accompagnée. M. Lesne considère que l'individu acquiert une identité sociale au cours de son existence et, notamment, par le biais de la formation : « *Sous son action, au cours de laquelle s'interpénètrent et interagissent des éléments physiologiques, psychologiques, sociologiques, l'individu acquiert progressivement une identité sociale et culturelle spécifique, en relation avec le milieu où il se trouve placé.* » (Lesne, 1994, p. 22).

Dans le même ordre d'idées, J.-P. Pourtois et H. Desmet (2012, p. 210) postulent que les pratiques pédagogiques en formation doivent répondre aux besoins des apprenants afin de contribuer à leur développement optimal. Par besoins, ils entendent des besoins « *fondamentaux dans le développement de l'être humain* » (*Ibid.*, p. 61). Ils identifient ainsi douze besoins interreliés (présentés dans cette partie) de différents ordres (affectifs, cognitifs, sociaux et besoins de valeurs) qui peuvent être comblés par neuf pratiques pédagogiques adaptées chez l'enfant, mais aussi chez l'adulte en formation. Ils partent du postulat que la satisfaction de ces besoins et la façon dont l'individu les appréhende contribuerait à fonder leur identité (*Ibid.*, p. 61). L'adaptation de la pédagogie aux besoins des apprenants participerait ainsi à leur construction identitaire. L'identité serait « multidimensionnelle » au sens où elle « *prend en compte les différentes dimensions (tant affective que cognitive et sociale) qui constituent la personnalité d'un individu* » (*Ibid.*, p. 64). Le développement de l'identité se traduit par une quête de liens (axe affectif : affiliation), une quête de sens (axe cognitif : accomplissement), une quête de pouvoir (axe social : autonomie) et une quête de valeurs (axe des valeurs : idéologie). (*Ibid.*, p. 79).

Nous avons reproduit, ci-après, le schéma des douze besoins proposé par les deux auteurs parce que nous considérons qu'il permet d'explicitier les besoins et pratiques pédagogiques qui leur sont associées en formation en compétences clés.

Schéma 10 – Modélisation des méthodes pédagogiques en formation en compétences clés inspirée de J.-P. Pourtois et H. Desmet (2012)



D'après Pourtois & Desmet (2012, p. 210)

Pour J.-P. Pourtois et H. Desmet (*Ibid.*, p. 68), les besoins affectifs (attachement, acceptation, investissement) font référence à l'histoire familiale, sociale, au milieu dans lequel se développe l'individu. Ainsi, l'affiliation contribue notamment à la construction de l'identité sociale. Elle implique la notion de loyauté (au groupe d'appartenance). Le besoin d'accomplissement renvoie au pouvoir d'agir (stimulation, expérimentation, renforcement) de l'individu sur son environnement. Il s'agit d'un besoin de réussite.

L'autonomie sociale, quant à elle, traduit la nécessité pour l'individu de « *se différencier de son groupe d'origine* » (*Ibid.*, p. 68). Ce que les auteurs appellent la socialisation (communication, considération, structures). L'autonomie sociale implique un double mécanisme : la différenciation et l'identification qui est à l'origine de l'identité (*Ibid.* p. 140). Elle souligne l'importance des interactions, le désir de reconnaissance. Ce désir s'accompagne d'émotions :

colère, si les personnes croient qu'elles ont une certaine valeur et si les autres les traitent comme si elles avaient une valeur moindre ; honte, si elles n'élèvent pas leur vie à la hauteur de ce qu'elles estiment être leur valeur ou fierté si elles sont évaluées correctement en proportion de leur valeur. (Ibid., p. 153)

Or, nous verrons que les stagiaires, notamment, de la formation en compétences clés, éprouvent ces différentes émotions en lien avec le désir de reconnaissance : la honte parfois, à l'entrée en formation pour les personnes en situation d'illettrisme ; la fierté lors de la formation ou à son issue.

Les auteurs insistent sur l'importance de la considération et le concept de reconnaissance (*Ibid.*, pp. 153-154) que nous développons également dans ce chapitre, à la section 3.4. : « *Il apparaît que la reconnaissance est un organisateur de la dynamique identitaire et est donc à la base d'un autre concept important : le concept de soi (de perception de soi, de représentation de soi, d'image de soi...).* » Ce concept de soi renvoie à l'estime de soi et à la notion d'échec scolaire. « *L'échec scolaire constitue toujours une blessure narcissique profonde qui induit une perte d'estime de soi, du sentiment d'avoir de la valeur. (Ibid., p. 159)*

Lorsqu'il est en échec scolaire, l'individu est ainsi pris dans un engrenage duquel il est difficile de sortir. Il s'agit d'un cercle vicieux, qui crée des tensions identitaires, que J.-P. Pourtois et H. Desmet matérialisent ainsi (*Ibid.*, p. 159) : « *échec scolaire -> sentiment de dévalorisation -> perte de confiance en soi -> nouveaux échecs -> jugement négatif du maître-> attentes négatives de ce dernier -> renforcement de l'échec -> amplification de la dévalorisation de soi* », etc.

Les structures font, elles, référence aux limites nécessaires dont l'apprenant a besoin pour se socialiser. Enfin, les besoins de valeurs équivalent aux valeurs humaines à l'origine du bonheur à savoir : le bon et le bien (morale et éthique), le vrai (vérité) et le beau (esthétique). L'éducation morale et éthique s'appuie à la fois sur un processus d'intériorisation du savoir et un processus d'intersubjectivité réussi (*Ibid.*, p. 180).

J.-P. Pourtois et H. Desmet ont mis en exergue différentes pédagogies qui répondent aux besoins des apprenants et qui pourront, en ce sens, favoriser leur construction identitaire. Dans la partie, ci-après, nous nous penchons plus spécifiquement sur ces pratiques pédagogiques et les relations entre les acteurs concernés.

2.2. L'identité pédagogique : la pédagogie de l'imprégnation

La pédagogie de l'imprégnation désigne l'incorporation par l'individu d'un modèle pédagogique dès l'enfance, à partir de la phase de socialisation. C'est ce que J.-P. Pourtois et H. Desmet (*Ibid.*, p. 203) nomment « *l'identité pédagogique* », la pédagogie de base propre à chaque individu. Cette base pédagogique n'est pas une fatalité. Elle est certes ancrée, mais elle est modifiable grâce à un travail réflexif de l'apprenant dans un contexte de socialisation.

Pour les auteurs, l'apprenant n'a pas affaire, au cours de son parcours, à une pédagogie, mais bien à une pluralité de pédagogies. Il se constitue, en ce sens, « *son propre système pédagogique intégré* » (*Ibid.*, p. 205). Un système qui, d'ailleurs, n'est pas figé. Il peut évoluer constamment. Si la pédagogie de base peut être modifiée dans un contexte de socialisation, l'agir communicationnel se trouve donc au centre de l'agir pédagogique :

En fait, l'action est tout à la fois définie par le monde vécu de l'acteur et par ses relations sociales. D'où tout l'intérêt qu'il y a à promouvoir un travail de réflexion sur son action pédagogique de base dans un contexte de communication intersubjective. (Ibid., p. 207)

L'agir communicationnel permet à l'apprenant de construire son propre système pédagogique à la fois « multiréférentiel », car impliquant plusieurs pédagogies et « intégré ». Ainsi, à chaque besoin est associée une pédagogie.

2.2.1. Des pratiques pédagogiques associées à des besoins

Le besoin d'attachement s'exprime à travers la pédagogie des expériences positives (résonance affective). Le développement passe par l'attachement à sa famille, à l'école, à son groupe d'appartenance, au savoir... C'est par la stimulation des expériences positives qu'il peut se renforcer (*Ibid.*, p. 210).

Le besoin d'acceptation est, quant à lui, en lien avec la pédagogie humaniste de C. Rogers. Cette pédagogie souligne l'importance de l'instauration d'un climat positif, de l'établissement d'une relation de confiance. C'est en ce sens que « l'acceptation » est au centre de cette pédagogie (*Ibid.*, p. 210).

Le besoin d'investissement correspond à la pédagogie du projet dans la mesure où les apprenants sont incités à « *se projeter dans le temps, à s'engager dans l'avenir* » (*Ibid.*,

p. 210). C'est pourquoi, il s'agit d'une pédagogie qui engage, qui favorise la motivation à travers l'investissement dans une mission.

Le besoin de stimulation, lui, est articulé à la pédagogie différenciée. Le formateur/pédagogue joue le rôle de médiateur, il est « *un soutien méthodologique qui aide au progrès de l'apprenant et à son autonomie* » (*Ibid.*, p. 210). C'est la réflexion sur sa façon d'apprendre qui est mise en valeur dans cette pédagogie (la métacognition).

Le besoin d'expérimentation correspond bien à la pédagogie active. En effet, dans le cadre de la pédagogie active, la connaissance se fait grâce à l'action. Dans cette optique, l'apprenant se met en activité s'il identifie un intérêt ou un besoin.

Le besoin de renforcement est associé au courant de psychopédagogie « béhavioriste ». Le renforcement est ainsi un élément important. Les auteurs considèrent que l'apprenant adopte une conduite « *en fonction de la nature récompensante ou punitive de ses conséquences* » (*Ibid.*, p. 211).

Le besoin de communication implique une pédagogie interactive. Le groupe se trouve au cœur de celle-ci. En effet, elle s'appuie sur le « conflit sociocognitif » entre pairs. Ce conflit, une fois résolu, permet à l'apprenant, la construction de nouvelles connaissances.

Le besoin de considération est le propre de la pédagogie du chef-d'œuvre. Cette pédagogie « *permet l'accès à une image positive de soi dans la mesure où elle veut atteindre le succès dans la réalisation d'un chef-d'œuvre* » (*Ibid.*, p. 211).

Le besoin de structures est représenté par la pédagogie institutionnelle. Dans le cadre de cette pédagogie, l'apprenant est amené à analyser le pouvoir et ses structures pour les repenser.

Enfin, les besoins de valeurs englobent plusieurs pratiques pédagogiques. Chaque pratique permet, dans une certaine mesure, l'atteinte des valeurs. Qu'en est-il des besoins et des pratiques pédagogiques relatives à la formation en compétences clés ? La partie suivante vise à répondre à cette question.

2.2.2. Vers une modélisation des pratiques pédagogiques en formation en compétences clés

Pour notre analyse, nous nous inspirons de ce modèle proposé par J.-P. Pourtois et H. Desmet afin de mettre en évidence les pratiques pédagogiques en formation des adultes en compétences clés. Nous cherchons également à expliciter la relation pédagogique qui en découle. Ces pratiques pédagogiques, mais surtout la relation pédagogique créée, sont essentielles à la construction identitaire des deux acteurs comme le souligne É. Bourgeois : « [...] *c'est donc toujours en relation à autrui, et par sa relation à autrui, que le sujet peut progressivement s'inscrire dans sa singularité et trouver sa place comme tel parmi les autres* » (Bourgeois, 2018, pp. 202-203). Les interactions permises dans le cadre du dispositif de formation contribuent à la construction identitaire des acteurs.

Les douze besoins énoncés par les deux auteurs sont ainsi transposables aux acteurs de la situation pédagogique que nous étudions (formateurs et stagiaires). Toutefois, le système pédagogique tel qu'il est conçu peut être réadapté à notre problématique. Toutes les pratiques pédagogiques qui y sont évoquées ne sont, en effet, pas rencontrées. Les pratiques pédagogiques à l'œuvre au sein des dispositifs que nous étudions sont de l'ordre de l'individualisation. Celle-ci est recommandée voire imposée par les textes régissant les dispositifs comme nous l'avons précisé dans ce chapitre.

Par ailleurs, selon nous, le béhaviorisme n'est pas une pédagogie, mais une théorie de l'apprentissage qui a influencé certaines pédagogies. Il ne nous paraît donc pas pertinent dans notre situation. Nos dispositifs d'étude s'appuient notamment sur la mise en place d'une autoformation accompagnée qui est instaurée au sein d'ateliers de pédagogie personnalisée dans la plupart des cas. Nous présenterons plus loin ce dispositif ainsi que son origine (section 3 de ce chapitre). Il nous paraît nécessaire de préciser son importance dans la mesure où il s'agit d'une pratique pédagogique qui s'adapte aux besoins des apprenants. Elle n'est pas la seule pratique pédagogique à l'œuvre cependant, d'autres gravitent autour de ce système.

Le schéma, ci-après, propose une modélisation des pratiques pédagogiques propres à la formation en compétences clés, en réponse à des besoins. Il s'inspire de celle de J.-P. Pourtois et H. Desmet.

Schéma 11 – Modélisation de l’autoformation accompagnée en formation en compétences clés, d’après le paradigme des douze besoins de J.-P. Pourtois et H. Desmet

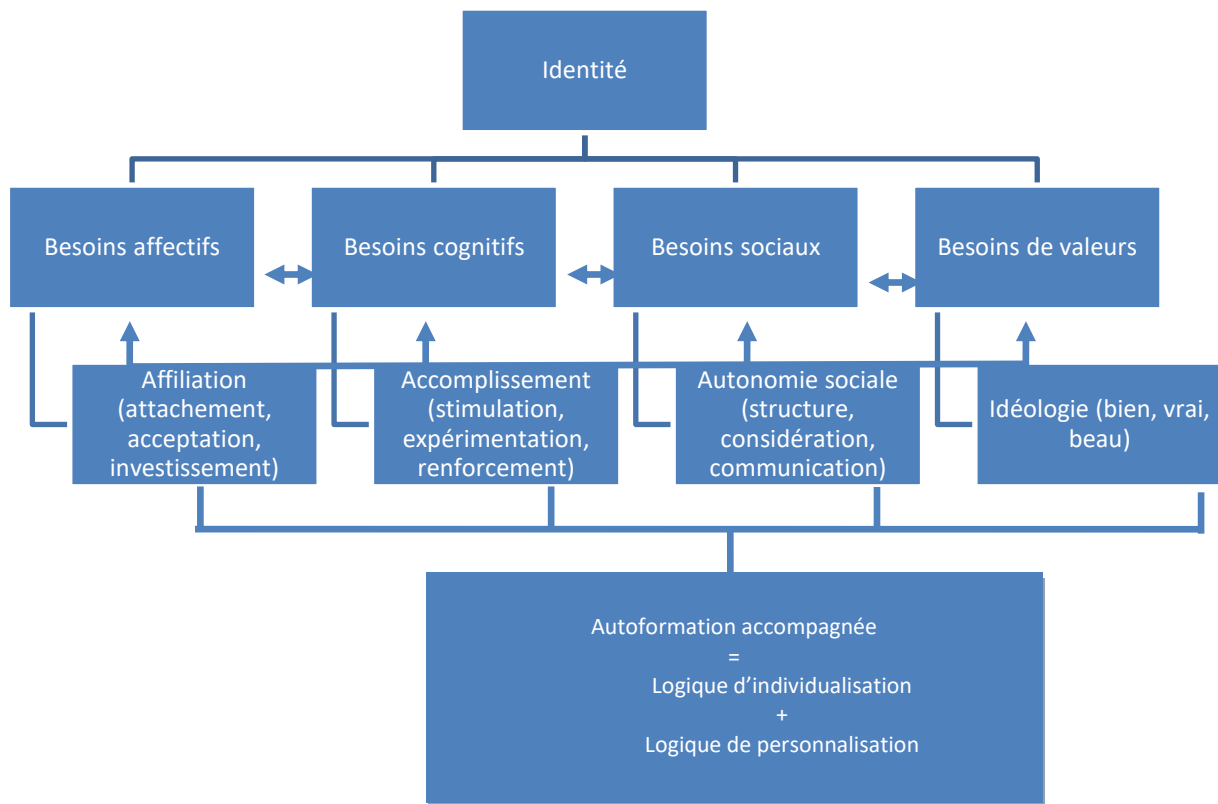


Schéma inspiré de J.-P. Pourtois & H. Desmet, 2012, p. 210

Les besoins des stagiaires à l’entrée en formation peuvent être de différents ordres : sociaux et affectifs pour les personnes isolées, cognitifs, en effet, il s’agit de (ré)apprendre des notions-clés, mais également liés à la revalorisation de soi. L’autoformation accompagnée vise ainsi à répondre à leurs besoins afin de favoriser leur construction identitaire. C’est ce que nous développons dans la partie suivante.

3. Un dispositif basé sur l’autoformation accompagnée : Les Ateliers de pédagogie personnalisée dans le cadre de la formation en compétences clés

La plupart des dispositifs de formation en compétences clés s’appuient sur les ateliers de pédagogie personnalisée ou, *a minima*, sur le principe de l’autoformation accompagnée. En effet, les directives liées à ce type de formations incitent les structures qui les mettent en place à tendre vers l’individualisation comme nous le verrons.

3.1. La notion de dispositif et le dispositif « Atelier de pédagogie personnalisée »

Avant de présenter l'histoire, les caractéristiques et les objectifs des ateliers de pédagogie personnalisée dans le cadre de la formation des adultes, il nous semble important de définir la notion de dispositif et ses enjeux.

3.1.1. La notion de dispositif

Selon M. Paul (2020), le dispositif constitue un mode d'organisation régi par des conventions d'objectifs et de moyens instaurées entre plusieurs entités : l'État, ses donneurs d'ordre, prescripteurs et financeurs, et les institutions chargées d'intégrer, parmi leurs missions, celles de l'accompagnement. « *La mission est toujours de l'ordre d'un intérêt public et répond à un besoin défini socialement.* » (Paul, 2020, p. 62). Pour les professionnels, tout l'enjeu est donc de transformer une commande, limitée dans le temps, en pratique. L'autoformation accompagnée, dans notre étude, est donc une commande sociale mise en œuvre au sein d'un cadre institutionnalisé : le dispositif. Elle relève donc d'une pratique contextuelle : elle « *a pour objet de prendre en considération un sujet en situation, inscrit dans un contexte spécifique* » (Ibid., p. 69), comme le souligne l'origine latine de dispositif (*situs* : qui renvoie à la situation). La difficulté, pour les acteurs (formateurs et stagiaires) est donc de suivre les normes imposées par le dispositif (viser l'autonomie des stagiaires) et de s'en affranchir (être créatifs).

À ce sujet, É. Bourgeois évoque l'importance du « contrat pédagogique » établi en début de formation. Le cadre normatif instauré par le biais du contrat, notamment, possède une fonction subjectivante. Grâce à son recours, les deux acteurs de la relation peuvent se réaliser pleinement. Ils ont des obligations et des devoirs au sein du groupe. Le contrat pédagogique a une fonction de régulation relationnelle qui permet à la relation pédagogique de s'établir dans les meilleures conditions possibles :

En définitive, cette fonction de régulation relationnelle de la Loi est de nature à libérer le sujet en construction de tout ce qui, dans ses relations aux autres – les pairs, mais surtout le maître, pourraient faire obstacle au travail qui l'attend dans son rapport au savoir, asservissant ainsi, d'une certaine manière, les relations pédagogiques (horizontales et verticales) à ce travail et non l'inverse. (Bourgeois, 2018, p.225)

Par ailleurs, ce cadre normatif créé dans la situation de formation, permet d'ores et déjà aux apprenants d'intégrer les codes et les interdits qu'ils retrouveront dans un cadre professionnel. Les « ateliers de pédagogie personnalisée », en tant que dispositif proposé au sein de la formation en compétences clés, présentent ces différentes caractéristiques.

3.1.2. Les ateliers de pédagogie personnalisée

Étant donné que les centres de formation de notre enquête s'appuient, pour la plupart, sur les ateliers de pédagogie personnalisée, il nous paraît important de définir ce dispositif. Les ateliers de pédagogie personnalisée (APP) existent depuis une quarantaine d'années en France. Ils sont apparus en 1982 (première expérience dans la région Rhône-Alpes) sous le nom de « Lieux Ressource ». La France s'est inspirée du modèle canadien du même nom créé en 1981. Au Québec, ce dispositif de formation s'adressait, à l'origine, aux personnes immigrées ayant besoin d'une mise à niveau en français et en mathématiques (Oger, 2003, *in* Carré & Tétart). Au départ, ces ateliers sont principalement à destination des jeunes en rupture du système scolaire suite à la publication du rapport de B. Schwartz (1981) sur leur insertion sociale et professionnelle (évoqué notamment au chapitre 3). Ils ont une organisation flexible et souhaitent s'éloigner du modèle standardisé du stage ainsi que de la forme scolaire :

Ces systèmes flexibles devaient répondre aux transformations de l'appareil de production et de la structure des ressources humaines de la société mais aussi être des alternatives à la pédagogie centrée sur le collectif et à la recherche d'une homogénéité dans les groupes, une alternative à la forme standardisée des stages développés au lendemain des lois de 1971. (Pinot, 2011, pp. 2-3).

En 1985, l'expression « Ateliers pédagogiques personnalisés » apparaît dans une circulaire en rapport avec l'insertion des jeunes⁷⁴, le dispositif s'institutionnalise (Pinot, 2011). Cette désignation n'est pas anodine : le substantif « ateliers » a une visée professionnelle, les adjectifs « pédagogiques » et « personnalisés » renvoient respectivement à l'apprentissage et à la relation personnalisée qui se construit entre le formateur et les apprenants (Pinot, 2011). En 1986, une autre circulaire du ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation professionnelle⁷⁵ contribue à la mise en œuvre des APP ainsi qu'à la création de la première version de leur cahier des charges. C'est aussi à cette période qu'une formation de formateurs

⁷⁴ Circulaire n° 18 du 21 juin 1985 du ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation professionnelle relative à la poursuite et à l'amélioration du programme 16/25 ans

⁷⁵ Circulaire n° 37 du ministère du Travail de l'Emploi et de la Formation professionnelle du 14 mars 1986

se met en place dans un objectif de professionnalisation de ses intervenants. Cette professionnalisation participe à la constitution du réseau et à sa dynamique (mutualisation des pratiques). À partir de 1989, les APP se développent sur le territoire national à la suite de la diffusion d'une circulaire du ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation professionnelle⁷⁶ (Pinot, 2011).

Durant les années 1989-1996, le réseau continue à s'élargir en France et dans les DOM. À cette période, les APP s'inscrivent en complément du programme : « Préparation active à la qualification et à l'emploi » (PAQUE) à destination des jeunes, mis en place en juin 1992. Les jeunes ayant suivi ce programme peuvent ensuite intégrer les APP dans l'attente d'un stage pré-qualifiant ou qualifiant. En parallèle, dans les années 1990, le processus de décentralisation donne davantage de pouvoir aux régions, celles-ci deviennent un financeur important des APP.

Dans ce contexte, l'appellation « Ateliers de pédagogie personnalisée » est adoptée dans la version du cahier des charges national des APP de 1994 (deuxième version). À présent, ce ne sont plus les ateliers qui sont personnalisés, mais la pédagogie (Pinot, 2011, p. 9). Les APP sont :

une « organisation intelligente », dynamique et souple, créative, favorisant l'apprentissage des savoirs de base (mathématiques, français, bureautique et Internet) mettant en pratique une méthodologie basée sur l'individualisation et l'autoformation accompagnée, pour un public majoritairement de bas niveau de qualification. (Oger, 2003, in Carré & Tétart, p. 13)

Ces ateliers s'élargissent ainsi progressivement à tout public adulte nécessitant une formation : aux demandeurs d'emploi et aux salariés peu qualifiés en particulier. En 1996, le réseau continue à se développer. En effet, on compte 480 APP sur tout le territoire (Pinot, 2011, p. 9).

Entre 1996 et 2003, les pratiques pédagogiques mises en œuvre au sein de ces ateliers constituent un modèle au sein de la formation professionnelle : « *Les APP sont devenus des références dans le paysage de la formation professionnelle en termes d'individualisation de la formation et de personnalisation de l'accompagnement.* » (Pinot, 2011, p. 10). En 2003, un troisième cahier des charges est publié afin de préciser la démarche pédagogique :

⁷⁶ Circulaire DFP n°861 du 9 mars 1989, ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation professionnelle.

l'autoformation accompagnée caractérisée selon sept piliers d'après P. Carré (la section 3.2.3. de ce chapitre y est, notamment, dédiée). Fin 2007, le réseau se pérennise avec 818 lieux considérés comme APP (Pinot, 2011, p. 12).

Il s'agit, pour les personnes qui s'engagent dans ce dispositif, de construire un projet professionnel ou personnel en s'appuyant sur les ressources mises à disposition. Le dispositif fonctionne sur entrées et sorties permanentes, avec des horaires de formation fixes, mais souples qui prennent en compte les problématiques/contraintes personnelles des apprenants (vie familiale, vie professionnelle, etc.). Ainsi, « *le contenu de la formation est adapté aux besoins de chacun en fonction de son niveau de départ et de son projet.* » (Perraud, 2003, in Carré & Tétart, p. 56).

Les apprenants assistent d'abord à une réunion d'information collective qui leur permet de savoir si ce type de formation correspond à leurs attentes (phase d'accueil). Si tel est le cas, ils ont ensuite un entretien individuel avec le référent du dispositif au cours duquel ils passent un test de positionnement (français, mathématiques), le référent et l'apprenant établissent également un plan de formation (nombre d'heures, ateliers suivis) en fonction du projet de l'apprenant. Un contrat pédagogique est ainsi formalisé (dates d'entrée et de sortie, durée de formation, contenu de formation, planning, horaires, etc.). Il s'agit de la phase « définition du plan de formation ». D'autres temps d'échanges (bilans) peuvent avoir lieu pendant la formation avec le référent-parcours du stagiaire.

D'après la dernière version du cahier des charges de mars 2020, l'APP :

s'appuie sur une structure qui, quelle que soit sa nature juridique, est un organisme de formation. L'ensemble de ces organismes, dits porteurs d'APP, constitue un réseau national, animé par l'Association pour la Promotion du label APP (APapp), association créée en mars 2007 et propriétaire de la marque.⁷⁷

Depuis le 30 mars 2009, le label pédagogique « APP » n'appartient plus à l'État, mais à l'association pour la promotion du label (APapp).

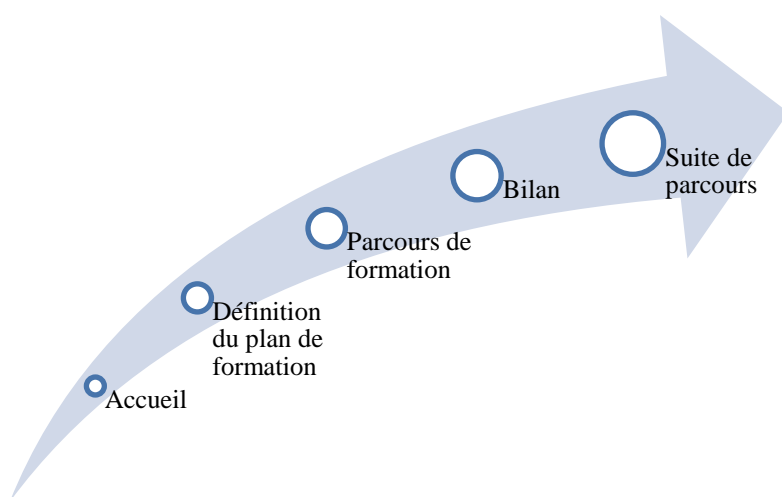
Beaucoup de centres de formation proposant de la formation en compétences clés ont actuellement ce label APP. Cela s'explique dans la mesure où ce type de formations s'inscrit dans une volonté d'individualiser les parcours, de répondre aux besoins des apprenants, l'un

⁷⁷ Cadre de référence national du label APP, version mars 2020, auteur et propriétaire du label : Association pour la Promotion du Label APP

des objectifs majeurs de l'APP. Ces ateliers, depuis leur origine, ont pour but de développer l'autonomie des apprenants. Ils s'appuient, pour cela, sur l'utilisation d'un centre de ressources et sur une démarche pédagogique spécifique. Il s'agit donc d'un dispositif de formation qui met en œuvre une pédagogie centrée sur l'apprenant.

Le centre de ressources permet aux formateurs d'individualiser la formation des apprenants par le biais d'une banque de données constituée et enrichie au fil des années. Ce centre met à disposition des ressources documentaires et numériques en français, mathématiques, informatique, entre autres, et adaptées au niveau de l'apprenant ainsi qu'à ses difficultés. Les exercices proposés sont autocorrectifs, ce qui signifie que l'apprenant peut se corriger lui-même. Ce sont les principes de l'autoformation accompagnée. Cette facilitation des apprentissages par la mise à disposition de ressources et d'outils correspond à la phase : « parcours de formation, d'accompagnement ». À la fin de la formation, un bilan final est réalisé avec le référent-parcours. Il fait le point sur les acquis, les apprentissages ainsi que sur le projet envisagé pour pouvoir préparer la sortie de formation et l'avenir. Les grandes étapes de l'autoformation accompagnée (notion que nous définissons, ci-dessous, dans la partie 3.2.) en ateliers de pédagogie personnalisée sont représentées sur le schéma ci-après :

Schéma 12 - Grandes étapes de l'autoformation accompagnée au sein des ateliers de pédagogie personnalisée⁷⁸



Après avoir présenté les APP, nous abordons le principe de l'autoformation accompagnée propre à ce dispositif.

⁷⁸ <https://app-reseau.eu/se-former-en-app/article/la-formation-en-app>

3.2. L'autoformation accompagnée

Les APP fonctionnent, comme nous l'avons vu dans la partie précédente, sur le principe de l'autoformation accompagnée. En d'autres termes, d'après le site du réseau APP :

*Chaque personne bénéficie d'une prestation spécifique d'apprentissage formalisée dans un contrat pédagogique. Celui-ci précise les objectifs négociés, la durée, le contenu, le rythme de la formation, les différentes modalités d'apprentissage prévues et les moyens mis en œuvre pour développer l'autoformation accompagnée ainsi que les modalités de l'évaluation du suivi et de l'évaluation finale de l'apprenant.*⁷⁹

3.2.1. Les origines de l'autoformation accompagnée

L'autoformation accompagnée affiche une sorte de contradiction dans les termes puisque nous pourrions entendre l'autoformation comme la formation du stagiaire par lui-même (du grec « *autos* » : soi-même), seul, tandis que le terme « accompagnée » vient relativiser cette approche. Il s'agit certes de laisser le stagiaire en autonomie, de le responsabiliser en tant qu'acteur de sa formation, mais d'être à côté de lui (paradigme d'apprentissage). L'autoformation a pour origine l'autodidaxie ou le fait d'apprendre par soi-même. Cependant, ce terme a une connotation péjorative. Il est vu comme une forme d'« *apprentissage clandestin* » (Cyrot, in Carré & Caspar, 2011, p. 335). C'est une des raisons pour lesquelles, l'appellation « autoformation » est favorisée pendant longtemps. C'est avec la loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002 sur la validation des acquis de l'expérience, que le terme « autodidaxie » est reconsidéré en lien avec le bénévolat notamment (Cyrot, in Carré & Caspar, 2011). Aujourd'hui, d'après P. Cyrot, l'autodidaxie renvoie à l'apprentissage en dehors du système éducatif.

L'autoformation est apparue, dans le champ de l'éducation, dans les années 1970, avec les travaux de M. Knowles (États-Unis) et d'A. Tough (Canada). Elle s'est ensuite formalisée dans les années qui ont suivi. Elle s'appuie sur plusieurs principes :

Ces traditions reposent sur un certain nombre de consensus partagés ; l'autonomie du sujet ; le respect des libertés individuelles ; la capacité et le choix possible, pour chacun, de construire sa propre vie, une visée sociétale et un idéal de démocratie ; la

⁷⁹<https://app-reseau.eu/rejoindre-le-reseau/article/les-sept-fondamentaux>

participation possible de tous à la construction de sociétés elles-mêmes composées d'individus autonomes, etc. (Éneau, 2019, p. 90)

D'après J. Éneau (2019, p. 90), les travaux d'A. Tough et M. Knowles soulignent des valeurs essentielles relatives à l'autoformation comme l'individualisation, la contractualisation, l'autonomie, le choix, l'initiative et la responsabilité de l'apprenant par rapport à son propre parcours.

P. Carré, pour sa part, caractérise l'autoformation selon cinq perspectives majeures : l'autodidaxie, l'autoformation éducative ou accompagnée, l'autoformation sociale ou collective, l'autoformation existentielle, l'autodirection des apprentissages (Cyrot, *in* Carré & Caspar, 2011).

La première perspective fait référence à un apprentissage qui se fait seul et sans le recours à un dispositif formel. Aujourd'hui, l'autodidaxie se veut « partielle » parce qu'elle a lieu de manière ponctuelle. Elle est incarnée par des épisodes ou des phases d'apprentissage autodidaxique (Cyrot, *in* Carré & Caspar, 2011).

L'autoformation éducative ou accompagnée, quant à elle, se réalise dans un cadre éducatif ou formatif : « Elle est introduite de façon consciente, délibérée et structurée dans le but de développer les apprentissages autonomes à travers des dispositifs fondés sur l'individualisation » (Cyrot, *in* Carré & Caspar, 2011, p. 339). Cette forme correspond à celle que nous étudions et que nous présentons dans la section 3.2.3. de ce chapitre. Elle s'effectue au sein d'ateliers de pédagogie personnalisée, d'espaces d'autoformation *ad hoc*. Elle est incarnée par des moments de liberté et de choix pour les apprenants. Ces derniers travaillent en autonomie et sont accompagnés par un ou plusieurs formateurs, considérés comme des personnes-ressources.

L'autoformation peut également être collective ou sociale. Comme son nom l'indique, elle se fait en groupe. Il s'agit de collectifs qui ne dépendent pas du cadre éducatif ou formatif. Cette pratique a lieu au sein d'associations ou encore d'entreprises. (Cyrot, *in* Carré & Caspar, 2011).

L'autoformation existentielle, quant à elle, fait référence à une expression apparue en 1995 dans le numéro 122 de la revue : *Éducation permanente*, qui s'intitule : « L'autoformation en chantiers ». L'adjectif : « existentielle », renvoie à la vie, à l'existence. L'enjeu est de saisir « le processus autoformatif de l'adulte » (Cyrot, *in* Carré & Caspar, 2011, p. 341) tout au long

de sa vie. G. Pineau a initié cette perspective d'autoformation dès 1983. En effet, il associe cette démarche à l'histoire de vie, à la dimension biographique. P. Galvani parle, lui, d'« *anthropologie du blason* », de quête d'unité et de sens, dans un ouvrage publié en 1997⁸⁰.

Dans les années 1980, l'autoformation se traduit par « l'apprentissage autodirigé » (*self-directed learning*). L'accent est mis sur « *les dimensions psychologiques de l'autoformation* », mais aussi sur « *l'importance "d'individualiser" les parcours* », ainsi que sur « *l'autonomie de l'apprenant* ». (Éneau, 2019, p. 90)

En France, elle devient un objet de recherche, à cette même période, avec la publication d'un numéro de la revue : *Éducation permanente*, consacré à ce secteur, en 1985⁸¹. Des penseurs de l'éducation tels que P. Caspar, P. Lengrand, B. Schwartz (cf. l'autoformation assistée présentée ci-après), J. Dumazedier, P. Carré ou encore G. Pineau sont des représentants de la réflexion dans ce domaine (Cyrot, in Carré & Caspar, 2011).

3.2.2. L'autoformation assistée d'après B. Schwartz

B. Schwartz évoque ainsi « l'autoformation assistée » en formation des adultes parce qu'elle doit être une « *pédagogie de soutien* » (Schwartz, 1973, p. 154) pour le développement de l'autonomie. Selon lui, l'accession à l'autonomie repose sur trois aspects : la compréhension de son environnement, la capacité à se situer par rapport à cet environnement et la capacité à agir sur lui (*Ibid.*, p. 165). Le développement de l'autonomie s'appuie sur un contrat passé avec l'institution. L'autoformation assistée est basée sur l'individualisation ainsi que sur une « *liberté de choix par chacun de ses contenus ou domaines d'études, de ses méthodes et de son rythme* » (*Ibid.*, p. 168). La liberté de choix se traduit par la grande diversité des moyens offerts qui permet aux stagiaires en formation d'opter pour ceux qui leur conviennent davantage (*Ibid.*, p. 168). La liberté de rythme est symbolisée par un rythme différent, adapté pour chaque personne. Par ailleurs, elle se traduit par la responsabilité donnée à chaque personne de créer son propre rythme et de l'assumer (*Ibid.*, p. 172). En termes de développement, l'autoformation assistée nécessite le recours à l'auto-évaluation de la part du sujet apprenant. Elle permet, notamment, à l'individu de voir sa progression, « *son niveau réel* » (*Ibid.*, p. 179), d'affirmer « *son autonomie par rapport au formateur qui n'est plus perçu comme un maître souverain* » (*Ibid.*, p. 179) et de mieux définir ses objectifs.

⁸⁰ Galvani P. (1997). *Quête de sens et formation, anthropologie du blason et autoformation*. Paris : L'Harmattan.

⁸¹ « L'autoformation », in *Éducation permanente*, parution n°78/79 - 1985-2

Cette possibilité de choix est remarquable, selon nous, à différents niveaux, dans ce type de pratique : l'apprenant est libre de choisir sur quel module il souhaite travailler (français, mathématiques), mais également sur quel type d'activité, par exemple. Par ailleurs, le stagiaire est impliqué à différentes étapes puisqu'il co-construit son parcours de formation avec son référent. Toujours d'après B. Schwartz, le formateur n'est plus « *la seule source du savoir* » (*Ibid.*, p. 180), il prend davantage une posture d'orientation, de guide, d'assistance. Cette assistance se situe à plusieurs niveaux : relation d'assistance technique, pédagogique, au niveau des attitudes, le relais du formateur seul par l'équipe de formation. Dans la relation d'assistance technique, le formateur vise à apprendre au stagiaire à maîtriser les ressources à sa disposition (utilisation du centre de ressources). Cela suppose qu'il contribue à l'élaboration des ressources. Dans la relation d'assistance pédagogique, le formateur aide le stagiaire à faire ses choix, mais également à construire sa progression (*Ibid.*, p. 182). C'est ce que B. Schwartz nomme « *la guidance* » comme « *acte pédagogique central* » (*Ibid.*, p. 182). Enfin, la relation d'assistance au niveau des attitudes sous-entend que l'attitude des formateurs peut être un modèle pour les apprenants :

[...] un enseignant enseigne toujours plus et autre chose que la technique ou le contenu scientifique qu'il enseigne [...] ; c'est son attitude et toute sa personne qui se trouvent proposées comme modèles à l'élève, et qui entrent en compte, pour une part importante, dans le processus de formation (Ibid., pp. 184-185)

Il s'agit donc pour lui d'avoir conscience des enjeux affectifs de la relation. Enfin, B. Schwartz souligne les avantages du travail d'équipe dans le cadre de l'autoformation assistée comme la souplesse de fonctionnement (travail en binôme), la possibilité d'échanger entre collègues et non pas de se sentir seul dans sa pratique...

Ainsi l'autoformation assistée a des traits communs avec l'autoformation accompagnée telle que P. Carré l'a conceptualisée et que nous présentons ci-après.

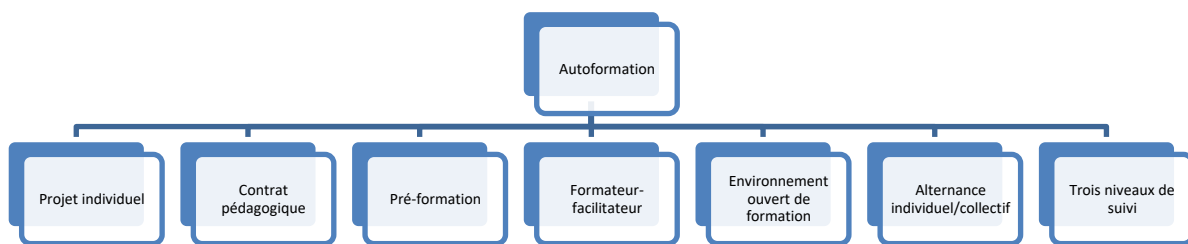
3.2.3. L'autoformation accompagnée d'après P. Carré

P. Carré, en 2003, revient sur le « *paradoxe pédagogique* » que sous-entend le concept d'« autoformation accompagnée » (Carré, 2003, p. 126). Il s'agit d'un paradoxe étant donné que l'autoformation constitue une « *démarche autonome du sujet social apprenant* » (*Ibid.*, p. 126), mais elle est tout de même accompagnée dans la mesure où des piliers en constituent

les soutiens. Ce sont des « *états institutionnels ou pédagogiques* » qui favorisent la mise en place de l'accompagnement de l'apprenant.

Les sept piliers sur lesquels se fonde l'autoformation accompagnée, mentionnés par P. Carré, sont les suivants : un projet individuel, un contrat pédagogique, une pré-formation, un formateur/facilitateur, un environnement ouvert de formation, une alternance individuel/collectif et trois niveaux de suivi (cf. schéma ci-dessous).

Schéma 13 - Les sept piliers de l'autoformation d'après P. Carré (1992)



Source : Carré, 2003, p. 128

Le premier pilier constitue le projet individuel. En effet, les adultes qui entrent en formation dans le cadre d'une autoformation accompagnée (APP, par exemple) doivent avoir un projet individuel à travailler durant le temps de formation. Ce pré-requis est à mettre en lien avec les questions de motivation et d'engagement en formation pour les stagiaires. Ces derniers, à l'entrée en formation, sont ainsi censés s'engager dans un projet. P. Carré note que ce premier pilier est présent dans le cahier des charges des APP de 1994.

Le deuxième pilier est incarné par le contrat pédagogique. Il est inscrit dans le cahier des charges des APP également. Il formalise la négociation tripartite apprenant, formateur et prescripteur à l'origine de la relation pédagogique. Ce contrat consiste en l'articulation des objectifs de formation, des finalités du projet personnel et de la détermination des modalités de travail pédagogique : « *Le contrat reste bel et bien le co-fondateur d'un projet pédagogique autodirigé et accompagné.* » (Ibid., p. 132). P. Carré souligne deux caractéristiques majeures du contrat pour qu'il soit effectif : « *son efficacité à réguler les apprentissages autodirigés des adultes (s'il est correctement construit, négocié, et « animé »)* » (Ibid., p. 133), ainsi que « *l'importance du temps et de la disponibilité qu'il requiert, chez les apprenants et les formateurs pour devenir autre chose qu'un formulaire*

administratif supplémentaire [...]» (Ibid., p. 133). Autrement dit, il est important de, régulièrement, s'appuyer sur ce contrat, de le modifier pour qu'il prenne tout son sens.

Ensuite, le troisième pilier est représenté par la préformation. La préformation ne fait pas partie du cahier des charges, par contre l'accompagnement méthodologique y est mentionné d'après P. Carré. Il s'agit de former les apprenants à apprendre en autonomie. Par rapport à ce pilier, l'auteur estime que la formation des apprenants aux méthodologies de l'apprentissage autodirigé (apprendre à apprendre) ne doit pas se faire uniquement au début de la formation, lors de la phase d'accueil, mais tout au long du processus. Ainsi formule-t-il la réflexion suivante :

Et si le passage par l'APP, ou le centre d'autoformation, devait remplir, dans toute sa durée, cette fonction de préparation permanente à l'« apprenance », comme « habitus » nécessaire au développement des sujets sociaux dans une société cognitive en construction ? (Ibid., p. 136)

Le quatrième pilier définit la posture du formateur comme facilitateur. P. Carré précise à ce sujet :

En APP, le formateur se doit d'être avant tout un "facilitateur" de l'apprentissage plus ou moins autodirigé des personnes dont il ou elle a la charge. Cette attitude d'ensemble peut se traduire dans différentes compétences qui, à côté et en plus de ses qualifications sur un contenu donné (mathématiques, français, anglais, culture générale, micro-informatique), permettront la déclinaison pédagogique des réponses aux besoins conjoncturels des apprenants. (Ibid., p. 137)

Nous retrouvons, dans cette optique, l'idée d'une pédagogie qui s'adapte aux besoins des apprenants. Ce pilier n'est pas mentionné dans le cahier des charges, mais il est sous-entendu par l'évocation de « l'objectif de personnalisation de la pédagogie » (Ibid., p. 137). Dans la pratique, P. Carré note que cette posture est interprétée différemment selon les formateurs et selon l'environnement pédagogique dans lequel ils se trouvent. Certains se situent dans une posture davantage directive alors que d'autres seront plus « attentistes » (Ibid., p. 138).

Le cinquième pilier recommande un environnement ouvert de formation. Cette préconisation se trouve également dans le cahier des charges des APP de 1994. En d'autres termes, ce pilier insiste sur les modalités d'apprentissage à distance et sur l'usage des technologies de communication. L'autoformation est favorisée par le développement des modalités

d'apprentissage à distance et l'utilisation d'ordinateurs, grâce à des salles équipées. Il faut tout de même remarquer que cette ouverture dépend des possibilités financières et matérielles propres à chaque structure qui met en place le dispositif.

Le sixième pilier met l'accent sur l'alternance entre des temps individuels et collectifs. Afin de pallier le risque d'isolement de l'apprenant, des temps de socialisation des connaissances en groupe sont instaurés. Dans le cahier des charges, cette alternance est sous-entendue à travers la diversité des situations pédagogiques mises en avant. Dans la pratique, la « *multiplicité des situations pédagogiques offertes amène tout naturellement le stagiaire à développer graduellement des relations sociales formelles (lors du travail en APP) et informelles (à ses marges)* » (*Ibid.*, p. 141). Les formations organisées en APP favorisent ainsi des temps individualisés et des temps davantage collectifs. D'ailleurs, ces temps ne se font pas uniquement à la marge et de manière informelle. Nous avons pu constater des temps collectifs au sein de modules tels qu' « apprendre à apprendre » ou « lever les freins » faisant partie des programmes « DVE » et « LÉA » du SIEG « Compétences clés ».

Le septième pilier insiste sur l'importance de trois niveaux de suivi, autrement dit : l'individu, le groupe, et l'institution. Le niveau individuel consiste en un suivi du stagiaire par le formateur (aspects pédagogiques et administratifs), il est mis en avant dans le cahier des charges. C'est pourquoi, dans le fonctionnement des APP, un formateur référent est nommé pour accompagner le stagiaire lors de son parcours.

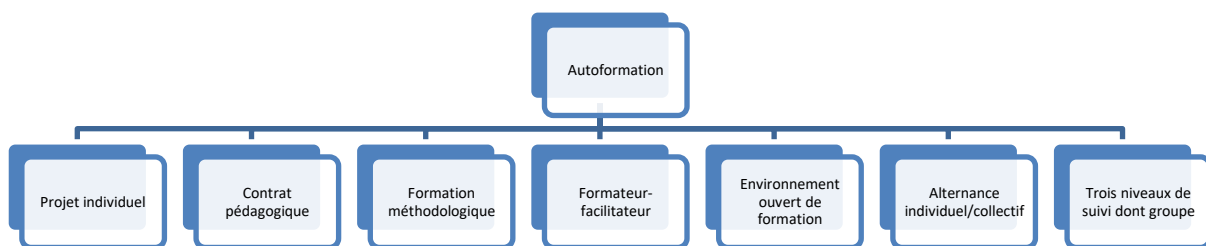
Le suivi institutionnel, quant à lui, se traduit notamment par un comité de pilotage APP (instance présentée dans le cahier des charges) qui se réunit deux fois par an pour assurer le bon fonctionnement du dispositif.

Enfin, le niveau collectif n'est pas systématiquement mis en place et n'est pas spécifié dans le cahier des charges. L'enjeu consiste alors à développer des formes collectives de régulation de la vie de l'APP, mais également de favoriser des temps de dialogue et d'expression de groupe. Cela est d'autant plus important dans la mesure où l'organisation de travail de l'autoformation accompagnée peut s'avérer « *frustrante* », voire « *anxiogène* » pour certains apprenants (*Ibid.*, p. 143).

Ces piliers formalisés par P. Carré représentent, dans une certaine mesure, les garants de la bonne conduite de l'autoformation accompagnée. Comme nous avons pu le voir, il les a repensés au regard d'une analyse des pratiques qu'il a menée avec les acteurs du réseau

pendant plusieurs années. Ainsi, en 2002, suite à cette analyse, il modifie la formulation de certains piliers de la manière suivante : un projet individuel, un contrat pédagogique, une formation méthodologique, un formateur facilitateur, un environnement ouvert de formation, une alternance individuel/collectif et trois niveaux de suivi dont groupe. Dans le schéma ci-après, nous avons reproduit la modélisation actualisée des sept piliers proposés par P. Carré.

Schéma 14 - Les sept piliers de l’autoformation repensés d’après P. Carré (2002)



Source : Carré, 2003, p. 146

C. Clénet (2013) reprend le concept d’autoformation accompagnée, qu’elle définit de la manière suivante :

[...] l’accompagnement, comme la mise à disposition d’un ensemble de conditions pour susciter l’élaboration du sujet; et l’autoformation, comme un processus d’engagement de la personne qui se forme dans une perspective de développement de connaissances et de construction de soi. (Clénet, 2013, p. 66).

Dans ce cadre, cette pratique a un double effet : elle mène à la fois à l’apprentissage et au développement de soi pour le sujet impliqué. Cet apprentissage et ce développement de soi sont rendus possibles sous réserve que les conditions propices soient mises en place (sept piliers).

Après avoir présenté les origines et les caractéristiques des pratiques d’autoformation, il convient de faire le point sur leurs évolutions.

3.2.4. L'autoformation dans les pratiques de formation actuelles

Si nous revenons sur le concept de l'autoformation », nous pouvons considérer qu'il renvoie à « l'acte par lequel le sujet (auto) prend conscience de son propre processus de formation et l'influence. » (Aït-Abdesselam, 2003, p. 166). D'après G. Pineau cité par N. Aït-Abdesselam, le processus d'autoformation équivaut à :

opérer une double appropriation du pouvoir de formation ; c'est prendre en main ce pouvoir – devenir sujet – mais c'est aussi l'appliquer à soi-même : devenir objet de formation pour soi-même. Cette double opération dédouble l'individu en un objet type très particulier qu'on peut appeler autoréférentiel [...]. Un milieu, un espace propre se crée, en offrant au sujet une distance minimale pour se rendre et se voir comme objet spécifique parmi les autres objets, s'en différencier, s'en ré-fléchir, s'en émanciper et s'autonomiser, en un mot s'autoformer. Le système personne est né. (Ibid., p. 167)

L'autoformation constitue un pouvoir pour l'apprenant puisqu'elle est censée mener à son autonomie. Elle permet la réflexivité, la construction identitaire, étant donné qu'elle l'invite à prendre conscience de lui-même en tant que sujet apprenant. Elle permet enfin l'objectivation, c'est-à-dire la mise à distance de soi à soi.

N. Aït-Abdesselam distingue plusieurs raisons relatives au développement de l'autoformation dans le domaine de la formation de base et des compétences clés inspirées des travaux de P. Carré, A. Moisan et D. Poisson (1997, p. 17) : « la recherche de gains de productivité dans la formation, les mutations socio-techniques, l'évolution de la pensée pédagogique et le mouvement d'autonomisation des sujets » (Ibid., p. 164). En somme, l'autoformation apparaît dans un contexte d'optimisation de la formation (souci d'économie de temps et d'argent). Elle résulte aussi d'une nécessité de répondre aux problématiques spécifiques de chaque apprenant dans un contexte de crise économique et sociale, mais également d'une volonté de le considérer comme acteur de sa formation et d'une incitation à l'utilisation de pédagogies adaptées aux adultes.

Les pratiques de l'autoformation sont encouragées avec les différentes lois régissant la formation des adultes, la dernière étant celle du 5 septembre 2018, la loi « Liberté de choisir son avenir professionnel », comme nous l'avons déjà mentionné. La formation est basée sur ces aspects de « choix », de « liberté » comme le dit le titre de la loi. Ainsi, la formation en

compétences clés qui nous intéresse n'échappe pas à cette règle. Les personnes sont « accompagnées », elles « co-construisent » leur programme de formation, elles sont « actrices » de leur formation. Tous ces termes renvoient à une nouvelle dynamique enclenchée depuis les dernières réformes de la formation qui mettent en avant les compétences des personnes et la sécurisation des parcours professionnels.

Aujourd'hui, l'autoformation fait référence : « *au fait "d'apprendre par soi-même" ou "d'apprendre tout au long de la vie", ce qui dans le contexte socioéconomique actuel, peut être entendu tout autant comme un horizon souhaitable que comme une stricte obligation professionnelle pour simplement rester employable.* » (Éneau, 2019, p. 92). Cela illustre les paradoxes de cette pratique qui peut à la fois être considérée comme une opportunité pour le stagiaire, car il développe ses compétences tout au long de la vie, et à la fois résulter d'une injonction à se former soi-même dans un souci d'économie ou encore d'employabilité.

À ce stade, nous ne pouvons évoquer les ateliers de pédagogie personnalisée et l'autoformation sous ses différentes formes sans revenir sur la pédagogie individualisée puisque ce dispositif et cette pratique impliquent une individualisation des parcours.

3.3. La pédagogie individualisée

L'autoformation accompagnée est basée sur la pédagogie individualisée. En formation en compétences clés, celle-ci répond à une logique de mise en projet de l'individu, d'accompagnement à la formalisation d'un projet de formation. À son entrée en formation, le stagiaire est suivi par un référent avec lequel il formalise un plan de formation comme nous l'avons évoqué. Ce plan est propre à chaque stagiaire. Celui-ci va donc suivre des modules en fonction de son projet et de ses difficultés. De ce fait, le formateur a la responsabilité d'individualiser les ressources afin de correspondre aux attentes et aux besoins des stagiaires. J. Houssaye définit cette pédagogie comme le « *souci d'atteindre un objectif d'enseignement : l'autonomie de l'élève, et [...] d'adapter l'enseignement aux besoins individuels.* » (Houssaye, 2013, p. 139).

Pour pouvoir fonctionner correctement, la pédagogie individualisée doit prendre en compte les contraintes institutionnelles et les particularités des personnes comme le soulignent C. Frégné et A.-F. Trollat à propos de la formation individualisée :

(Trollat et Masson dir., 2009, p. 157) : *Une formation individualisée, c'est : une formation qui reconnaît et prend en compte la singularité du sujet : ses besoins, son parcours, son expérience, ses acquis, ses contraintes, ses ressources, ses capacités d'autodirection, ses stratégies ; une formation qui prend en compte la dimension sociale des apprentissages dans une perspective autonomisante et de construction identitaire ; une formation co-construite, négociée entre les parties prenantes qui concrétise l'interaction entre un projet de formation institué et des projets de formation individuels.* (Frégné & Trollat, 2009, pp. 14-15).

Ainsi, l'autoformation accompagnée s'appuie sur l'individualisation puisque nous y retrouvons des éléments tels que la prise en compte des besoins du sujet, l'autodirection, l'autonomisation ou encore la formation co-construite (contrat pédagogique). Elle vise la construction identitaire des stagiaires. Ainsi, les APP au sein desquels elle est instaurée peuvent constituer un espace de reconnaissance intersubjective comme nous l'abordons ci-après.

3.4. Les ateliers de pédagogie personnalisée comme espace de reconnaissance intersubjective

Les APP, basés sur l'autoformation, l'individualisation des parcours, impliquent une évolution du rôle des formateurs. Ils sont encore « *formateurs-enseignants* », mais développent davantage un rôle de « *formateur, tuteur, accompagnateur, "facilitateur", ou formateur référent, "passeur de savoir" [...]* » (Oger, 2003, in Carré & Tétart, pp. 16-17). Ce glissement des rôles du formateur pose donc la question de leur identité professionnelle. Nous avons vu précédemment qu'ils sont caractérisés par une identité professionnelle toujours en construction, protéiforme. Ainsi,

les « agents éducatifs » ont essentiellement un statut d'accompagnateurs du développement des compétences ; ils sont porteurs de plusieurs expériences et de plusieurs identités notamment, comme professionnels et comme agents éducatifs (tuteurs), et se révèlent mobiles entre plusieurs champs professionnels. Ils favorisent le développement des compétences. (Barbier, 2019, p. 32)

Le public d'apprenants, quant à lui, se caractérise par sa diversité (Perraud, 2003, in Carré & Tétart, p. 44). Ce sont des personnes de nationalités et milieux parfois différents, des demandeurs d'emploi, des retraités, des salariés, etc. Dans les ateliers, ils poursuivent donc chacun des objectifs distincts dans le cadre d'une formation « sur mesure ». Ces ateliers, bien

que personnalisés, sont aussi l'occasion d'échanges entre apprenants et avec les formateurs. Les APP sont ainsi un « *lieu de socialisation et d'identification* » pour les deux acteurs (Oger, in Carré & Tétart, 2003, p. 14). Ils constituent un espace de reconnaissance à différents niveaux. « *Cet espace donne une place significative aux relations "apprenant-formateur" et "apprenant-apprenant". Cette capacité d'écoute est une des valeurs sur laquelle repose la pédagogie personnalisée [...]* » (Even, in Carré & Tétart, 2003, p. 86). La relation pédagogique qui se crée encourage cette reconnaissance.

La reconnaissance et la (re)construction identitaire de l'apprenant passent par différents aspects. Tout d'abord, par la posture du formateur, son rôle de guide, d'accompagnant. « *Dans cette relation, le formateur "est avec l'apprenant".* » (Thion, in Carré & Tétart, 2003, p. 73). Il n'incarne pas systématiquement la figure du sachant.

Ce dispositif insiste, par ailleurs, sur l'importance de la capacité d'écoute du formateur. Cette écoute peut permettre à l'apprenant de reprendre confiance en lui, de se sentir revalorisé, de se sentir exister comme le souligne B. Thion (in Carré & Tétart, 2003, p. 72) :

le formateur est, avant tout, à l'écoute de chacun des formés : écoute de son projet, écoute de ses expériences, écoute de ses potentialités et de ses lacunes ; écoute de ses besoins en formation à travers ses réussites et des échecs.

L'accompagnement du formateur peut, dans cette optique, dépasser le cadre purement formatif et devenir davantage social. Il englobe ainsi l'ensemble des aides que le formateur apporte à l'apprenant, au-delà de l'accompagnement à l'apprentissage (aide à la constitution de dossiers pour la CAF, aide à la recherche d'emploi, écoute des problèmes personnels des apprenants, etc.) : « *Le plus souvent, ces demandes concernent les problèmes sociaux, familiaux, financiers, voire affectifs qui prennent le pas sur le reste [...]* » (Haeuw, in Carré & Tétart, 2003, p. 114).

Dans cette optique, cet accompagnement permet aux formateurs de développer des compétences qui dépassent le cadre pédagogique. La relation pédagogique est donc fondée sur l'accompagnement qui implique de l'écoute, de la bienveillance et de l'aide.

4. Une relation pédagogique basée sur la notion d'accompagnement

Comme nous l'avons vu, les formations en compétences clés reposent, en particulier, sur l'autoformation accompagnée. Nous avons déjà amorcé une définition de la notion

d'accompagnement, mais il nous paraît important d'y revenir plus spécifiquement et de caractériser la relation d'accompagnement formateurs-stagiaires.

4.1. La notion d'accompagnement

Selon M. Fabre, l'accompagnement n'est pas qu'une question de « rapport personnel » entre deux individus (un formateur et un stagiaire, par exemple), il s'agit plutôt d'une « pratique professionnelle » au sens où des politiques sociales la définissent (Fabre, *in* Paul, 2020, p. 11). L'accompagnement est donc régi par des règles qui le formalisent. Quatre sens peuvent être conférés à l'accompagnement tel qu'on l'entend en formation : un sens éthique (il renvoie aux notions d'empathie, d'écoute de l'autre, de bienveillance), un sens politique (il fait référence à l'autonomisation, la responsabilisation des individus), un sens technique (soit une prise en charge individualisée, une réponse personnalisée aux problématiques rencontrées par les individus) et un sens pratique (concerne les professionnels amenés à s'adapter pour répondre au mieux à ces attendus sociopolitiques) (*Ibid.*, p. 15). L'accompagnement relève ainsi bien d'une politique sociale. Notre contexte de recherche prend en compte ces quatre sens d'accompagnement. En effet, le sens éthique est représenté par la posture de bienveillance et d'écoute du formateur que nous développerons ci-après. Le sens politique est également présent puisque ces formations s'adressent à des publics qualifiés de « fragiles », « précaires » dans le cadre de notre étude. Il s'agit de les former pour qu'ils accèdent à une certaine forme d'autonomie. L'individualisation des parcours de chaque apprenant correspond au sens technique. Enfin, la création de ces formations répond à une demande sociale et politique (contexte de lutte contre le chômage et l'illettrisme, précarité de certaines populations).

Sur le plan pédagogique, l'accompagnement constitue une relation particulière entre deux acteurs. En effet, cette pratique « *s'adresse à un individu concret, en situation, qu'il s'agit de mobiliser, autrement dit d'inciter à agir, d'impliquer et de responsabiliser* » (*Ibid.*, p. 28). Il est ici considéré comme « *une forme spécifique de la relation d'aide* » (*Ibid.*, p. 30). Par conséquent, deux logiques de l'accompagnement se distinguent : une logique davantage sociale (qui renvoie aux orientations politiques) et une logique relationnelle (qui fait référence aux formes traditionnelles de l'accompagnement).

C'est cette logique relationnelle créée dans le cadre de l'autoformation accompagnée et des ateliers de pédagogie personnalisée que nous souhaitons mettre en exergue et que nous étudions dans les données collectées.

4.2. Une relation pédagogique d'accompagnement fondée sur la reconnaissance mutuelle

L'accompagnement crée un contexte relationnel d'ouverture, de confiance, mais également de réciprocité. Cette dernière engendre un effet de miroir, de reconnaissance mutuelle entre les acteurs : « *C'est dans cette promotion mutuelle qu'on reconnaît à la relation d'être constitutive de l'accompagnement.* » (Paul, 2020, p. 47). La relation d'accompagnement peut se développer à partir du moment où les deux acteurs se reconnaissent mutuellement.

4.2.1. Accompagnement et réciprocité

L'accompagnement repose sur cinq principes selon M. Paul (2020) : « être avec », « aller vers », « la marche, le jet et le saut », « avancée concertante et sollicitude devançante », « s'accorder : présence, confiance et écoute ». Il s'agit d'être là avec l'autre, d'être disponible, mais aussi d'« aller vers », autrement dit d'être en projet, d'ouvrir le champ des possibles. La relation ainsi créée est fondée sur la coopération, la sollicitude, en d'autres termes : « *la reconnaissance d'un autre pareillement humain* » (Ibid., p. 57). Ce sont deux humanités qui interagissent. Dans cette vision de l'accompagnement, il existe une forme d'égalité entre les deux acteurs. Il s'agit d'une relation qui se veut symétrique plutôt qu'asymétrique⁸².

Nous tenons, tout de même, à préciser que l'asymétrie est également une caractéristique de la relation d'accompagnement. La définition de ce terme proposée par É. Bourgeois et M. Frenay paraît ainsi pertinente dans notre contexte :

Par asymétrie, nous désignons ici le degré d'inégalité entre les partenaires en interaction, tel qu'il est perçu par ceux-ci. Cette inégalité peut porter sur une grande variété de caractéristiques des acteurs, qu'il s'agisse du sexe, du statut social ou encore du niveau de performance d'apprentissage attribué. On parlera donc d'une relation asymétrique si les partenaires se représentent leur relation comme inégale du point de vue d'une ou plusieurs caractéristiques à laquelle ils sont attentifs (Bourgeois & Frenay, in Solar, 2001, p. 100)

Dans la relation d'accompagnement, les formateurs et les stagiaires n'occupent pas la même position, n'exercent pas la même fonction, n'ont pas le même statut ou la même précarité.

⁸² L'asymétrie désigne l'absence de symétrie, alors que la dissymétrie est le défaut de symétrie. Dans le cadre de notre étude, nous préférons le terme : asymétrie, car nous considérons que l'absence de symétrie est aussi une composante essentielle de la bonne conduite de la relation d'accompagnement.

C'est cette acceptation réciproque de l'asymétrie de la relation qui lui permet de tendre vers davantage de symétrie.

Enfin, la confiance et l'écoute participent de cette reconnaissance mutuelle : « *Le don de confiance inscrit la relation comme possibilité et le don d'écoute ouvre un passage de l'un vers l'autre, et réciproquement.* » (*Ibid.*, p. 58)

La reconnaissance permet à chacun des deux acteurs d'être sujets dans la relation, d'exister. Cette reconnaissance mutuelle se traduit par les interactions et notamment par les interactions pédagogiques. C'est ce que souligne É. Bourgeois :

Ce sentiment d'exister est donc essentiellement un concept relationnel. Il implique, comme on l'a vu, une reconnaissance première, celle de nos parents qui nous ont d'abord fait exister dans leur tête et dans leur vie avant même notre naissance, et par la suite, depuis la naissance, dans nos interactions quotidiennes. (Bourgeois, 2018, p. 82)

Il distingue deux types de reconnaissances dans la relation des apprenants avec le formateur : la *reconnaissance de conformité* et la *reconnaissance de distinction*. La première vise à chercher l'amour ainsi que l'attention du formateur alors que la deuxième vise à « *affirmer sa différence et son existence par rapport à lui* » (*Ibid.*, p. 87). Pour que le processus de subjectivation des deux acteurs de la relation puisse se dérouler dans les meilleures conditions possibles, il faut qu'il y ait un équilibre entre ces deux types de reconnaissance. Si l'une prend le pas sur l'autre, le processus de subjectivation ainsi que la relation pédagogique peuvent être mis en péril.

É. Bourgeois évoque une deuxième distinction essentielle : celle entre la reconnaissance d'existence (le « je »), la reconnaissance sociale (les pairs) et la reconnaissance de valeur (l'estime de soi qui peut être positive ou négative). Elles sont interdépendantes. Être reconnu dans son existence, dans sa singularité, par ses pairs, engendre une meilleure estime de soi et donc une plus grande reconnaissance de l'autre, de son existence, de sa valeur (*Ibid.*, p. 89). La reconnaissance est, en ce sens, basée sur la notion de réciprocité (donner et recevoir). Lors du processus de subjectivation, « *le sujet cultive du lien social, en l'occurrence, un lien fondé sur la réciprocité.* » (*Ibid.*, p. 198). C'est pourquoi, É. Bourgeois précise qu'il s'agit du passage du « je » au « nous » :

La maîtrise d'une expertise utile au collectif, conjuguée à un engagement du sujet dans ce qu'il pense, dit et fait au sein du collectif, permet au sujet d'y participer pleinement et utilement, de s'engager avec les autres dans une réflexion et une action communes. Et cette participation est de nature à procurer en retour au sujet la reconnaissance de son existence et de sa valeur. (Ibid., p. 200)

Autrement dit, les acteurs de la relation pédagogique d'accompagnement mentionnés (formateurs et apprenants), lorsqu'ils s'impliquent activement dans la situation de formation, s'épanouissent en tant que sujets et peuvent trouver une reconnaissance réciproque à plusieurs niveaux (d'existence, sociale, de valeur). C'est ce que précise également C. Baujard qui fait le lien entre transmission, relation d'accompagnement et reconnaissance sociale : « *La transmission à un autre passe par une relation d'accompagnement souvent associée à des mécanismes de reconnaissance sociale qui font sens.* » (Baujard, 2019, p. 86). Les interactions qu'engendre la transmission des savoirs favorisent ainsi une reconnaissance sociale au sein de la relation d'accompagnement.

Pour qu'une relation d'aide, de confiance s'instaure et soit constructive, la prise en compte des dissemblances et des ressemblances de ses acteurs est essentielle. Ressemblances car ce sont des êtres humains et dissemblances dans la mesure où ils n'occupent pas la même position sociale (le formateur n'est pas nécessairement issu du même milieu social que le stagiaire). « *La relation d'accompagnement conjugue la dissymétrie des places (un professionnel/un bénéficiaire) et la symétrie requise pour qu'il y ait dialogue (entre deux personnes dans leur différence).* » (Paul, 2020, p. 79).

Pour son bon fonctionnement, deux aspects se détachent : le « travail avec autrui » et le « faire ensemble », ils ont en commun la reconnaissance mutuelle. Le travail avec autrui est, en effet, au cœur de cette relation. Les principes qui le caractérisent sont notamment la communauté d'objectif et une reconnaissance mutuelle. Ce travail valorise la confrontation de points de vue différents. D'après M. Paul, le faire ensemble sous-entend un « *haut niveau de synergie* » (Ibid., p. 109) basé sur l'estime de soi, la confiance en soi, en l'autre, envers le projet commun. Chaque acteur de la relation est reconnu, existe comme individu singulier avec sa part de responsabilité. C'est la réflexivité qui permet à chacun de prendre de la distance sur ses propres représentations et qui permet l'ouverture à de nouvelles visions.

L'auteure évoque, par la suite, la notion de « relation réciproquante » et reprend la définition de J.-M. Labelle :

Peut être définie comme « réciproquante » (Labelle, 1996) la relation qui, soustraite à un mode unilatéral, relève d'un échange équilibré et mutuel. La réciprocité peut être ignorée de l'autre, mais elle suppose d'être voulue par l'un – et le geste n'a pas besoin d'être payé en retour (Ibid., p.175). (Ibid., p. 117)

L'accent est mis sur l'équilibre, l'égalité dans les échanges (symétrie) tout en acceptant les différences (asymétrie). Dans ce type de relation, les acteurs doivent être capables de se façonner mutuellement.

Cette reconnaissance mutuelle est également liée à la posture adoptée notamment par le formateur au sein de la relation d'accompagnement.

4.2.2. Accompagnement et posture

Selon M. Paul (2020), L'accompagnement implique un changement de posture pour les professionnels formateurs, ils passent d'une posture d'experts à une posture de facilitateurs. La situation relationnelle créée et légitimée institutionnellement va, de ce fait, influencer sur les postures adoptées par le formateur et par l'apprenant.

La fonction de formateur est d'ailleurs soumise à un cadre, à des normes à respecter (cahier des charges, objectifs à atteindre, résultats attendus, etc.). Le terme « fonction » diffère en ce sens de la « posture ». La fonction est très cadrée, elle est soumise à des injonctions tandis que la posture donne davantage de liberté d'action. Le formateur peut faire évoluer sa posture selon les contextes, les individus :

La fonction recouvre ce que le professionnel doit faire (ses assignments) à partir de ses compétences (ce qu'il sait faire) et ce qui lui donne autorité pour le faire dans le cadre du rôle qui lui est attribué quand la posture résulte de ce qu'il est, de sa manière à lui d'investir son rôle, de s'impliquer dans son activité. (Paul, 2020, p. 80)

Plusieurs dynamiques sont à l'œuvre dans l'accompagnement et peuvent influencer la posture adoptée par le formateur. On peut ainsi identifier quatre dynamiques qui sont interreliées (Paul, 2020) : la dynamique relationnelle, la dynamique situationnelle, la dynamique temporelle et la dynamique opérationnelle.

Dans ce contexte, la dynamique relationnelle générée s'inscrit dans une temporalité. C'est cette temporalité qui donne sens à la relation, car elle est bornée, délimitée par le dispositif,

même si elle peut aller au-delà. Il s'agit, dans le temps imparti, de permettre aux apprenants de faire évoluer leur situation, d'accéder à une plus grande autonomie :

Dans une perspective d'autonomisation, la visée est de fournir à l'interlocuteur l'occasion non seulement de développer de nouvelles ressources qui l'aident à faire évoluer la situation dans laquelle il se trouve, mais lui permette, grâce à l'enrichissement de son expérience, à ses apprentissages, de procéder de manière tout aussi autonome à d'autres changements. (Ibid., p.87)

C'est en cela que le formateur, accompagnateur « cherche avec », il ne se place pas en tant que sachant. Le formateur et le stagiaire progressent « de concert ». Dans cette optique, le projet ainsi que le résultat obtenu par le stagiaire lui appartiennent. Le formateur ne peut se l'attribuer.

La posture adoptée par le formateur est synonyme d'ajustement, ajustement à l'environnement, à l'autre :

La posture d'accompagnement, en constante redéfinition et ajustement, est donc, par essence, plastique et ne peut se résumer à une seule attitude, célébrant l'empathie comme miroir de l'excellence. Elle varie en fonction des personnes (toujours singulières), de l'interaction (toujours inédite), au fil du temps (selon les exigences du moment). (Ibid., p. 93)

Elle est donc dynamique et non pas figée, le formateur s'adapte en fonction des contextes, des apprenants. C'est le principe de l'individualisation. Il s'agit de prendre en compte les particularités de chacun, le rythme de chacun dans la stratégie pédagogique.

Selon M. Paul (2020), la posture est orientée vers l'extérieur (accueil, compréhension), mais aussi vers soi-même (réflexive). Elle se caractérise par les notions de présence et de disponibilité, d'écoute et de regard. Il en résulte, toujours selon elle, qu'il existe différentes postures relatives à l'accompagnement. Elle en distingue cinq qui sont complémentaires : une posture de non-savoir, une posture de dialogue, une posture d'écoute, une posture tierce, une posture émancipatrice. La posture de non-savoir renvoie à la position de facilitateur. Le formateur se trouve à côté de l'apprenant, comme évoqué précédemment, et non face à lui, il n'est pas l'expert, mais le guide. Il encourage le dialogue, le questionnement, la recherche mutuelle de sens.

La posture de dialogue met en avant la notion d'altérité (de soi à soi et de soi avec l'autre) : « *C'est encore s'inscrire dans une relation qui respecte, comprenne, entretienne et suscite ce dédoublement du sujet capable d'entrer en dialogue avec lui-même et de s'interroger sur son existence, en présence d'un autre* » (Ibid., p. 95). L'écoute, quant à elle, fait référence à une posture qui consiste à être à la fois attentif à l'autre, mais aussi à interagir, à questionner. Elle n'est pas passive. Il s'agit bien d'une écoute active. Dans cette posture, le formateur est à la fois impliqué et distant. L'écoute est proche de la notion de disponibilité. É. Bourgeois s'est intéressé à cette notion dans le contexte de la formation. Pour lui, la disponibilité à l'autre est une posture qui facilite l'apprentissage, car elle implique les acteurs de la relation (apprenants et formateurs) : « *c'est parce qu'elle est partagée et réciproque que cette posture peut être si fructueuse pour l'apprentissage* » (Bourgeois, 2018, p. 137).

Par ailleurs, ce que M. Paul entend par posture tierce est une posture permettant de créer des espaces de médiation, le formateur incite l'apprenant à la réflexivité. Il s'agit de « *soutenir la relation de la personne accompagnée à sa situation* » (Paul, 2020, p. 96).

Enfin, la posture émancipatrice est en lien avec la réciprocité, la reconnaissance intersubjective. Les deux acteurs de la relation peuvent ainsi exister, s'épanouir à travers les interactions qui se font. L'accompagnement permet la création :

[d'] un environnement relationnel qui soit une opportunité, pour l'un comme pour l'autre, de grandir en liberté et en créativité, en se distanciant des jeux qui nous aliènent les uns aux autres. Si on se met à deux, ce n'est pas parce que l'un serait incapable, mais parce que la liberté, la solidarité ou la reconnaissance ne peuvent s'apprendre seul : c'est toujours un travail en interaction avec les autres. (Ibid., p. 96)

En somme, les postures adoptées par le formateur dans la relation d'accompagnement assurent, d'une certaine manière, une continuité entre le paradigme d'enseignement et le paradigme d'apprentissage et reflètent ainsi la complexité de la situation relationnelle. Le formateur est à la fois vecteur de transmission d'un savoir et facilitateur. C'est aussi ce que souligne É. Bourgeois lorsqu'il affirme : « *Ici réside donc une deuxième composante essentielle de l'expertise de l'enseignant, à savoir, au-delà de sa maîtrise des contenus, sa capacité à les rendre transmissibles et assimilables par les apprenants concernés* » (Bourgeois, 2018, p. 217). Il précise que le formateur n'est pas seulement l'expert des savoirs transmis, il est aussi en mesure d'accompagner les apprenants tout au long de leur apprentissage, de manière individuelle et collective. Pour R. Casanova et S. Pesce, la posture

du formateur est en réalité multiple en fonction du contexte, de la situation pédagogique : « *Le formateur est tantôt entraîneur, dispensateur de connaissances, transmetteur, bricoleur, ingénieur, technicien, explicateur et bien sûr tuteur...* » (Casanova & Pesce, 2010, p. 76).

Ce continuum entre une approche transmissive et une approche active permet de mettre en exergue la promotion mutuelle qui résulte de cette relation pédagogique créée, le défi mutuel que doivent relever les formateurs et les stagiaires. Les deux acteurs de la relation sont incités, dans ce cadre, à faire évoluer leur posture initiale, à se transformer :

Car si l'accompagnant rompt avec les anciennes modalités de relation dans lesquelles l'un exerce un ascendant sur l'autre, c'est bien pour que l'accompagné s'établisse lui aussi dans une posture rompant avec les positions basses dans lesquelles il a été placé ou se maintient. C'est sans doute sur ce type de considération qu'il faut penser la réversibilité relationnelle des personnes en présence : c'est un même défi qui les concerne, l'une et l'autre, le défi d'une promotion mutuelle. (Paul, 2020, p. 102)

L'ajustement de la posture des deux acteurs tend ainsi vers davantage de symétrie.

La réciprocité dans la relation évoquée peut également se traduire par la bienveillance dont font preuve les deux acteurs, comme nous le précisons dans la section ci-dessous.

4.2.3. Une relation basée sur la bienveillance

Pour B. Schwartz, le formateur se doit de prendre en compte l'affectivité qui se joue dans la relation pédagogique avec les stagiaires au sens où elle peut entraver l'accès à l'autonomie recherchée. En effet, une relation affective se crée au sein de la relation pédagogique. L'attitude du formateur à l'égard des stagiaires est donc importante. Il appelle cela « *la relation d'assistance au niveau des attitudes* » (Schwartz, 1973, p. 184). Pour lui, le formateur doit pouvoir aider le stagiaire à se défaire des entraves qui peuvent limiter son développement. C'est pourquoi, nous faisons le lien avec la bienveillance.

Ce terme vient du latin « *bene volens* » qui signifie « qui veut du bien ». Le *Trésor de la langue française informatisé* propose plusieurs acceptions. Dans notre cadre théorique et conceptuel, la définition ci-après nous paraît proche du sens qu'on lui donne en lien avec la pédagogie : « *[La bienveillance comme attitude concrète dans les relations d'une personne avec une autre qu'elle peut favoriser ou ne pas favoriser] Disposition particulièrement favorable à l'égard de quelqu'un.* »

Il s'agit d'une attitude *a priori* positive. La bienveillance est une ouverture à l'autre. M. Bablet a étudié le concept de bienveillance en rapport avec l'éducation scolaire. Après avoir analysé le terme dans les textes officiels, il en donne notamment la définition suivante : « *Quant au nom "bienveillance", dans ces corpus, il renvoie essentiellement à la question de la sécurité affective nécessaire pour apprendre, à celle de l'épanouissement de la personne et au développement de son potentiel.* » (Bablet, 2015, p. 143).

Les termes utilisés sont mélioratifs : « sécurité affective », « épanouissement », « développement ». La bienveillance en formation d'adultes serait donc une forme de relation entre le formateur et le stagiaire qui passe par une mise en confiance, un développement des compétences et un développement personnel. Vue de cette manière, nous pourrions en déduire que la bienveillance est celle du formateur envers le stagiaire. Toutefois, cette bienveillance n'est-elle pas réciproque ? Si l'on parle de bienveillance dans la relation pédagogique, nous pourrions imaginer qu'elle n'est possible que si les deux acteurs l'éprouvent.

L'étymologie soulève également l'ambiguïté du terme, dans « *volens* » qui a donné le verbe « vouloir », réside une idée de contrôle, de pouvoir comme le souligne L. Chalmel : « *Accepter de "bien vouloir" implique en éducation l'ouverture à l'autre, sa prise en compte comme acteur éducatif et, finalement une certaine aptitude au partage du pouvoir.* » (Chalmel, 2018, p. 2).

C'est avec l'Éducation nouvelle que le concept de « bienveillance » prend une tournure davantage psychologique : « *Au cours du XX^e siècle et dans la lignée de Rousseau et de Pestalozzi, le concept de bienveillance va s'enrichir de nouveaux "outils" psychopédagogiques : la relation d'aide et l'empathie, par exemple.* » (Ibid., p. 9).

C. Rogers, psychologue, en serait le premier représentant. Il a notamment développé l'importance de l'empathie en pédagogie :

D'un point de vue méthodologique, la bienveillance selon Carl Rogers exige une présence à l'autre dans la relation (être là). Cette présence est la force d'un humanisme bienveillant, qui induit la confiance, qui rassure. Dans ce cadre, l'écoute est souvent synonyme de disponibilité pour accueillir une parole, témoignant d'un sentiment d'ouverture à l'expérience de l'autre, sans exigence de changement. (Ibid., p. 9)

Dans cette réflexion, on retrouve les termes d'humanisme, de confiance, d'écoute, de disponibilité et d'ouverture qui sont liés à la bienveillance. Cette relation semble axée dans un sens particulier : du formateur vers l'apprenant. En effet, la confiance, l'écoute, la disponibilité et l'ouverture sont des qualités qui semblent attribuées au formateur et qui semblent faire de lui un bon formateur. Toujours selon L. Chalmel, la bienveillance, aujourd'hui, s'inscrit bien dans une relation pédagogique de réciprocité :

[...] définit en particulier une relation d'apprentissage égalitaire, réciproque, utile à la compréhension d'autrui, de ses motivations profondes [...]. Elle se doit d'inscrire ses finalités dans le cadre strict de l'écoute et de l'empathie, au risque du dévoiement en compassion ou, pire, en complaisance. (Ibid., p. 12)

Ce terme est ainsi très lié au concept d'accompagnement en formation ou encore d'autoformation. Il est en relation avec l'idée que l'apprenant est acteur de son apprentissage et que le formateur est à l'écoute de l'apprenant. Il s'agit de permettre à l'apprenant de se développer personnellement dans de bonnes conditions. Cette posture demande au formateur une capacité d'adaptation propre également aux formations individualisées :

L'idée de bienveillance en formation demande de quitter le confort du rôle professionnel pour investir une posture beaucoup plus personnelle, afin de comprendre la particularité des situations d'apprentissage auxquelles l'apprenant doit faire face. Il faut en quelque sorte ajuster ses interventions aux expériences vécues par l'élève. (Ibid., p. 12)

Cela renvoie à la notion d'ajustement développée par M. Paul (2020) qui souligne que la relation d'accompagnement implique un ajustement à l'autre qui, néanmoins reste plutôt à l'initiative du formateur.

Toutes ces caractéristiques de la relation d'accompagnement contribuent à la construction identitaire des deux acteurs.

4.2.4. Relation d'accompagnement et construction identitaire

En effet, le formateur « compétences clés », dans le cadre de l'autoformation accompagnée, adopte des postures pédagogiques basées sur l'écoute, l'analyse des besoins, la valorisation, l'investissement de l'apprenant. Autant de postures tournées vers l'autre, vers sa reconnaissance. Ces orientations prises peuvent aussi s'expliquer au regard de l'histoire de la

formation de base. La relation d'accompagnement entre les deux acteurs, par ses caractéristiques, peut engendrer une forme de reconnaissance mutuelle, de réciprocité comme nous l'avons vu plus haut. La reconnaissance est en lien avec le concept d'identité.

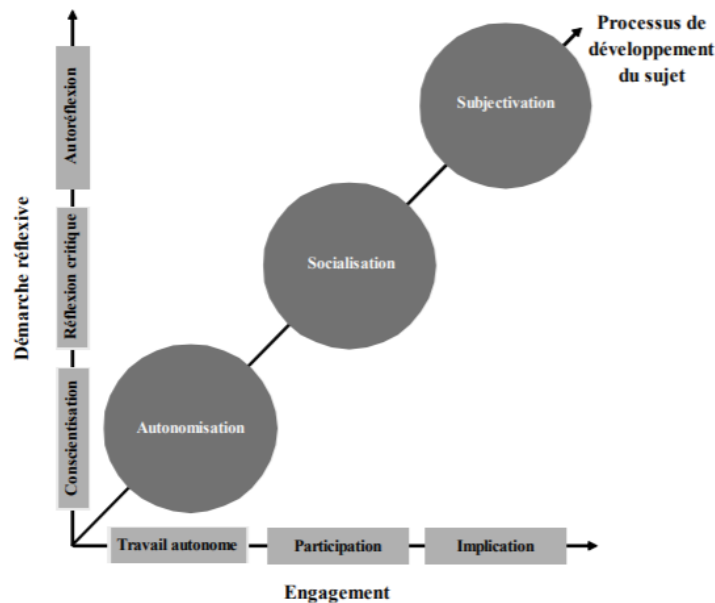
Par ailleurs, la relation d'accompagnement est un moyen de renforcer l'identité des stagiaires (valorisation, élaboration d'un projet, meilleure estime de soi), mais aussi celle des formateurs qui se sentent reconnus dans leur rôle d'accompagnants des stagiaires et leur permettent de développer de nouvelles compétences. Dans cette optique, une relation constructive peut s'établir entre le formateur et l'apprenant. La mise en place de cette relation d'accompagnement permet au formateur de dépasser le simple rôle de transmetteur de connaissances pour accéder à celui d'accompagnant, de guide, de collaborateur, d'incitateur... Elle lui permet de valoriser son image de soi, son identité professionnelle et, de ce fait, personnelle. L'aspect actif de la relation d'accompagnement et des pédagogies qui en découlent renvoie à la notion "d'activité", "d'exercice de l'activité". Comme nous l'avons évoqué plus haut, la reconnaissance doit être partagée pour qu'une telle relation pédagogique fonctionne. L'apprenant, quant à lui, trouve dans ce type de pratiques un espace où il peut s'exprimer, reprendre confiance en lui, avancer à son rythme, ses problématiques personnelles sont prises en compte et cela contribue à sa revalorisation identitaire.

L'autoformation accompagnée telle qu'elle est conçue notamment au sein du dispositif APP peut être vue comme un microcosme où la relation pédagogique entre les formateurs et les stagiaires permet une reconnaissance professionnelle et sociale réciproque. Elle est à la fois bénéfique pour les formateurs et pour les apprenants en termes de construction identitaire dans la mesure où il est un lieu d'échanges, d'écoute et de bienveillance mutuels.

Pour C. Clénet, la démarche d'autoformation accompagnée peut se définir ainsi : « *La conjugaison, de l'engagement d'une part, et de la démarche réflexive d'autre part, engendre un processus de développement du sujet inhérent à la dynamique d'autoformation, comme l'autonomisation, la socialisation et la subjectivation.* » (Clénet, 2013, p. 79).

En somme, le sujet en formation se développe grâce à l'engagement et à la démarche réflexive encouragés par le dispositif et ce processus de développement se traduit en trois étapes : l'autonomisation, la socialisation et la subjectivation (cf. schéma ci-dessous proposé par C. Clénet). L'autoformation accompagnée contribue ainsi à la construction de soi, à la professionnalisation, à la (re)constitution de l'identité sociale et professionnelle du stagiaire.

Schéma 15 - Pratique d'autoformation d'après Clénet (2013)



Source : Clénet, 2013, p. 80

Cependant, il faut rester prudent, ce dispositif est limité dans le temps, il ne peut donc résoudre intégralement les enjeux identitaires propres aux formateurs et aux apprenants.

En outre, des dérives sont possibles, elles sont liées au dispositif lui-même. Elles sont de plusieurs ordres d'après C. Clénet (2013). D'une part, une dérive concerne les apprenants. En effet, le travail en autonomie peut être assimilé à un travail solitaire, ce qui engendre à la fois abandon et démission. Le stagiaire se retrouve dans une position d'isolement vis-à-vis des autres stagiaires ou d'attente vis-à-vis du formateur lorsque celui-ci est occupé à d'autres tâches. D'autre part, les formateurs sont bien présents pour apporter une aide méthodologique (Clénet, 2013), mais celle-ci peut apparaître insuffisante pour que les apprenants puissent s'autoformer efficacement. Les apprenants se sentent ainsi parfois abandonnés pédagogiquement, ce qui peut influencer sur leur engagement ou désengagement dans la formation. Une autonomisation trop importante du stagiaire peut conduire à une démission de ce dernier.

É. Bourgeois relève également des difficultés à prendre en compte dans l'accompagnement. Il évoque, tout d'abord, la question des affects qui peuvent influencer sur les apprentissages et sur la relation pédagogique créée. Ainsi, le rapport au groupe est essentiel (climat socio-affectif). La qualité des relations développées par l'apprenant avec le formateur et avec ses pairs aura

un impact significatif sur l'apprentissage (Bourgeois, 2018, p. 218). Par ailleurs, le sentiment d'efficacité personnelle et l'estime de soi ne sont pas à négliger dans la relation d'accompagnement. Le formateur doit prendre en compte cette donnée. En effet, les apprenants éprouvent un sentiment de réussite ou d'échec plus ou moins fort en fonction de leur parcours antérieur d'apprentissage : « *La charge émotionnelle associée à ces jugements d'attribution peut être particulièrement intense en cours de formation lorsque l'apprenant commence à accéder à un certain degré d'autonomie [...].* » (Ibid., p. 219).

Ces difficultés d'ordre affectif ont également un impact au niveau identitaire dans une certaine mesure :

Cela sera le cas lorsque les apprentissages viennent toucher à des façons de penser et de faire adoptées de plus ou moins longue date par l'apprenant, et sur lesquelles il a fondé une identité – professionnelle par exemple – longtemps valorisée positivement.
(Ibid., p. 219)

La remise en question de ces apprentissages antérieurs peut engendrer des craintes, de l'anxiété ou encore de l'inconfort puisqu'il s'agit de modifier sa façon de penser et d'agir et donc ce qui fonde en partie son identité propre.

Enfin, toujours d'un point de vue identitaire, le suivi d'une formation peut générer des changements de vie, des perspectives d'avenir différentes, ce qui peut à la fois effrayer et stimuler l'apprenant (Ibid., p. 220). Dans ce cadre, le formateur joue un rôle central puisqu'il est chargé de veiller à l'instauration et au maintien d'un climat favorable aux apprentissages (droit à l'erreur, absence de jugement, importance des relations interpersonnelles au sein du groupe, etc.).

D'un point de vue cognitif, É. Bourgeois s'inspire du compagnonnage pour insister également sur l'importance de l'autonomisation de l'apprenant. Cela se traduit par une mise en retrait progressive du formateur incitant l'apprenant à réussir seul la tâche qui lui incombe. Pour que ce compagnonnage cognitif fonctionne, il s'agit d'accompagner le stagiaire en tenant compte de ses caractéristiques propres comme son rythme d'apprentissage, ses pré-requis, etc. (Ibid., p. 223). Enfin, le formateur est garant du cadre normatif comme nous l'avons vu précédemment. Il est chargé de faire respecter les règles relatives au bon fonctionnement du groupe et propices à l'apprentissage. Cependant, sa position est à nuancer, ces différents aspects ne font pas de lui un être tout-puissant :

La position juste qui revient au maître est dès lors de viser, à la fois avec ambition et modestie, à concevoir et mettre en place des conditions – affectives, cognitives et normatives – et un cadre, clair, ferme et sécurisant, susceptibles de faciliter l'apprentissage, la possibilité de se construire comme sujet. (Ibid., p. 231)

C'est dans ce cadre-là que le formateur lui-même pourra également se réaliser comme sujet.

Enfin, il faut noter une autre limite du point de vue du formateur dans cette relation d'accompagnement et relative aux conditions d'exercice de l'activité. En effet, les missions qui lui incombent peuvent être un facteur de frustration. La différence entre le « travail prescrit » (la tâche) et « le travail réel » (l'activité) peut être telle qu'elle accentue le sentiment d'ingratitude et d'altération des conditions de travail chez ces professionnels comme l'analyse P. Champy-Remoussenard d'après les propos d'Y. Clot : « *Le réel de l'activité est fait des "activités suspendues ou empêchées [...], contre-activités qui éventuellement empoisonnent"* (Clot, 2011). » (Champy-Remoussenard, 2005, p. 23). Le formateur doit, en somme, faire face à de multiples injonctions et contradictions qui peuvent influencer sur le déroulement de la mission de formation qui lui est confiée. C. Frégné et A.-F. Trollat (2009, p. 32) notent :

[...] le peu d'investissement des formateurs dans l'innovation pédagogique, coûteuse en temps et en énergie, puisque aucune rétribution particulière n'est prévue pour ces actions d'ingénierie et qu'elles ne sont pas réellement encouragées par les financeurs. Ainsi, pour lui, bien que les formateurs développent une identité de « pédagogue[s] », aspirent à centrer leur activité sur des problématiques ayant trait à leur discipline fétiche, ils sont constamment « rattrapés » par la nécessité de se faire agents d'insertion.

Avec l'injonction d'individualisation des parcours de formation et les situations pédagogiques mises en place pour parvenir à une certaine forme d'obligation de résultat, c'est l'identité même du formateur qui est en jeu. Au-delà de son statut souvent précaire, il est soumis à des contradictions et doit opérer des compromis notamment entre des phases de travail individuel et des phases de travail collectif, des groupes hétérogènes et parfois trop denses, entre des demandes spécifiques et des objectifs difficiles à satisfaire, ainsi qu'un manque de moyens récurrents pour les accomplir. Toutefois, comme nous l'avons évoqué, la relation pédagogique d'accompagnement qu'il développe avec les apprenants et avec ses pairs constitue aussi une occasion d'inventivité, de créativité, de construction professionnelle et identitaire.

Conclusion du chapitre 4

Au sein de ce chapitre, nous avons analysé les pratiques pédagogiques relatives à la formation des adultes et notamment celles relatives à la formation en compétences clés. Nous avons ainsi constaté que ces pratiques relèvent notamment de grands courants tels que le constructivisme et le socioconstructivisme qui placent l'individu au centre de sa formation et qui font du formateur un guide davantage qu'un sachant (Carré, 2015). Cette perspective modifie, dans la situation de formation, les rapports entre le formateur et le stagiaire selon le triangle pédagogique proposé par J. Houssaye (2013). Les pratiques pédagogiques en formation en compétences clés cherchent à s'adapter aux besoins des stagiaires (Pourtois & Desmet, 2012), c'est le principe de l'autoformation accompagnée mis en œuvre, par exemple, au sein des ateliers de pédagogie personnalisée (Carré & Tétart, 2007). L'autoformation accompagnée vise au moins deux objectifs : rendre les stagiaires autonomes, mais également leur permettre de se socialiser. Nous faisons l'hypothèse qu'au sein de ce type de formation, une relation pédagogique spécifique se crée entre le formateur et le stagiaire. Il s'agit d'une relation d'accompagnement basée sur la réciprocité d'après M. Paul (2020), elle se traduit par l'aide, l'avancée ensemble, la confiance, mais également par la bienveillance (humanisme, ouverture à l'autre). Nous supposons ainsi qu'elle peut être bénéfique pour les deux acteurs. Cependant, elle présente aussi des limites au sens où l'autoformation accompagnée engendre des contraintes multiples tant pour le formateur que pour le stagiaire dont il faut tenir compte dans notre recherche.

DEUXIÈME PARTIE : Cadre méthodologique et épistémologique de la recherche

Chapitre 5 : Une enquête exploratoire pour comprendre la relation pédagogique entre le formateur et les stagiaires

Introduction

Ce chapitre présente nos choix épistémologique et méthodologique de recherche. Dans un premier temps, nous formalisons notre rapport à l'objet de recherche dans la mesure où nous nous situons dans une posture de chercheuse impliquée comme nous l'explicitons. Dans un deuxième temps, nous présentons et caractérisons l'approche compréhensive et le raisonnement abductif que nous avons retenus pour cette étude. Dans un troisième temps, nous détaillons les questions de recherche qui nous ont guidées ainsi que les hypothèses que nous avons formulées, suite aux différents allers et retours entre le terrain d'enquête et la théorie. Nous y abordons également le dispositif d'enquête exploratoire que nous avons mis en place au sein de deux centres de formation.

1. Considérations sur l'objet de recherche

La formation des adultes en compétences clés est un objet de recherche qui nous a semblé adéquat et pertinent d'autant plus que nous avons eu l'opportunité de dispenser ce type de formation à un public certes en difficulté pour différentes raisons (chômage, isolement, manque de confiance en soi, rapport complexe à l'écrit, difficultés en français...), mais fortement investi. Notre expérience de six ans a été très enrichissante, c'est la raison pour laquelle nous avons choisi d'en faire notre sujet de thèse.

Cette dernière a profondément marqué notre identité professionnelle de formatrice d'adultes. En effet, nous avons été touchée par ce public qui a globalement montré une envie de réapprendre, en dépit du fait que la formation lui soit, la plupart du temps, « prescrite ». Le dispositif que nous avons connu fonctionnait sur entrées et sorties permanentes. Nous y dispensions essentiellement des formations de français. Nous avons pu expérimenter

différents niveaux allant du degré 1 au degré 4 de l'ANLCI⁸³. Les apports de la formation ont été mutuels pour les stagiaires et nous-même. En effet, en ce qui nous concerne, nous avons beaucoup appris de ce public que nous ne connaissions guère, hormis d'après les *a priori* et les stéréotypes diffusés dans la société. Nous avons découvert des personnes fragiles, souffrant d'un manque d'estime d'elles-mêmes la plupart du temps, mais avides d'apprendre ou de réapprendre, motivées, déterminées. Au fur et à mesure des séances, nous avons pu remarquer les évolutions de certains stagiaires : des évolutions physiques (soin de soi), mais également des évolutions sociales (prise d'assurance, socialisation, épanouissement). La convivialité était le maître-mot de nos séances. Nous avons développé un lien de confiance qui permettait d'instaurer une atmosphère à la fois détendue et cadrée. En même temps, nous restions consciente de la grande précarité des stagiaires et de leur souffrance plus ou moins exprimée qu'il nous fallait, parfois, prendre en compte.

Même si cela n'est pas comparable, nous étions nous-même confrontée à une forme de précarité professionnelle liée au statut de « formatrice occasionnelle »⁸⁴ qui était le nôtre, à l'époque. Nous avons donc plusieurs employeurs, étant donné que la structure ne pouvait nous embaucher à temps complet. Nos revenus étaient très instables d'un mois à l'autre et dépendaient de l'activité que nous avions. Il était important pour nous de faire nos preuves et intervenir dans cette formation en compétences clés y a contribué. C'est une des raisons pour lesquelles nous avons décidé d'étudier ce type de formation et d'analyser à la fois les formateurs et les stagiaires dans leur rapport respectif à la précarité. Par cette immersion dans le contexte étudié, nous avons pu en développer une compréhension de l'intérieur. En effet, lorsque nous avons entamé cette recherche, nous étions encore formatrice, notre rapport à l'objet n'est donc pas neutre, mais plutôt empreint de subjectivité, comme le souligne M. Grawitz :

Tout chercheur se trouve affecté d'un coefficient de déformation inconsciente d'origine psychologique, qui dépend du milieu dans lequel il a vécu, de son éducation, mais aussi de son hérédité, de sa personnalité et de son histoire. C'est l'équation personnelle du chercheur en cause dans toutes les sciences humaines. (Grawitz, 2000, p. 336)

⁸³ Cf. Référentiel des compétences clés en situation professionnelle (RCCSP)

⁸⁴ D'après l'URSSAF, les « formateurs occasionnels » désignent : « des salariés qui dispensent de façon occasionnelle des cours dans un établissement d'enseignement ou dans un organisme ou une entreprise de la formation professionnelle continue. »

En raison de notre implication personnelle, relative à l'objet de recherche, nous sommes consciente des biais possibles et/ou interprétations que nous pouvons faire : « *Le plus souvent, c'est l'observateur qui est lui-même instrument, d'où la possibilité d'interférences de sa propre personnalité sur les résultats de l'observation, comme de l'interprétation. Le problème essentiel est donc [...] celui de l'objectivité du chercheur.* » (Ibid., p. 394).

Au cours de ce travail, et au regard de ces considérations, nous avons ainsi veillé, dans la mesure du possible, à prendre de la distance et du recul vis-à-vis de notre objet de recherche. C'est pour cela que nous avons recueilli des données par différents moyens que nous détaillerons. Par ailleurs, nous avons changé de fonction et de métier en cours de thèse ce qui nous a permis de prendre un certain recul réflexif en nous détachant du terrain, même si compte tenu de notre parcours antérieur, nous conservons toujours cette « *équation personnelle du chercheur* » dont parle M. Grawitz (2000).

À ce stade, il nous faut préciser l'approche que nous avons retenue pour cette recherche.

2. Une approche compréhensive

Dans le cadre de notre recherche, nous nous inscrivons dans une approche compréhensive telle que définie par P. Paillé et A. Mucchielli (2016, p. 42) :

L'approche compréhensive postule également la possibilité qu'a tout homme de pénétrer le vécu et le ressenti d'un autre homme (principe de l'intercompréhension humaine). L'approche compréhensive comporte toujours un ou plusieurs moments de saisie intuitive, à partir d'un effort d'empathie, des significations dont tous les faits humains et sociaux étudiés sont porteurs.

En effet, nous cherchons, notamment, à comprendre l'impact de la précarité des formateurs et des stagiaires sur la relation pédagogique. L'approche compréhensive se traduit par une mise en relation de phénomènes qui permet de donner du sens : « *Cette "mise en relation" pour extraire une "forme" est congénitalement liée à la recherche du sens. L'homme a besoin de comprendre et a donc besoin du sens des choses pour agir.* » (Ibid., p. 47). Dans notre contexte, il s'agissait, surtout au départ, de donner du sens aux activités que nous réalisions en tant que formatrice.

Selon M. Charmillot et L. Seferdjeli, cette approche relève moins d'un raisonnement hypothético-déductif que d'un raisonnement abductif (que nous explicitons dans ce chapitre),

étant donné qu'elle consiste à effectuer des allers et retours entre la théorie et le terrain. Toujours selon les auteures, la perspective compréhensive a des implications méthodologiques qui peuvent être liées aux trois moments de la recherche énoncés par G. Bachelard : la conquête, la construction et le constat (Charmillot & Seferdjeli, 2002). « *Dans la phase de conquête, l'objet n'est pas envisagé comme une chose pouvant être séparée radicalement du sens commun à l'aide de procédures élaborées a priori.* » (Charmillot & Seferdjeli, 2002, p. 188). En d'autres termes, il se construit progressivement au cours de la recherche, sans *a priori*. La seconde phase, la construction, correspond à une alternance de raisonnements : « *Le moment de la construction est caractérisé par des raisonnements pluriels – tantôt déductifs, tantôt inductifs – et non par un raisonnement exclusivement hypothético-déductif.* » (*Ibid.*, p. 189). Les hypothèses sont renforcées grâce aux allers et retours sur le terrain. Cette phase sous-entend qu'une enquête exploratoire conséquente est mise en œuvre. La dernière phase correspond aux constats obtenus lors du recueil du matériau. Tout au long de ces trois phases, le chercheur ne reste pas extérieur à son objet de recherche, mais est bien impliqué (Charmillot & Seferdjeli, 2002). Nous pouvons, ainsi, faire le lien avec les trois stades par lesquels passe l'esprit scientifique et mis en exergue par G. Bachelard : l'état concret, l'état concret-abstrait et l'état abstrait. Le premier état est celui « *où l'esprit s'amuse des premières images du phénomène et s'appuie sur une littérature philosophique glorifiant la Nature, chantant curieusement à la fois l'unité du monde et sa riche diversité* » (Bachelard, 2011, p. 11). Autrement dit, il s'agit de la première image du phénomène. L'état concret-abstrait, quant à lui, représente celui :

où l'esprit adjoint à l'expérience physique des schémas géométriques et s'appuie sur une philosophie de la simplicité. L'esprit est encore dans une situation paradoxale : il est d'autant plus sûr de son abstraction que cette abstraction est plus clairement représentée par une intuition sensible. (Ibid., p. 11)

Cela correspond au passage de l'image à la forme géométrique, c'est une première forme d'abstraction du phénomène. Le dernier état, l'état abstrait est celui « *où l'esprit entreprend des informations volontairement soustraites à l'intuition de l'espace réel, volontairement détachées de l'expérience immédiate et même en polémique ouverte avec la réalité première, toujours impure, toujours informe* » (*Ibid.*, p. 11). En d'autres termes, cela revient à dépasser l'opinion première que l'on se fait du phénomène. G. Bachelard précise que l'esprit scientifique est celui qui sait poser un problème et qui ne se contente pas d'une opinion, d'une certitude première : « *L'esprit scientifique nous interdit d'avoir une opinion sur des questions*

que nous ne comprenons pas, sur des questions que nous ne savons pas formuler clairement. Avant tout, il faut savoir poser des problèmes. » (Ibid., p. 16). Afin d'accéder à la connaissance d'un phénomène, il est nécessaire de dépasser des « obstacles épistémologiques ». L'objet de recherche n'est pas donné, mais à construire : « *Rien ne va de soi. Rien n'est donné. Tout est construit* » (Ibid., p. 16).

L'approche compréhensive relève de la signifiante. C'est pour cette raison que dans ce type d'approche, il s'agit davantage d'observer les sujets en interaction plutôt que dans des contextes isolés (Pourtois & Desmet, 2007, p. 106). Cette approche interprétative met l'accent sur la prise en compte de trois éléments relatifs au sujet : l'affectivité, la subjectivité et la singularité (Ibid., p. 106). Elle prend, enfin, en considération, comme nous l'avons dit plus haut, les biais relatifs à l'implication du chercheur sur le terrain, à savoir : « *les effets pervers ainsi que les perturbations induites par la présence du chercheur* » (Ibid., p. 106). Ces « effets pervers » et perturbations peuvent prendre différentes formes. Dans notre cas, nous en avons identifié plusieurs, sans être exhaustive : notre implication par rapport à l'objet de recherche en tant que professionnelle qui peut mener à des *a priori*, notre connaissance du terrain qui peut induire certaines analyses non fondées. Nos choix de cadres théorique et méthodologique peuvent également influencer sur les données et les résultats obtenus à différents niveaux. Par exemple, notre présence en tant qu'observatrice a pu modifier ou perturber le déroulement de la séance de formation. Ce sont, de ce fait, des éléments à prendre en compte aux différentes étapes de l'enquête. C'est pourquoi, le raisonnement abductif nous a permis de dépasser nos intuitions par la formulation d'hypothèses que nous avons cherchées à vérifier.

3. L'abduction comme raisonnement adopté pour l'enquête

Le raisonnement abductif est issu, notamment, de la philosophie pragmatiste de C.S. Peirce et de J. Dewey. Avec ce raisonnement, le chercheur, en proie au doute, effectue des allers et retours entre la théorie et le terrain :

L'abduction est avant tout une reconnaissance du processus de réflexion du chercheur qui, animé par l'irritation d'un doute, interroge les faits empiriques dans un va-et-vient entre la construction des conjectures théoriques, les inférences et leurs occurrences dans l'expérience. (Hallée & Garneau, 2019, p. 126)

C'est en ce sens que les hypothèses tiennent un rôle important dans ce raisonnement. C.S. Peirce considère l'abduction comme la formalisation de deux inférences : la première

inférence résulte du « *processus de formation des hypothèses exploratoires qui sont mises à l'épreuve des faits* », la seconde inférence « *est une version étendue qui correspond à une méthode scientifique de construction d'une croyance plus adaptée par observations et inférences logiques* » (Ibid., p. 127). Les hypothèses sont ainsi testées et vérifiées de manière expérimentale. J. Dewey s'est inspiré de l'abduction selon C.S. Peirce. Comme pour C.S. Peirce, celui-ci considère que l'enquête débute avec l'expression d'un doute. « *L'important pour l'enquête sociale, c'est l'interdépendance entre le mouvement déductif de formulation et le mouvement inductif de vérification qui permet que chacune des opérations soit formée en référence à l'autre.* » (Ibid., p. 129). L'accès à la connaissance est possible lorsque l'hypothèse est vérifiée, mais le statut de cette connaissance paraît relatif : « *Toutefois, cette connaissance n'est jamais définitive, elle est une affaire progressive; aucune n'est assez fermement incontestable pour n'avoir pas à être soumise à une enquête ultérieure, surtout en ce qui concerne le comportement humain.* » (Ibid., p. 129). Dans cet ordre d'idées, une hypothèse peut être infirmée ou confirmée à l'issue de l'enquête, voire inférée (Hallée & Garneau, 2019). D'après les travaux de C.S. Peirce, lorsque l'hypothèse appliquée et vérifiée persiste, elle permet d'accéder à « *la connaissance réelle* » (Ibid., p. 131).

L'abduction souligne également la nécessaire subjectivité du chercheur qui a un *a priori* sur son objet de recherche. Cette donnée fait partie intégrante de l'enquête abductive :

En effet, le chercheur puise dans son propre bagage cognitif pour formuler et donner une forme d'intelligibilité aux phénomènes observés. Il donne ainsi un sens et une signification qui découlent de son propre raisonnement et qui peuvent potentiellement différer d'un autre chercheur qui aurait observé le même phénomène puisque ses connaissances cognitives diffèrent. (Ibid., p. 130)

En d'autres termes, c'est une des raisons pour lesquelles la connaissance est considérée comme partielle et non définitive. Cela renvoie à la posture du chercheur impliqué dans son objet de recherche que nous avons adoptée. Notre rapport à l'objet de recherche est, d'une certaine manière, orienté par notre parcours et nos connaissances antérieurs. Cela peut constituer des biais ou des effets pervers, sans pour autant remettre en cause la validité de la recherche parce que ces biais ou effets sont conscientisés.

Ce type de raisonnement implique, lors de l'analyse des données, l'élaboration de codes à partir des premiers matériaux recueillis : « *Ces codes représentent des catégories qui sont globalement conceptualisées d'avance ou qui émergent des matériaux empiriques.* » (Ibid.,

p. 130). Cette codification évolue au cours de l'enquête, en fonction des données recueillies et de leur analyse. En effet, de nouvelles catégories peuvent apparaître et d'autres peuvent être considérées comme moins pertinentes. C'est ce que nous avons pu constater en procédant à l'analyse de nos données. Celle-ci a engendré différentes codifications et catégorisations au fur et à mesure de l'enquête.

En somme, l'abduction est un raisonnement itératif, qui allie les trois éléments suivants : « *fait-hypothèse-théorie* » (*Ibid.*, p. 133). C'est pourquoi, nous avons reformulé plusieurs fois nos questions de recherche et nos hypothèses à l'issue des différents allers et retours entre nos éléments théoriques et la réalité de notre terrain. Nous présentons nos questions et hypothèses majeures ci-après.

4. Questions de recherche et hypothèses formulées

Comme nous l'avons vu précédemment, les formateurs « compétences clés » sont ainsi confrontés à des enjeux de professionnalisation, de reconnaissance professionnelle, de construction de l'identité professionnelle, à une précarisation de la fonction et de ses conditions d'exercice. Quant aux stagiaires de ces formations, ils doivent eux-mêmes faire face à des difficultés multiples (économiques, sociales, scolaires, professionnelles) qui les rendent fragiles, précaires. Ils sont donc, également, *a priori* soumis à des enjeux de (re)construction identitaire, de reconnaissance professionnelle et sociale. Nous faisons l'hypothèse que ces problématiques à la fois similaires et distinctes peuvent contribuer à la création d'un lien entre ces deux acteurs en formation. Relativement à ces considérations, A. Méлива, dans une enquête du Céreq, établit le constat suivant concernant les formateurs :

Les conditions d'exercice de leur activité ont évolué de telle sorte que, de ce qui est visible (d'un point de vue institutionnel), les durées d'emploi des formateurs d'adultes se sont raccourcies, les temps partiels ont été plus nombreux, et leur caractère occasionnel croissant. De nouveaux organismes se sont créés tous les ans, pour parfois disparaître aussi vite, revêtant les qualités de réactivité, flexibilité et d'intermittence. Pour certains, ces conditions les ont rapprochés de celles de leur public : précarité, activité intermittente, création d'entreprise quasi obligée, en sous-traitance, etc. (Méлива, 2007, p. 26)

Suite à ces réflexions, il s'agit tout d'abord de chercher à répondre aux questions suivantes : **Comment se traduit la précarité chez les formateurs et les stagiaires ? Dans quelle**

mesure la double précarité du formateur et des stagiaires impacte-t-elle leur relation pédagogique et la construction de leur identité professionnelle respective ?

Puis, à partir de ces questions, nous pouvons formuler l'hypothèse et les sous-hypothèses, ci-après, qui en découlent : *La précarité partagée par les formateurs et les stagiaires à des degrés différents encourage une relation pédagogique d'accompagnement symétrique malgré une asymétrie persistante et nécessaire.*

Cette relation instituée par un dispositif, s'appuie sur des formes d'accompagnement qui peuvent, dans une certaine mesure, valoriser l'image de soi (1), favoriser une reconnaissance sociale et professionnelle réciproque (2) et amorcer une dynamique de (re)construction identitaire pour chacun des acteurs.

Après avoir formulé nos questions de recherches et nos hypothèses, il s'agit à présent d'explicitier la méthode de recherche que nous avons retenue pour l'enquête.

5. Méthode de recherche adoptée pour l'enquête

Afin de vérifier ces hypothèses, nous avons fait le choix de mener une enquête qualitative telle que définie par P. Paillé et A. Mucchielli (2016, p. 13) : « *Nous entendons par "enquête qualitative de terrain" la recherche qui implique un contact personnel avec les sujets de la recherche, principalement par le biais d'entretiens et par l'observation des pratiques dans les milieux mêmes où évoluent les acteurs.* »

Ainsi, nous avons opté pour des entretiens semi-directifs auprès d'acteurs (formateurs et stagiaires) de cinq centres de formation proposant des modules de « compétences clés » que nous avons complétés par des observations directes dans un premier temps.

Comme nous nous intéressons à la professionnalisation des acteurs de la formation, nous avons enfin effectué, au sein d'un des centres, un atelier d'écriture et d'échange sur l'activité. En effet, il s'agit d'une méthode qui permet notamment « *la mise en évidence des tensions et controverses qui "vivent" au sein d'une communauté professionnelle et sont susceptibles de faire évoluer à terme le genre professionnel* » (Champy-Remoussenard & Starck, in Morisse, Lafortune, & Cros, 2011, p. 202). Par ailleurs, elle permet au participant une forme de réflexivité sur l'activité. Nous l'avons mise en place auprès de stagiaires inscrits dans le parcours « Dynamique vers l'emploi » (DVE) au sein du deuxième centre de formation

étudié. Nous pensons qu'elle peut être utile dans le cadre de notre enquête au sens où elle peut être un espace privilégié d'expression, elle peut permettre de mettre en mots l'indicible.

Cette triangulation des données que nous présenterons plus bas permettra de confronter les différents résultats obtenus dans une approche compréhensive. Comme l'indiquent J.-P. Pourtois et H. Desmet :

[...] la triangulation n'est pas seulement faite pour mettre à jour les permanences; elle vise aussi à identifier les contradictions. L'examen des convergences ou au contraire l'analyse des états instables et des éléments paradoxaux sont d'une extrême richesse pour la compréhension des phénomènes. (Pourtois & Desmet, 2007, p. 107)

Tout d'abord, il nous paraît essentiel de préciser les modalités de notre enquête exploratoire.

5.1. L'enquête exploratoire sous forme d'entretiens semi-directifs en deux temps menée au sein de deux centres de formation

Nous avons, entre autres, choisi la méthode des entretiens semi-directifs puisque, pour notre étude, la parole des acteurs et l'expression de leur ressenti sont centraux. Ce sont leurs mots qui permettent d'enrichir notre recherche. En effet, comme l'indique J.-C. Combessie :

Parmi les diverses formes possibles de collecte d'informations orales, le sociologue accorde une importance particulière à l'entretien semi-directif, nommé aussi entretien centré ; il préfère ces appellations à celle d'entretien non directif dans la mesure où il choisit et annonce au préalable le thème ou les thèmes et dispose d'un guide d'entretien. (Combessie, 2007, p. 24)

Ce type d'entretien est organisé selon une logique thématique que l'enquêteur détermine au préalable pour mener à bien la phase de passation. Il choisit et organise ses thèmes au regard de ses hypothèses de recherche, ils sont matérialisés par un guide d'entretien qui lui sert de support. En effet, d'après le sociologue :

[...] le guide d'entretien est un mémento (un pense-bête). Il est rédigé avant l'entretien et comporte la liste des thèmes ou des aspects du thème qui devront avoir été abordés avant la fin de l'entretien. Comme tout mémento, il doit être facilement et rapidement consultable : détaillé et précis mais avec des notations brèves et claires (mots clefs ; phrases nominales...). L'ordre des thèmes de la liste est construit pour préfigurer un déroulement possible de l'entretien, une logique probable des enchaînements. Mais la liste n'a pas pour objectif de déterminer ces enchaînements ni la formulation des

questions en cours d'entretien (seuls les mots clefs peuvent être repris) : l'entretien doit suivre sa dynamique propre. (Ibid., p. 24)

Autrement dit, l'enquêteur, tout en disposant d'un guide d'entretien commun qui sert d'ancrage, peut s'en détacher à certains moments et se sentir libre de poser des questions qui n'y figurent pas en fonction du contexte des échanges. Grâce à sa base thématique, celui-ci peut choisir d'aborder prioritairement tel thème plutôt que tel autre d'après les réponses et les réactions de son interlocuteur.

Il nous a paru ainsi important de proposer ce type d'entretiens aux stagiaires et aux formateurs étant donné que nous étudions notamment le parcours de chacun, leurs ressentis, leurs appréhensions, leurs difficultés, etc. Par les entretiens, nous avons souhaité comprendre, entre autres, la façon dont chaque acteur se considère dans la relation d'accompagnement créée par le dispositif (précarité, image de soi, etc.).

La section suivante présente l'enquête exploratoire menée dans un premier centre de formation.

5.2. L'enquête exploratoire au sein du premier centre de formation

Pour cette enquête exploratoire, nous avons réalisé deux premiers guides d'entretiens, l'un à destination des formateurs et l'autre à destination des stagiaires. Ces guides ont été élaborés sous forme de thématiques et de sous-thématiques à aborder pour répondre à notre objet de recherche. Le choix de formuler des thématiques et non systématiquement des questions nous a permis de ne pas restreindre l'entretien à des questions précises. Ces guides se sont voulus ouverts pour permettre aux participants de s'exprimer le plus librement possible.

Pour l'entretien des formateurs, nous avons abordé les thématiques ci-après :

Tableau 5 – Thématiques abordées lors de l'entretien des formateurs

Thèmes	sous-thèmes
1. le dispositif de remise à niveau	- son fonctionnement - présentation des ateliers - ses objectifs - le cadre/les horaires
2. le formateur en formation de base	- son cursus scolaire et professionnel - sa profession (pourquoi a-t-il choisi ou pas cette voie ? comment définit-il sa profession ?, quelle dénomination emploie-t-il pour se

	<p>caractériser ?)</p> <ul style="list-style-type: none"> - précarité : son statut/type de contrat/ses autres activités professionnelles - le rapport avec ses collègues, ses supérieurs, l'ambiance
3. le public visé : le stagiaire en formation de base (remise à niveau)	<ul style="list-style-type: none"> - ses caractéristiques (milieu social...) - son cursus scolaire et professionnel, son statut - les raisons pour lesquelles il retourne en formation
4. l'image de soi - l'identité propre du formateur	<ul style="list-style-type: none"> - identité professionnelle (comment se considère-t-il ?) - identité sociale (intégration - rapport à la société) - estime de soi par rapport à ses multiples missions ? - son rôle par rapport aux stagiaires ?
5. sa perception de l'image qu'il renvoie aux stagiaires et à l'organisation elle-même	<ul style="list-style-type: none"> - analyse de sa reconnaissance par les stagiaires, par le groupe lui-même - par les autres formateurs, par la direction - point positifs/négatifs
6. la relation pédagogique formateurs-stagiaires	<ul style="list-style-type: none"> - les formateurs (statut, caractéristiques, image renvoyée) - les méthodes utilisées - les échanges avec les stagiaires/la communication
7. le groupe en formation	<ul style="list-style-type: none"> - la communication au sein du groupe - la coopération au sein du groupe
8. la réussite en formation	<ul style="list-style-type: none"> - objectifs de la formation - rapport à l'échec et à la réussite - sa définition d'une relation pédagogique réussie = critères de qualité de la formation - l'impact d'une formation réussie sur l'image de soi

Pour l'entretien des stagiaires, nous avons abordé les thématiques ci-après :

Tableau 6 – Thématiques abordées lors de l’entretien des stagiaires

1. le dispositif	<ul style="list-style-type: none"> - son fonctionnement - présentation des ateliers - ses objectifs - le cadre / les horaires - l'ambiance
2. le stagiaire en formation de base (remise à niveau)	<ul style="list-style-type: none"> - ses caractéristiques (profil, milieu social...) - son cursus scolaire et professionnel (son statut : précaire ?) - les raisons pour lesquelles il retourne en formation - son niveau (comment se situe-t-il ?)
3. l'image de soi - l'identité du stagiaire	<ul style="list-style-type: none"> - identité professionnelle (comment se considère-t-il ?) - identité sociale (intégration - rapport à la société) - estime de soi
4. l'image de soi – par rapport au formateur	<ul style="list-style-type: none"> - les formateurs : quelle vision en ont-ils ? (quel statut, quelles caractéristiques ou spécificités, quelle image renvoyée aux stagiaires ?)
5. la relation pédagogique formateurs-stagiaires	<ul style="list-style-type: none"> - les méthodes pédagogiques utilisées - les échanges avec le formateur / la communication
6. le groupe en formation	<ul style="list-style-type: none"> - les profils des autres stagiaires - la communication au sein du groupe - la coopération au sein du groupe
7. la réussite et l'échec en formation	<ul style="list-style-type: none"> - rapport face à l'échec / à la réussite - conditions de réussite - objectifs de la formation - critères de qualité de la formation - le degré de satisfaction / les modifications à proposer - quel impact une formation réussie a-t-elle sur l'image de soi et sur le devenir du stagiaire ?

Lors des entretiens, nous nous sommes munie du guide *ad hoc*, mais également d'un support papier qui nous a permis de prendre des notes au fur et à mesure des échanges dans l'optique de pouvoir relancer la personne interviewée si nécessaire et dans l'optique d'éviter les questions redondantes.

Par ailleurs, chaque entretien a été enregistré avec la garantie préalable de l'anonymat des données recueillies. C'est pourquoi, lors de la retranscription, nous avons attribué un pseudonyme à chaque participant. Nous avons également supprimé tout élément faisant référence à une personne, un lieu ou toute autre indication permettant d'identifier la structure ou la personne⁸⁵.

5.2.1. Le contexte étudié

L'enquête exploratoire est fondamentale dans le cadre d'une recherche qualitative car elle permet de préciser la ou les hypothèse(s) de recherche en cours d'élaboration à travers la matière fournie par les entretiens, d'y apporter d'éventuelles modifications et de créer un guide pour les entretiens semi-directifs qui vont suivre : « *quelques entretiens ou observations ont lieu, puis une première analyse des matériaux recueillis intervient, laquelle fournit de nouvelles pistes pour les entretiens ou les observations à venir, et ainsi de suite.* » (Paillé & Mucchielli, 2016, p. 26).

Pour notre enquête exploratoire commencée le 16 juillet 2018, nous avons choisi d'interroger deux personnes (une formatrice et une stagiaire) d'un premier centre de formation que nous nommerons « centre de formation n° 1 » (C1). Ce centre propose notamment de la remise à niveau (compétences clés) dans son catalogue de formation puisqu'il met l'accent sur la formation tout au long de la vie et l'insertion des personnes en situation de précarité. Il est doté d'un atelier de pédagogie personnalisée. Son accès a été relativement facile dans la mesure où nous y intervenions en tant que formatrice. Nous avons donc obtenu rapidement l'autorisation de la direction et des acteurs concernés.

Ci-dessous, nous présentons le premier dispositif que nous avons étudié.

5.2.2. Le premier dispositif étudié et ses participants

- Le dispositif @3C (2016 - 2018)

Entre 2016 et 2018, dans le cadre de la formation permanente, le centre de formation n° 1 a proposé des formations sur les compétences clés par le biais du dispositif régional @3C dans lequel une dizaine d'acteurs sont intervenus comprenant les formateurs et les référents uniques accompagnement projet (R.U.A.P.).

⁸⁵ L'ensemble des entretiens retranscrits et anonymisés (formateurs et stagiaires des cinq centres) se situe en annexe 2 du second volume. Pour le premier centre de formation, cette annexe contient l'entretien de la stagiaire : annexe 2.1., et de la formatrice : annexe 2.2.

Ce dispositif est organisé autour de quatre compétences principales : mathématiques, numérique, français langue maternelle et anglais. Pour positionner les stagiaires dans les formations *ad hoc*, les niveaux du dispositif sont conçus à partir des degrés de l'ANLCI (illettrisme), répartis de un à quatre et explicités dans le référentiel des compétences clés en situation professionnelle (RCCSP). Ils sont détaillés dans le tableau ci-après, issu de ce référentiel et intitulé : « *Des degrés du cadre national de référence de l'ANLCI aux capacités professionnelles décrites dans le Référentiel CCSP* ».

Tableau 7 - « Des degrés du cadre national de référence de l'ANLCI aux capacités professionnelles décrites dans le Référentiel CCSP »

Cadre de référence ANLCI	Degrés	Capacités professionnelles décrites dans le Référentiel CCSP
Compétences permettant, de se repérer dans l'univers de l'écrit (identification des signes et des mots), dans l'univers des nombres (base de la numération), dans l'espace et dans le temps, de participer à des échanges oraux avec des questions-réponses simples, etc.	Degré 1 Repères structurants	1 Imitation Ce degré correspond à des tâches simples dans leur définition, et souvent répétitives dans une activité. L'exécution de ces tâches se réfère à un modèle précis. La consigne donnée à l'oral ou à l'écrit ne nécessite pas la maîtrise d'un vocabulaire spécifique.
Compétences permettant, dans un environnement familier, de lire et d'écrire des phrases simples, de trouver des informations dans des documents courants, de donner et de prendre des informations orales lors d'un entretien, de résoudre des problèmes de la vie quotidienne nécessitant des calculs simples, etc. Les personnes concernées s'acheminent vers la mise en place de savoir-faire d'ordre linguistique, cognitif, mathématique, mais ceux-ci sont encore étroitement finalisés sur les situations pratiques de leur vie quotidienne.	Degré 2 Compétences fonctionnelles pour la vie courante	2 Adaptation Ce degré constitue une progression dans laquelle, dans un environnement familier, une personne s'achemine vers la mise en place de savoir-faire sur des situations pratiques, à travers la maîtrise de consignes plus complexes exprimées avec un vocabulaire précis. Les tâches à exécuter font appel à une séquence coordonnée d'activités dans un cadre professionnel connu.
Ces compétences permettent de lire et d'écrire des textes courts, d'argumenter, de résoudre des problèmes plus complexes, d'utiliser plus largement des supports numériques, etc. Il s'agit d'aller au-delà du pragmatisme quotidien et de se diriger vers plus de distanciation, de transversabilité, d'automatisation, vers une appropriation croissante des codes (règles orthographiques, registres de langue...) vers un usage plus systématique d'outils d'appréhension du réel (tableaux, graphiques, schémas...). Le degré trois est proche du niveau de certification de formation générale.	Degré 3 Compétences facilitant l'action dans des situations variées	3 Transposition On peut, à ce niveau, confier à une personne la responsabilité d'une tâche globale en fonction d'un objectif assigné dans des situations nouvelles et variées. La réalisation des tâches ou une adaptation de la consigne (notamment en ce qui concerne le choix des moyens). Les tâches à exécuter font appel à la maîtrise d'un processus complet.
Ce degré regroupe l'ensemble des compétences nécessaires pour être à l'aise dans la société, s'adapter aux évolutions et continuer à former. Le degré quatre est proche des exigences de formation générale des qualifications de niveau V (CAP, BEP, Brevet des Collèges, etc).	Degré 4 Compétences renforçant l'autonomie pour agir dans la société de la connaissance	

Source : Guide d'utilisation du Référentiel des compétences clés en situation professionnelle, 2013, p. 27⁸⁶

Le dispositif @3C fonctionne sur le principe des entrées et sorties permanentes et continues. Les stagiaires signent un contrat de formation et s'engagent à suivre un quota d'heures qui a

⁸⁶ <http://www.anlci.gouv.fr/Mediatheque/Entreprises/Entreprise/Referentiel-des-competences-cles-en-situation-professionnelle-RCCSP>

préalablement été défini avec le R.U.A.P. En parallèle, de ces modules principaux, ils ont des ateliers ponctuels, dits ateliers "socle", obligatoires à suivre tels que les ateliers : « expression des usagers », « apprendre à apprendre », « développement durable » ou encore « *fab lab* » et peuvent bénéficier d'une aide à l'orientation avec un conseiller orientation.

- *Le Chèque Pass Formation (2018-2019)*

En 2018, l'action @3C et son dispositif ont pris fin. De ce fait, cette action a été remplacée, au sein du centre de formation n° 1, par le dispositif : « Chèque Pass Formation ». Il permet aux acteurs (stagiaires et formateurs) d'achever les parcours de formation entamés dans le dispositif @3C. L'entrée en formation, par le biais de ce dispositif, a dû se faire avant le 31 décembre 2018 et les stagiaires n'ont pas pu dépasser douze mois.

Comme le premier dispositif, il s'agit d'un dispositif de remise à niveau et d'insertion professionnelle qui a pour objectif de/d' :

- « Permettre au bénéficiaire de l'aide d'accéder à une formation qualifiante ou certifiante en lien direct avec son projet professionnel,
- Accompagner les projets professionnels individuels des demandeurs d'emploi,
- Concrétiser un projet de création ou de reprise d'entreprise. »⁸⁷

Il est destiné aux demandeurs d'emploi, aux salariés licenciés économiques dans le cadre d'un contrat de sécurisation professionnelle (CSP), aux bénéficiaires du complément de libre choix d'activité (CLCA) ayant un projet de formation, aux créateurs et aux repreneurs d'entreprises, accompagnés par une structure compétente (à l'exemple de la BGE⁸⁸), aux personnes en contrat aidé ou occupant un emploi à temps partiel.

Basé sur les mêmes principes que l'@3C, le Chèque Pass Formation, tel qu'il est mis en place au centre de formation n° 1, offre la possibilité aux stagiaires de suivre une remise à niveau en français, en mathématiques et en numérique de manière individualisée, mais ne propose pas d'accompagnement à la construction d'un projet professionnel.

- *Les participants*

L'enquête exploratoire a d'abord été menée auprès d'une stagiaire du dispositif Chèque Pass Formation dotée d'un niveau 4 (le plus élevé) en langue maternelle (degré 4 de l'ANLCI) et d'une formatrice en juillet 2018. Nous avons choisi ce niveau dans la mesure où les entretiens

⁸⁷ <http://guide-aides.hautsdefrance.fr/aide469>

⁸⁸ Boutique de gestion espace : association à but non lucratif qui vise à apporter des conseils à des entrepreneurs désireux de créer leur entreprise dans le Nord-Pas-de-Calais.

nécessitent un bon maniement de la langue française, une aisance à l'oral, mais également parce que, en tant que formatrice pour ce niveau, la prise de contact avec les personnes interrogées nous a paru plus facile. Le tableau, ci-dessous, présente les caractéristiques des deux personnes interviewées (pseudonyme, fonctions, etc.), la date de l'entretien mené, le codage du centre de formation que nous utilisons pour la formulation de nos résultats :

Tableau 8 - Entretien des formateurs et stagiaires du centre de formation 1

Centre de formation	Date de l'entretien	Formateur/Stagiaire	Pseudonyme
C1	16/07/2018	Stagiaire en remise à niveau français langue maternelle (niveau 4), mathématiques, numérique (dispositifs @3C et Chèque Pass Formation)	Martine
C1	18/07/2018	Formatrice de numérique (dispositif @3C et Chèque Pass Formation)	Karine

Puis, sont décrits, ci-après, le profil de la stagiaire et celui de la formatrice :

Stagiaire

Martine (47 ans) est assez réservée. Elle était en contrat d'insertion lorsqu'elle a intégré le dispositif @3C en octobre 2016. Elle a achevé son parcours de remise à niveau en bénéficiant du Chèque Pass Formation en juillet 2018. Dans les deux dispositifs, elle a suivi les modules de numérique, de langue maternelle (degré 4) et de mathématiques. En 2014, elle devient titulaire d'un bac professionnel : « Maintenance équipement industriel ». Elle est agent de maintenance dans le bâtiment. Lors de l'entretien, elle vient d'obtenir un CDI dans le cadre d'un dispositif de lutte contre le chômage longue durée au sein des territoires. Elle a signé sa promesse d'embauche et a débuté son CDI le 20 août 2018. Il s'agit de son premier contrat de ce type. Avant, elle accumulait les missions d'intérim et les CDD.

Formatrice

Nous avons également interrogé Karine (49 ans), une formatrice. Elle est mariée et a deux enfants. Elle se définit comme une formatrice polyvalente au sein du centre de formation 1, son employeur unique. Elle est en CDD après avoir réalisé un parcours professionnel à rebondissements. Elle a obtenu une licence d'anglais en 2002, à la suite de celle-ci, elle a été deux fois admissible au CAPES d'anglais. Elle a ensuite travaillé pour l'Éducation nationale, pendant dix ans, en tant qu'intervenante extérieure en langue étrangère pour les écoles

primaires, d'abord en CDD, puis en CDI au bout de six ans dans la Fonction publique. À l'issue de ses dix années de service, elle s'est retrouvée au chômage dans la mesure où les cours d'anglais en école primaire ont petit à petit été internalisés. À présent, c'est le professeur des écoles qui les dispense. Elle a donc décidé de reprendre une formation afin de devenir formatrice d'adultes. Entre 2012 et 2015, elle a suivi et obtenu une licence puis un master en Sciences de l'éducation et de la formation. Elle a réalisé son master en alternance. Elle a ainsi fait son stage de master 1 au centre de formation n° 1 en tant que bénévole. C'est de cette façon qu'elle a été amenée à dispenser des formations dans cette structure qui a continué à faire appel à elle après l'obtention de son master 2. Au sein de l'organisme, elle est formatrice en CDD (elle n'est pas systématiquement à temps complet) dans divers domaines. Elle donne des cours d'anglais, de Pass Code (formation pour préparer le code de la route), elle fait de la remise à niveau en français auprès des collégiens dans un CCAS. Elle a aussi dispensé des ateliers de numérique dans le cadre du dispositif Chèque Pass Formation. Pour l'année 2018-2019, elle intervient auprès d'un public en situation de handicap.

Martine et Karine ont en commun un parcours professionnel marqué par les contrats à durée déterminée. Il est, toutefois, intéressant de remarquer que Martine, stagiaire titulaire d'un baccamaurémat professionnel, vient d'obtenir un CDI alors que Karine, qui est plus diplômée (master), est en CDD et exerce un emploi qui demande une grande polyvalence.

Après avoir établi le profil des personnes interrogées dans ce premier centre, il convient de préciser le déroulement de l'enquête.

5.2.3. Le déroulement de l'enquête exploratoire

Afin de recueillir un premier témoignage sur les conditions, les publics et le déroulement de la formation en compétences clés, nous avons sollicité la stagiaire renommée « Martine » suivant la formation de français niveau 4 que nous animions en tant que formatrice à cette période. De ce fait, il nous a été plus aisé de l'aborder et d'obtenir son accord. Par ailleurs, pour ne pas déstabiliser Martine, l'interview a été réalisée sur place dans une salle de formation disponible.

Nous avons ainsi basé cet entretien sur plusieurs aspects tels que : le dispositif et son fonctionnement, les caractéristiques et le profil du stagiaire en formation, l'image de soi et l'identité du stagiaire (professionnelle, sociale), la relation pédagogique entre les stagiaires et le formateur, le groupe en formation ainsi que la notion de réussite et d'échec dans ce cadre.

Ce premier entretien, d'environ 45 minutes, nous a permis de dégager les principales thématiques à aborder lors des prochains entretiens semi-directifs avec des stagiaires.

Nous avons également mené un entretien avec la formatrice que nous avons nommée « Karine » qui a dispensé des cours de numérique dans le dispositif Chèque Pass Formation. Il a également été réalisé au sein du centre de formation pour des raisons de praticité. Nous avons pu aisément obtenir l'accord de la formatrice dans la mesure où nous travaillions ensemble. L'entretien a duré environ 55 minutes et nous a permis d'approfondir les aspects suivants :

- le dispositif de formation et son fonctionnement,
- les caractéristiques du formateur « compétences clés »,
- son rapport à l'identité, l'image de soi, son estime de soi, sa perception de l'image renvoyée aux stagiaires et à l'organisation elle-même,
- les caractéristiques du public également, le rapport à l'image de soi de ce public,
- la relation pédagogique avec les stagiaires et avec ses collègues, le groupe en formation ainsi que la notion de réussite et d'échec dans ce cadre-là.

Afin de mener les deux entretiens dans les meilleures conditions, nous avons demandé, au préalable, l'accord de la directrice de la structure qui a répondu favorablement à notre sollicitation.

Dans le cadre de notre enquête exploratoire, nous avons mené des entretiens dans un autre centre de formation dans le but de compléter les données recueillies.

5.3.L'enquête exploratoire au sein du deuxième centre de formation

Dans cette section, nous présentons le centre de formation n° 2 au sein duquel nous avons poursuivi notre enquête exploratoire : le contexte, le dispositif étudié et les participants.

5.3.1. Le contexte étudié et les participants

Par le biais de notre réseau professionnel, nous avons pu contacter la coordinatrice de l'action SIEG « Compétences clés » (Dorothee) du centre de formation n° 2 (C2) dans l'objectif d'interroger cinq formateurs et cinq stagiaires de ce dispositif entre mai et juillet 2019.

- *Le centre de formation n° 2 et le dispositif : SIEG « Compétences clés »*

Le centre de formation n°2 possède deux sites. Il a pour objectif d'être au service de l'insertion, la formation et de la jeunesse. C'est un organisme financé par l'État, les collectivités territoriales et le fonds social européen. Il propose notamment des actions de formation-insertion. Le centre de formation n° 2 a fait partie des organismes de formation proposant des ateliers de remise à niveau dans le cadre du dispositif @3C (2016-2018), puis dans le cadre du SIEG (2018-2023). Pour rappel, le SIEG est une action régionale de cinq ans qui est basée sur trois programmes :

- « Se former pour lire, écrire, agir » (LÉA) qui permet une remise à niveau des savoirs de base et une aide à l'insertion sociale et professionnelle,
- « Dynamique vers l'emploi » (DVE) qui offre une aide à l'insertion professionnelle, le passage de la certification CléA et une remise à niveau des savoirs de base,
- « Langues étrangères », ce dernier programme est basé sur la formation linguistique (français langue étrangère, anglais...).

Le centre de formation n° 2 propose ces trois parcours (LÉA, DVE et français langue étrangère à destination des primo-arrivants) et a recours au système des APP (Ateliers de pédagogie personnalisée). Il est, en effet, doté d'un centre de ressources. Il faut préciser que les stagiaires du groupe « LÉA » suivent la formation de français et de mathématiques sur le principe de l'atelier de pédagogie personnalisée. Nous avons eu l'occasion d'interroger exclusivement des stagiaires de ce groupe. Pour les modules de français et de mathématiques, le groupe LÉA a deux formateurs : Marie et Claude, qui travaillent en binôme la plupart du temps. Les stagiaires du groupe « DVE », qui mettent davantage l'accent sur le projet professionnel et passent la certification « CléA », ont aussi des temps d'autoformation sur informatique avec leur formatrice pour préparer les compétences de cette certification (français, mathématiques, etc.). Ils travaillent donc différemment des LÉA. Ils sont, par ailleurs, en collectif pour les modules de techniques de recherche d'emploi. Les stagiaires du groupe « Français langue étrangère » (FLE), quant à eux, suivent des sessions de formation

collective pour l'apprentissage du français sous forme de communication orale et écrite. Ils peuvent tout de même travailler en individuel sur un temps d'autoformation prévu (une demi-journée consacrée au travail en individuel, APP, avant la crise sanitaire liée au Covid-19).

- *Les participants*

Le 24 mai 2019, nous avons réalisé une première série d'entretiens dans les locaux du centre de formation n° 2 pendant la matinée. Nous avons ainsi eu l'occasion d'interviewer deux formateurs : Claude qui intervient sur la remise à niveau des savoirs de base : français et mathématiques dans le cadre du parcours LÉA : « Se former pour lire, écrire, agir » et Fabien qui est psychologue et dispense le module : « apprendre à apprendre ». Les entretiens ont duré plus d'une heure. Nous avons également eu l'occasion de revenir le 29 mai 2019 afin d'interroger trois stagiaires du groupe LÉA suivant une remise à niveau avec Claude, pendant 45 minutes en moyenne (Francis, Aïcha et Franck) dans une salle dédiée. Ces trois stagiaires volontaires ont accepté de répondre à nos questions. Nous y sommes ensuite retournée le 3 et le 9 juillet 2019 pour une deuxième série d'entretiens avec Dorothée (formatrice CléA et coordinatrice APP), Marie (formatrice pour le parcours LÉA en français et mathématiques), Sabrina (stagiaire) et Mylène (stagiaire). Le tableau, ci-après, présente les formateurs et stagiaires interrogés (pseudonyme et fonction), il rappelle également la date de l'entretien et précise le site sur lequel se trouve le stagiaire ou le formateur⁸⁹.

Tableau 9 – Entretien des formateurs et stagiaires du centre de formation 2

Centre	Date	site	Formateur/stagiaire	Pseudonyme
C2	24/05/2019	1	Formateur Apprendre à apprendre (LÉA) et psychologue	Fabien
C2	24/05/2019	1	Formateur de français et de mathématiques (LÉA)	Claude
C2	29/05/2019	1	Stagiaire LÉA	Francis
C2	29/05/2019	1	Stagiaire LÉA	Aïcha
C2	29/05/2019	1	Stagiaire LÉA	Franck
C2	3/07/2019	1	Formatrice CléA (DVE) et Coordinatrice APP	Dorothée

⁸⁹ La transcription des entretiens menés dans ce centre se trouve en annexes 2.3. (stagiaires) et 2.4. (formateurs) du second volume.

C2	3/07/2019	1	Formatrice de français et de mathématiques (LÉA)	Marie
C2	9/07/2019	1	Stagiaire LÉA	Sabrina
C2	9/07/2019	1	Stagiaire LÉA	Mylène

Nous détaillons, ci-après, le profil et le parcours des formateurs que nous avons interrogés au sein du centre de formation n° 2 :

Formateurs

Claude (60 ans) est formateur au centre de formation n° 2 depuis 20 ans. Il anime des ateliers de français et de mathématiques avec une collègue (Marie) pour des stagiaires en formation à temps partiel (le reste du temps, ils travaillent ou cherchent un emploi) au sein du parcours « Se former pour lire, écrire, agir » (LÉA) du SIEG « Compétences clés ». Il intervient ainsi dans plusieurs structures : avec un groupe LÉA et des personnes en situation d'alphabétisation. Il n'a pas toujours travaillé en tant que formateur. Il a d'abord fait des métiers dits alimentaires, puis est devenu instituteur. Voulant quitter l'Éducation nationale, il s'est dirigé vers la formation des adultes. Il s'est ainsi formé *in situ*, car lorsqu'il a commencé, il n'existait pas de formation de formateurs à sa connaissance. Il a d'abord obtenu un CDD à temps partiel dans un autre centre de formation. Au centre de formation n° 2, il a signé un CDD dans un premier temps, puis un CDI au bout d'un an.

Fabien (58 ans) est psychologue de formation et intervient dans la structure à la fois en tant que formateur « apprendre à apprendre » pour le SIEG « Compétences clés » et en tant que psychologue. En parallèle, il est aussi psychologue-clinicien en libéral à l'hôpital. Il a été éducateur de rue et directeur de centre social. Il a obtenu un diplôme de psychologie du sport en 1993. Il a passé le DEFA (diplôme d'État relatif aux fonctions d'animation) aussi. Il dit s'être formé « sur le tas » en tant que formateur d'adultes. Il est, de surcroît, titulaire d'un DEA (diplôme d'études approfondies : bac+5) en Sciences de l'éducation. Fabien a soutenu une thèse, à l'âge de 40 ans, en psychologie. Il a travaillé une année en CDD dans le centre de formation n° 2 en 1993. Il y est revenu en CDI en 2004, *a priori* à temps partiel, puisqu'il a son activité de praticien libéral par ailleurs.

Dorothée (45 ans) est coordinatrice du dispositif « Atelier de pédagogie personnalisée » (APP) au centre de formation n° 2 et elle est formatrice en remise à niveau (français) pour les

personnes en situation d'illettrisme ainsi que formatrice CléA sur le pôle « Dynamique vers l'emploi ». Elle est mariée et mère de deux enfants. Elle est formatrice depuis 2012 et a travaillé pour plusieurs structures. Au départ, titulaire d'une licence d'histoire, elle a travaillé pour l'Éducation nationale pendant une dizaine d'années, dans un établissement privé hors contrat, comme professeure d'histoire-géographie avec des élèves de niveau collège (en CDI à temps partiel). En 2010, elle a souhaité se réorienter et a fait un bilan de compétences. Elle voulait déjà travailler avec un « public fragile ». Après le bilan de compétences, elle a donc suivi une licence, puis un master en Sciences de l'éducation et de la formation. Après son master, elle a occupé un poste d'assistante pédagogique en collège avec des publics primo-arrivants. Elle a ensuite, notamment, fait des vacances pour un centre de formation (en compétences clés). Elle a encore fait un contrat court, puis a été embauchée au centre de formation n° 2 en CDD de 18 mois et son contrat a été reconduit en CDI.

Marie (41 ans) vit en concubinage. Elle est formatrice depuis deux ans, au moment de l'entretien. Elle a fait une reconversion professionnelle. Elle a d'abord passé un master en sociologie, obtenu en 2005. Ensuite, elle a souhaité s'orienter vers les métiers du social. Elle a passé, en contrat de professionnalisation, le titre professionnel de conseiller en insertion professionnelle (CIP). Suite à cela, elle a travaillé en tant que CIP pendant quinze ans. Lors de sa dernière expérience professionnelle en tant que CIP, elle a travaillé dans une association et était chargée d'accompagner des personnes placées sous « main » de justice. Elle est intervenue auprès des personnes détenues, et des sortants de prison. Après cette expérience, elle a voulu changer de métier tout en restant dans le domaine de la formation, de l'insertion. C'est pour cette raison qu'elle a fait un congé individuel de formation pour CDI (CIF CDI) et une formation de formateur professionnel pour adultes, durant neuf mois, qu'elle a obtenue. Elle a travaillé ensuite en tant que formatrice pour former des futurs CIP. Elle a intégré le centre de formation n° 2 lors d'un stage qu'elle a réalisé dans le cadre de sa formation de formateur professionnel sur le dispositif @3C, durant cinq semaines. Elle a été embauchée en CDD en mars 2019 pour intervenir en tant que formatrice de français-mathématiques, au sein du dispositif SIEG, sur le parcours « LÉA » avec Claude notamment.

Nous remarquons ainsi que sur les quatre formateurs interrogés, trois sont en CDI au moment de l'entretien dont deux hommes (Claude et Fabien) et une femme (Dorothee). Claude n'évoque pas de diplôme particulier, tandis que Dorothee, Marie et Fabien ont soit un master, soit un doctorat. Ces trois derniers formateurs ont passé, sur le tard, un diplôme ou un titre en

Sciences de l'éducation et de la formation (un titre professionnel pour Marie, un DEA pour Fabien et un master pour Dorothée).

À présent, nous présentons les stagiaires du centre de formation n° 2 qui ont répondu à nos questions à l'occasion d'entretiens semi-directifs :

Stagiaires

Francis (45 ans) est célibataire. Il a arrêté l'école en troisième. Il n'a pas le brevet des collèges. En 2019, il suit une formation « remise à niveau » en français et mathématiques au sein du centre de formation n° 2 parce qu'il a des difficultés en lecture-écriture. Lors de l'entretien, il vient de reprendre une formation, au sein du parcours LÉA, qu'il a commencée le 7 mai 2019, par le biais de Pôle emploi. Il est simultanément en contrat d'insertion : « Parcours Emploi Compétences » (PEC) depuis le 15 mai 2019. Il s'agit d'un contrat qui remplace les anciens contrats aidés.⁹⁰ Grâce à ce type de contrat, il peut, en parallèle, suivre des formations. Il est agent d'entretien. Il nettoie les bureaux et garderies. Il s'agit d'un contrat de 20 heures par semaine. Avant cela, il était en CDD. Il a ainsi travaillé pendant deux ans dans les espaces verts (30 heures par semaine). Lors de ce contrat, il a obtenu une certification en espaces verts et son diplôme « premiers secours ». Il n'a jamais eu de CDI. Il a déjà suivi des formations en remise à niveau dans le cadre de ses précédents contrats (avec le dispositif @3C, par exemple).

Aïcha (62 ans) est d'origine algérienne. Elle est mariée et a des enfants. En Algérie, elle a suivi l'école arabe. Elle a arrêté l'école vers dix, onze ans. Elle a ensuite appris la couture. Elle est arrivée en France vers 19 ans. Elle s'est mariée et a eu quatre enfants. Elle a effectué plusieurs métiers. Elle a été serveuse, a travaillé dans la restauration notamment. Elle a également été couturière pour un magasin. Elle a travaillé dans le domaine des meubles avec son mari. Elle s'est occupée en même temps de ses enfants. Elle a aussi œuvré dans le domaine de l'entretien (technicienne de surface). Elle a toujours eu des contrats précaires (intérim, CDD). Son mari ne travaille plus parce qu'il est malade, il est à la retraite. Elle suit une remise à niveau en français (parcours LÉA) au sein du centre de formation n° 2, depuis décembre 2018, parce qu'elle ne sait pas bien lire et écrire. À son initiative, elle a demandé à son conseiller Pôle emploi d'intégrer une formation en remise à niveau. Au moment d'entrer dans cette formation, elle a l'âge de la retraite, mais elle est au chômage.

⁹⁰ <https://www.aide-sociale.fr/contrat-pec-pole-emploi/>

Franck (56 ans) est marié et père de huit enfants. Il fait une remise à niveau en français et en mathématiques au sein du centre de formation n° 2 (parcours LÉA), notamment parce qu'il fait des fautes d'orthographe. Cette formation lui a été prescrite par Cap emploi. Elle dure de mai à juillet 2019, il a 400 heures de formation. Selon ses propos, il fait cette formation pour « passer le temps ». Il n'a pas d'objectifs précis. Il a quitté l'école à quinze ans pour travailler. Il n'a pas de diplôme. Il a travaillé dans le bâtiment avec son père, il s'est formé « sur le tas ». Il a eu de nombreux CDI. Il n'a pas eu de longues périodes de chômage. Il a eu un accident et depuis il est handicapé. Il ne peut plus exercer dans le bâtiment. Pendant dix ans, il n'a pas pu travailler. C'est la raison pour laquelle il se retrouve au chômage et la raison pour laquelle il suit une formation. Il touche aujourd'hui une pension d'invalidité.

Sabrina (35 ans) fait partie des gens du voyage. Elle est analphabète. Elle n'est jamais allée à l'école parce que ses parents se déplaçaient beaucoup. Elle s'est mariée à seize ans. Son mari et elle sont désormais séparés depuis un an et demi. Depuis son divorce, elle habite dans une maison. Avant, elle habitait dans une caravane. Elle a quatre enfants de dix, quinze, seize et dix-huit ans, tous scolarisés. Sabrina a fait une première formation au centre de formation n° 2 dans les années 2000 pour apprendre à parler le français. En 2010, elle a suivi des ateliers de peinture (trois semaines) et de coupe du bois qu'elle a arrêtés pour s'occuper de ses enfants. En 2016, elle a aussi travaillé en tant qu'agent d'entretien. Elle a enchaîné les CDD, les petits contrats. Elle a commencé la « remise à niveau » en français, parcours LÉA, au centre de formation n° 2 (sur le site n° 2) en mars 2019. Elle souhaite apprendre à lire et à écrire.

Mylène (36 ans) n'est pas mariée, n'a pas d'enfants et vit chez ses parents. Elle suit une remise à niveau en français et en mathématiques au sein du centre de formation n° 2 (parcours LÉA). Elle souhaite avant tout apprendre à lire et à écrire. Cette formation lui a été prescrite par Pôle emploi. Mylène est actuellement au chômage. Elle travaillait dans la restauration (cinq ans) mais, suite à un accident du travail, elle souffre de problèmes de dos et se trouve en incapacité de poursuivre dans la restauration. Elle a un CAP de cuisine. Elle l'a passé dans une classe spéciale pour les personnes qui ont des problèmes de lecture et d'écriture. Elle a suivi un parcours scolaire classique jusqu'en CM2. À la fin de son CAP, elle a fait un stage dans une école et a trouvé du travail tout de suite après, puisque l'école l'a gardée. Elle a toujours eu des contrats qui se sont enchaînés. Suite à son accident en 2007, elle a été licenciée. Elle a réussi à retrouver des petits contrats, au départ, dans la restauration ("plonge") et depuis 2013, elle est au chômage. Elle est inscrite à Pôle emploi depuis 2014. Elle n'a pas dit tout de suite qu'elle ne savait ni lire ni écrire.

Ainsi, les stagiaires interrogés font tous partie du programme : « Se former pour lire, écrire, agir » (LÉA). Cela signifie qu'ils éprouvent des difficultés pour lire, écrire et compter à un degré plus ou moins élevé. Mylène et Franck reprennent une formation suite à un accident qui les empêche d'exercer leur profession initiale. Aïcha retourne en formation pour améliorer sa maîtrise de la langue française. Francis intègre cette formation, LÉA, pour remédier à son illettrisme. Il a déjà suivi ce type de formation. Sabrina est analphabète et souhaite apprendre à lire et à écrire.

Cette première approche du terrain, qui s'est faite en plusieurs temps, nous a donné l'occasion de mieux comprendre les dispositifs mis en œuvre au sein des deux centres de formation : @robase 3C, Chèque Pass formation et SIEG « Compétences clés » et adaptés aux profils des stagiaires. Les différents échanges avec les formateurs et les stagiaires des deux centres ont été très riches et nous ont permis de nous rendre compte que nous avions parfois des *a priori* ou des idées préconçues en raison de notre expérience de formatrice pour ce type de dispositifs, notamment sur la précarité vécue par les formateurs et les stagiaires.

Dans un premier temps, il s'avère que les formateurs et les stagiaires ont en commun, et pour diverses raisons, des parcours professionnels complexes. Pour les premiers, devenir formateur n'a pas été leur choix initial de carrière, ils y sont arrivés après plusieurs expériences d'une grande variété. Quant aux seconds, ils ont des itinéraires de vie disparates, ne sont pas diplômés ou peu, leur carrière professionnelle est segmentée (enchaînements de petits contrats parfois). La plupart ont une prescription de Pôle Emploi ou Cap emploi pour suivre une formation en compétences clés.

Cette approche a donc été pour nous à la fois une source de vérifications, voire de confirmations d'hypothèses que nous avons formulées, et une source de découvertes. Suite à cette enquête exploratoire, nous avons perçu tout l'intérêt de retravailler nos deux guides d'entretiens⁹¹, mais aussi la nécessité d'interroger davantage d'acteurs pour parvenir à une saturation des données, gage de fiabilité. C'est pourquoi, nous avons poursuivi notre enquête auprès d'autres formateurs et stagiaires se trouvant dans des centres de formation distincts.

⁹¹ Ces guides d'entretien retravaillés sont en annexe 1 du second volume : annexe 1.1. pour le guide à destination des formateurs et annexe 1.2. pour celui à destination des stagiaires.

Conclusion du chapitre 5

Au cours de ce chapitre, nous avons, dans un premier temps, formulé notre rapport à l'objet de recherche retenu. Il s'agit d'une étape importante, car notre posture est celle d'une chercheuse impliquée dans son objet de recherche. En effet, nous avons exercé la fonction de formatrice en remise à niveau, notamment des compétences clés, lors de notre parcours professionnel antérieur. Aussi, notre enquête exploratoire nous a-t-elle permis de préciser notre objet de recherche, nos questionnements. Ces premiers entretiens, menés auprès de formateurs et de stagiaires, nous ont apporté des éléments sur leur expérience de la précarité ainsi que sur leur parcours antérieur (scolaire, universitaire, professionnel) et sur leur approche du dispositif. Nous avons, en ce sens, mieux cerné les deux types de publics et de nouveaux questionnements ont émergé, par exemple, sur la complexité de leurs parcours respectifs. Ces premiers entretiens nous ont, en outre, donné un premier aperçu des pratiques pédagogiques propres à ce type de formation, à savoir l'individualisation. Comme nous nous plaçons dans une démarche compréhensive et adoptons un raisonnement abductif, nous avons été surprise ou étonnée à plusieurs reprises par rapport aux croyances que nous avions sur notre objet de recherche, nous avons obtenu des résultats auxquels nous ne nous attendions pas notamment sur la conception de la précarité chez les deux populations interrogées qui, dans la plupart des cas, ne semble pas vécue de manière négative. C'est pourquoi, il nous a paru essentiel de poursuivre notre enquête auprès d'acteurs d'autres centres de formation. Nous avons ainsi fait le choix de réaliser des entretiens semi-directifs supplémentaires auprès de formateurs et de stagiaires, mais également de mener des observations directes et de réaliser un atelier d'écriture et d'échange sur l'activité avec des stagiaires afin de compléter le matériau obtenu lors de cette première enquête exploratoire. Cela est l'objet du chapitre suivant.

Chapitre 6 : L'enquête de terrain en trois temps

Introduction

Dans ce chapitre, nous présentons l'enquête de terrain que nous avons réalisée en trois temps : dans un premier temps, nous avons procédé à des entretiens semi-directifs au sein de trois centres de formation. À l'issue de ces premiers entretiens, nous avons également eu l'opportunité de mener des observations de séances de formation au sein de deux de ces centres. Il nous a paru important de compléter les entretiens semi-directifs par des observations directes. En effet, les entretiens relevant du déclaratif, il nous a semblé fondamental, dans un objectif de scientificité, de vérifier les propos obtenus au cours d'observations. Pour ce faire, nous avons réadapté nos guides d'entretien au regard des premiers éléments obtenus lors de l'enquête exploratoire et nous avons conçu des grilles d'observation. De plus, c'est au cours d'un séminaire de notre laboratoire sur, notamment, les ateliers d'écriture et d'échange sur l'activité, puis à la suite de discussions avec notre directrice de thèse, Patricia Champy-Remoussenard, que l'idée est venue de compléter ces données par la réalisation d'un atelier d'écriture et d'échange sur l'activité. Nous avons pensé qu'une analyse documentaire d'écrits sur l'activité pourrait alimenter notre travail de recherche. C'est pourquoi, nous avons mis en place ce dispositif au sein du centre de formation 2 comme nous l'expliquons dans ce chapitre. Enfin, afin d'analyser les données recueillies à l'issue des entretiens, des observations et de l'atelier d'écriture et d'échange sur l'activité, nous avons réalisé une analyse thématique de contenu dont nous précisons la démarche dans ce chapitre.

1. L'enquête par entretiens semi-directifs au sein de trois centres

Cette première phase d'enquête exploratoire auprès des formateurs et stagiaires des deux centres de formation a permis de réajuster les guides d'entretiens initialement constitués, c'est-à-dire les thématiques abordées et les questions posées. Pour la deuxième phase de l'enquête par entretiens semi-directifs, nous avons ainsi pu bénéficier d'un guide plus précis et actualisé en lien avec les questions et hypothèses de recherche formulées. Au cours de cette phase, nous avons eu accès à trois nouveaux centres de formation et nous sommes également

retournée dans le centre de formation n° 2 pour réaliser un entretien supplémentaire. Il faut noter que toute cette phase d'entretiens a été perturbée par la situation sanitaire (Covid-19). L'accès au terrain n'a donc pas été facile pour cette raison et a pris davantage de temps. Cependant, nous avons pu constater que les structures que nous avons contactées ont été globalement réceptives à notre demande et se sont rendues disponibles. Les entretiens ont été menés de la même manière que pour l'enquête exploratoire. Ainsi, nous avons utilisé deux guides d'entretien distincts : un pour les formateurs et un pour les stagiaires⁹². Au cours des échanges, nous avons eu recours à ces guides et nous avons pris des notes dans un cahier pour pouvoir relancer les personnes et pour éviter les répétitions. Les entretiens de cette deuxième phase ont également été enregistrés sous réserve d'anonymat et de confidentialité des données recueillies. De ce fait, lors de la retranscription, nous avons procédé à l'anonymisation de toute donnée sensible (personne, lieu, élément permettant d'identifier la personne ou la structure).

1.1. Entretiens semi-directifs au sein du centre de formation n° 3

Nous avons eu accès à un nouveau centre de formation, le troisième de notre enquête, que nous présentons.

1.1.1. Contexte étudié

Le centre de formation n° 3 est spécialisé, notamment, dans la lutte contre l'illettrisme et l'insertion, il propose des formations pré-qualifiantes et qualifiantes à destination de publics éloignés de l'emploi. Il n'est pas doté d'un atelier de pédagogie personnalisée, contrairement aux deux centres précédemment présentés. Il a deux sites et propose une formation en « compétences clés » par le biais du dispositif SIEG (programmes DVE, LÉA et Langues étrangères). Nous avons pu réaliser notre enquête sur le site principal. Au sein de ce centre de formation, nous avons eu l'opportunité d'interroger trois stagiaires et deux formatrices pendant la même journée⁹³. Le tableau, ci-après, reprend les pseudonymes et les caractéristiques des formateurs et stagiaires ainsi que le codage du centre (C3) que nous réutilisons dans la formulation de nos résultats et la date des entretiens réalisés.

⁹² Il s'agit des guides présentés en annexe 1.1. (formateurs) et 1.2. (stagiaires) du second volume.

⁹³ La transcription de ces entretiens se trouve en annexe 2.5. (formateurs) et 2.6. (stagiaires) du second volume

Tableau 10 – Entretiens des formateurs et stagiaires du centre de formation 3

Centre	Date	Formateur/stagiaire	Pseudonyme
C3	30/10/2019	Stagiaire (remise à niveau en français, autre dispositif que SIEG)	Anissa
C3	30/10/2019	Stagiaire DVE	Christelle
C3	30/10/2019	Stagiaire DVE	Samira
C3	30/10/2019	Formatrice de français (DVE et LÉA)	Caroline
C3	30/10/2019	Formatrice de français (LÉA)	Sylvie

Notre fonction de formatrice a facilité l'accès à ce terrain dans la mesure où nous avons pu communiquer avec le directeur de la structure, que nous connaissons. Il nous a ainsi mise en contact avec la personne référente qui a fait le lien le jour J avec les formateurs et les stagiaires.

Le choix des stagiaires s'est fait sur place et n'a pas été anticipé. En effet, il s'est opéré par le biais des formateurs qui ont demandé à leurs stagiaires s'ils étaient disposés à répondre à nos questions sur la base du volontariat. Nous avons pu interroger trois stagiaires de cette façon dans une salle de formation disponible qui nous a été attribuée. En revanche, les entretiens avec les formateurs ont été plus difficiles. Ces derniers, tout comme les stagiaires, n'étaient pas informés de notre venue et n'étaient pas disponibles ou volontaires pour répondre à nos questions. Deux formatrices ont tout de même accepté de faire un entretien. Nous avons réalisé ceux-ci dans une salle de formation disponible.

1.1.2. Participants

Deux formatrices du centre de formation n° 3 nous ont accordé du temps pour répondre à nos questions. Nous les appelons Caroline et Sylvie. Voici leur profil ci-dessous :

Formatrices

Caroline (61 ans) a élevé son enfant seule. Elle a eu un parcours autodidacte. Elle a quitté l'école en troisième (elle a le BEPC, ancien « Brevet des collèges ») et a travaillé rapidement. Elle a fait ensuite une validation de baccalauréat par expérience, puis elle est entrée à l'université en Sciences de l'éducation et de la formation. Elle a travaillé dans la vente,

pendant une petite trentaine d'années, comme vendeuse d'abord, puis responsable de boutique en CDI. Vers 40 ans, elle a souhaité faire une formation d'infographiste, étant passionnée par le dessin, afin de se reconverter. En raison de son âge, elle n'a pas poursuivi dans cette voie. Passionnée d'histoire de l'art, elle a eu l'occasion de travailler dans une école privée d'enseignement supérieur dans ce domaine pour s'occuper des sorties culturelles. Après cette expérience, elle a obtenu un diplôme de formation d'adultes (licence). Dans le cadre de cette licence, elle a fait un stage dans un centre de formation d'adultes, puis s'est retrouvée au chômage. Elle a donc repris son travail dans la vente. En parallèle, elle a été contactée par son lieu de stage. Elle y est retournée pour y travailler pendant trois, quatre ans en vacations, en plus de son travail dans la boutique. Elle a ensuite travaillé dans un autre centre de formation toujours en parallèle de son emploi dans la vente. Elle s'est de nouveau retrouvée au chômage parce que son entreprise a déposé le bilan. Lors de l'entretien, elle est proche de la retraite, mais elle fait des vacations au centre de formation 3 (CDD de six mois renouvelables). Elle souhaite continuer après la retraite. Elle intervient sur les parcours DVE et LÉA du SIEG. Elle enseigne principalement le français.

Sylvie (63 ans) est divorcée. Elle est retraitée, mais continue à travailler. Elle exerce en tant que formatrice depuis 1994. Elle a commencé à travailler dans la lutte contre l'illettrisme, l'alphabétisation et le FLE. Avant cela, elle a fait différents métiers : enseignante de français aux États-Unis pendant trois ans, visiteuse médicale pendant onze ans en CDI. Elle a ensuite pu exercer à nouveau la fonction de formatrice : alphabétisation et soutien scolaire, au sein d'une association. Aussi, elle a travaillé pendant onze ans dans un centre de formation, jusqu'à son divorce. Elle a eu un autre contrat dans la formation des adultes, puis est arrivée dans les Hauts-de-France pour se rapprocher de ses petits-enfants. Elle exerce la fonction de formatrice à temps plein, en CDD, au sein du centre de formation 3 depuis 18 mois parce que sa retraite est insuffisante. Elle intervient auprès de stagiaires du parcours « LÉA » : « Se former pour lire, écrire, agir ». Dans la formation, elle a pratiquement toujours eu des CDD. En parallèle de sa fonction de formatrice, elle a parfois dû compléter son salaire avec des métiers alimentaires. Elle a ainsi été chauffeur de bus.

Dans le centre de formation n° 3, nous avons pu interroger trois stagiaires volontaires pour répondre à nos questions dont les caractéristiques sont présentées ci-dessous : Anissa, Christelle et Samira.

Stagiaires

Anissa (33 ans) est divorcée et mère d'un enfant dont elle s'occupe seule. Elle ne parle pas bien le français. Elle fait une formation pour lire et écrire. Elle a fait le niveau P1 et va entrer au niveau P2 (qui sont des parcours)⁹⁴. Elle est inscrite dans une formation « Agent de propreté et d'hygiène » (qui ne fait pas partie du dispositif SIEG) au centre de formation 3. Au moment de l'entretien, elle n'a pas encore commencé sa formation, elle passe le test de positionnement. Durant la première formation, elle a fait du français (surtout) et des mathématiques. Elle a travaillé pendant 18 mois dans une entreprise solidaire (contrat d'insertion). Avant cela, elle n'avait jamais travaillé. Elle a fait du ménage pendant deux mois et demi en remplacement et a été femme de chambre dans un hôtel. Elle a toujours eu des CDD. Elle a été au chômage pendant un an et a touché le RSA. Anissa a arrêté le lycée à seize ans.

Christelle (42 ans) est célibataire et habite chez ses parents qui sont en mauvaise santé. Elle a travaillé pendant 20 ans en tant qu'auxiliaire de vie en CDI pour une structure et a souhaité se reconverter en raison des conditions d'exercice de son activité (beaucoup de déplacements). Elle est titulaire d'un diplôme : le diplôme d'état d'auxiliaire de vie sociale (DEAVS). Avant cela, elle a travaillé dans des hôpitaux en tant qu'agent de services hospitaliers (ASH) et dans des maisons de retraite. Elle a aussi un BEP carrière sanitaire et sociale et un CAP petite enfance (obtenu au bout de deux reprises). Elle a été scolarisée dans une école spécialisée parce qu'elle avait des difficultés après la maternelle. En CE2, elle a pu rejoindre une école « normale » comme elle le mentionne. Elle a fait le collège, mais n'a pas eu son brevet. Elle est au chômage et ne touche pas d'indemnités, car elle a démissionné de son poste d'auxiliaire de vie. Elle touche le revenu de solidarité active (RSA). Elle suit une formation au centre 3 dans le but de devenir serveuse en salle. Elle est inscrite dans le parcours « DVE » et passe donc la certification « CléA ». Elle fait des mathématiques, du français et des travaux pratiques. Elle a commencé récemment sa formation au moment de l'entretien (un peu moins d'un mois).

Samira (38 ans) est divorcée et a deux enfants, dont elle n'a pas la garde pour le moment. Elle suit une formation d'hygiène et propreté au centre de formation 3. Elle est dans le parcours « DVE ». Avant de faire cette formation, elle travaillait dans le transport et la livraison en

⁹⁴ Compétences de base professionnelles (P1/P2 "Compétences et projet professionnel" ; P3 "Titre professionnel ADVF ou Propreté").

CDD dans une autre région. Elle a perdu sa mère et, suite à cela, est revenue dans les Hauts-de-France. À l'origine, Samira s'occupe des personnes âgées. Elle a arrêté ses études en troisième et n'a jamais beaucoup aimé l'école. Elle a rapidement fait des stages avec les personnes âgées. Elle a donc travaillé dans l'aide à domicile (maison de retraite), mais n'a pas le diplôme. Elle a ensuite fait des petits emplois en intérim dans la préparation de commandes notamment. Elle a également un diplôme dans le nettoyage. Elle a connu des périodes de chômage dont une d'un an. Dans le cadre de sa formation, elle passe la certification CléA.

Ce qui est remarquable, tant chez les deux formatrices que chez les trois stagiaires, c'est aussi leur parcours éclectique. Au sujet des formatrices, Caroline, uniquement détentrice du BEPC, n'a cessé de se former jusqu'à l'obtention de la licence en formation d'adultes. Sylvie, quant à elle, est allée trois ans enseigner aux États-Unis, et a exercé des métiers variés comme visiteuse médicale, formatrice et même chauffeur de bus. Tout comme Caroline, elle continue de travailler comme formatrice, au-delà de la retraite qui ne paraît pas suffisante.

En ce qui concerne les stagiaires, Christelle a un niveau BEP-CAP et n'a pas eu le brevet des collèges. Samira, n'a, *a priori*, pas de diplôme ou certification. Toutes deux ont travaillé dans le social, l'aide à domicile. Enfin, Anissa n'évoque pas ses diplômes ou certifications. Elle a exercé des activités dans le domaine de la propreté et de l'hôtellerie notamment. Elle semble avoir des difficultés à comprendre le français, ce qui a constitué un obstacle majeur pour l'entretien mené. Les questions posées n'ont, en effet, pas toujours été bien comprises. Il faut souligner, par ailleurs, que Caroline et Sylvie, ne sont pas les formatrices d'Anissa, Samira et Christelle. Il aurait été intéressant pour nous de pouvoir interroger des formateurs et stagiaires d'une même formation pour mieux comprendre la relation pédagogique.

Suite à ce troisième terrain d'enquête, nous avons eu accès à un autre centre de formation que nous présentons ci-après.

1.2. Entretiens semi-directifs au sein du centre de formation n° 4

Dans cette section, nous précisons le contexte, les caractéristiques du quatrième centre de formation de notre enquête ainsi que les formateurs et stagiaires que nous avons interrogés.

1.2.1. Contexte étudié

Dans la lignée de ces premiers entretiens, nous avons contacté un quatrième centre de formation, toujours grâce à notre réseau professionnel en tant que formatrice. Ce centre est

également spécialisé dans la formation et l’insertion sociale, professionnelle. Il propose des formations pré-qualifiantes et qualifiantes pour des publics éloignés de l’emploi. Il met en œuvre la formation en compétences clés au sein du dispositif SIEG. Il propose le parcours « LÉA » et le parcours « DVE », mais *a priori*, pas le parcours « Langues étrangères ». Pour le premier parcours, il s’agit d’une remise à niveau des compétences clés : français, mathématiques et numérique en individualisation. Les stagiaires travaillent aussi les savoir-être et ont un module « lever les freins » pour l’insertion professionnelle. La durée de formation est modulable selon les stagiaires. Lucie est la formatrice de français des « LÉA » et Anne en est la référente-parcours. Pour le second, le parcours « DVE », il s’agit de définir un projet professionnel et de passer la certification CléA (formation à temps complet) qui demande de travailler des compétences telles que le français, les mathématiques ou encore le numérique. La formation des DVE est également individualisée, chaque stagiaire reçoit un plan de formation spécifique, notamment pour les modules de français et de mathématiques. Anne est la formatrice de français de ce groupe et Lucie en est la référente-parcours. Par ailleurs, il faut noter que le centre est doté d’un atelier de pédagogie personnalisée (APP), donc les stagiaires et les formateurs ont accès à un centre de ressources.

La personne que nous avons contactée, référente-parcours SIEG au sein de cette structure, a rapidement accepté de nous accueillir pour la réalisation d’entretiens, mais aussi d’observations sur lesquelles nous reviendrons dans ce chapitre. Ce centre possède lui aussi deux sites (situés dans deux villes différentes) sur lesquels nous avons mené notre enquête qui s’est déroulée en plusieurs étapes. Au total, nous avons pu interroger six stagiaires et cinq formateurs⁹⁵ comme l’indique le tableau ci-dessous qui présente la façon dont nous avons codé le centre de formation (C4), les pseudonymes des formateurs et stagiaires ainsi que la date de l’entretien et le site sur lequel sont situés les deux acteurs.

Tableau 11 – Entretiens des formateurs et stagiaires du centre de formation 4

Centre	Date	site	Formateur/stagiaire	Pseudonyme
C4	25/02/2020	2	Stagiaire DVE	Lisa
C4	28/02/2020	2	Formatrice de français et de mathématiques (LÉA)/ Référente-parcours DVE et évaluatrice CléA	Lucie
C4	28/02/2020	2	Formateur de	Marc

⁹⁵ Les transcriptions des entretiens de ce centre se trouvent en annexes 2.7. (formateurs) et 2.8. (stagiaires).

			mathématiques et de français (LÉA et DVE)	
C4	28/02/2020	2	Stagiaire DVE	Élisa
C4	28/02/2020	2	Stagiaire DVE	Arnaud
C4	28/02/2020	2	Stagiaire LÉA	Céline
C4	25/08/2020	1	Formateur en DVE et en LÉA : Français, Mathématiques, Numérique, Gestes et postures (CléA-DVE), Lever les freins (LÉA), orientation collective, <i>Soft skills</i> (DVE)	Jean
C4	27/08/2020	2	Stagiaire DVE	Ophélie
C4	27/08/2020	2	Stagiaire DVE	Sophie
C4	7/09/2020	2	Formatrice de français et « Apprendre à apprendre » (DVE) et référente-parcours (LÉA)	Anne
C4	7/09/2020	2	Stagiaire LÉA	Antoine
C4	15/09/2020	2	Formatrice de français (LÉA)	Carole

Le contact et l'accès à la structure ont été aisés. Nous avons d'ailleurs pu faire notre enquête sur les deux sites du centre de formation. Les entretiens avec les formateurs ont été réalisés sur la base du volontariat dans des salles disponibles. Ils ont été prévenus de notre démarche par la référente-parcours SIEG mentionnée plus haut, avec laquelle nous avons communiqué, et cinq ont répondu positivement à notre requête. Les entretiens avec les stagiaires se sont faits également sur base du volontariat par le truchement de leurs formateurs dans des salles de formation ou dans des bureaux disponibles. En effet, les formateurs, au fait de notre demande, ont expliqué notre démarche et nous ont proposé sept stagiaires volontaires lors de notre venue.

1.2.2. Participants

Nous avons pu rencontrer et interroger deux formateurs sur le site 1 : Jean et Carole dont nous présentons le profil ci-après.

Formateurs

Jean (59 ans) est marié, il a deux enfants. Il est bientôt en retraite et est formateur par passion. Il a d'abord travaillé dans une entreprise pendant 20 ans en tant que standardiste, sans diplôme (CDI). Puis, il a pu évoluer et travailler dans la finance, la trésorerie et l'informatique au sein de son entreprise. Il a ainsi été chef de projet en informatique. Il a passé l'ESEU⁹⁶, l'équivalent du baccalauréat scientifique (ancien DAEU : diplôme d'accès aux études universitaires), puis a fait un BEP et un DUT informatique. Il a fait une capacité de droit par la suite, enfin il est entré en licence de formation des adultes. Il a toujours donné des formations dans le cadre de son travail. C'est pourquoi, il a passé une licence. Il a ensuite intégré une société de services en ingénierie informatique (SS2I) pendant trois ans (CDI). Suite à cela, il a intégré le service informatique d'une grande société financière (CDI). Il a fait une rupture conventionnelle parce qu'il ne pouvait pas animer de formation alors que cela était son souhait. En parallèle de son travail, il a aussi fait des vacances à l'université après sa licence en communication, développement personnel. Il s'est d'ailleurs lancé en tant qu'auto-entrepreneur à cette époque, mais a dû arrêter dans la mesure où il ne trouvait pas de clients et il avait des difficultés avec l'aspect administratif.

Il a intégré le centre de formation en janvier, cela fait donc huit mois qu'il y travaille au moment de l'entretien dans le cadre du SIEG « Compétences clés » (CDD d'un an). Bientôt en retraite, il a postulé parce qu'il apprécie donner des formations. Ce n'est donc pas pour des raisons financières. Avant cela, il faisait de la formation bénévole : de l'accompagnement de jeunes dans l'aide aux devoirs ou de la remise à niveau. Il s'est retrouvé au chômage en fin de carrière et s'est donc orienté vers la formation des adultes. Au sein du centre de formation 4, il est formateur en « *Soft skills* » et « CléA » pour le parcours DVE et en « Lever les freins » pour le parcours LÉA. Il a aussi enseigné le français et les mathématiques au sein des parcours « LÉA » et « DVE ».

Carole (50 ans) est mariée et a deux enfants. Elle a longtemps travaillé dans un service de ressources humaines et en entreprise. Elle a fait beaucoup de paie, d'administration du personnel avant d'avoir l'opportunité d'animer des formations. Par la suite, elle a été assistante formation. Dans ce cadre, elle a travaillé avec la responsable formation et cela lui a donné envie de passer un diplôme d'ingénierie de la formation. Elle a fait un master 2 d'ingénierie de la formation en parallèle de son travail. Dans ce cadre, elle a réalisé un stage

⁹⁶ Examen Spécial d'Entrée à l'Université (ESEU)

dans le service formation d'un hôpital. Elle a travaillé, notamment, sur le plan de formation commun. À son retour de formation, son employeur ne lui a pas donné l'opportunité de retourner au service formation. Elle a donc travaillé dans un service dans lequel elle n'a pas pu valoriser son diplôme. Elle était à temps partiel, ce qui lui a permis de faire du bénévolat dans une association au sein de laquelle elle a fait du FLE et du soutien scolaire. Suite à cette expérience, elle a été formatrice CléA dans un centre de formation. Puis elle a pu avoir un CDD de 18 mois au sein du centre de formation 4. Elle est en portage salarial⁹⁷, au moment de l'entretien, en attendant d'avoir un autre CDD. Elle est formatrice pour le programme « LÉA » et fait du français. Son temps de travail équivaut à 28 « créneaux » par semaine, comme elle le précise.

En outre, sur le site 2, nous avons interrogé trois formateurs : Lucie, Marc et Anne. Leur profil est détaillé ci-dessous.

Lucie (40 ans) est en couple, elle a des enfants. Elle est formatrice pour le SIEG et elle est également référente-parcours pour les stagiaires du DVE.

Elle est formatrice dans le programme « LÉA », en français et en mathématiques. Elle est aussi évaluatrice CléA dans le programme DVE. Elle est en CDI à temps complet. Elle a commencé dans la structure en tant que vacataire sur les compétences de base, mais elle a aussi fait de l'histoire-géographie pour la filière : baccalauréat professionnel « Vente » et du droit pour la filière bac professionnel « Secrétariat ». Elle a aussi fait de la formation de salariés en entreprise sur les écrits professionnels. Elle est titulaire d'un bac ES. Elle souhaitait être professeure des écoles à l'origine et s'est donc inscrite en première année à l'université. Elle n'a pas réussi. Elle est ensuite allée en Belgique pour faire une école normale. Elle a ainsi obtenu le titre d'institutrice et peut exercer en Belgique. Elle a ensuite passé le concours d'entrée à l'IUFM et l'a obtenu. Elle a fait deux fois une première année, mais n'a pas réussi le concours de sortie. Elle s'est donc réorientée et a fait un bilan de compétences avec l'ANPE⁹⁸ au centre de formation 4. Elle a ensuite repris une licence en formation des adultes en alternance et a fait son stage au centre de formation 4. Elle y est restée d'abord comme vacataire, puis est devenue salariée en CDI.

⁹⁷ « Le portage salarial est une relation contractuelle tripartite dans laquelle un salarié porté d'une entreprise de portage salarial effectue une prestation pour le compte d'entreprises clientes. D'une part, un contrat de travail est établi entre le salarié porté et l'entreprise de portage salarial. D'autre part, un contrat commercial est établi entre l'entreprise de portage salarial et l'entreprise cliente. » (source : <https://entreprendre.service-public.fr/vosdroits/F31620>)

⁹⁸ Agence Nationale pour l'emploi devenue Pôle emploi

Marc (53 ans) est marié, il a un BEP Dessinateur génie civil et bâtiment. Il estime qu'il a été « dégoûté » de l'école en quatrième, troisième et qu'il a été démotivé par les devoirs. Il s'est ensuite découvert une passion pour les langues étrangères. Il a travaillé pendant un an après son BEP, puis a fait l'armée et a passé l'examen spécial d'entrée à l'université (ESEU) comme Jean. Il a fait une licence de langue et civilisation japonaise. Il a ensuite exercé des emplois dits « alimentaires ». Il a travaillé comme dessinateur dans un bureau d'étude de sol et de fondation, puis trois mois dans un autre bureau d'étude. Il a, par la suite, travaillé comme magasinier, opérateur encartage. Il a été chauffeur-livreur pendant treize ans (seul contrat en CDI) avant de rejoindre l'équipe de formateurs du centre de formation 4. Il a été licencié à 44 ans. Il souffre de problèmes de dos. Il s'est inscrit à Pôle emploi et s'est réorienté. Il a ainsi fait une année de licence en formation des adultes (licence 3), en alternance. Il a fait son alternance au centre de formation 4. Il est intervenu sur la formation : « Maîtrise des savoirs de base ». Suite à ce stage, il a pu donner quelques cours de japonais ponctuellement. Il a postulé à nouveau un an plus tard au centre de formation 4 et a été pris en CDD. Il y a finalement obtenu un CDI. Il intervient sur les deux parcours : LÉA et DVE. Il est formateur de mathématiques principalement et de français.

Anne (53 ans) est mariée à un ancien militaire qui travaille depuis chez les pompiers. Elle a fait un DEUG de lettres et une licence de Sciences de l'éducation. Elle a d'abord enseigné le français. Elle a travaillé longtemps dans l'Éducation nationale (assistante d'éducation, etc.). Elle a également été hôtesse d'accueil dans une entreprise. Elle a beaucoup voyagé en raison du métier de son mari. Elle a favorisé l'éducation de ses enfants à sa carrière. Elle a vécu en Nouvelle-Calédonie et est revenue en France en 2005. Elle s'est rendu compte que le système de l'Éducation nationale ne lui convenait pas. Elle a donc passé le titre professionnel de formatrice d'adultes. Suite à l'obtention de ce titre, elle a commencé au centre de formation 4 en tant que formatrice remplaçante. Elle a été vacataire durant quatre ans, puis elle a obtenu un CDI. Elle est à 28 heures par choix. Elle ne souhaite pas être à temps complet. Elle a donc son mercredi pour faire ses activités personnelles. Elle est formatrice de français. Elle intervient sur le parcours DVE. Elle anime aussi le module : « Apprendre à apprendre ». En parallèle de ses fonctions de formatrice, elle est référente-parcours pour le LÉA. Elle organise ainsi leur formation : les suivis, les intégrations, les absences, les plannings, etc.

Comme dans les autres centres, il faut noter que les formateurs ont des parcours très diversifiés et exercent cette activité par choix. Par ailleurs, sur ce même site (2), nous avons

eu l'occasion d'interviewer sept stagiaires : Arnaud, Céline, Élisabeth, Lisa, Ophélie, Sophie et Antoine. Nous détaillons leur profil ci-dessous :

Stagiaires

Arnaud (30 ans) est en couple. Il est dans la région depuis six ans. Il est originaire d'une autre région. Il a souhaité quitter le cocon familial pour faire sa vie. Il a été scolarisé jusqu'en troisième, mais a très peu fréquenté l'école, car il souffrait de phobie scolaire. Il a donc fait plusieurs formations en remise à niveau. Par ce biais, il a passé le certificat de formation générale (CFG)⁹⁹ et a tenté le DAEU, mais n'a pas réussi à aller jusqu'au bout. Il s'est inscrit en formation au centre de formation 4 parce qu'il souhaite devenir accompagnant éducatif et social (AES). Il est dans le parcours « DVE ». Il a intégré le centre en décembre (cela fait environ trois mois qu'il est en formation lors de l'entretien). Il a fait quelques petits emplois dans le « ménage », puis a travaillé dans une association d'insertion en CDD d'insertion (CDDI) pendant trois mois. Il était au RSA. En arrivant dans la région, il a eu des difficultés de logement et a vécu dans la rue pendant deux, trois jours avant d'être hébergé par une association.

Céline (54 ans) est divorcée et a deux enfants. Elle est en invalidité catégorie 2 suite à un accident du travail, ce qui fait qu'elle ne peut pas dépasser 20 heures de travail par semaine et qu'elle touche une pension. Elle a été agent d'entretien pendant une trentaine d'années au début pour une société de nettoyage (d'abord en tant qu'intérimaire), puis pour une banque (CDI). Elle a été manager dans le nettoyage et gérait une équipe de dix femmes. Suite à son accident, elle est restée deux ans sans travailler. Elle a arrêté ses études au niveau BEP Secrétariat parce que ses parents voulaient qu'elle travaille. Elle aurait souhaité être avocate. Après son accident, elle a cessé de travailler et n'a pas pu toucher sa pension d'invalidité tout de suite. Toutefois, elle avait ses indemnités journalières. Elle a pu commencer une formation au centre de formation 4 par le biais de Cap emploi. Elle suit le parcours « LÉA ». Elle a commencé sa formation le 27 septembre donc cela fait cinq mois qu'elle est en formation au moment de l'entretien.

Élisabeth (39 ans) est mère de deux enfants et est séparée de son mari. Elle a un BEP Secrétariat. Elle a travaillé tout de suite après en tant que technicienne de surface dans un hôpital. Elle y a

⁹⁹ « Le certificat de formation générale (C.F.G.) valide des acquis dans des domaines de connaissances générales, notamment pour les élèves des enseignements généraux et professionnels adaptés et de troisième d'insertion. » (source : <https://www.education.gouv.fr/le-certificat-de-formation-generale-10823>)

fait des remplacements successifs (CDD). Pendant les interruptions de contrats, elle a travaillé au déchargement des quais des camions à la poste pendant plusieurs mois, parfois en parallèle de ses contrats à l'hôpital. Elle a eu plusieurs périodes de chômage. Elle a fait une formation pour être auxiliaire de vie à domicile. Elle a été auxiliaire de vie pendant treize ans dans l'entreprise au sein de laquelle elle a fait son stage (CDI). Ayant des soucis de santé, elle a dû arrêter : elle a été licenciée après trois ans en arrêt maladie, puis longue maladie. Elle s'est donc inscrite à Pôle emploi parce qu'elle veut être agent administratif en milieu hospitalier et pour cela, elle a besoin d'une formation. Elle a intégré le parcours « DVE » du centre de formation 4 pour faire une remise à niveau, notamment en informatique. Elle prépare donc la certification CléA. Elle est arrivée en juillet 2019, soit sept mois avant l'entretien. Cependant, elle a eu une interruption pour subir une opération et a réintégré la formation en janvier 2020. Elle a un planning aménagé pour ses soins médicaux et ne fait que 24 h 50 par semaine.

Lisa (31 ans) a une fille de huit ans. Elle est séparée du père de sa fille. Elle est inscrite dans le parcours « DVE ». Elle a commencé le 8 janvier 2020, soit un mois et demi avant l'entretien. À l'issue de la formation, elle voudrait devenir brancardière. C'est pourquoi, elle compte faire un stage dans ce domaine. Avant cela, elle travaillait dans la vente, dans une usine pharmaceutique. Elle a fait aussi de la restauration. Lisa a un BEP Vente action marchande. Elle a plutôt eu des CDD. Elle a, tout de même, déjà obtenu un CDI dans le domaine de l'entretien des bus juste après son BEP.

Ophélie (44 ans) a cinq enfants. Elle est divorcée et a la garde de ses enfants. Elle a intégré le centre de formation 4 pour faire une remise à niveau en mathématiques, français et informatique pour trouver un emploi (parcours DVE). Elle a passé et obtenu la certification CléA et a déjà fait un stage de conseillère en insertion professionnelle dans le cadre de cette formation. Elle est entrée en formation en février 2020, soit environ neuf mois avant l'entretien. Elle a donc bientôt terminé. Elle est titulaire d'un bac ES. Elle a ensuite fait une première année de BTS Comptabilité-gestion, puis elle a arrêté et a acheté un restaurant avec son mari. Avant d'acheter le restaurant, elle a exercé des petits emplois : elle a travaillé dans une braderie, dans des restaurants, brasseries, à l'usine (intérim). En parallèle, son mari était en CDI dans des restaurants. Elle a travaillé avec son mari pendant cinq ans dans leur restaurant avant de le vendre. Ensuite, ils sont partis dans différents endroits parce que son mari a eu des opportunités de travailler dans la restauration (CDI) et elle a fait le choix de faire des petits contrats (CDD) pour s'occuper de ses enfants. Ils ont vécu au Canada, mais sont rentrés parce que le père d'Ophélie était malade.

Sophie (44 ans) est mariée et mère de trois enfants. Elle est préparatrice de commandes en logistique, mais elle a dû arrêter parce qu'elle a des problèmes de dos. C'est pour cette raison qu'elle fait une remise à niveau au sein du centre de formation 4. Elle a intégré la formation (parcours DVE) au mois de mars, soit huit mois avant l'entretien. Elle a arrêté l'école en début de troisième. Elle n'a pas de diplômes. Elle n'a pas travaillé tout de suite après avoir arrêté l'école. Elle a connu son mari à 18 ans et a eu ses enfants. Son mari est conducteur d'engins dans les travaux publics. Elle a d'abord travaillé dans la logistique en tant qu'agent administratif pendant sept ans, en intérim, par choix. Elle a dû cesser parce que les lois ont changé et l'entreprise ne pouvait plus recruter deux personnes de la même famille (sa belle-sœur qui lui a permis de trouver l'emploi). Suite à cela, elle a connu une période de deux mois de chômage, puis a commencé à travailler dans la préparation de commandes par le biais de son agence d'intérim. Elle s'est ensuite retrouvée au chômage, car elle ne pouvait plus exercer ce métier à cause de ses problèmes de dos. Elle a eu des difficultés psychologiques pendant un an, puis a commencé la remise à niveau.

Antoine (22 ans) a fait trois ans de lycée professionnel mécanique. Il n'a pas le brevet. Il a un CAP Mécanique. Suite à sa formation, il a fait des stages dans ce domaine. Toutefois, il n'a pas apprécié. Il est dyslexique. Il est entré au centre de formation 4 parce que, selon lui, il a beaucoup de lacunes en mathématiques et en français. Il veut se mettre à niveau avant de se lancer dans la vie professionnelle. Il a travaillé pendant six mois comme équipier de collecte dans une entreprise (intérim). Il a arrêté d'y travailler dans la mesure où il y a eu des problèmes entre l'entreprise et la société d'intérim. Il vit encore chez ses parents. Son père travaille dans l'entreprise dans laquelle il a été en intérim, en tant que chauffeur poids lourd. Il est en arrêt maladie. Sa mère est au chômage. Elle a été licenciée pour inaptitude, elle travaillait dans une entreprise qui s'occupe des cantines pour les banques. Antoine est sans emploi depuis un et demi, deux ans. Il a entendu parler de la formation par le biais de la mission locale. Il y a fait le dispositif « Garantie jeunes » (insertion des jeunes). Au centre de formation 4, il suit le parcours LÉA. Il a commencé en février 2020, cela fait environ sept mois qu'il est entré en formation au moment de l'entretien. Il aimerait travailler comme vendeur de mangas.

Pour en revenir à leur itinéraire, il est à noter que les formateurs interrogés ont, pour la plupart, commencé par exercer des métiers variés n'ayant pas de rapport direct avec le monde de la formation : standardiste, informaticien, dessinateur, magasinier ou encore chauffeur-livreur. Certains sont entrés dans la vie active en étant faiblement diplômés (Marc a un BEP

au départ, puis il obtient l'ESEU), voire non diplômés (Jean passe l'ESEU, puis un BEP). Tous ont repassé des diplômes par la suite, notamment pour devenir formateurs d'adultes (quatre ont obtenu une licence en formation des adultes et Carole, un master 2 en ingénierie de la formation). Nous faisons l'hypothèse que cette diversité d'expérience peut les amener à mieux comprendre les difficultés des stagiaires.

Au demeurant, il est à observer que la plupart d'entre eux ont été confrontés à de gros problèmes personnels qui les ont déstabilisés et pénalisés dans le bon déroulement de leur carrière : phobie scolaire, accident du travail, longue maladie, divorce, problème de dos, dyslexie. Ils sont, de surcroît, pour la plupart, faiblement diplômés (équivalent brevet des collèges, BEP ou CAP), voire non diplômés, hormis une stagiaire qui est titulaire d'un baccalauréat général (ES). Ils semblent tous aspirer à se reconstruire et à progresser.

Dans le cadre de notre enquête, nous sommes retournée au centre de formation 2 pour nous entretenir avec une formatrice.

1.3. Entretiens semi-directifs au sein du centre de formation n° 2

En septembre, nous avons eu l'occasion de planifier un entretien supplémentaire¹⁰⁰ avec une formatrice de FLE du centre de formation n° 2 (Clara), dans sa salle de formation. Nous avons également réalisé une observation d'une de ses séances.

Formatrice

Clara (32 ans) est mariée et a un enfant. Son parcours dans la formation est récent dans la mesure où elle a d'abord eu une formation d'archéologue (master 2). Elle a travaillé en tant qu'archéologue en France et en Colombie. C'est en Colombie qu'elle a commencé à faire du français langue étrangère dans une association. Après un an et demi d'expérience, elle a réalisé une formation pour devenir enseignante/formatrice de FLE (français langue étrangère) : le DAEFLE (diplôme d'aptitude à l'enseignement du français langue étrangère) délivré par Alliance française. Suite à son diplôme, elle a rapidement été embauchée en CDD dans la structure n° 2, en tant que formatrice de français langue étrangère et elle intervient en illettrisme avec le groupe LÉA. Elle s'occupe également du positionnement des stagiaires du SIEG, des aspects administratifs : les tests de positionnement, les plans de formation, les

¹⁰⁰ La transcription de cet entretien se trouve en annexe 2.4. du second volume.

résultats des bilans, la constitution des dossiers administratifs, la préparation du « livret de bord » (portfolio pour chaque stagiaire).

Nous résumons ses caractéristiques dans le tableau ci-dessous :

Tableau 12 – Entretien d’une formatrice du centre de formation 2

Centre	Date	Site	Formateur/stagiaire	Pseudonyme
C2	16/09/2020	1	Formatrice de FLE, LÉA et gestion des aspects administratifs du SIEG	Clara

Ainsi, Clara a d’abord exercé en tant qu’archéologue avant de devenir formatrice d’adultes. Toutefois, par rapport à ses collègues du centre de formation 2, elle s’est reconvertie assez tôt dans sa carrière.

Il faut noter que les acteurs de ce centre de formation 2 se sont toujours montrés disponibles et accueillants. Il a été aisé de revenir sur ce terrain pour cet entretien.

Enfin, nous avons réalisé un ultime entretien au sein d’un autre centre de formation que nous présentons ci-après.

1.4. Entretiens semi-directifs au sein du centre de formation n° 5

Le 25 septembre 2020, nous avons eu accès à un dernier centre de formation (5), spécialisé dans la formation et l’insertion, qui propose des formations pré-qualifiantes et qualifiantes pour les personnes éloignées de l’emploi notamment. Ce centre a mis en place le dispositif SIEG et offre des formations en « compétences clés ». Comme le centre de formation 3, il n’est pas doté d’un atelier de pédagogie personnalisée.

Ainsi, via le réseau *LinkedIn*, nous avons pu entrer en contact avec Ariane, formatrice, qui a accepté de répondre à nos questions suite à l’accord de sa direction. Nous avons pu réaliser un entretien d’1 h 15 avec elle¹⁰¹. Ariane est formatrice CléA et référente-parcours SIEG au sein de ce centre de formation, comme l’illustre le tableau ci-dessous qui reprend le codage du centre de formation (C5) que nous utilisons dans la présentation de nos résultats, le pseudonyme de la formatrice et sa fonction ainsi que la date de l’entretien mené.

¹⁰¹ La transcription de cet entretien est consultable en annexe 2.9. du second volume.

Tableau 13 – Entretien d’une formatrice du centre de formation 5

Centre	Date	Formateur/stagiaire	Pseudonyme
C5	25/09/2020	Formatrice CléA (DVE) et référente parcours SIEG	Ariane

Ariane est formatrice-référente, c’est aussi le cas de Dorothée (C2), d’Anne (C4) et de Lucie (C4). Il est intéressant de souligner que cette double fonction est uniquement exercée par des femmes dans les centres de notre enquête.

À l’issue de ce premier échange, nous avons émis la possibilité de réaliser des observations et d’autres entretiens dans ce centre, mais la formatrice n’a pas donné suite.

Formatrice

Ariane (48 ans) est mère de quatre enfants dont elle s’occupe seule. Au sein du centre de formation 5, elle est référente administrative SIEG et formatrice en DVE (CléA). Elle a fait une reconversion professionnelle, car elle est fleuriste à l’origine. Elle a exercé ce métier pendant 20 ans en CDI. Elle a un CAP et un bac professionnel : « Fleuristerie ». Elle a arrêté l’école en troisième. Elle a dû cesser son activité de fleuriste suite à un problème de santé. Elle a donc passé un diplôme d’auxiliaire de vie sociale (DEAVS), après un bilan de compétences. Elle a exercé ce métier pendant à peu près cinq ans en CDI, notamment dans les soins palliatifs à domicile. En raison de son problème de santé, elle a dû arrêter son métier d’auxiliaire de vie. Elle a fait une formation de formateurs d’adultes d’abord pour être formatrice d’auxiliaire de vie, puis s’est orientée vers les savoirs de base. Elle a eu son titre de formatrice fin août 2019 et a commencé à travailler en novembre 2019 dans le centre de formation 5. Elle a débuté en tant que formatrice CléA pour le parcours DVE, puis a obtenu en parallèle la fonction de référente SIEG. Elle est en CDD. En tant que formatrice DVE, elle dispense de la remise à niveau en français, mathématiques, informatique et fait de la recherche de stage ainsi que de l’élaboration du projet professionnel avec les stagiaires.

En parallèle des entretiens semi-directifs menés au sein des cinq centres de formation, nous avons réalisé des observations directes que nous expliquons ci-après.

2. Les observations directes

Dans un deuxième temps, après avoir mené plusieurs séries d'entretiens semi-directifs, nous avons procédé à des observations directes au sein du centre de formation 2 et du centre de formation 3.

2.1.Préparation des observations

L'observation directe est une méthode qualitative de recueil des données. D'après H. Peretz :

Au sens le plus étroit et le plus déterminé, l'observation consiste à se trouver présent et mêlé à une situation sociale pour l'enregistrer et l'interpréter en s'efforçant de ne pas la modifier. Cette situation sociale est toujours le produit d'une interaction entre les participants eux-mêmes et, d'une façon ou d'une autre, entre les participants et l'observateur ; elle prend la forme d'événements composés de séquences successives avec un début et une fin. (Peretz, 2004, p. 5)

Pour mener à bien nos observations, nous avons suivi la méthode de H. Peretz (2004) qui identifie quatre tâches :

1. Être sur place et s'adapter au milieu observé.
2. Observer le déroulement ordinaire des événements.
3. Enregistrer ces événements.
4. Interpréter les observations, puis rédiger un compte rendu.

Pour la première tâche, il nous a été facile de négocier l'entrée sur le terrain parce que nous avons déjà effectué des entretiens avec des formateurs et des stagiaires dans les deux centres de formation retenus (centres 2 et 4) pour les observations. Nous avons ainsi fait le choix de réaliser une observation à découvert puisque nous avons déjà réalisé des entretiens dans les deux structures choisies. Pour observer le plus efficacement possible, nous avons élaboré une grille d'observation¹⁰² et nous nous sommes munie d'un carnet de bord.

¹⁰² Cette grille d'observation se trouve en annexe 1.3. du second volume.

Pour élaborer les dimensions de la grille d'observation, nous nous sommes appuyée sur nos questions de recherche et sur les hypothèses formulées à ce stade. Nous nous sommes inspirée également du modèle proposé par L. Schatzman et S. Strauss (1973), cité par H. Peretz (2004, p. 81) pour cette grille.

Elle a pris la forme d'un tableau faisant apparaître une colonne éléments d'analyse (dimensions à observer). Ce sont, tout d'abord, les actions : « *Les actions comprennent les séquences constituant l'activité principale du milieu exécutée par les participants sous forme de gestes, interactions et expressions verbales et non verbales ainsi que les séquences constituant les actions secondaires* » (Ibid., p. 81).

Ensuite ce sont les groupes sociaux : « *Les groupes sociaux comprennent l'ensemble des personnes observées, classées si possible par catégories socio-démographiques, par leur place dans la division du travail et leur rôle au sein de ce milieu.* » (Ibid., p. 81), les dispositifs matériels : « *Les dispositifs matériels comportent l'implantation et la localisation des lieux, le type de décor et d'installations, les instruments et les objets utilisés ou produits et enfin les tenues vestimentaires de travail ou de présentation portées par les participants* » (Ibid., p. 81), les points de vue des participants : « *le point de vue des participants comporte leurs propos exprimés dans les diverses situations observées selon qu'ils s'adressent à tel ou tel participant ou à l'observateur, notamment au cours d'entretiens* » (Ibid., p. 81), et enfin, la situation de l'observateur : « *Par place de l'observateur, nous entendons les rôles que le chercheur a tenus au cours de son enquête en tant que chercheur et notamment sa position dans l'action commune ou sa relation individualisée à tel ou tel participant* ». (Ibid., p. 81).

Les deux autres colonnes de notre grille ont permis, l'une, la prise de notes d'observation (temps de l'observation directe), et l'autre, la prise de notes de méthodes ou notes d'analyse (analyse de la situation observée directement et *a posteriori*). Nous avons reproduit cette grille sur notre carnet de bord, ce qui nous a permis de prendre des notes détaillées. À l'issue de chaque observation, nous avons repris nos notes et avons complété la partie notes d'analyse, puis nous avons répondu aux deux questions suivantes : « *Que se passe-t-il dans ce lieu ? Qu'est-ce que je comprends et ne comprends pas dans ce que j'ai vu ?* » (Ibid., p. 82).

À présent, nous précisons les modalités et conditions de réalisation de notre enquête par observation directe.

2.2.Réalisation des observations

Le tableau ci-après résume les spécificités des six observations menées auprès des formateurs des deux centres de formation 2 et 4¹⁰³. Il reprend ainsi le codage relatif aux deux centres de formation observés (C2, C4), le codage des six observations réalisées (de O1 à O6) que nous utilisons pour nos résultats. Par ailleurs, il rappelle les formateurs observés (pseudonyme) ainsi que le groupe (DVE, LÉA ou FLE), le module et le type d'observation (participante ou non participante).

Tableau 14 – Observations directes menées au sein de deux centres de formation

Observation/date	Centre de formation	Site	Formateur	Groupe	Module	Type d'observation	Codage
3/09/2020 (matin)	C4	1	Marc	DVE	Mathématiques (APP)	Non participante	O1
3/09/2020 (après-midi)	C4	1	Jean	LÉA	Lever les freins (atelier collectif)	Non participante	O2
15/09/2020 (après-midi)	C4	2	Carole	LÉA	Français (APP)	Participante	O3
24/09/2020 (matin)	C2	1	Clara	FLE	FLE (atelier collectif)	Non participante	O4
24/09/2020 (après-midi)	C2	1	Claude et Marie	LÉA	Français/mathématiques (APP)	Participante	O5
25/09/2020 (matin)	C2	2	Dorothée	DVE	Préparation CléA	Non participante	O6

La première séance d'observation a eu lieu le 3 septembre 2020 de 9 heures à 12 h 30 dans le centre de formation n° 4 (site 1). Il s'agissait d'un atelier de mathématiques sous forme d'APP avec un formateur (Marc) et cinq stagiaires du groupe DVE (Dynamique vers l'emploi). Pour cette première observation, nous avons adopté une posture d'observation non participante, à découvert, dans la mesure où nous n'avons pas pris de rôle particulier. Nous nous sommes assise avec les stagiaires et avons pris des notes dans notre carnet de bord.

La deuxième séance d'observation a eu lieu sur le même site le 3 septembre 2020 de 13 h 30 à 17 heures. Il s'agissait du module : « Lever les freins », sous forme d'atelier collectif, avec le groupe LÉA (Se former pour lire, écrire, agir) composé de douze stagiaires et animé par un formateur (Jean). Pour cette séance, nous avons encore tenu le rôle d'observatrice non participante, à découvert. Nous nous sommes assise avec les stagiaires et nous avons pris des notes dans notre carnet de bord.

¹⁰³ Les comptes rendus de ces six observations menées se trouvent en annexe 3 du second volume : les comptes rendus des observations menées au centre de formation 4 et au centre de formation 2 sont respectivement consultables en annexes 3.1. et 3.2.

La troisième séance d'observation s'est tenue dans le même centre de formation, mais sur le site 2 (ville différente) de 13 h 30 à 17 heures, le 15 septembre 2020. Il s'agissait d'un module de français sous forme d'un atelier de pédagogie personnalisée (APP) avec le groupe LÉA (Se former pour lire, écrire, agir) qui comptait seize stagiaires et une formatrice (Carole). Pour cette observation, notre posture a changé, nous avons pu être observatrice participante, à découvert, dans la mesure où nous avons tenu également le rôle de formatrice. Ce rôle est venu naturellement lors de la situation d'observation. La formatrice étant seule avec seize stagiaires, nous avons eu l'occasion de répondre à des questions des stagiaires (concernant leur activité en cours) et de les aider.

La quatrième séance d'observation a eu lieu dans le centre de formation n° 2 (site 1), le 24 septembre 2020 de 9 heures à 12 heures, avec le groupe FLE, composé de six stagiaires et d'une formatrice (Clara). Pour cette observation à découvert, nous n'avons pas adopté de posture participante, nous nous sommes assise avec les stagiaires et nous avons pris des notes. Il s'agissait d'un atelier collectif de français.

La cinquième observation s'est déroulée le même jour dans l'après-midi (de 13 h 45 à 17 heures). Nous avons assisté à un atelier de pédagogie personnalisée (APP) de français et mathématiques animé par deux formateurs (Marie et Claude) et constitué de cinq stagiaires du groupe « LÉA ». Deux stagiaires du groupe FLE étaient exceptionnellement présentes ce jour-là. Pour cette séance d'observation à découvert, les formateurs ont fait le choix de nous introduire comme une formatrice présente en appui. Nous avons donc adopté une posture participante et avons pu accompagner les stagiaires lors de cette séance.

Notre sixième observation s'est passée dans le centre de formation 2, mais sur le site 2 cette fois, le 25 septembre 2020, durant la matinée. Nous avons observé un groupe de « DVE » (Dynamique vers l'emploi) préparant le certificat CléA. Ce groupe était composé de cinq stagiaires et d'une formatrice (Dorothee). Cette observation a été non participante. La formatrice nous a donné l'occasion de nous présenter et d'expliquer notre démarche aux stagiaires (observation à découvert). Lors de la séance, nous étions donc assise avec les stagiaires et nous prenions des notes dans notre carnet de bord. Il s'agissait d'un atelier collectif.

Pour compléter notre recueil de données qualitatives par entretiens et observations, nous avons, enfin, mis en place un atelier d'écriture et d'échange sur l'activité que nous présentons ci-dessous.

3. L'atelier d'écriture et d'échange sur l'activité

Ainsi, nous avons fait le choix de recourir à l'atelier d'écriture et d'échange sur l'activité parce qu'il constitue une méthode d'analyse de l'activité professionnelle.

3.1. Une méthode d'analyse de l'activité

Il s'agit d'une méthode de recueil des données qui s'inscrit en complément des entretiens ou des observations que nous avons réalisés. En effet, l'analyse de l'activité nécessite la sollicitation et le recueil de la parole des acteurs : « *La plupart des courants d'analyse de l'activité inspirés par l'ergonomie (Champy-Remoussenard, 2005 ; Albero, Guérin, 2014) ont entre autres points communs celui de solliciter, selon des modalités diverses, la parole des acteurs à propos de leur travail.* » (Champy-Remoussenard, 2020, p. 112). L'un des objectifs de cette méthode est de produire des connaissances scientifiques sur le travail humain au moyen de textes qui relatent l'activité de travail. Ces textes donnent ensuite lieu à des discussions dans un collectif (*Ibid.*, p. 116).

Dans le cadre de notre enquête sur les acteurs de la formation en compétences clés, il nous a paru pertinent de recourir à cette méthode auprès des stagiaires dans la mesure où ce sont des publics dits « vulnérables » qui ont un rapport au travail parfois complexe et une identité professionnelle inachevée, voire à reconstruire. En effet, au-delà d'une méthode d'analyse, les ateliers d'écriture et d'échange sur l'activité sont également une « *méthode de développement personnel et professionnel* » (*Ibid.*, p. 119). Ils ont des effets divers selon les contextes dans lesquels ils sont mis en place, à savoir :

[...] l'accroissement de la visibilité et de la lisibilité de l'expérience vécue, pour soi et pour les autres, le dépassement de la souffrance au travail notamment par l'expression des difficultés rencontrées au travail, la mise en évidence et la reconnaissance du caractère complexe de l'activité et des compétences mobilisées, la valorisation du travail par conséquent ainsi que la renaissance possible du désir et de la motivation pour l'activité concernée, enfin l'émergence de questionnements relatifs aux valeurs engagées dans l'activité. (Ibid. p. 119)

Les ateliers peuvent ainsi contribuer à une revalorisation de l'image de soi, une prise de recul sur l'expérience vécue. Ils sont un lieu pour exprimer et partager la souffrance au travail.

Nous y avons donc vu un moyen de produire des connaissances scientifiques et de proposer un accompagnement utile aux stagiaires auxquels nous nous adressions.

L'un des intérêts d'une telle approche est qu'elle permet à son auteur une mise à distance de la situation professionnelle vécue. La production d'écrits sur l'activité suscite la réflexivité de celui qui la met en œuvre : « *Les formes écrites de retour sur l'expérience ont la particularité de rendre possible une distanciation renforcée par ce statut de surface projective du texte.* » (Champy-Remoussenard, 2009, p. 89). D'après P. Champy-Remoussenard, cette prise de distance et cette présence à la fois permettent d'accéder au travail réel : « *L'écrit introduit tout à la fois une distance et une présence à l'activité qui rendent particulièrement possible un accès au travail réel.* » (*Ibid.*, p. 89).

Cette approche encourage, en effet, à exprimer ce qui est en partie de l'ordre de l'indicible dans certaines activités : le travail réel au sens où l'entendent la plupart des courants d'analyse du travail (Champy-Remoussenard, 2005). L'expérience du travail réel est ainsi « *celle d'un acteur aux prises avec des situations singulières qui le confrontent à la tension irréductible entre la prescription, le programmé, l'imaginé et le vécu.* » (Champy-Remoussenard, 2020, p. 112). P. Champy-Remoussenard énonce, dans cette optique, l'enjeu de ces ateliers d'écriture et d'échange : « *La complexité des activités du travail peut être explorée et mieux connue grâce à l'analyse de textes qui relèvent d'un processus de mise en mots du travail réel tel qu'il est vécu et perçu d'un point de vue subjectif.* » (*Ibid.*, pp. 112-113). Il s'agit, par ce dispositif, de mieux appréhender la complexité des activités du travail par le biais de l'écriture, de l'analyse et des échanges.

C'est donc bien l'alliance entre l'écrit et l'oral qui fait toute l'originalité de cette méthode. Le titre : « ateliers d'écriture et d'échange sur l'activité » est révélateur des deux temps importants du dispositif : un temps d'écrit et un temps d'oral : « *La méthode vise à produire des récits écrits relatant un moment de l'expérience professionnelle vécue et d'organiser des échanges autour de ces textes dans un collectif.* » (*Ibid.*, p. 115). Ce dernier temps, qui constitue un échange oral à propos du texte produit par chacun, au sein du groupe constitué, « *contribue largement à la connaissance partagée des expériences singulières.* » (Champy-Remoussenard, 2009, p. 87). C'est l'oral qui permet également de donner tout son sens à l'écrit, qui lui permet d'exercer « *sa fonction de traduction du travail réel* » (*Ibid.*, p. 87).

Dans cette optique, l'intérêt de ces ateliers ne réside pas seulement dans l'écriture, mais aussi dans les échanges entre pairs. C'est le partage des écrits qui va donner lieu à un dialogue

constructif entre pairs : « *C'est cependant la lecture des textes par les pairs et la manière dont ils interpellent, commentent et questionnent les récits d'activité produits qui rend possible un dialogue entre pairs.* » (Ibid., p. 88). Les échanges suscités produisent plusieurs effets chez les participants. En effet, du point de vue du lecteur, cela suscite une réflexion sur la manière de rendre la situation décrite plus accessible aux pairs ainsi qu'une prise de recul sur son vécu grâce au regard d'autrui. Du point de vue des pairs qui écoutent et posent des questions, cela engendre une meilleure compréhension de la façon dont le lecteur appréhende la situation énoncée dans l'écrit, une connaissance et une compréhension plus approfondies des situations de travail présentées (Champy-Remoussenard, 2020, p. 115). Toutefois, pour que ces échanges fonctionnent, il est essentiel de poser un cadre de respect et d'écoute mutuels ainsi que des règles déontologiques.

Afin que l'atelier d'écriture et d'échange se déroule dans de bonnes conditions, la présence d'un accompagnateur formé à la démarche est essentielle pour mener les séances. En effet, celui-ci est garant du temps, et du cadre (règles d'or). Il est chargé d'animer les différents temps de la séance. C'est lui qui réfléchit aux déclencheurs, ces débuts de phrases qui permettent de lancer le processus d'écriture, et qui les transmet aux membres du groupe : « *L'accompagnateur est garant de la déontologie de l'échange et il fournit tout autant le cadre et le rythme de l'échange que les déclencheurs de l'écriture.* » (Champy-Remoussenard, 2009, pp. 87-88). C'est pourquoi, comme nous le précisons au point 3.2.1., ci-après, nous avons suivi une formation pour être en mesure d'accompagner la production de ces écrits.

Ces écrits, par leur forme, posent la question du rapport au langage comme le souligne P. Champy-Remoussenard : « *Il est avant tout nécessaire pour que les scripteurs s'engagent dans un récit authentique de leur travail réel et qu'ils puissent se libérer d'un ensemble d'empêchements à écrire.* » (Ibid., p. 86). Le rapport à la forme scolaire peut ainsi limiter le récit authentique du travail réel et faire obstacle à la mise en mots de l'activité :

Les normes fonctionnent comme des tabous, des interdits : on pense ne pas savoir, ne pas pouvoir écrire. L'objectif de respect des règles d'orthographe et de syntaxe constitue ainsi une source de blocage immédiate (une peur quelquefois quasi paralysante) dès lors qu'il s'agit d'exprimer l'activité par écrit. (Ibid., p. 86)

L'aspect prescriptif peut représenter une autre entrave à l'écriture sur l'activité. Le prescrit relève de la description, de la déclaration. Or, pour accéder au travail réel, il est nécessaire de

dépasser la déclaration grâce à l'analyse : « *Bien souvent, les auteurs commencent spontanément par s'engager dans un système d'énonciation qui renvoie à la prescription et exclut le travail réel.* » (Champy-Remoussenard, 2020, p. 125).

Toujours d'après P. Champy-Remoussenard, la description de l'activité se traduit par le fait « *de raconter, de faire le récit du vécu, de son point de vue propre de narrateur.* » (Champy-Remoussenard, 2009, p. 91). Faire le récit du vécu pose aussi la question de la retranscription fidèle : « *La fidélité de la description n'est pas fidélité au réel dans l'absolu, mais à la façon dont chacun, depuis son contexte et avec son point de vue, vit, voit le réel.* » (Ibid., p. 91). La preuve objective n'est pas le but à atteindre au sens où l'écrit est réalisé par une subjectivité et est destiné à être écouté par d'autres subjectivités. Cette subjectivité n'empêche, toutefois, pas la fidélité de la description.

L'autre donnée à prendre en compte dans le récit est le rapport aux émotions. Les participants sont appelés à traduire les émotions qui les ont traversés pendant l'activité. La démarche descriptive inclut les émotions ressenties par les participants lors de la situation vécue : « *Une telle démarche implique la capacité de revenir sur un instant vécu en situation de travail pour le rejouer mentalement, en racontant et décrivant au plus près ce qui s'est passé, sans exclure ce qui est ressenti.* » (Champy-Remoussenard, 2006, p. 301). Ces ressentis peuvent être de différents ordres : liés à la sensorialité ou aux pensées (Champy-Remoussenard, 2020). Ils sont l'expression de la subjectivité des participants, c'est en cela qu'ils sont importants pour traduire le point de vue du sujet et accéder au réel de l'activité. À travers le récit, il ne s'agit pas uniquement de partager ce qui a été vécu, mais également de donner à voir comment cela a été vécu : « *Le récit est destiné à faire partager à l'autre ce qui a été vécu et comment cela a été vécu* » (Champy-Remoussenard, 2020, p. 115). Cela souligne l'importance, au sein de ces ateliers, de mettre en place des conditions propices à la mise en mots afin d'éviter l'autocensure.

3.2.Déroulement de l'atelier

Un atelier se déroule sur plusieurs séances (entre trois et six) qui comprennent respectivement différentes étapes identiques et cycliques. Lors du premier atelier, l'animateur présente le dispositif et ses objectifs. Avant d'explicitier plus en détail la démarche, il demande aux participants de produire un premier texte nommé : « *texte 0* ». À l'issue de cela, ils ont vingt minutes pour le rédiger à partir d'un premier déclencheur fourni par l'animateur qui est

systématiquement : « Pour moi, écrire c'est... ». Ce texte 0 « [...] a pour objectif de faire un point sur son rapport à l'écrit avant de s'engager dans l'atelier. » (Champy-Remoussenard, 2020, p. 117). Les vingt minutes données incitent les participants à adopter une « écriture vive » (*Ibid.*, p. 117), autrement dit une écriture spontanée. Il ne s'agit pas d'un exercice littéraire. Il s'agit d'un premier temps d'écriture sur soi qui permet aux participants d'enclencher la dynamique de mise en récit, même si, pour le moment, il n'est pas question d'une mise en mots de l'activité à proprement parler.

Suite à cette première étape, les participants sont invités à écrire des textes sur leur activité à partir de déclencheurs donnés par l'animateur. Plusieurs déclencheurs peuvent être proposés afin de laisser le choix aux membres de l'atelier, à l'exemple des suivants : « *Tout allait bien jusqu'au moment où...* », « *Rien n'aurait pu me faire plus plaisir que...* ». D'après P. Champy-Remoussenard (*Ibid.*, p. 117) :

Le déclencheur peut être absent du texte, il peut le débiter, le finir, en faire partie. Sa vocation est de déclencher. Son usage compte donc moins que sa fonction. Il ouvre une porte vers la situation qui est relatée et favorise un processus mnémorique.

Le principe est le même que pour le texte 0, les participants disposent de vingt minutes pour sélectionner un déclencheur et procéder à la rédaction individuelle. Au bout des vingt minutes, l'animateur, garant du temps, met fin au processus d'écriture que les textes soient achevés ou non.

Arrive ensuite la troisième étape de l'atelier : le récit à voix haute de son écrit aux pairs. Lors de cette phase, l'un des participants lit sa production pendant que les autres écoutent, en silence, le récit. Les participants écoutent, prennent des notes et écrivent des questions qu'ils souhaitent poser à propos du texte. À la fin de la lecture du texte, chaque participant pose ses questions. À ce moment-là, le lecteur ne réagit pas. Il doit attendre que chaque membre du groupe ait posé ses questions avant d'y répondre. Il peut donc les prendre en note. Cette posture peut être complexe à adopter au départ, d'après P. Champy-Remoussenard (*Ibid.*, p. 118), dans la mesure où il est plus habituel de répondre directement aux questions dans les modes de communication courants.

La quatrième étape est caractérisée par la réponse du lecteur aux questions de ses pairs. Les questions posées renvoient à des demandes d'explicitation permettant de « *mieux comprendre l'activité relatée* » (*Ibid.*, p. 118). Cette phase de débriefing permet aussi aux participants de

prendre conscience qu'ils peuvent avoir vécu des expériences similaires. Surtout, il permet de prolonger le texte, d'éclairer les participants sur la situation relatée. Il s'agit donc d'un moment de partage.

La cinquième étape est un temps d'échanges en grand groupe, lorsque l'atelier est constitué de sous-groupes. De cette façon, les sous-groupes se mettent d'accord pour déterminer les éléments qu'ils souhaitent partager en plénière :

Il est proposé de revenir sur un temps fort, de partager un sentiment, une analyse, de faire part de quelque chose qui a fait partie de l'expérience du collectif et qui semble particulièrement intéressant, de lire un des textes éventuellement. (Ibid., p. 118)

Ce temps permet au groupe de prendre du recul sur les discussions qu'il a eues.

Après avoir expliqué le principe et les caractéristiques de l'atelier d'écriture et d'échange sur l'activité, nous revenons sur notre formation à la démarche.

3.2.1. Formation à la démarche de l'atelier d'écriture et d'échange sur l'activité

Pour préparer notre atelier d'écriture et d'échange sur l'activité, nous avons d'abord suivi une formation du master CDVA (Conseil en développement et valorisation des acquis) de sciences de l'éducation de l'Université de Lille en 2019-2020. Nous avons ainsi participé à l'enseignement : « Ateliers d'écriture sur l'activité », animé par Patricia Champy-Remoussenard ayant lieu le mercredi après-midi, du 2 octobre au 18 décembre 2019. Cette formation nous a permis de faire l'expérience de l'écriture sur l'activité. Nous étions un petit groupe de sept étudiantes. Au sein de ce groupe, nous n'avions pas le même statut que les autres participantes. En effet, nous étions présente en tant que doctorante dans le cadre de notre travail de thèse et les autres membres étaient des étudiantes en master 2 CDVA. Pour autant, nous avons vécu l'atelier comme les autres.

Le 2 octobre 2019 a eu lieu la première séance au cours de laquelle P. Champy-Remoussenard a rappelé les objectifs de l'atelier :

- 1) S'engager dans un atelier d'écriture et d'échange sur l'activité pour en faire l'expérience personnelle et pour pouvoir s'en inspirer ou utiliser la méthode dans une activité professionnelle et/ou de recherche.
- 2) Affiner sa capacité à verbaliser l'activité. Partager son vécu.

- 3) Travailler son rapport à l'écoute du récit de l'autre.
- 4) Questionner celui qui raconte son activité.
- 5) Apprendre à mettre en mots son activité au sens du travail réel.

Elle a également évoqué les écueils qu'il s'agit d'éviter :

- Ne pas se conformer au langage académique (trouver les mots qui vont servir au partage d'expérience).
- Ne pas dépasser les vingt minutes d'écriture, car il s'agit d'une écriture vive. Il ne s'agit pas de faire attention à l'orthographe, mais plutôt d'être libre par rapport à l'écriture.
- Il est possible de raconter n'importe quelle situation de travail (toute situation professionnelle au sens large).

Suite à l'énonciation des objectifs et des écueils, P. Champy-Remoussenard, en tant qu'animatrice, a formulé les « règles d'or » de l'atelier qui permettent son bon déroulement, à savoir :

- 1) Ne pas porter de jugement de valeur sur l'activité que l'on raconte, comprendre ce que l'autre a vécu.
- 2) Ne pas porter de jugement de valeur sur la qualité de l'écriture. Il s'agit d'apprécier la manière dont l'autre transmet son expérience.
- 3) Les ateliers sont anonymes, ce qui est dit est confidentiel et ne doit pas sortir des ateliers.

Nous avons ensuite rédigé individuellement, pendant vingt minutes, le texte 0, à partir du déclencheur : « Pour moi, écrire c'est... ».

À l'issue de ce texte 0 qui nous a permis de caractériser notre rapport à l'écriture, nous avons rédigé le texte 1. Deux déclencheurs nous étaient proposés : « Tout allait bien jusqu'au moment où... » et « C'est alors qu'il a fallu décider... ». Nous avons choisi le premier en ce qui nous concerne. À propos du déclencheur, il est possible de l'inclure dans le texte au début, au milieu ou à la fin ou de ne pas l'inclure du tout. Ainsi, ce premier texte a donné lieu à des échanges en grand groupe directement, car nous étions en petit nombre.

Lors de la séance du 9/10/2019, nous avons rédigé le texte 2, selon les mêmes règles, à partir de deux déclencheurs proposés : « Rien n'a plus jamais été comme avant... », « C'est alors

que j'ai compris... ». Nous avons également la possibilité d'utiliser le déclencheur que nous n'avons pas pris lors de la séance précédente. En ce qui nous concerne, nous avons écrit à partir de : « C'est alors que j'ai compris... ». Ces textes ont donné lieu à un temps de lecture et d'échanges entre pairs à partir des questions d'explicitation posées.

Durant la séance du 23/10/2019, nous avons procédé à l'écriture du texte 3 à partir de deux nouveaux déclencheurs : « Si seulement j'avais pu prévoir... » et « Rien n'aurait pu me faire plus plaisir... ». En ce qui nous concerne, nous avons choisi le second déclencheur. À la fin de la lecture de notre texte, nous avons répondu à dix questions posées par les pairs.

Le 20/11/2019, nous avons rédigé le texte 4 à l'aide de deux déclencheurs : « Tout allait beaucoup trop vite... » et « Si je ne l'avais pas rencontré.e... ». Nous avons choisi le second. Suite au texte, nous avons répondu à huit questions.

La séance suivante s'est déroulée à distance. Il nous était demandé d'écrire nos textes hors des séances et de les renvoyer pour le 28/11/2019. Cet écrit a donné lieu à des échanges entre pairs sur un *GoogleDoc*. Pour ce texte-là, trois déclencheurs nous étaient proposés : « Ce jour-là j'ai beaucoup appris... », « J'ai ressenti tant de fatigue... », « Je me suis senti pousser des ailes... ». C'est le dernier que nous avons choisi. Ce texte a suscité de nombreuses questions : 18 au total.

Le 18/12/2019, à l'occasion de la dernière séance, nous avons fait le bilan de l'atelier à distance ainsi que le bilan global des séances.

Nous avons réfléchi aux éléments suivants de manière individuelle. Les réponses présentées sont les nôtres (le « nous », ici, représente le « je » : Éléonore Lepers, doctorante en formation) :

1) « Quelque chose qui m'a surprise... »

Dans notre cas, nous ne pensions pas avoir autant d'éléments à dire sur notre activité professionnelle. Aussi, la facilité de nous exprimer à ce sujet nous a surprise.

2) « Quelque chose qui est difficile... »

L'expression de certains moments désagréables.

3) « Un apprentissage... »

Écouter et partager les situations de travail a été enrichissant et a permis de dédramatiser. Cela a développé l'esprit de groupe.

4) « Quelque chose que j'ai appris sur moi »

Nous nous sommes rendu compte que chaque situation contée nous a permis d'évoluer positivement dans notre travail, y compris les situations vécues « négativement ».

5) « Le souvenir le plus fort de l'atelier... »

L'émotion encore vive que nous avons pu ressentir en racontant certains moments professionnels, mais qui s'est apaisée avec le temps. Cela souligne la vertu cathartique de ces ateliers.

Pour notre part, nous avons trouvé cet atelier d'écriture et d'échange sur l'activité très formateur, car il nous a permis de mettre en mots différentes situations de travail, des situations à la fois douloureuses et plaisantes. Ce sont des moments que nous n'avions jamais pris le temps d'analyser, mais qui ont influencé la personne que nous sommes aujourd'hui sur le plan professionnel et personnel d'ailleurs.

Lorsque nous avons relu le texte 0, nous nous sommes rendu compte qu'au départ, nous voyions l'écriture sur l'activité principalement comme une catharsis, comme l'expression de moments douloureux, comme la formulation de traumatismes ou d'angoisses liés à l'activité. Or, à l'issue de cet atelier, nous avons réalisé que les moments positifs vécus au travail sont tout aussi importants et constructifs. Dans le texte 0, nous avons remarqué que nous avons également mis l'accent sur le pouvoir des mots. Aujourd'hui, nous saisissons d'autant plus la valeur de cet aspect des mots. En effet, l'écriture des situations professionnelles vécues nous a permis de sentir ou ressentir des émotions. Nous nous sommes souvenue avoir pris beaucoup de plaisir lors de la rédaction de certains textes. Nous avons pu éprouver du bien-être pendant l'écriture, mais également au moment de répondre aux questions des autres participantes.

Cet exercice nous a permis de constater que même les situations professionnelles, apparemment les plus insignifiantes (les jobs étudiants) ou les plus difficiles, ont pu influencer certains choix de carrière, ont pu forger notre caractère. Il a mis au jour les aspects positifs que nous avons pu retirer de nos échecs ou difficultés. Ces derniers nous ont aidée à avancer, à mieux nous connaître. Nous n'avions jamais réellement pris conscience de cela auparavant, du moins pas à ce point-là.

Suite à l'évocation de notre formation à la démarche, nous présentons, dans la section suivante, la mise en place de l'atelier au sein du centre de formation 2.

3.2.2. Mise en place de l'atelier avec un groupe de stagiaires de « Dynamique vers l'emploi »

Forte de cette expérience, à l'issue de notre formation, nous avons pris contact avec l'un des centres de notre étude pour réaliser un atelier d'écriture et d'échange sur l'activité. Si, au départ, notre idée était de réaliser un atelier avec des formateurs, la formation que nous avons réalisée, nous a fait prendre conscience de l'intérêt et de la plus grande facilité de l'animer auprès de stagiaires pour différentes raisons. En effet, il nous a paru plus aisé de réunir un groupe de stagiaires plutôt qu'un groupe de formateurs, notamment pour des questions de disponibilités communes. Par ailleurs, nous avons pensé que les textes écrits pouvaient nous permettre de mieux cerner les questions identitaires (identité et reconnaissance professionnelle) de ce public.

Nous avons ainsi obtenu l'accord de la coordinatrice du dispositif « APP » du centre de formation n° 2, Dorothee, que nous avons recontactée. Suite à cela, elle nous a mise en lien avec la formatrice du groupe « Dynamique vers l'emploi ». En effet, après que nous avons expliqué le dispositif à la coordinatrice, il lui a paru intéressant de faire vivre l'atelier à ce groupe, dans la mesure où il est constitué de personnes en recherche d'emploi ayant à réfléchir à un projet professionnel dans le cadre de leur formation. Pour rappel, le programme « Dynamique vers l'emploi » est basé sur l'acquisition du certificat CléA qui permet la validation de compétences de base fondamentales. Il consiste aussi en l'élaboration, la validation d'un projet professionnel et en l'acquisition de *soft skills* (savoir-être, compétences sociales, etc.).

Il faut, par ailleurs, préciser que les personnes qui ont suivi ces différentes séances d'atelier d'écriture et d'échange sur l'activité ne l'ont pas fait par choix.

Ainsi, cet atelier s'est déroulé avec le groupe « Dynamique vers l'emploi » du centre de formation n° 2 (site 1) sur plusieurs demi-journées.

Ce groupe était composé des stagiaires suivants : Amélie (née en 1995), Magalie (née en 1970), Solène (née en 1998), Alice (née en 1969), Laurent (né en 1966), Gaëtan (né en 2000), Henri (né en 1992), Vincent (né en 1994) et Antoine (né en 1966)¹⁰⁴.

Le tableau ci-dessous présente un récapitulatif des différentes séances de l’atelier d’écriture et d’échange mené avec les stagiaires du centre. Il précise les déclencheurs que nous avons créés et transmis lors des séances ainsi que les stagiaires ayant participé et le nombre de textes rédigés¹⁰⁵ par séance.

Tableau 15 – Séances de l’atelier d’écriture et d’échange mené avec le groupe DVE au sein du centre de formation 2

Atelier d’écriture et d’échange sur l’activité	Centre de formation	Site	Stagiaires présents	Textes	Déclencheurs créés
Séance 1 (12/10/2020) après-midi	2	1	8 : Antoine, Laurent, Amélie, Solène, Alice, Gaëtan, Henri, Magalie	Texte 0 : 7 textes Texte 1 : 5 textes	Texte 1 : « Ce jour-là, j’ai pris sur moi » (3) « Dans la vie, il n’est jamais trop tard » (1), 1 texte sans déclencheur
Séance 2 (26/10/2020) après-midi	2	1	9 : Antoine, Laurent, Amélie, Solène, Alice, Gaëtan, Henri, Magalie, Vincent	Texte 2 : 7 textes	« Je me suis senti.e reconnu.e » (1) « Ce jour-là, j’étais fier.ère de moi... » (4) 1 texte avec les deux déclencheurs
Séance 3 (2/11/2020) après-midi	2	1	8 : Antoine, Laurent, Solène, Alice, Gaëtan, Henri, Magalie, Vincent	Texte 3 : 7 textes et bilan	« Si c’était à refaire, je le referais » (5) « Et puis, je regrette maintenant... » (1) 1 texte avec les deux déclencheurs

Ci-après, nous revenons sur le déroulement de chacune des séances grâce aux notes prises dans notre carnet de bord :

Séance 1 : le 12/10/2020 de 13 h 30 à 15 h 30

La première séance a démarré par l’explication du déroulement de l’atelier au groupe, ainsi que par un rappel des objectifs et des règles d’or que nous avons vus lors de notre formation. Lors de cette séance, huit stagiaires étaient présents : Antoine, Laurent, Amélie, Solène, Alice, Gaëtan, Henri et Magalie.

¹⁰⁴ Les prénoms donnés sont des pseudonymes.

¹⁰⁵ L’ensemble des textes 0, 1, 2 et 3 rédigés par les stagiaires « DVE » du centre de formation 2 se trouve en Annexe 4 du second volume : annexes 4.1. à 4.4.

Première partie : Écriture du texte 0 :

Dans un premier temps, les stagiaires présents ont écrit chacun un texte pendant 20 minutes sur le sens de l'écriture, la signification de l'acte d'écrire à partir du déclencheur suivant : « Pour moi, écrire c'est... ».

Deuxième partie : Écriture du texte 1

Dans un deuxième temps, les stagiaires ont poursuivi l'activité d'écriture avec la rédaction du texte 1, à partir de deux déclencheurs donnés (pendant vingt minutes) :

« Dans la vie, il n'est jamais trop tard »,

« Ce jour-là, j'ai pris sur moi »

Ces deux déclencheurs, que nous avons imaginés pour cette séance, avaient pour objectif d'évoquer des situations de souffrance au travail ou des situations vécues comme positives dans la mesure où notre objet d'étude porte, notamment, sur la construction de l'identité professionnelle, l'image de soi des stagiaires.

La consigne suivante leur a été transmise :

« On peut, à sa guise, ne pas le trouver dans le texte ou le mettre au début, au milieu ou à la fin du texte. Ensuite, chacun écrit son texte pendant les vingt minutes octroyées (phase individuelle). »

Troisième partie : Lecture et échanges sur les textes

À l'issue des vingt minutes, lors d'une phase collective, chacun a lu son texte pendant que les pairs ont noté des questions. À la fin de la lecture, les pairs ont posé leurs questions à la personne qui a lu. Il faut remarquer qu'il a été difficile de respecter la phase d'écoute des questions. Les lecteurs avaient tendance à répondre aux questions directement.

À la fin de la séance, nous avons fait un temps débriefing.

Cette première séance a compté huit stagiaires, comme nous l'avons précisé, et la coordinatrice du dispositif APP, Dorothée, était présente pour la mise en route de l'activité lors de la première demi-heure. Elle nous a introduite au groupe, ce qui nous a permis de nous présenter et de préciser les raisons de notre présence, même si les stagiaires étaient informés de cet atelier au préalable. Pour faciliter les échanges lors de la phase de lectures et de

discussions, nous avons décidé de répartir les stagiaires en deux groupes de quatre dans deux salles différentes.

Les stagiaires se sont impliqués dans l'activité. Toutefois, Laurent et Antoine n'ont pas réussi à écrire les textes proposés pour des raisons différentes. Laurent a rencontré des difficultés à l'écrit et Antoine a eu un parcours professionnel qui lui a causé des traumatismes et dont il n'a pas réussi à parler. Le second, d'ailleurs, au moment d'écrire le texte 1, était sur le point de pleurer. Face à cette situation imprévue, nous nous sommes sentie démunie. Nous n'avions pas anticipé ce genre de difficulté. Comme nous étions seule et prise au dépourvu, nous sommes allée chercher de l'aide pour désamorcer la situation tendue avec ces deux personnes. Nous nous sommes adressée à une personne se trouvant dans le bureau voisin de notre salle que nous n'avions jamais rencontrée, mais qui semblait connaître les stagiaires. Finalement, grâce à son intervention, Laurent a bien voulu essayer de participer à l'atelier. Par contre, Antoine n'a pas réussi. Aussi, lors de la phase de lectures et d'échanges, nous avons pu remarquer que les stagiaires ne sont pas parvenus à attendre l'ensemble des questions avant d'y répondre et que certains n'ont pas lu leur feuille, mais ont préféré raconter leur récit sans support.

À la fin de la séance, nous avons réuni tous les stagiaires dans la même salle. Puis, ils nous ont donné des premiers retours. Ils ont trouvé cela formateur de prendre le temps de réfléchir à leur activité et intéressant d'échanger en petit groupe. Ils ont apprécié le fait de ne pas se sentir jugés. Une personne nous a précisé qu'elle partageait son expérience pour la première fois avec nous. Cette remarque nous a permis de constater l'instauration d'un climat de confiance au sein du groupe. De manière générale, les stagiaires présents ont pu avoir un regard différent sur la situation racontée, une prise de conscience. Cela leur a également permis de mieux se connaître car, *a priori*, ils n'échangent pas systématiquement entre eux.

Il faut noter que Dorothée, la coordinatrice, revenue à la fin de l'atelier, a conseillé à Antoine d'aller consulter Fabien, le psychologue de la structure.

Séance 2 : le 26/10/2020 de 13 h 30 à 15 heures

Sur le même principe que la deuxième partie de la séance précédente, la séance 2 a consisté en l'écriture du texte 2 à partir de deux déclencheurs donnés (pendant vingt minutes) et en une discussion sur chaque texte (sur la base des questions posées).

La formatrice DVE était avec le groupe cette fois-ci. C'était un souhait de sa part de rester pendant l'atelier, ce qui en a modifié un peu la configuration et l'organisation. Pour cette séance, ils étaient neuf. Autrement dit, ce groupe comptait les mêmes personnes que la dernière fois ainsi qu'un stagiaire supplémentaire : Vincent. Nous lui avons donc réexpliqué les principes de l'atelier, ce qui a permis un rappel pour tout le groupe.

Pour cette séance, nous avons donné les déclencheurs suivants : « Ce jour-là, j'étais fièr(e) de moi... » et « Je me suis senti(e) reconnu(e)... ». Les deux ont été choisis. Comme les précédents, ces déclencheurs ont été pensés en amont, en lien avec notre problématique de recherche. Comme nous nous intéressons à l'identité professionnelle, à la reconnaissance professionnelle et à l'image de soi des stagiaires, nous avons imaginé ces deux déclencheurs en conséquence.

Lors de l'atelier, trois personnes ont éprouvé des difficultés d'écriture : Antoine et Laurent qui avaient déjà affiché des difficultés d'écriture à l'occasion de la séance précédente ainsi qu'Alice qui nous a expliqué qu'elle n'était pas en état de réaliser l'activité. Cependant, elle l'a tout de même faite *a posteriori* et nous a transmis son texte lors de la séance suivante.

Pour la phase de lectures et d'échanges, nous avons divisé le groupe en deux : un groupe de quatre et un groupe de cinq. Nous sommes passée dans les groupes pour écouter les échanges. La formatrice DVE, quant à elle, est restée avec le groupe 5. Il s'agit du groupe dans lequel se trouvait Antoine, qui a vécu un traumatisme professionnel. La formatrice a donc essayé de l'inciter à s'exprimer. Durant cette séance, le groupe de cinq n'était pas très volubile. La lecture et la discussion ont été difficiles à s'instaurer. Par contre, l'autre groupe a échangé plus facilement. Suite aux difficultés rencontrées la semaine précédente, nous avons fait le choix de répartir les personnes qui avaient des problèmes d'écriture dans chaque groupe.

Le bilan de la séance a permis de souligner l'intérêt de l'échange, mais aussi sa difficulté, car les personnes n'ont parfois pas l'habitude de communiquer entre elles. L'atelier a permis d'exprimer des situations difficiles à raconter. Une des femmes a précisé que les déclencheurs ont permis de montrer que, dans certaines situations professionnelles, l'on se sent capable. D'ailleurs les deux déclencheurs ont été utilisés.

Au cours de cette séance, nous avons pris conscience de la place importante des émotions lors de l'activité. Les aspects personnels du vécu des stagiaires influencent beaucoup leur adhésion à l'atelier ou non. Les stagiaires ont pu facilement ressentir des blocages. Peut-être était-ce le

fait de devoir parler de soi, de se souvenir du passé professionnel, de ressentir des émotions déstabilisantes ?

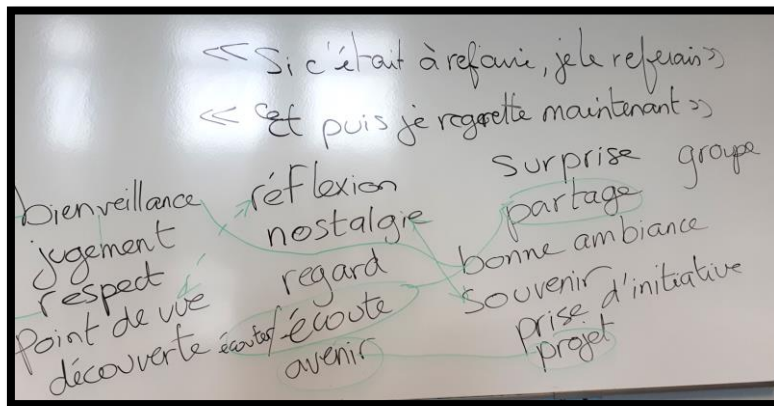
Séance 3 : le 2/11/2020 de 14 heures à 15 h 30

La séance 3 a consisté en l'écriture du texte 3 à partir de deux déclencheurs donnés (pendant vingt minutes) et en une discussion (sur la base des questions posées). À la fin, nous avons également réalisé un bilan final. Nous avons été accompagnée de la formatrice DVE pour la séance et huit stagiaires y ont participé : Antoine, Laurent, Solène, Alice, Gaëtan, Henri, Magalie et Vincent. Nous avons donc pu constituer deux groupes d'échanges suite à la rédaction des textes.

Nous avons fait le bilan lors de cette séance, car le contexte sanitaire ne nous a pas permis de faire la séance quatre comme prévu à l'origine. Voici les déclencheurs donnés au cours de ce dernier temps d'atelier : « Et puis, je regrette maintenant... » et « Si c'était à refaire, je le referais... ». À nouveau, ces déclencheurs ont été pensés en amont afin de mettre en avant des situations liées à des réussites ou à des échecs professionnels. Nous avons été positivement surprise car Antoine, le stagiaire qui semblait faire un blocage relatif à l'écriture sur l'activité au début de l'atelier, en raison de traumatismes professionnels, a réussi à écrire un petit texte.

À la fin de l'atelier, nous avons discuté avec l'ensemble des personnes pour avoir un retour sur l'atelier du jour. Pour l'une des stagiaires, le texte de cet atelier a été, selon elle, plus compliqué à faire. Elle a choisi le déclencheur : « Si c'était à refaire, je le referais... ». D'après une autre stagiaire, l'atelier a permis de faire un point sur les expériences passées. Pour le bilan final, nous avons choisi de faire un nuage de mots au tableau afin que les stagiaires puissent exprimer leurs ressentis avec un mot-clé ou plusieurs. Cela a permis aux personnes qui ne souhaitaient pas s'exprimer de participer tout de même. L'image ci-dessous représente le nuage de mots réalisé à la fin de la dernière séance d'atelier d'écriture et d'échange sur l'activité.

Image 1 : Nuage de mots réalisé à l'issue de la séance finale



Le nuage de mots met en avant le fait que les stagiaires ont globalement apprécié l'atelier d'écriture et d'échange sur l'activité. Ils soulignent la bonne ambiance et la bienveillance qui émanent de ces temps. Pour eux, cet atelier a eu l'effet d'une surprise, d'une découverte. Il renvoie au passé avec l'évocation de souvenirs, la nostalgie, mais aussi à l'avenir avec la notion de projet, d'avenir. Pour eux, l'atelier fait écho à un espace d'échanges en groupe, de réflexion et d'écoute au sein duquel il est possible d'exprimer son point de vue sans jugement (regard d'autrui).

Après avoir détaillé notre méthode de recueil des données, il convient de préciser leur mode d'analyse.

4. L'élaboration des thématiques issues des entretiens, observations et des écrits sur l'activité

Afin d'analyser nos données, nous avons fait le choix de réaliser une analyse thématique de contenu en raison de la méthode qualitative retenue pour la collecte des données : entretiens, observations directes et textes issus de l'atelier d'écriture et d'échange sur l'activité.

4.1. Thématiques issues des entretiens et observations

Les enjeux et intérêts de l'analyse de contenu peuvent se résumer ainsi :

L'analyse de contenu tente d'articuler la rigueur de l'objectivité et la richesse de la subjectivité. Son but est d'effectuer une « lecture seconde » du document à étudier, cette dernière se substituant à la lecture spontanée, intuitive et facile du profane. (Pourtois & Desmet, 2007, p. 199)

En d'autres termes, elle permet de réaliser une nouvelle lecture du matériau. J.-P. Pourtois et H. Desmet précisent que ce type d'analyse ne se réduit pas au contenu du matériau, mais prend surtout en considération son contenant (*Ibid.*, p. 199).

L'analyse thématique de contenu correspond à une opération de thématisation : « à savoir la transposition d'un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé et ce, en rapport avec l'orientation de recherche » (*Ibid.*, p. 236). L'action principale est double, elle correspond à un repérage, un regroupement et à « un examen discursif » des thèmes au sein du matériau collecté tel que les transcriptions d'entretiens ou encore les notes d'observation (*Ibid.*, p. 236). Par ailleurs, l'analyse thématique de contenu a deux fonctions : une fonction de repérage des thèmes au sein du corpus et une fonction de documentation, autrement dit, il s'agit de constituer des liens entre les thèmes (d'opposition, de comparaison).

Pour notre analyse, nous avons fait le choix de procéder à un codage manuel des entretiens et des observations à l'aide de deux fichiers *Excel* au sein desquels nous avons répertorié les thématiques récurrentes par onglet avec les sous-thématiques (ou dimensions de la thématique) et les indicateurs. Nous avons d'abord effectué une étude des entretiens et des observations par ordre de centre de formation enquêté. Pour chaque transcription d'entretiens et chaque note d'observation, nous avons réalisé une analyse linéaire, c'est-à-dire que nous avons thématisé chaque corpus à l'aide d'un code couleur propre à chaque thématique identifiée. L'avantage de ce type d'analyse est mentionné par P. Paillé et A. Mucchielli (2016, p. 241) : « *La démarche en continue permet une analyse vraiment fine et riche du corpus* ». Nous avons ainsi créé deux arbres thématiques différents, mais qui présentent des similitudes, suite à l'analyse des entretiens des formateurs et des stagiaires. Les deux premiers centres de formation observés nous ont permis d'élaborer les premières thématiques que nous avons complétées au regard de l'analyse des entretiens et observations réalisés dans les autres centres de formation. En outre, nous avons formulé les thèmes au regard de notre cadre théorique.

À l'issue du traitement manuel et thématique des entretiens semi-directifs et des observations menés auprès de formateurs, nous avons identifié onze thématiques récurrentes. Suite à une opération de classification et au regard de nos questions de recherche ainsi que de nos hypothèses, nous en avons retenu sept :

- La précarité des formateurs
- Le processus de construction identitaire

- Le public fragile
- L'instauration d'une autoformation accompagnée
- La relation d'accompagnement
- L'accompagnement à l'apprentissage
- L'accompagnement au développement personnel

Nous avons fait de même pour l'analyse des données relatives aux stagiaires, nous avons obtenu douze thématiques récurrentes dans un premier temps. Dans un second temps, nous en avons conservé sept que nous considérons comme centrales :

- La précarité polymorphe
- La construction identitaire
- L'image ambivalente des formateurs
- L'instauration d'une autoformation accompagnée
- L'accompagnement au développement personnel
- L'accompagnement à l'apprentissage
- La relation d'accompagnement

La similitude des thématiques entre les données issues des entretiens et observations des deux populations nous a permis de faire une analyse croisée des verbatims et de mettre en regard les points de vue des formateurs et des stagiaires.

Nous présentons ensuite le mode d'analyse des textes produits durant l'atelier d'écriture et d'échange sur l'activité.

4.2.L'analyse thématique des écrits produits lors de l'atelier d'écriture et d'échange sur l'activité

Les textes produits lors de l'atelier d'écriture et d'échange sur l'activité ont donné lieu à une analyse thématique de contenu étant donné qu'il s'agit de traces écrites. Pour ce faire, nous avons d'abord réalisé l'analyse et le codage manuels de chaque texte zéro. Cette opération, nous a permis de mettre au jour des thématiques et sous-thématiques récurrentes. Ces deux étapes sont mentionnées par J. Marquet, R. Quivy, et L. Van Campenhoudt :

dans un premier temps, les documents ou entretiens préalablement retranscrits sont analysés un par un ; dans un second temps, on procède à une analyse transversale et comparative (par exemple pour voir si une opinion est ou non largement partagée et,

si oui, avec quelles nuances ou pour construire une typologie). (Marquet, Quivy & Van Campenhoudt, 2017, p. 299).

Nous avons retenu cinq thématiques majeures à l'issue de notre analyse du texte zéro, en lien avec le rapport à l'écriture :

- la fonction thérapeutique de l'écriture,
- l'amour/le désamour de l'écriture,
- l'expression d'idées,
- l'expression de soi,
- la dimension temporelle.

Pour les textes suivants nommés textes un, deux et trois, nous avons procédé à une analyse thématique de contenu en fonction du déclencheur choisi. Nous avons ainsi regroupé les textes écrits à partir du même déclencheur et avons déterminé des thématiques récurrentes à chaque déclencheur à partir d'un codage manuel.

Nous avons travaillé de cette façon pour plusieurs raisons. Premièrement parce que tous les stagiaires n'ont pas été présents à toutes les séances de l'atelier mis en place, ce qui a constitué une difficulté pour l'analyse. Deuxièmement, parce que certains stagiaires présents n'ont pas rédigé tous les textes demandés. Troisièmement, parce que ce sont des stagiaires qui ne font pas partie de l'échantillon étudié dans les entretiens et les observations. Nous n'avons donc pas de précisions sur leur profil (parcours antérieur, raisons d'entrée en formation, etc.). Nous sommes bien consciente que le public avec lequel nous avons réalisé cet atelier est un public qui éprouve des difficultés avec l'écrit ou parfois avec la compréhension et que l'exercice n'a pas été aisé.

J.-P. Pourtois et H. Desmet (2007, p. 199) déterminent deux phases relatives à l'analyse de contenu. La première phase est une analyse descriptive qui permet de mettre en avant des items en lien avec l'objet de recherche. C'est ainsi que nous avons procédé pour l'analyse de ces trois écrits. Nous avons d'abord repéré des items récurrents relatifs aux déclencheurs choisis. La seconde phase évoquée par J.-P. Pourtois et H. Desmet (2007) est celle de l'interprétation qui est possible par le recours aux dimensions et indicateurs, elle désigne la signification que l'on peut attribuer aux caractéristiques repérées dans la phase précédente (*Ibid.*, p. 200). Pour la phase d'interprétation, nous avons mis en lien les caractéristiques des textes avec notre cadre théorique. L'interprétation a d'ailleurs permis de faire émerger de nouveaux concepts.

Les thématiques majeures qui émanent des différents déclencheurs sont énumérées dans le tableau ci-après.

Tableau 16 – Thématiques principales mises au jour et en lien avec les déclencheurs

Texte	Déclencheur	Premières thématiques associées
1	« Ce jour-là, j’ai pris sur moi »	Le rapport complexe au travail
1	« Dans la vie, il n’est jamais trop tard... »	Le rapport au temps
2	« Ce jour-là, j’étais fier.ère de moi... »	Le pouvoir d’agir
2	« Je me suis sentie reconnu.e »	La gratification symbolique
3	« Si c’était à refaire, je le referais... »	L’importance du sens accordé au travail Un regard vers le passé ou vers le futur
3	« Et puis, je regrette maintenant... »	L’erreur d’orientation

Ainsi, la triangulation des données, que nous définissons ci-après, obtenue grâce aux entretiens, aux observations directes et aux écrits sur l’activité a permis d’accéder à une plus grande fiabilité des données. Cependant, nous sommes consciente du risque de subjectivité relatif à l’interprétation des données. En effet, le choix des thèmes peut aussi être influencé par les « valeurs idéologiques » du chercheur (Pourtois & Desmet, 2007, p. 205). En ce qui nous concerne, notre expérience antérieure de formatrice a pu avoir un impact sur notre manière d’analyser les textes. En effet, lors de cette expérience, nous avons pu constater le rapport complexe à la scolarité, le manque de confiance en soi, des stagiaires, leur manque de reconnaissance également. Ces éléments nous ont profondément marquée et peuvent guider nos choix de thématisation. Par ailleurs, certains concepts ou notions découverts durant notre parcours d’apprenti-chercheuse peuvent orienter notre thématisation à l’exemple de la centralité du travail ou du pouvoir d’agir.

Nous tenons enfin à préciser que, pour l’analyse et la présentation des résultats des écrits réalisés lors de l’atelier d’écriture et d’échange sur l’activité, nous avons corrigé les fautes d’orthographe présentes dans les textes. Nous avons fait ce choix pour faciliter la lecture des verbatims issus des textes. Nous considérons que la correction des fautes ne nuit pas à l’analyse de notre matériau dans la mesure où il s’agissait davantage d’étudier le fond que la forme. Les textes originaux, sans les corrections apportées, sont consultables en annexe (cf. Annexe 4 du second volume).

Il nous paraît, en outre, important, à ce stade, de préciser ce que nous entendons par la « triangulation des données ».

5. La triangulation des données

Selon J.-P. Pourtois, H. Desmet et W. Lahaye, la triangulation des données se définit comme : « *l'usage de deux ou plusieurs méthodes dans la collecte de données lors de l'analyse du comportement humain.* » (Pourtois, Desmet & Lahaye, 1993, p. 80). En ce qui nous concerne, nous avons fait le choix de recourir à la méthode des entretiens semi-directifs, dans un premier temps, dans la mesure où nous nous intéressons, entre autres, aux représentations et aux conceptions de la précarité, de l'approche pédagogique, de l'identité professionnelle chez les formateurs et les stagiaires. Nous avons, par ailleurs, complété cette approche par des observations directes de séances de formation afin de vérifier la validité des données obtenues lors des entretiens. Enfin, l'atelier d'écriture et d'échange sur l'activité nous a apporté une approche complémentaire grâce à l'analyse des textes rédigés par les stagiaires puisqu'ils nous ont fourni des éléments sur leur rapport à l'activité, leur profil, leurs problématiques notamment.

L. Savoie-Zajc considère la triangulation des données comme la mise en place de dispositifs de recherche « *qui combinent deux ou plusieurs modes de collecte de données dans une perspective de recherche de complémentarité, de corroboration. Les modes de collecte de données combinés sont le plus fréquemment l'entretien individuel associé à l'observation* » (Savoie-Zajc, 2019, p. 37). Ainsi, la triangulation des données paraît essentielle dans une démarche qualitative. Comme nous l'avons signifié plus haut, les entretiens reposant sur du déclaratif, il nous a paru important de les compléter par des observations qui permettent de confirmer ou d'infirmer les éléments recueillis lors des entretiens, mais aussi par l'étude des textes élaborés lors de l'atelier d'écriture et d'échange sur l'activité. Cette triangulation nous a également permis de parvenir à une saturation des données qui est atteinte au moment où « *aucune donnée suffisamment nouvelle ne ressort des derniers entretiens ou observations pour justifier une augmentation du matériel empirique. On dira dans ce cas que l'échantillon est représentatif en ce qui concerne les rapports sociaux.* » (Pourtois & Desmet, 2007, p. 121).

J.-P. Pourtois et H. Desmet évoquent, à ce sujet, la notion de « crédibilité ». Pour eux, la triangulation des données est un gage d'exactitude. En effet, elle permet d'établir des relations

entre les différents types de données recueillies permettant d'accéder à une forme de validité scientifique. Elle nécessite un temps long : « *En ce qui concerne l'observation, le chercheur doit prouver une présence suffisamment longue sur le terrain ; il importe qu'il recueille des données nombreuses, émanant de perspectives multiples et qu'il fasse référence à des matériaux objectifs [...].* » (*Ibid.*, p. 120). Finalement, la fiabilité des résultats obtenus dépend de plusieurs triangulations et pas uniquement de la triangulation des données. La triangulation des données ne peut être obtenue sans triangulation des méthodes. Dans notre contexte, il s'agit d'une alliance entre des entretiens semi-directifs, des observations directes et un atelier d'écriture et d'échange sur l'activité.

Une autre triangulation nous semble incontournable, il s'agit de la triangulation interne du chercheur. Cette triangulation invite le chercheur à prendre de la distance, du recul par rapport à son objet de recherche, par exemple, par la tenue d'un carnet de bord ou par une réflexion sur sa posture. C'est ce que soulignent J.-P. Pourtois et H. Desmet : « *Bien prendre conscience de l'influence possible de ses préjugés et de ses propres valeurs dans les analyses et interprétations est une démarche indispensable pour une bonne fiabilité de l'étude (triangulation interne du chercheur).* » (*Ibid.*, p. 185). Cette réflexion est d'autant plus importante qu'en tant qu'ancienne formatrice d'adultes, nous avons des préjugés ou préconceptions sur notre objet de recherche. C'est pourquoi, au cours de notre enquête, nous avons tenu un carnet de bord dans le cadre de nos observations directes, mais aussi de notre atelier d'écriture et d'échange sur l'activité. Nous avons également pris des notes sur un cahier à l'occasion des entretiens semi-directifs menés.

En somme, l'enquête qualitative de terrain par entretiens semi-directifs, observations directes et écrits sur l'activité nous a permis d'accéder, par la complémentarité de ces techniques (triangulation des données), à une plus grande scientificité. Nous sommes toutefois consciente des biais possibles, notamment dans le choix de la méthode, mais aussi au moment de l'analyse, lors de la thématisation.

Conclusion du chapitre 6

Ce chapitre nous a permis de présenter notre méthode d'enquête qualitative en trois temps : les entretiens semi-directifs menés auprès de formateurs et de stagiaires, les observations directes réalisées au sein de deux centres de formation pour compléter les éléments déclaratifs obtenus lors des entretiens et l'atelier d'écriture et d'échange sur l'activité dispensé à des stagiaires d'un des centres de formation étudiés. Notre fonction de formatrice d'adultes a facilité l'accès aux différents centres. Notre réseau professionnel nous a, en effet, donné l'occasion d'interroger des formateurs et des stagiaires de quatre des cinq centres de notre terrain d'enquête. Cependant, au sein du centre de formation n° 3, nous avons eu quelques difficultés relatives à l'entrée sur le terrain. En effet, bien que notre venue ait été confirmée, les formateurs et stagiaires n'étaient pas informés de notre arrivée, ce qui a pu limiter la récolte des données. Comme nous l'avons mentionné, il a, par ailleurs, été difficile d'obtenir un entretien avec les formateurs du centre. Deux formatrices ont tout de même accepté, mais nous gardons le regret de n'avoir pas pu interroger davantage de formateurs dans ce centre. En revanche, pour les observations et l'atelier d'écriture et d'échange, nous n'avons pas rencontré ce type de difficulté d'accès au terrain.

De ce fait, la triangulation des données obtenues par ces trois méthodes assure une plus grande crédibilité et fiabilité des résultats. Pour analyser ces données, nous avons fait le choix d'une analyse thématique de contenu étant donné qu'elle est adaptée au type de données que nous avons recueillies. Cette analyse de contenu a permis de faire émerger des thèmes identiques pour les entretiens et les observations et aussi distincts pour les textes issus de l'atelier d'écriture et d'échange sur l'activité. Cependant, les thématiques qui ont émergé des textes rédigés lors de l'atelier d'écriture et d'échange sur l'activité sont complémentaires de celles obtenues grâce aux entretiens et observations. Les résultats obtenus à l'issue de cette analyse thématique sont présentés dans le chapitre suivant.

TROISIEME PARTIE : Analyse et résultats de l'enquête de terrain

Chapitre 7 : Une précarité partagée par les formateurs et les stagiaires mais selon des formes et degrés différents

Introduction

Au sein de ce chapitre, nous présentons les résultats obtenus, dans un premier temps, à l'issue de l'analyse des données récoltées lors des entretiens et des observations réalisés dans les cinq centres de formation de notre terrain d'enquête. Ces résultats nous permettent de caractériser la précarité vécue par les formateurs et celle vécue par les stagiaires.

Les résultats de notre enquête, issus de l'analyse des entretiens et observations des formateurs et stagiaires des cinq centres de formation étudiés, révèlent des thématiques et dimensions spécifiques. Pour chaque thématique nous comparons le point de vue des formateurs et celui des stagiaires¹⁰⁶. Ainsi, pour ces deux groupes interrogés, nous constatons des similitudes et des différences. La précarité partagée par les deux types d'acteurs est notamment perceptible en termes de précarité professionnelle. Mais, au-delà, il semble que les stagiaires soient confrontés à une combinaison de précarités, à savoir économique et financière, sociale, familiale, autrement dit à une précarité plus globale de l'existence. Ce constat est tout de même à nuancer en fonction du centre de formation. En effet, certains formateurs interrogés (du centre de formation 3 notamment) semblent également confrontés à une précarité qui va au-delà de la précarité professionnelle comme nous le voyons par la suite.

1. La précarité professionnelle

Selon S. Paugam, à la précarité professionnelle sont associées deux significations : la précarité de l'emploi comme « *un affaiblissement de la protection du travailleur* » (Paugam, 2007, p. XVIII) et celle du travail qui :

¹⁰⁶ Pour davantage de clarté, nous avons systématiquement explicité à quel centre appartient le stagiaire en réutilisant le codage présenté dans les chapitres précédents (C1 à C5) et nous avons également précisé le programme qu'ils suivent (FLE, LÉA, DVE). Pour la stagiaire, Martine (C1), nous avons expliqué les modules suivis et le dispositif qu'elle a fait (@3C). Concernant Anissa (C3), nous n'avons pas spécifié, car nous ne savons pas exactement le nom du programme auquel elle appartient. Nous avons fait de même pour les formateurs en donnant, à chaque fois, le centre auquel ils sont rattachés.

exprime un déni de reconnaissance, une faillite identitaire qui survient lorsque plus rien dans le monde du travail ne peut stimuler l'individu et lui fournir la preuve de son utilité, de sa valorisation par le regard de l'autre ou des autres. (Paugam, 2007, p. XVIII)

Il définit la précarité professionnelle selon le double aspect du rapport au travail (logique productive) et du rapport à l'emploi (logique protectrice). La précarité de l'emploi renvoie à l'incertitude, à la difficulté de prévoir l'avenir professionnel (contrats courts) et la précarité du travail est liée au manque de reconnaissance, à la rétribution insuffisante ainsi qu'au manque de reconnaissance au sein de l'organisation professionnelle (Paugam, 2007, p. 356).

Cette double signification est remarquable au sein de la population que nous avons étudiée : à la fois chez les formateurs et chez les stagiaires. L'affaiblissement de la protection peut se traduire par le sentiment d'incertitude et/ou d'insécurité vis-à-vis de l'avenir en lien avec le statut du travailleur et son type de contrat. La faillite identitaire est également notable au sein des deux populations observées et fait l'objet d'une thématique présentée au sein du chapitre 10.

Le point de vue des formateurs sur leur précarité professionnelle

Chez les formateurs interrogés, il apparaît que la précarité se traduit, dans certains cas, par des **contrats précaires**, c'est-à-dire des contrats courts, à temps partiel, à durée déterminée.

Au sein du centre de formation 1, Karine (C1) est concernée par ce type de contrat. Au moment de l'entretien, elle est en CDD à temps partiel et souligne l'incertitude pour l'avenir proche :

« EL : Mm et tu es en CDD ?

Karine : Oui.

EL : D'accord. C'est un temps complet ?

Karine : Ça va dépendre des... des moments. En ce moment non. Là avant le mois de juillet non parce que j'ai que du Pass code. Ah euh j'interviens aussi auprès de la xxx (nom d'un dispositif). C'est des adultes euh je viens de... C'est parce que je le fais que là depuis juillet. Ce sont des adultes euh en remise à niveau en in..., en insertion.

Voilà. Euh donc pour le Pass code là pour le coup. Euh on essaye : quatre séances, puis on verra si ça va. On verra à la rentrée. »¹⁰⁷

Elle souligne d'ailleurs ce manque de visibilité, dans un système structurel fluctuant lié à l'obtention de marchés publics et la difficulté d'obtenir un temps complet :

Karine : « Oui euh alors ça va dépendre des moments euh dans l'année. [...] À la rentrée prochaine, oui. Je vais être à temps complet jusqu'en décembre a priori euh voilà... Ce sera à temps complet et après on verra. C'est toujours pareil. [...] La visibilité euh... »

Cependant, cette réflexion est à nuancer, car la plupart des formateurs interrogés au sein du centre de formation 2 sont en CDI. C'est, par exemple, le cas de Claude (C2). Quand il a commencé à travailler dans le secteur de la formation, il a eu un CDD à temps partiel puis, au bout de 18 mois, il a obtenu un CDI : *« Euh oui j'ai commencé euh en 84, 85 en dans dans une autre ré... fin dans un autre département, dans le Pas-de-Calais et j'ai commencé, oui, en CDD à temps partiel. »* Par contre, comme il le souligne, la plupart de ses collègues formateurs sont en CDD : *« Non là, c'est euh, sur les quatre personnes que j'ai citées, il y a moi qui suis en CDI et les trois autres euh sont en CDD. »* Il justifie cela par le dispositif SIEG qui vient d'être mis en place et qui a donné lieu à des recrutements en fonction des besoins suscités. Comme nous l'avons déjà mentionné, il s'agit d'une action de cinq ans. Le recrutement de CDD est dû en partie à l'obtention de ce marché public qui ne permet pas à la structure de voir à plus long terme et freine la pérennisation de son personnel.

Fabien (C2), formateur « apprendre à apprendre » et psychologue admet, en l'occurrence, que la profession de formateur sous-entend l'accumulation de contrats courts, même si lui n'est pas concerné par cette situation étant donné qu'il est en CDI.

Dorothée (C2), quant à elle, est également en CDI, mais avant cela, elle a eu des contrats à durée déterminée dans plusieurs structures en lien avec l'éducation et la formation. Lorsqu'elle est arrivée dans le centre de formation en question, elle a d'abord été embauchée en CDD avant d'avoir un CDI : *« C'était un CDD, j'ai fait euh trois CDD, je crois. En tout, j'ai fait un CDD de 18 mois ».*

Marie (C2), quant à elle, était conseillère en insertion professionnelle, elle a fait une rupture conventionnelle avec son entreprise. Elle était en CDI. Cependant, elle a souhaité se réorienter

¹⁰⁷ Les verbatims étant nombreux, nous avons fait le choix de les laisser entre guillemets et en italiques pour davantage de clarté. Par ailleurs, lorsqu'ils font environ 40 mots, nous avons laissé un retrait d'1,25 cm comme le recommande la norme APA dans sa septième version. Nous avons également réduit l'interligne à 1 cm.

pour être formatrice. Au centre de formation 2, elle est en CDD de cinq mois, au moment de l'entretien. Elle sait déjà que son contrat sera renouvelé jusqu'en décembre : « *Et donc ils m'ont annoncé il y a un mois que j'étais renouvelée jusqu'au 31 décembre.* » et qu'il existe une possibilité de CDI : « *Mais euh oui je, j'attends peut-être d'être en CDI pour, pour pouvoir prendre plus d'initiatives. [...] Voilà, on m'a dit, il y a une possibilité de CDI après.* » Il s'agit donc d'un choix personnel et réfléchi vers une autre filière, qui semble la motiver davantage et qui lui a fait quitter un CDI pour un CDD.

Lors de l'entretien, Clara (C2) vient d'obtenir son CDI : « *Euh on est... je suis CDisée depuis, ben là cette semaine.* » Elle a commencé tout de suite après son diplôme de FLE dans le centre de formation 2 avec un CDD à temps partiel de six mois qui a ensuite été renouvelé, puis a obtenu son contrat à durée déterminée.

En somme, Dorothée, Claude et Clara ont tous trois eu des CDD avant d'avoir un CDI en tant que formateurs. Fabien est formateur en CDI, dans la structure, depuis quinze ans, lors de l'entretien. Pour lui, la situation est différente dans la mesure où il est psychologue depuis 40 ans et il pratique également cette activité à l'hôpital en tant que psychologue-clinicien en libéral. En tout état de cause, dans ce centre de formation, il semble y avoir une volonté de stabiliser les formateurs et les conditions nécessaires paraissent réunies pour le faire. Marie est ainsi recrutée par le centre suite à un stage qu'elle a fait :

« En fait, ben comme ils m'avaient déjà eue en stage il y a deux ans, ça s'était très bien passé. Et donc euh comme j'avais déjà été sur euh ce type de dispositif et je connaissais l'équipe, ben en fait, j'ai pas eu, on va dire, d'entretien de recrutement. »

Dans ce secteur de la formation des adultes, tous les centres n'ont pas les mêmes facilités d'embauche pérenne.

En effet, au sein du centre de formation 3, les deux formatrices interrogées sont en CDD. Dans ce centre, le CDD semble davantage la norme que le CDI (*a priori*, dans ce centre, dix personnes sont en CDD sur le dispositif SIEG, contre deux personnes en CDI). Caroline (C3) et Sylvie (C3) sont en CDD :

« Euh toujours en CDD [...] CD. Ici, c'est des CDD » (Caroline, C3)

« Et actuellement aussi c'est toujours du CDD. [...] À XXXX (centre de formation), je vais faire 18 mois en décembre (2019). » (Sylvie, C3)

Au centre de formation 4, trois formateurs sur les cinq interrogés sont en CDI. Lucie (C4) est arrivée dans le centre de formation 4 en tant que vacataire. Lors de l'entretien, elle est en CDI depuis quelques années (d'abord en CDI de 21 heures puis de 35 heures) :

« Oui, je suis en CDI ici. [...] Temps complet (EL : depuis...), alors pas depuis 2007, euh la date exacte, je la connais plus. [...] Euh de CDI, euh ça doit faire, pfff, oh c'était bien cinq, six ans après hein, ça devait être en 2012-2013. »

Marc (C4), pour sa part, est également en CDI à temps complet. Il a commencé à travailler dans la structure en tant que stagiaire et a fini par obtenir un CDI à temps partiel, puis à temps complet :

« [...] Donc j'avais travaillé là euh, fin comme formateur-stagiaire en 2010-2011 quoi l'année et donc je suis revenu en 2012 et là ben, comme il y avait du boulot euh, donc de contrat en contrat euh à durée indéterminée, puis j'ai demandé pour être euh en en CDD, en CDI pardon. Et là, bon c'était 27 heures au départ, puis un petit peu à la fois, j'ai pu demander pour un temps complet. »

Anne (C4), comme ses collègues en CDI dans la structure, a commencé en CDD (vacations), puis a fini par obtenir un CDI : *« Et je suis entrée en 2013. En tant que vacataire pendant quatre ans et ensuite on m'a CDIisée. »*

Jean (C4) est en CDD (vacation) et il n'est pas à temps complet. Il est devenu formateur sur le tard, en fin de carrière. Il s'est retrouvé au chômage entre septembre 2018 et janvier 2020 après une rupture conventionnelle avec son entreprise et a fait le choix de retrouver une activité de formateur qui le motive :

« Voilà, je... voilà, je touchais les allocations euh voilà. Et euh c'était confortable hein. [...] Si ce n'est qu'il y avait la retraite euh et que l'activité de formateur me manquait toujours. Mais sinon euh, je pourrais très bien aller jusqu'à la retraite sans, sans avoir besoin de rentrée d'argent. Euh je suis propriétaire maintenant, c'est normal, à mon âge, il y a beaucoup... Fin si on a essayé d'être euh raisonnable, on a mis un petit peu d'argent de côté, je suis propriétaire de la maison euh bon, j'ai plus vraiment de besoins. Mais, la formation, ça me manquait trop ! (rires) »

Carole (C4), de son côté, est en portage salarial au sein de la structure pour pouvoir reconduire son CDD qui n'est plus renouvelable : *« Et ensuite, j'ai eu l'opportunité d'intégrer xxx (centre de formation). J'ai eu un CDD de 18 mois et là actuellement, donc je suis en portage salarial, le temps euh de la carence qui permettrait éventuellement d'avoir un autre CDD. »* Elle doit faire 28 créneaux en moyenne (soit 28 demi-journées).

Ariane (C5), pour sa part, est en CDD lors de l'entretien. Selon elle, le centre ne propose pas de CDI aux formateurs. Tous les formateurs sont donc en CDD : *« Un CDD. [...] Alors euh*

on va dire qu'il était de un mois et demi quand je suis arrivée euh en novembre et puis ça se rajoute à chaque fois euh... Voilà. »

Il apparaît déjà que d'un centre à l'autre, les modes de fonctionnement et de recrutement des formateurs ne sont pas homogènes et sont probablement liés à la taille ainsi qu'aux capacités financières de chacun.

Toutefois cette précarité professionnelle est plus ou moins bien vécue par les formateurs. En effet, leurs propos témoignent d'une forme de **précarité assumée**. Comme Dorothée (C2) :

« [...] ça a jamais été un problème pour moi d'être en CDD... Fin je me suis jamais euh peut-être là, la dernière année où j'avais envie. [...] Je euh après c'était une question qui était quand même récurrente. T'es en CDD ou t'es en CDI ? (rires) Euh mais mais pour moi, c'était pas un souci, ça changeait rien euh à mon poste quoi. J'ai toujours mon poste, que ce soit en CDD ou en CDI avec la même importance. »

Si Dorothée relativise sa précarité, c'est aussi parce qu'elle a pu compter, comme elle le précise, sur le soutien de son mari qui a un métier stable, soulignant une forme de dépendance financière acceptée. C'est également le cas de Karine (C1) :

« Pour quelqu'un, moi j'ai la chance d'être mariée, d'avoir un mari qui a un métier stable, voilà. Donc, j'ai eu cette chance-là. C'est vrai que quelqu'un qui est tout seul ou qui a la, dont le conjoint ou la conjointe a aussi un un métier pas s... fin des contrats pas stables, pas de cette stabilité-là, euh c'est c'est sûr que ça va pas être facile facile hein. Mais sinon bon, moi ça me gêne pas plus que ça. »

Malgré cela, elle aspire tout de même à un CDI à l'avenir : *« Alors moi, pour l'avenir, je, j'aimerais bien un CDI. »*

Marie (C2) aussi assume le fait d'être en CDD puisqu'elle a volontairement quitté un emploi en CDI pour se diriger vers la formation des adultes, comme nous l'avons vu plus haut. Elle n'a jamais craint d'être en CDD, même dans ses emplois précédents, ce qui montre une certaine confiance dans sa capacité à rebondir régulièrement professionnellement :

« [...] Par précaution, je postulais quand même ailleurs, dans d'autres centres, et j'avais toujours des entretiens de recrutement. Et euh donc ma candidature était acceptée. Et si, je devais toujours dire, donc euh dans le centre de formation dans lequel je j'avais postulé, je devais toujours les rappeler en disant : « Bah, je suis désolée, mais xxx (centre de formation) a renouvelé mon contrat. » Donc en fait, c'est pour ça, ça m'a jamais fait peur. »

Elle aspire tout de même au CDI dans une certaine mesure : *« EL : Le fait de savoir que vous avez une possibilité de CDI, ça vous rassure ? M : Oui, fin oui, je me dis euh, j'ai limite pas à me prendre la tête à rechercher, oui. »*

Pour Clara (C2), la situation est différente. Dans son couple, c'est elle qui rapporte l'argent, car son mari est doctorant et il n'est pas financé. Elle trouve donc cela important d'être en CDI comme c'est elle qui apporte la stabilité financière au sein de son couple : « *c'était, c'est c'est toujours important euh d'avoir une sécurité de l'emploi, oui (rires).* »

Pour les formatrices du centre de formation 3, cette situation n'est pas mal vécue. Sylvie, par exemple, a choisi de rester en CDD, car il n'y plus d'enjeu de carrière pour elle. Elle est proche de la retraite : « *Non, quand il y a eu le euh, l'ouverture des postes en CDI là, en, au mois de mai, je me suis absolument pas présentée. On m'a dit : "Pourquoi tu te présentes pas ?". J'ai dit : "Pourquoi veux-tu que je me présente, je suis en retraite !"* » et Caroline se « régale » dans son travail de formatrice au centre de formation 3, elle ne se soucie pas d'avoir un contrat à durée indéterminée.

Au centre de formation 4, Lucie (C4) a d'abord été vacataire, puis a obtenu un CDI à temps partiel qu'elle a pu accepter parce qu'elle a le soutien de son conjoint :

« [...] je suis partie, passée de la vacation à mon premier CDI de 21 heures, ben effectivement là euh, j'ai eu une grosse perte de salaire, fin... Parce que voilà. Et donc comme en fait sur la formation pour adultes, on est annualisés, il y a des périodes où je faisais beaucoup plus de 21 heures et voilà. Donc euh oui et puis, mais bon après voilà, fin je, je vis avec quelqu'un donc euh ça, financièrement ça a toujours été. »

Par rapport aux conditions d'exercice de son activité, Marc (C4), se sent bien dans son travail comparé aux emplois antérieurs qu'il a pu exercer dans lesquels il ne s'est visiblement pas épanoui :

« le boulot, des boulots de merde, je peux le dire hein, les boulots pourris que j'ai faits, les salaires pourris que j'ai eus, les collègues ou les... de merde que j'ai eus, je suis, je suis désolé, mais euh je suis bien là, franchement je suis bien ici (rires). »

Il a commencé par être en CDD pendant deux ans, puis il a obtenu d'abord un CDI de 27 heures avant d'en avoir un à temps complet.

Jean (C4) assume sa précarité aussi. Le fait d'être en CDD s'avère pratique pour lui dans la mesure où il touche le chômage en parallèle et est proche de la retraite. Cela lui laisse certaines libertés :

« Ben euh là alors (rires), comme je n'ai pas besoin de grosses rentrées d'argent étant en fin de carrière, c'est ça le problème, c'est que, du coup, le, l'avantage du CDD, c'est que je peux dire que je ne suis pas disponible et donc, je peux aussi dire que, sauf besoin express, ne me solliciter que si vous en avez besoin. C'est facile aussi de pouvoir dire ça. »

Anne (C4) a choisi le CDI à temps partiel parce qu'il lui donne une marge de manœuvre à laquelle elle semble tenir et fait mention du faible salaire compensé par le soutien de son mari : « *Donc là, je suis en CDI depuis 2000 euh tatata, je sais pas depuis combien de temps d'ailleurs je suis en CDI, trois ans peut-être, à 28 heures, par choix. Je ne veux pas d'un plein temps.* » Elle préférerait être vacataire, mais elle précise que, dans sa situation (mari qui travaille, propriétaire de sa maison...), elle peut se permettre de l'être :

« Donc moi j'aime beaucoup être en vacataire, d'une part le salariat est pas ma tasse de thé, sinon je serais pas formatrice. Parce qu'on n'est pas euh, on peut pas dire qu'on gagne notre vie hein. [...] Comme quoi, j'ai vraiment fait un choix d'amour donc je le regrette pas, mais euh effectivement, euh moi, dans ma situation de femme qui a sa maison, etc., un mari qui travaille, etc. C'est pour ça que c'est très subjectif, moi j'aurais pu rester vacataire toute ma vie. Ça m'aurait pas dérangée et voilà. »

De même, Carole (C4) assume sa précarité, l'instabilité de ses revenus également, car elle peut compter sur le salaire stable de son époux :

« Alors euh c'est pas difficile dans le sens où j'ai quand même la chance d'avoir un (rire) un conjoint qui, qui gagne sa vie correctement, qui, lui, a une stabilité euh professionnelle. Du coup, c'est plus facile euh pour moi de prendre le risque et d'accepter que parfois euh j'aie des voilà, je travaille pas beaucoup, que j'aie une baisse de revenus. Mais c'est vrai que si j'étais seule, je pense que ce serait embêtant. »

Il apparaît donc que tous les centres de formation n'ont pas la même manière de gérer leurs équipes de formateurs. Les cinq centres de formation semblent, toutefois, recruter leurs formateurs en CDD dans un premier temps. Lorsque les conditions sont réunies, certains proposent, par la suite, un CDI aux formateurs (tels que C2 et C4). Si beaucoup de formateurs préféreraient avoir un emploi CDI à temps plein, ceux qui sont proches de la retraite n'en éprouvent apparemment pas le besoin, qu'ils soient homme ou femme (Jean-C4, Caroline-C3 et Sylvie-C3). De même, **être formateur en CDD ne semble pas poser problème à ceux où dans le couple, l'autre occupe un emploi stable**, cela concerne en majorité **les femmes** (Karine-C1, Dorothée-C2, Marie-C2, Lucie-C3, Anne-C3, Carole-C3).

Le point de vue des stagiaires sur leur précarité professionnelle

La précarité professionnelle est partagée par les stagiaires dans la mesure où eux aussi sont confrontés à des **contrats précaires** de type CDD ou intérim, souvent encore moins rémunérés.

Martine (C1-niveau 4 en français et mathématiques, dispositif @3C) vient d'obtenir un CDI lors de notre échange. Sinon, elle a accumulé les contrats courts : « *Oui plusieurs contrats, fin intérim, CDD. Fin toujours des petits contrats quoi, ça a jamais été euh un CDI, euh fin une embauche quoi. (rires) »*

Ainsi, au sein du centre de formation 2, Aïcha (C2-LÉA) explique que son expérience professionnelle est caractérisée par **un enchaînement d'emplois variés et faiblement qualifiés** :

« Euh j'ai travaillé partout. [...] ah oui, j'ai travaillé vraiment partout, partout. J'ai travaillé..., depuis que je suis jeune je travaille. » / « [...], j'ai travaillé euh dans les cafétérias, j'ai travaillé comme serveuse [...] J'ai travaillé dans le euh restaurant chinois, j'ai travaillé, j'ai fait un peu euh, j'ai travaillé dans le repas [...]. »

Elle a fait de l'intérim notamment.

Francis (C2-LÉA) connaît également **les contrats précaires, à temps partiel**. Il précise qu'il n'a jamais eu de CDI. Il n'a obtenu que des contrats à durée déterminée :

« Et vous avez déjà eu un contrat euh indéterminé... ? »

Francis : Non. [...] Jamais.

EL : ...des CDD...

Francis : Ouais. »

D'ailleurs, les contrats qu'il a pu avoir sont des contrats de 20 heures, 30 heures, étant donné que ce sont des contrats d'aide à l'insertion.

Franck (C2-LÉA), quant à lui, semble avoir connu la stabilité professionnelle. Contrairement à Aïcha (C2-LÉA), il a toujours travaillé dans le même domaine : le bâtiment, et a très peu connu le chômage :

« Ben j'ai eu pas mal de CDI euh bon [...] »

EL : Vous vous avez eu des périodes de chômage ?

Franck : Un petit peu, mais pas beaucoup. »

Mylène (C2-LÉA) a travaillé pendant cinq ans en restauration, **elle a eu une succession de contrats courts**. Elle a donc connu une forme de stabilité :

« J'ai travaillé euh cinq ans en restauration. [...] En fait, c'était une maison de retraite et école pour les enfants. En fait, c'étaient des rachats de contrat en de mairie. [...] »

Oui c'est renouvelé le... [...]. Ben en fait ça change euh en, en décembre. Le jour de Noël, ça change. On sait que quand on reste pas, c'est un, c'est un seul contrat. »

Seulement, en 2007, elle a eu un accident de travail qui a fait qu'elle a, au départ, obtenu des contrats courts dans la restauration, mais à terme, elle n'est plus parvenue à trouver des missions dans la restauration. Elle se retrouve donc au chômage depuis 2014 :

« Parce qu'en fait ils... ils ont licencié parce que ça marchait pas tellement.

EL : Et vous n'avez pas retrouvé derrière euh ?

Mylène : Non.

EL : Pourquoi, c'est parce que là, vous aviez toujours trouvé quelque chose jusqu'à euh...

Mylène : Oui, donc j'ai postulé et j'ai postulé tout ailleurs, mais j'ai jamais eu de réponse »

Sabrina (C2-LÉA) non plus n'a jamais eu de CDI, elle a, en revanche, cumulé les contrats à durée déterminée pendant un an :

« C'étaient des petits contrats euh CDD, c'est ça ? [...] CDD ouais. [...] J'ai travaillé un an là. En fait, j'ai signé deux contrats, deux ou trois, quatre, quatre mois d'abord. Euh quatre mois en essai et après j'ai signé huit mois et après euh le reste, c'était un mois... »

Selon elle, cette difficulté est due au fait qu'elle ne maîtrise pas bien le français, notamment à cause de son analphabétisme. Elle suit donc une formation pour apprendre à lire et à écrire.

Au centre de formation 3, la situation des stagiaires est similaire. Anissa, Christelle et Samira sont toutes trois confrontées à une précarité professionnelle. Anissa était femme au foyer. Elle a commencé à travailler après son divorce, comme Sabrina du centre de formation 2. Elle a eu un premier CDD de 18 mois dans une structure, par le biais de Pôle emploi : *« Voilà, c'est mon premier travail oui. [...] J'ai travaillé pendant 18 mois. »*

Christelle (C3-DVE), elle, a longtemps exercé comme auxiliaire de vie en CDI (une vingtaine d'années). Toutefois, elle a quitté son emploi, car elle souffrait de conditions précaires d'exercice de son activité comme elle le signifie : *« Ah, c'est plus euh les conditions quoi, euh toujours être sur les routes comme je disais tout à l'heure. »*

Samira (C3-DVE), avant d'arriver dans les Hauts-de-France et de commencer sa formation, travaillait dans une autre région, dans le transport. Elle était en CDD renouvelable. De ce fait,

elle bénéficiait d'une certaine **stabilité** : « *Non CDD, oui. [...] c'était une société en fait en sous-traitance. [...] Donc euh en fait, on va dire qu'on travaillait pour XXXX (entreprise), mais j'étais en sous-traitant. [...] c'étaient des petits contrats à chaque fois renouvelés.* »

Lisa (C4-DVE), pour sa part, a enchaîné les emplois alimentaires, comme elle le précise :

« Oui, j'ai déjà travaillé à plusieurs reprises avant euh, ben là dans une usine pharmaceutique, avant ça, c'était euh, j'ai fait de la restauration aussi un, un petit peu, ça me plaît pas, donc euh j'ai pas poursuivi et puis euh, fin voilà, plein de boulots qu'il faut, qu'il faut faire parce qu'on on a pas le choix. »

Cependant, elle a obtenu un CDI, tout de suite après son BEP, dans l'entretien des bus, qu'elle a dû quitter parce qu'elle a déménagé.

Élisa (C4-DVE) a arrêté l'école et a travaillé directement après en tant que technicienne de surface dans un hôpital. Elle a obtenu des contrats de plus ou moins longue durée (intérim) et pendant les interruptions, elle a exercé des emplois alimentaires :

« Alors tout simplement parce qu'en fait, ma marraine y travaillait déjà, donc j'ai pu rentrer en remplacement d'été. Donc euh voilà et après euh, les contrats se sont succédé euh toujours pour des remplacements en fait. [...] C'étaient des contrats courte et longue durée en fait hein. C'étaient des contrats de remplacement d'arrêt maladie euh, euh congé maternité, fin voilà quoi. Donc, il y avait aussi des coupures [...] Donc euh, je sais que par moment, je partais travailler aussi donc à la poste, au déchargement des quais des camions. Donc j'ai travaillé pendant plusieurs mois aussi euh en accompagnement aussi avec le premier métier donc euh... »

Par la suite, elle a repris une formation pour être auxiliaire de vie à domicile, puis elle a d'abord eu des contrats de remplacement avant d'avoir un CDI.

Ophélie (C4-DVE) a enchaîné les contrats courts également, **mais par choix**. Ce type de contrats lui convenait parce qu'**elle pouvait élever ses enfants. Son mari, quant à lui, était en CDI** :

« Alors [...], j'avais des petits boulots, voilà c'est ça, dans les restaurants, des CDD euh, quand ils avaient besoin de quelqu'un, ils m'en..., ils me prenaient en fait [...]. Oui bah oui, parce que comme ça, je pouvais élever mes enfants et en même temps euh travailler en parallèle. »

Comme pour quelques formatrices, il s'agit donc d'une forme de **précarité choisie, assumée**, qui est possible parce que **son mari exerce un emploi stable**.

Sophie (C4-DVE) a essentiellement travaillé en faisant des **contrats d'intérim**. Elle trouve cela **plus intéressant**, elle a gardé cette forme de contrat **par choix**. Selon elle, cela lui **laisse une plus grande liberté** notamment pour **s'occuper de ses enfants** :

« [...] euh comme j'étais postée, quand j'étais du matin, euh mon mari partait plus tard pour pouvoir déposer les enfants chez la nourrice, et quand j'étais du soir, lui, il rentrait plus tôt pour s'occuper des enfants. [...] Ce système-là et même si je l'ai jamais fait, mes enfants pouvaient tomber malades et je pouvais appeler en disant : Voilà, je serai pas là ce jour-là et puis c'est tout. [...] C'est moins contraignant qu'un CDD ouais, ça, c'est... »

Arnaud (C4-DVE) a **fait des ménages et a travaillé pour une association** au sein de laquelle il avait un CDDI (un contrat à durée déterminée d'insertion). Toutefois, cet emploi n'était pas adapté à son problème de santé : *« C'était un CDDI. [...] C'est un, un CDD, mais d'insertion. [...] Euh je suis resté trois mois parce que j'ai dû arrêter à cause de mon dos. »*

Antoine (C4-LÉA) a travaillé pendant **six mois en tant qu'intérimaire avant que son contrat ne soit rompu** : *« J'ai travaillé aussi euh pendant six mois à xxx (entreprise) comme équipier de collecte. »* Il ne semble pas avoir exercé d'autres emplois.

Céline (C4-LÉA), pour sa part, a commencé à travailler à 22 ans. Elle a exercé pendant 30 ans, dans une banque, la fonction de femme de ménage. Avant, cela elle a fait des intérim, puis a obtenu un CDI dans une entreprise de nettoyage :

« J'ai travaillé, au début, dans une société de nettoyage et comme j'ai travaillé trop bien, eh ben la société qui m'a prise m'a... enfin la banque où j'étais, là, pour remplacer, m'a euh m'a proposé de travailler chez eux. Donc j'ai accepté et euh j'ai travaillé pendant 30 ans chez eux. »

Elle a donc bénéficié d'une certaine **stabilité professionnelle** jusqu'à ce qu'elle ait un accident du travail qui l'a empêchée d'exercer son activité pendant deux ans et qui a entraîné son **licenciement**.

En outre, l'observation menée lors de la séance animée par Jean (C4, module : « Lever les freins », LÉA) illustre cette précarité professionnelle des stagiaires. En LÉA, ils suivent ce module pour l'insertion professionnelle : *« Jean précise qu'il est très difficile de trouver un travail. Les stagiaires semblent d'accord. Jean compare cela à une compétition sportive. Les stagiaires rient. »* Jean (C4 - O2)

Les stagiaires exercent surtout des emplois peu qualifiés dans les secteurs de la **restauration** (Ophélie, Aïcha, Mylène) ou de **l'hôtellerie** (Anissa), du **nettoyage** (Sabrina, Anissa, Francis,

Céline, Élixa, Arnaud), du **bâtiment** (Franck, Martine), de **l'aide à domicile, du service à la personne** (Christelle, Samira, Élixa, Aïcha), du **transport et de la logistique** (Lisa, Samira, Sophie, Élixa), ou encore de la **collecte des ordures ménagères** (Antoine), de **l'entretien des espaces verts** (Francis), etc. Les femmes travaillent davantage dans les secteurs de la **restauration/hôtellerie**, du **nettoyage** ainsi que de **l'aide à domicile et des services à la personne**. Néanmoins, nous pouvons remarquer que Martine est agent de maintenance dans le **bâtiment**, un milieu essentiellement masculin, tandis qu'Arnaud et Francis ont exercé ou exercent encore dans le domaine du **nettoyage**, un secteur majoritairement féminin d'après les statistiques publiées par l'INSEE en 2018¹⁰⁸. Souvent, les stagiaires ont des expériences professionnelles dans plusieurs de ces secteurs.

En conclusion, si les formateurs se situent dans une forme de précarité professionnelle en raison de contrats courts (CDD) et à temps partiel (CDI), elle est à nuancer car ils peuvent y trouver une certaine stabilité, une forme de liberté, ou en tout cas, assumer ce choix, voire accéder au CDI à temps complet, comme dans les centres 2 et 4. Les stagiaires, quant à eux, ont des contrats souvent plus courts encore, faiblement qualifiés à la différence des formateurs, et dans des domaines différents d'activité. Cependant, certains ont su trouver également une forme de stabilité (CDI ou contrats réguliers) ou, tout au moins, choisir des contrats courts (CDD, intérim) pour différentes raisons (soutien du conjoint, temps pour élever les enfants pour certaines stagiaires). C'est un point commun qu'ils partagent avec les formateurs et qui nous a surpris. En effet, nous n'avions pas anticipé cet aspect. Influencée par notre propre expérience de formatrice, nous imaginions une précarité professionnelle davantage subie pour les formateurs et les stagiaires. Enfin, nous notons que, parmi les femmes de notre enquête (formatrice et stagiaires), nombre d'entre elles exercent dans le domaine de l'éducation (formatrices) et du soin (stagiaires : aide à domicile). Ce sont des domaines qui semblent davantage réservés aux femmes, car en lien avec « *leur rôle de procréatrice* » (Dionne, 2016, p. 99).

Après avoir analysé la précarité professionnelle des formateurs et des stagiaires, nous allons aborder la question de la précarité économique et financière qui impacte également ces deux types d'acteurs.

¹⁰⁸ « Ce secteur emploie une proportion élevée de femmes, de salariés à temps partiel et de travailleurs âgés. » (INSEE, 2018, p 1), source : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/3362457>

2. La précarité économique et financière

Cette forme de précarité est essentiellement rencontrée par les stagiaires. Toutefois, chez certains formateurs interrogés, elle se retrouve également dans une moindre mesure. Elle peut se définir par des ressources faibles et irrégulières d'après J. Wresinski (1987, p. 33). Elle se distingue en ce sens de la pauvreté qui correspond davantage à l'absence de ressources.

La précarité économique et financière du point de vue des stagiaires

Pour Martine (C1-niveau 4 en français et mathématiques, dispositif @3C), le fait d'avoir obtenu un **CDI lui ouvre des possibilités**, elle peut dépenser davantage et moins calculer : « *Je me dis peut-être que je pourrai faire plus de folies fin, entre guillemets (rires). Peut-être encore plus penser à moi quoi.* »

Au sein du centre de formation 2, Aïcha (C2-LÉA) souligne le fait qu'elle a **des aides** comme l'ASS (Allocation de solidarité spécifique). Elle estime qu'elle a vécu des périodes difficiles, dans sa vie sociale, en raison de cette précarité : « *Oui [...] Très, très, très, très, très difficiles [...] Pour trouver des maisons, pour trouver..., mes enfants changer l'école d'école euh... Non, j'ai vraiment très souffert, très souffert.* »

Francis (C2-LÉA) aussi vit en partie grâce à des aides qu'il touche : « *Puis j'ai l'APL¹⁰⁹... [...] Avec mon APL, j'ai 244, euh 44 euros. [...] Puis tout il est compris dedans. Moi, de ma poche, je paie que l'électricité et puis mon Internet quoi.* »

Franck (C2-LÉA), quant à lui, touche **une pension d'invalidité** suite à l'accident qu'il a eu. Il ne travaille pas : « *Non en ce moment, en ce moment, non, puisque je p..., je touche une pension d'invalidité.* »

Cependant, cette précarité n'est pas toujours vécue comme telle par les stagiaires. Le fait qu'ils perçoivent des aides régulières leur donnent plutôt **un sentiment de maîtrise de leur situation financière** à l'exemple d'Aïcha (C2) : « *Et aujourd'hui vous euh financièrement ça, ça va mieux ?*

Aïcha : (rire) Pile, pile mais... ».

¹⁰⁹ Aide personnalisée au logement

De même que Francis (C2) relativise ses difficultés financières parce qu'il touche des **aides**, entre autres, et qu'il estime qu'il arrive à payer : « *Oui ben, c'est pas des gros trucs hein.* »

Franck (C2) tient un discours similaire. En effet, selon lui, **il ne s'est jamais senti en difficulté financière** :

« EL : Mais euh financièrement ça, ça allait euh vous avez toujours euh, vous n'aviez vous aviez des difficultés ou ça se... »

Franck : Non pas du tout.

[...] EL : Vous avez toujours eu euh [...] une stabilité financière euh ?

Franck : Ouais, ça allait ouais, ouais »

Pour lui, il est **normal de toucher l'aide personnalisée au logement** : « *Bah j'ai euh, j'ai l'APL comme tout le monde.* » Il ne considère pas cela comme une aide.

Mylène (C2-DVE) a également un sentiment de maîtrise de la situation dans la mesure où, comme Franck, **elle touche une pension** suite à son accident et à son handicap : « *Oui, ça va. [...] Moi, je touche euh quand même euh le truc d'handicapé [...].* »

Pour Sabrina (C2-LÉA), la précarité se traduit surtout par des **difficultés à la fin du mois**, en dépit des aides qu'elle touche telles que le revenu de solidarité active (RSA), et la pension familiale, car elle est séparée de son mari. Elle doit ainsi se restreindre sur l'achat de vêtements, sur les sorties pour elle et ses enfants :

« Entre le 20, 25, après c'est dur... [...] Ben euh manque d'argent. C'est vrai, manque d'argent. Il faut, de toute façon, j'ai quatre gosses, alors euh je sais c'est quoi (rires) ! Manque d'argent, on peut pas faire de sorties comme on veut ! De sorties avec mes petits, on peut pas. C'est ça ouais. C'est très... beaucoup de choses... Les vêtements, tout ça, pour acheter pour les vêtements, c'est très, très dur. C'est très, très dur. »

Au centre de formation 3, Anissa s'est retrouvée au chômage pendant un an. Elle touchait une allocation. Selon elle, cette allocation lui permettait de vivre. Elle aussi exprime un sentiment de **maîtrise de la situation malgré les difficultés** :

« EL : Oui et vous étiez payée euh par Pôle emploi ?

Anissa : Oui par Pôle emploi, oui.

[...] EL : Et ça allait pour vivre ?

Anissa : Ça va, mais quand même, ça va. C'est un petit peu dur, mais ça va. »

Christelle (C3-DVE) a quitté volontairement son emploi d'auxiliaire de vie. Elle ne touche donc pas le chômage. **Elle est au RSA** : « *En fait, c'est parti sur un coup de tête, donc euh j'ai fait une démission. Mais je touche quand même le RSA.* » Il faut noter que l'emploi qu'elle a quitté ne lui donnait qu'une faible rémunération : 800 euros par mois. Elle touchait donc, en parallèle, la prime d'activité de la caisse d'assurance familiale (CAF).

Samira (C3-DVE), quant à elle, percevait 1 500 euros brut dans son ancien emploi, et pour elle, elle n'avait donc pas de difficultés financières. Au moment de l'entretien, elle est au **chômage et touche le RSA ainsi que le financement de sa formation actuelle** comme les autres stagiaires :

« *EL : Et là, en ce moment, vous êtes financée par euh la région pour la formation ?*

Samira : Oui. Exactement, oui.

EL : Et par euh, vous avez une aide euh, vous avez le RSA ?

Samira : Oui c'est ça oui. J'ai un complément, oui. »

Lisa (C4-DVE) **touche l'aide personnalisée au logement (APL), une aide pour la garde de sa fille et aussi la rémunération de sa formation actuelle** : « *De euh, bah de l'APL euh et puis ensuite, euh pas spécialement. Là, si euh pour garder xxx (sa fille). J'ai une aide donc euh ce qui est pas mal. [...] Par Pôle emploi.* » Elle considère qu'elle maîtrise la situation avec ce qu'elle touche : « *Bah toujours euh voilà, on va pas faire des, des, des gros achats, mais euh je m'en sors. Franchement, je m'en sors.* »

Élisa (C4-DVE) précise que pour son CDI en tant qu'auxiliaire de vie à domicile, elle était rémunérée au SMIG (soit le SMIC de l'époque). Elle aussi a connu des **fin de mois difficiles** parce qu'elle était en intérim et que les rentrées d'argent étaient inégales, comme elle le précise :

« *Oui, oui, oui des moments très, très, très difficiles hein parce que des, des intérim, c'est, c'est jamais euh, un mois vous allez faire autant d'heures, l'autre mois, vous allez faire moins d'heures. Et voilà quoi, c'était juste qu'il fallait de l'argent pour euh, pour se construire, pour euh avoir un logement, pour payer ses factures, donc euh voilà quoi.* »

Ophélie (C4-DVE) n'a pas toujours connu de difficultés économiques et financières, mais depuis qu'elle a divorcé, elle élève seule ses enfants et se retrouve **au chômage. Sa situation s'est donc fragilisée** comme elle l'indique :

« Alors financières oui, parce que j'ai quatre enfants à charge et euh je suis toute seule, même si euh mon ex-mari me donne une petite pension alimentaire, euh c'est vraiment pas évident, donc euh j'aimerais vraiment retrouver un emploi pour faire face à tout ça. »

Elle précise qu'elle ne touche plus le RSA, elle a son indemnité de formation qui est de 2,30 € par jour.

Sophie (C4-DVE) a le **sentiment de maîtriser la situation financièrement** comme elle l'indique :

« [...] mon mari gagne bien sa vie donc euh et mes... mes trois enfants travaillent tous les trois, donc ils sont indépendants euh ils, ils dépendent plus de nous financièrement. [...] Même s'ils sont encore à la maison, eux ils ont leur truc à eux. [...] Leurs dépenses, c'est eux qui, qui assument leurs dépenses. »

Pour les deux emplois qu'il a eus, Arnaud (C4-DVE) était payé au **SMIC**. Il a également bénéficié du **RSA** :

« Euh ben oui, quand même, parce que ben quand j'ai fait le ménage, euh il me semble que j'avais pas le RSA encore. Mais à xxx (association au sein de laquelle il travaillait), j'avais le RSA donc euh... j'avais euh, donc au début, j'avais les deux et après, ils m'ont diminué le RSA pour euh compléter. »

Il considère que c'était une **période difficile** pour se nourrir et s'habiller.

Antoine (C4-LÉA) n'a **pas le sentiment d'être en difficulté financière** bien que son allocation chômage soit inférieure à ce qu'il gagnait en tant qu'employé : « Ben je touchais à peu près mille huit euh en tant qu'employé d'xxx (entreprise), je touchais mille deux à peu près, au chômage. [...] C'était assez... (rires) conséquent. »

Enfin, Céline (C4-LÉA) estime être en **difficulté financière depuis son divorce**, puis son **licenciement**. Elle perçoit ainsi **plusieurs aides** telles que la pension d'invalidité, suite à son accident ainsi que la CAF et une aide de Cap emploi de 500 euros. Elle a connu une période très difficile, pendant deux ans, au cours de laquelle il ne lui restait que peu d'argent à la fin du mois avec sa pension d'invalidité : « J'avais 627 euros et donc euh ben je vivais euh pfff, je payais tout, comme ça au moins, j'étais tranquille, il me restait plus que 2,70 euros... ». Elle a dû **se restreindre** comme elle le précise : « Manger, c'était pas la peine. Je ne mangeais pas. Et je me serrais vraiment la ceinture... ».

Pour les stagiaires femmes vivant avec leur conjoint comme Sophie (C4) ou Élisabeth (C4), la situation financière paraît plus supportable que pour celles qui doivent payer seules les

factures comme Ophélie (C4) ou Sabrina (C2) qui ont encore leurs enfants à charge et qui doivent surveiller leurs dépenses.

Il faut noter que, malgré une précarité économique et financière manifeste des stagiaires, certains ont un sentiment de maîtrise de leur situation, notamment grâce aux différentes aides dont ils bénéficient. Toutefois, beaucoup soulignent des difficultés pour se loger, s'habiller, se nourrir, en raison de leur situation financière qui les préoccupent. Cela peut faire écho aux propos de D. Castra (2003) qui estime que lorsque les personnes rencontrent des difficultés multiples, leur priorité n'est pas de se former.

La précarité économique et financière du point de vue des formateurs

Au sein du centre de formation 3, Caroline a 61 ans au moment de l'entretien et précise qu'elle va continuer à travailler en tant que formatrice, **après sa retraite, en faisant des vacances pour pouvoir subvenir davantage à ses besoins :**

« [...] Et euh donc moi je voulais continuer après ma retraite en me disant : « Ben vacances, ce sera plus facile pour moi parce qu'en fait, j'aurai ma retraite et ensuite, je peux faire des vacances. Donc ça c'est un... ça c'était mon projet euh de..., depuis, depuis, depuis tout le temps puisque je savais qu'après, je pourrais le faire. Plus... Tout le temps quoi hein parce qu'avant il faut manger, et euh donc voilà. »

Sylvie, quant à elle, a 63 ans et **travaille également pendant sa retraite par nécessité :**

« Et voilà. Les retraites des personnes ayant une vie comme la mienne ne sont pas suffisantes pour se permettre de, de vivre uniquement de sa retraite, donc j'ai repris du travail et, et on m'aime bien puisque je trouve du travail. »

Toutes deux évoquent le plaisir à exercer ce métier. D'ailleurs, Sylvie met en avant le fait d'être appréciée pour ses compétences par ses employeurs.

Au centre de formation 4, Marc (C4) a lui-même connu la précarité économique. En effet, il a exercé des emplois alimentaires qui étaient faiblement rémunérés avant de devenir formateur. Il a donc dû **surveiller ses dépenses** : *« Ben correctement, moi quand je travaillais, heureusement. J'avais un CDI. Encore heureux parce que... (rires). [...] Après, faut vivre en fonction de nos, nos ressources hein. [...] Ah oui, non, salaire très bas. Oui. »*

Jean (C4), lorsqu'il a commencé à travailler comme standardiste, n'avait pas de diplôme et a, lui-même, **touché des salaires qu'il considère comme insuffisants**, c'est pourquoi, il a passé des diplômes et changé d'emploi rapidement pour s'orienter vers l'informatique. Il est à noter

qu'il a réalisé toutes ces démarches, essentiellement, parce qu'il lui semblait anormal de gagner moins que son épouse :

« Ben parce que ça payait bien (rires) à l'époque, euh je me suis marié, j'ai eu deux enfants. Et comme je n'avais pas de diplôme, il fallait à tout prix euh fin c'était..., on a tous été élevés comme ça, pour la plupart des anciens, où c'était l'homme qui devait ramener euh (rires), qui devait "faire bouillir la marmite" comme on dit. Et donc, il fallait que je gagne plus que mon épouse qui elle-même était secrétaire. Donc c'était déjà un niveau euh de salaire élevé, secrétaire de direction, donc il fallait que je, je gagne plus qu'elle. Donc il a fallu forcément que je passe par tous ces, tous ces diplômes. Sinon, d'un point de vue tranquillité, j'étais bien comme standardiste (rires). »

Anne (C4), avec son CDI à temps partiel de 28 heures, touche un salaire de 1 200 euros net. Toutefois, **elle l'assume** pleinement car, comme nous le mentionnions, elle **reçoit le soutien financier de son conjoint** :

« EL : Et là,, aujourd'hui, euh est-ce que je peux vous demander euh combien vous gagnez euh ?

[...] Anne : Euh 1 200 euros. [...] Net.

EL : Net.

Anne : Quand même. [...] À 28 heures. »

Carole (C4), qui est en CDD à 28 créneaux, touche un peu plus de 1 000 euros par mois, mais **cela varie en fonction du nombre d'heures réalisées** :

« Euh là quand je vous dis 1 005 c'est quand je suis à 28 heures. Fin quand je suis à 28 créneaux pardon. Là comme j'y suis pas, [...] euh de toute façon ça fait à peu près ça personnel, en fait. 28 créneaux ça fait à peu près euh quatre jours semaine. Euh qu'est-ce que je voulais vous dire euh ? Euh ben là euh en ce moment, c'est moins oui. C'est sûr. Mais je travaille pas... je travaille pas autant. »

Contrairement à Anne, elle semble **gênée par cette situation** car elle **n'a pas choisi d'être à temps partiel**.

Ariane (C5), qui est en CDD, ne sait pas si elle va pouvoir passer son permis, parce qu'elle est dans **l'incertitude de pouvoir le financer** :

« Moi je sais que j'aimerais beaucoup passer mon permis parce que je ne l'ai pas, mais euh c'est une dépense que je peux pas faire d'un coup. Il faudrait que je l'étale, mais je me dis euh l'étaler sur quelques mois, sachant pas si je vais continuer à travailler, c'est pas raisonnable en fait. Donc euh forcément, ça freine certains projets. »

Les formatrices qui reçoivent **le soutien de leur conjoint** ne se situent pas dans une précarité financière. Ce sont les mêmes formatrices qui assument d'être en CDD. Par contre, les formatrices **vivant seules** ressentent davantage ces difficultés, à l'instar de Caroline (C3) ou Sylvie (C3).

Karine (C1), Dorothée (C2), Marie (C2), Anne (C4), Lucie (C4) et Carole (C4) estiment qu'il paraît normal de recevoir le soutien financier de leur conjoint. À l'inverse, Clara (C2), qui est plus jeune (32 ans), est celle qui apporte une stabilité financière dans son couple. Jean (C4) se situe dans la même vision que les premières formatrices, c'est-à-dire qu'il considère qu'en tant qu'homme, il se doit de gagner davantage que sa femme. Il faut noter que suivant leur condition sociale et personnelle, certains ont des perceptions différentes de leur rémunération, selon leur mode de vie.

En somme, la précarité économique et financière se traduit chez les stagiaires par les aides spécifiques dont ils bénéficient : RSA, allocation chômage, pensions diverses... De ce fait, ils ne se considèrent pas nécessairement en difficulté et ont un sentiment de maîtrise de la situation. Ceci a constitué une découverte pour nous dans la mesure où nous nous attendions à un sentiment de précarité économique et financière plus prégnant et non relatif au sein de la population des stagiaires.

Cette forme de **précarité est partagée** par certains formateurs qui peuvent rencontrer des difficultés financières (retraite insuffisante, faible rémunération, ...) à l'image des deux formatrices du centre de formation 3 (Sylvie et Caroline). Cependant, elle peut également être assumée et souhaitée comme c'est le cas pour Anne (C4), dont ce n'est pas le souci. C'est un paramètre que nous avons aussi découvert.

À présent, nous allons présenter une autre forme de précarité que nous avons identifiée : celle que nous qualifions de « familiale ou des conditions de vie ».

3. La précarité familiale ou des conditions de vie

Comme l'indiquent B. Royer *et al.*, et comme nous allons pouvoir le constater :

De nombreux déterminants [1, 2] ont été décrits comme étant à l'origine des processus de précarisation ou y participant : événements ou situations familiales (décès, séparation, parent isolé), conditions de vie (chômage, logement précaire, faibles revenus, etc.), état de santé altéré. (Royer et al., 2010, p. 314)

Une étude du Céreq montre, par ailleurs, que la précarité familiale provient de différents facteurs et la définit comme « *un processus de précarisation économique et de paupérisation des situations familiales et des membres de la famille en relation avec la précarisation salariale* » (Giret, Grelet, Lavialle, Timoteo & Werquin, 2007, p. 52). Selon les auteurs de l'étude, elle est issue également d'autres formes de précarisation telles que le logement ou la santé. Par ailleurs, la précarité des conditions de vie, d'après une enquête de l'INSEE, fait référence au fait qu' « *un individu n'a pas la possibilité d'atteindre certaines normes de consommation ou de confort.* » (Bayardin, Brunet & Sueur, 2015, p. 3)¹¹⁰

Cette précarité familiale ou des conditions de vie est vécue par les stagiaires principalement, mais apparaît aussi chez les formateurs du centre de formation 3, notamment.

La précarité familiale ou des conditions de vie du point de vue des stagiaires

Elle se traduit de différentes manières. Cela peut être **la maladie du conjoint** qui augmente le sentiment de difficulté. C'est le cas d'Aïcha (C2-LÉA) dont le mari est malade et qui, de ce fait, ne peut pas travailler : « *Non il, il a pas travaillé parce que mon mari est malade.* »

Francis (C2-LÉA) a également perdu ses parents qui étaient malades, **il vivait chez eux et a dû déménager** :

« J'étais resté dans la maison pour euh, parce que j'ai perdu ma mère en premier en fait. [...] Et mon père était malade, il avait euh une maladie aux poumons. [...] Et après un mois et demi... Mon père, il a suivi un an et demi quoi. »

Mylène (C2-LÉA) **vit chez ses parents**, comme elle le souligne : « *je vis encore chez mes parents.* » Elle justifie en partie cela, en raison de la **maladie de sa maman**. Elle a eu un AVC et a besoin de beaucoup d'aide : « *Je peux pas laisser trop ma maman comme elle a fait un AVC, je peux pas trop la laisser tout seule quoi.* »

Franck (C2-LÉA) précise aussi qu'il a commencé à travailler jeune pour **aider financièrement sa famille** : « *J'ai quand même eu la chance de trouver du travail tout de suite hein. [...] Avec mon père, et puis il fallait aider la famille.* »

Sabrina (C2-LÉA) est **séparée de son mari** et habite avec sa maman et ses enfants dans une maison depuis cette époque :

« Quand je me suis séparée de mon mari.

¹¹⁰ Bayardin, V., Brunet, L., Sueur C. (2015). Intensification de la pauvreté pour les ménages les plus précaires. *Insee analyses Haute-Normandie*, 16 (12).

EL : D'accord. Donc c'est une maison et avant ça vous habitiez dans...

Sabrina : Dans la caravane. [...] Dans un terrain les gens du voyage. »

Au centre de formation 3, les stagiaires rencontrent également des difficultés familiales.

Ainsi, Anissa (C3) et Samira (C3-DVE) sont **divorcées** et ont des enfants :

« [...] je vis dans un appartement avec mon fils. [...] J'ai un enfant, voilà c'est...

EL : Oui. Mais seule avec votre fils ?

Anissa : Voilà. [...] Divorcée. » (Anissa)

Pour Samira, le divorce est compliqué et elle n'a, pour l'instant, pas la garde de ses enfants ce qui constitue une situation très inconfortable pour elle :

« Ben en fait, moi, j'étais mariée et euh j'ai deux enfants aussi. Et le truc, c'est que ben, on va dire, avec le père de mes enfants, ça s'est pas très bien passé. Et du coup, j'étais absolument obligée de, ben de quitter euh xxx (région) quoi. [...]

EL : D'accord. Avec vos enfants, vous êtes partie euh ?

Samira : Non, non, c'est lui qui a eu la garde. Du coup là, je suis en train de me battre pour avoir euh la garde. (rires) »

Christelle (C3-DVE), comme Mylène et Francis, est confrontée à la **maladie d'un parent**. Dans son cas, il s'agit de ses deux parents. De ce fait, elle est retournée habiter chez eux pour les aider :

« J'ai mon père qui est en fauteuil roulant et ma mère, maladie d'Alzheimer, donc euh...

[...] EL : Donc vous vous occupez d'eux euh...

Christelle : Ben ils ont des aides. Mais après, il faut quand même, euh c'est... »

Les stagiaires peuvent avoir des problèmes de logement. Ainsi, Samira (C3-DVE), par exemple, est **sans domicile fixe** au moment de l'entretien :

« J'ai besoin de travailler pour m'en sortir. Parce que là, comme je vous dis, j'ai quitté à xxx (ville) mon boulot, mon appartement. Là, j'ai, j'ai pas de domicile, je dors à droite, à gauche. »

Au centre de formation 4, Lisa (C4-DVE) s'est **séparée de son conjoint** et **s'occupe de sa fille**. De ce fait, la principale difficulté qu'elle rencontre est de faire garder sa fille lorsqu'elle travaille ou qu'elle est en formation :

« Non, j'ai pas eu beaucoup de périodes de chômage, mais euh à chaque fois que j'ai travaillé, j'ai été en galère pas possible pour euh pour faire garder ma fille. [...] Donc

euh trouver du travail euh, c'est pas encore ce qu'il y a de plus difficile, c'est de savoir le garder et de, de faire les deux. »

Élisa (C4-DVE) s'est également **séparée de son conjoint** et a la **garde alternée de ses enfants**. Elle ne considère pas sa situation comme difficile parce qu'elle habite avec son nouveau compagnon. Cependant, elle a vécu des périodes pénibles durant lesquelles elle a rencontré des problèmes de logement :

« Déjà pour trouver un logement, ça a été compliqué hein, donc euh j'avais dû même faire un FSE¹¹¹ à ce moment-là. [...] Un FSE c'est, en fait, c'est une association qui garantit, euh en cas de souci, si vous arrivez pas à payer votre loyer, de, d'être là euh, d'être en renfort en fait. Ça doit être quelque chose comme ça en fait. Et euh j'avais dû faire un dossier, effectivement, euh donc euh mon premier logement, c'était à xxx (quartier) hein, donc c'est là où les loyers sont les plus bas et euh... »

Ophélie (C4-DVE) est **divorcée** aussi, elle a la **garde de ses enfants**. Son mari les prend une fois tous les quinze jours. Elle ajoute que cela n'est pas évident pour ses enfants.

Sophie (C4-DVE) travaillait dans la préparation de commandes en intérim et, parce qu'elle a négligé sa santé, a dû arrêter **en raison de graves problèmes de dos** :

« Euh alors ça, c'est venu très..., fin, j'ai toujours eu mal au dos, mais j'ai pas...j'ai pas fait attention à moi et pendant très, très, très, très longtemps et c'est depuis euh seulement deux ans où là euh en fait, j'ai trois hernies discales, j'ai des disques d'abîmés, j'ai de l'arthrose, j'ai un problème à mon épaule, mais bon j'aurais dû m'écouter avant, mais j'ai pas écouté. »

Elle suit cette formation pour se réorienter suite à ces difficultés. Cet arrêt subi a généré chez elle des **problèmes psychologiques** comme elle le souligne : *« Psychologiquement, ça a été très compliqué »*. A priori, il s'agissait davantage d'un profond mal-être que d'une dépression.

Arnaud (C4-DVE) est venu dans la région, car il vivait encore chez sa maman, elle-même au RSA, et souhaitait s'émanciper : *« À vraiment euh, à faire ma vie euh en dehors de chez ma mère quoi. »* Il a d'abord vécu **dans la rue**, puis a été hébergé par une association. Maintenant, il habite chez un ami.

Antoine (C4-LÉA) **vit encore chez ses parents** qui sont respectivement au chômage (mère) et en arrêt maladie (père) : *« ma mère euh là, elle est au, elle est... elle est au chômage, elle a été renvoyée pour inaptitude [...] »* / À propos de son père : *« Il était chauffeur. Chauffeur poids lourd. [...]Euh là, il est en arrêt maladie. »*

¹¹¹ A priori, il s'agit davantage d'un « FSL » : Fonds de Solidarité Logement (FSL) : « Le Fonds de Solidarité Logement est d'abord un outil de solidarité auprès des ménages en difficultés d'accès ou de maintien dans un logement décent. » (source : <https://www.lillemetropole.fr/fonds-de-solidarite-logement>)

Céline (C4-DVE) cumule les difficultés également, elle est ainsi **divorcée d'un mari violent** et a eu un **accident du travail** qui lui a valu une invalidité de catégorie 2. Elle a, par ailleurs, de **multiples problèmes de santé** et a eu **divers problèmes de logement**. Suite à son divorce, elle a vécu dans de petits appartements qui lui coûtaient cher :

« Euh non, c'était un logement pour les étudiants euh... que je payais euh quand même 600, 625 euros pour 14 m² hein... (rires) » / « Ensuite, j'ai demandé au propriétaire, comme je savais qu'au-dessus, il y avait un autre appartement qui était un petit peu plus grand, ça veut dire 20 m². Euh j'ai vécu là deux ans en plus. Donc deux... oui c'est ça, deux ans. Là bon ben, avec ma pension d'invalidité, euh je survivais. »

Aujourd'hui, elle a fait l'acquisition d'une petite maison avec sa sœur avec laquelle elle vit. Elle estime **maîtriser davantage** sa situation : *« Financièrement, je m'en sors beaucoup mieux. »*

Les difficultés familiales entraînent des bouleversements à différents niveaux : au niveau du travail, mais aussi au niveau du logement, de l'organisation de la vie quotidienne et certains stagiaires retournent chez leurs parents par nécessité. De même les problèmes de santé (du stagiaire ou d'un proche) peuvent engendrer des difficultés d'ordre psychologique ou des contraintes (responsabilité d'un proche par exemple). Nous observons que six femmes interrogées sur onze sont divorcées ou séparées de leur conjoint et ont des enfants : Sabrina (C2-LÉA), Samira (C3-DVE), Anissa (C3), Lisa (C4-DVE), Élisabeth (C4-DVE), Céline (C4-LÉA), et Ophélie (C4-DVE). Certaines élèvent, apparemment, seules leurs enfants comme Anissa, Lisa ou encore Ophélie (qui a ses enfants la plupart du temps), en parallèle de leur formation. Pour autant, elles sont engagées dans leur formation respective et déterminées à atteindre leurs objectifs : l'apprentissage du français pour l'une, la recherche d'emploi pour les deux autres. En outre, sur les onze femmes de notre enquête, deux vivent chez leurs parents : Christelle (42 ans) et Mylène (36 ans). Elles justifient, notamment, cela par la maladie d'un de leurs parents ou des deux.

La précarité familiale ou des conditions de vie du point de vue des formateurs

Les formateurs n'expriment pas systématiquement cette forme de précarité. Cependant, Sylvie (C3), Caroline (C3) et Ariane (C5) semblent particulièrement confrontées à ce type de difficultés à différents niveaux. En cela, elles peuvent se rapprocher des situations vécues par les stagiaires, mais dans une moindre mesure.

Sylvie (C3) est divorcée et **doit continuer à travailler pour compléter sa retraite insuffisante pour subvenir à ses besoins quotidiens**. Suite à cette séparation, elle a connu des périodes compliquées où elle a cumulé plusieurs emplois alimentaires dont chauffeur de bus comme elle le mentionne : « *Sylvie : Alimentaires oui. [...] Alimentaire. Ah chauffeur de bus, c'était alimentaire hein.* »

Caroline (C3), en tant **que mère célibataire**, a aussi connu des périodes difficiles où elle a dû assumer seule le quotidien :

« Ben déjà, la vie, la vie aujourd'hui, elle est chère. Je veux dire, quand on vit seul, c'est encore plus, encore pire. Parce que, quand vous élevez un enfant seule, sans aide, fin... J'ai voilà, moi, j'ai..., ben vous devez, vous êtes responsable, responsable, vous êtes seule responsable, ben vous devez assumer euh, vous devez assumer. Donc euh la, la vie elle est chère donc il faut être deux maintenant, aujourd'hui, pour vivre. Donc euh voilà et puis euh c'est un métier euh qui est pas facile. Moi, je sais que dans la vente, je gagnais euh mieux ma vie hein. »

Elle va bientôt toucher sa retraite, mais elle compte poursuivre ses vacances pour avoir un complément.

Ariane (C5), a **fait une reconversion professionnelle**, car les **problèmes de santé qu'elle a ne lui permettent plus d'exercer sa première activité de fleuriste et sa seconde activité d'auxiliaire de vie sociale**. Elle a donc passé un titre professionnel pour devenir formatrice d'adultes. Ainsi, elle a des **points communs avec certains stagiaires qui suivent une formation pour changer d'emploi suite à une maladie ou un accident**. Par ailleurs, elle **élève seule ses quatre enfants**, elle ne peut donc pas se permettre de perdre son emploi : « *Donc déjà je me dis, si demain je perds mon travail, forcément c'est compliqué parce qu'il faut les élever.* »

Nous notons que la précarité familiale touche uniquement les femmes parmi les formateurs enquêtés. Ainsi, deux formatrices interrogées sur dix (Caroline et Sylvie, C3) sont tenues de continuer à travailler pour compléter leur faible retraite. Toutes deux sont séparées ou divorcées de leur conjoint. En outre, Ariane (C5), accorde également une grande importance à son travail étant donné qu'elle élève seule ses enfants. Elle ne peut donc pas se permettre de le perdre. En cela, elle affiche les mêmes préoccupations que certaines stagiaires qui sont mères célibataires (séparées ou divorcées), à l'exemple d'Ophélie (C4) ou de Sabrina (C2).

En conclusion, la précarité familiale ou des conditions de vie se traduit, chez les stagiaires, par différents indicateurs : la maladie d'un parent ou du conjoint, la séparation ou le divorce

(pour certaines femmes), parfois l'absence de logement (cf. Royer *et al.*, 2010), ou encore la perte de l'indépendance pour certains. Elle est également visible chez certains formateurs, mais à des degrés moindres, notamment dans les situations de divorce, de familles monoparentales (pour certaines formatrices). Cela nuance l'hypothèse selon laquelle la précarité des formateurs serait principalement professionnelle. Nous constatons qu'elle peut également être liée aux conditions de vie. Dans la partie suivante, nous évoquons la précarité sociale, surtout vécue par les stagiaires.

4. La précarité sociale

La précarité sociale est définie par T. Lecomte, A. Mizrahi, A. Mizrahi (1996, p. III) comme : « *reposant sur 5 variables : la situation au regard de l'emploi, de la scolarité ou des diplômes, la nationalité, la couverture maladie.* » Se trouvent ainsi en situation de précarité sociale les personnes faiblement qualifiées, non diplômées, sans emploi, confrontées à l'illettrisme et, selon nous, les personnes qui manquent d'autonomie et éprouvent des difficultés dans la vie quotidienne.

Cette forme de précarité est vécue par les stagiaires des différents centres de formation enquêtés. Elle se traduit notamment par **un manque d'autonomie dans la vie quotidienne**. Ainsi, Francis (C2-LÉA), en situation d'illettrisme, n'arrive pas à remplir ses documents administratifs seul, il demande de l'aide à sa sœur pour faire sa déclaration Pôle emploi :

« C'est ma sœur qui le fait [...] Ma sœur a les codes et tout. Comme là, je vais, j'attends que euh, ben je vais voir ma fiche de paye. Je suis obligé de scanner ma fiche de paye à Pôle emploi. [...] Donc euh ben, c'est ma sœur qui me fait tout. »

Mylène (C2-LÉA), quant à elle, **n'a pas le permis de conduire** en raison de son illettrisme, elle se déplace à vélo :

« Ah là, je viens en vélo, mais quand j'ai eu un souci avec un, avec mon vélo, donc euh je suis en train de voir pour en racheter un nouveau. [...] Là c'est ma mère qui me dépose. Mais là, je vais voir avec une collègue, elle habite pas loin donc je vais voir si elle peut pas me... [...] »

Anissa (C3), qui fait une formation de FLE, n'a pas non plus le permis de conduire, mais aimerait le passer rapidement (elle est en train de faire les démarches auprès de Pôle emploi) pour faciliter ses déplacements et ceux de son enfant. Pour le moment, elle prend le métro pour aller en formation.

Lisa (C4-DVE) est dans la même situation : elle est en train de passer son permis, et se déplace à pied ou demande de l'aide à sa sœur pour les conduites.

Franck (C2-LÉA), de son côté, **ne sait pas se servir d'un ordinateur** et ne souhaite pas apprendre. Il l'assume pleinement. Il compte sur ses enfants pour l'aider en cas de besoin :

« J'ai des enfants, quand il faut sortir quelque chose, ils utilisent l'ordinateur [...].

EL : Ouais, mais si vous voulez le faire vous euh vous-même euh ? [...] Vous avez envie d'essayer ou... ?

Franck : Non.

EL : Non, c'est pas..., ça vous intéresse pas euh...

Franck : Non, puis les enfants, ils sont là »

Pour Aïcha (C2-LÉA), c'est la barrière de la langue française, le fait qu'elle ne sache ni la lire ni l'écrire qui **rend difficile la communication** avec les personnes, comme elle le signifie :

« [...] J'ai toujours voulu travailler dans un travail bien, euh rencontrer des gens bien, parler avec des gens bien. Euh mais j'arrive pas parce que c'est, c'est comment on dit ça ? Je f... quelque chose j'ai un point, j'ai un point [...], mais parce que je sais pas lire et écrire. »

Sabrina (C2-LÉA) se sent **limitée par son analphabétisme**, cela ne facilite pas sa recherche d'emploi comme elle le mentionne : *« Mais après... on avait du mal à chercher du travail quoi. On sait..., ben on sait pas lire. »*

Globalement, les stagiaires en LÉA semblent davantage rencontrer une précarité sociale que les stagiaires en DVE en raison de leur illettrisme ou analphabétisme. Les problèmes liés à la lecture et à l'écriture rendent difficiles un certain nombre de démarches du quotidien (permis de conduire, utilisation d'un ordinateur, recherche d'emploi, etc.).

Ainsi, Christelle (C3-DVE) ne rencontre pas de précarité sociale dans la mesure où elle sait lire et écrire.

Samira (C3-DVE) sait également lire et écrire, mais elle estime rencontrer des difficultés dues à son **changement de vie** (séparation, déménagement). Elle doit reprendre une vie quotidienne et sociale comme elle le mentionne : *« et forcément, fallait que je reprenne euh ben une vie quotidienne euh voilà, sociale quoi. »*

Élisa (C4-DVE) ne se situe pas dans une précarité sociale. En effet, elle n'a pas de difficultés de lecture-écriture, a le permis de conduire et un logement stable. Cependant, elle est en

situation de handicap et les médicaments qu'elle prend lui donnent des **pertes de mémoire** et des **problèmes d'élocution**, ce qui peut poser problème pour sa formation actuelle :

« Donc il y a des moments, ça ne rentre pas euh parce qu'il faut savoir aussi que j'ai un traitement qui est lourd hein. Donc malheureusement, j'ai des pertes de, de mémoire, des problèmes aussi d'élocution verbale aussi. »

Antoine (C4-LÉA) rencontre des problèmes de **dyslexie**, il éprouve des difficultés en orthographe : *« j'ai aussi eu beaucoup de lacunes vu que je suis dyslexique »*.

Arnaud (C4-DVE) a souffert de **phobie scolaire** durant sa scolarité, ce qui l'a poussé à arrêter l'école avant d'obtenir des diplômes : *« Ben il y en a pas beaucoup de...parcours scolaire (rires) parce que j'ai la phobie scolaire. [...] Oui. Du coup, j'ai quand même été jusqu'en troisième, mais j'étais jamais à l'école. »*

Céline (C4-DVE), qui a de nombreux problèmes de santé, a **des acouphènes** qui impliquent un **besoin d'isolement durant la formation** :

« Euh non, j'essaie, j'essaye d'être euh à part parce qu'en plus de ça, j'ai des... si vous voulez, quand il y a trop de bruit, j'attrape des acouphènes. Donc je mets des boules Quies, plus mon casque. »

Ophélie et Sophie (C4-DVE) ne semblent pas subir de précarité sociale particulière. Elles savent lire et écrire. Elles ne rencontrent pas de problèmes dans leurs démarches quotidiennes.

En tout état de cause, la précarité sociale caractérise essentiellement la situation de certains stagiaires que nous avons interrogés. Ceux-ci ont un manque d'autonomie au quotidien surtout parce qu'ils peuvent être confrontés à l'analphabétisme ou à l'illettrisme, avoir des difficultés à s'exprimer en français (stagiaires en LÉA), des difficultés liées au parcours scolaire ou encore aux aléas de la vie tels que les accidents, changements de vie (stagiaires en LÉA et DVE). Ce type de précarité apparaît courant chez ces stagiaires. En effet, la formation en compétences clés est supposée apporter une ou des réponse(s) à la précarité sociale puisqu'il s'agit de permettre aux stagiaires de gagner en autonomie dans leur vie quotidienne, notamment dans le parcours : LÉA (Se former pour lire, écrire, agir) qui s'adresse aux personnes analphabètes ou en situation d'illettrisme. Au sein du parcours DVE, l'accent est mis sur les démarches de retour à l'emploi.

Nous allons aborder maintenant la question de la précarité des dispositifs de formation.

5. La précarité des dispositifs de formation

Outre la précarité vécue par les différents acteurs étudiés, la précarité peut résider aussi dans le dispositif lui-même. En effet, le propre d'un dispositif, comme le souligne M. Paul (2020), est qu'il est limité dans le temps. Les missions des formateurs dépendent donc de la pérennité ou non de ces derniers.

Les entretiens que nous avons menés auprès du centre de formation 1 se sont déroulés dans un contexte d'achèvement du dispositif @3C. Le centre de formation n'a pas obtenu le nouveau marché régional SIEG ce qui le met en difficulté.

Le problème de **l'arrêt du dispositif** se ressent dans les propos de la formatrice Karine. De ce fait, elle vit une situation de précarité comme les stagiaires, c'est un point qu'ils ont en commun :

« [...] Effectivement, on est en CDD aussi. Ça peut s'arrêter du jour au lendemain hein. Regarde le contrat qu'on n'a pas eu, le dispositif avec la région. Voilà. Le euh, alors je sais plus comment il s'appelle : SIEP, ou quelque chose comme ça hein, fin... [...]SIE ouais peut-être G pardon. Donc voilà euh qui devait remplacer euh @3C et on l'a pas eu, donc bon, ça nous a aussi euh, euh quelque part, ça nous a mis un euh, un coup aussi effectivement. Ça m... ça, ça renforce fin ça renforce, ça nous rappelle toujours qu'on est quand même en situation précaire. Donc effectivement, c'est vrai qu'on a ce lien aussi euh avec les stagiaires. »

Il s'agit d'un dispositif important pour le centre de formation et le fait qu'il se soit arrêté inquiète la formatrice même si elle intervient sur d'autres missions. Elle souligne **l'incertitude de ses missions liée à celle des dispositifs** dont la durée n'est pas toujours connue et se pose des questions sur le rôle, la responsabilité de la direction du centre à ce sujet :

« Fin bon, moi, après faut qu'il y ait des dispositifs. [...] Faut qu'il y ait du boulot. (rires).

EL : Oui, l'histoire des dispositifs aussi, c'est...

Karine : C'est ça, ça, ça nous, c'est fin ça nous dépasse un petit peu nous en tant que formateurs mais, mais c'est à nos dirigeants hein de...À nos chefs de faire ce qu'il faut pour avoir des forma..., voilà pour qu'on ait du travail. »

Martine, stagiaire du centre de formation 1, constate également cette précarité du dispositif et **prend conscience de la précarité des formateurs à travers l'achèvement et le non-renouvellement de leurs contrats** :

« Mmmm au départ euh c'est, c'est, c'est vrai que c'était pas évident. Parce que je, je trouvais beaucoup de changements. Fin euh beaucoup de gens sont plus là non plus. Fin même euh côté formateurs et tout, c'est vrai. »

Elle ne vit pas bien l'arrêt du dispositif, elle ressent un mal-être vis-à-vis de cette situation inconfortable : *« Moi je, j'ai ressenti un mal-être. Des... C'est comme si qu'on...qu'on coupait l'herbe sous le pied. Je sais pas. C'était, on, pas, on était bien partis puis d'un seul coup, on nous dit : tout s'arrête. »*

Fabien, formateur au centre de formation 2, évoque **la volonté du centre de recruter du personnel en CDI**, mais souligne **la difficulté que cela représente pour les responsables, en raison du manque de pérennité des actions** :

« c'est-à-dire que je pense que c'est pas la volonté de, de pas prendre les gens en CDI, c'est que comme on a des actions que... dont on est pas sûr d'avoir, d'avoir un financement pérenne euh dès que (tousse) je sais que bon XXXX (gestionnaire), c'est un bon gars, mais c'est un gestionnaire donc euh il doit pas mettre l'institution en péril. »

Caroline du centre de formation 3, quant à elle, met en exergue la **précarité liée au dispositif de formation SIEG qui dépend d'un financement régional** :

« C'est un beau métier mais après, c'est précaire hein je veux dire les... En fait, on, on, on, surtout dans les dans le euh, dans le, dans le métier de formateur, de, de maîtrise des savoirs de base. C'est... qui est-ce qui finance ? C'est la région. Donc la région, ben, moi j'ai connu euh à l'époque du xxx (centre formation de son stage), il y avait beaucoup d'arg..., beaucoup d'argent hein. En 2000, voilà, donc il y a des années où il y avait quand même de l'argent, je m'en souviens très bien. Mais aujourd'hui, il y en a plus. »

Elle insiste sur la dépendance des centres par rapport aux politiques et aux financements publics. Elle estime aussi qu'au fil du temps les financements se tarissent et que c'est pour cette raison qu'il y a davantage de personnes en CDD qu'en CDI sur ce dispositif.

Lucie (C4) évoque elle aussi **l'absence de pérennité du dispositif SIEG qui entraîne la précarité des emplois de ses collègues formateurs intervenant sur ce dispositif** :

« Après euh ce qui est un petit peu compliqué, là en ce moment sur le SIEG, si je reste là sur cette période euh de..., en ce moment, c'est qu'on travaille avec euh beaucoup de vacataires. Alors ça, c'est dû aussi euh au monde de la formation euh voilà, les commandes sont pas sûres, donc euh tout le monde malheureusement ne peut pas se faire euh CDIser. »

Elle semble estimer que c'est une spécificité de la formation des adultes, qui fonctionne ainsi, et qu'il n'y a pas d'autres solutions.

Jean (C4) met en évidence un aspect conjoncturel important, à savoir **la précarité du dispositif en lien avec la situation sanitaire (Covid-19)** qui a engendré une baisse des inscriptions et des ressources financières. En effet, le nombre de stagiaires a diminué pendant cette période, ce qui a aussi entraîné un manque de rentabilité pour la structure :

« Et ça a fait, notamment, perdre de l'argent à xxx (centre de formation), ben tant et si bien qu'on puisse perdre de l'argent. Fin je veux dire, on n'a pas équilibré les comptes parce que le formateur se déplace, il y a quatre stagiaires, on peut pas dire aux stagiaires : Rentrez chez vous. »

Carole (C4), à ce sujet, met en avant la **logique de rentabilité** à l'œuvre au sein des dispositifs de formation qui peut se faire au détriment des formateurs et des stagiaires :

« Comme la formation, je me rends compte que c'est un peu la même chose. Alors ça c'est un peu dur de se rendre compte de ça parce que finalement, la logique, c'est toujours la même quoi. C'est qu'on fait rentrer des gens parce que ça ramène de l'argent euh le plus possible, on va payer les formateurs le moins possible parce que ça voilà. C'est toujours la même logique en fait. Et c'est triste. »

Ces derniers aspects touchent à l'organisation des groupes qu'il faut remplir au maximum pour être rentable et aussi au manque de reconnaissance de l'activité du formateur, ce que déplore Carole. Cela renvoie à S. Paugam (2007, p. XVIII) qui évoque l'« affaiblissement de la protection du travailleur ».

Anne (C4) soulève **l'aspect temporaire, l'instabilité des dispositifs de formation qui sont destinés à s'arrêter tôt ou tard**, pour être remplacés par d'autres **en fonction des politiques publiques** : *« Mais lorsqu'on a commencé, nous n'étions pas en SIEG effectivement. Nous étions en euh, je sais même plus en ce temps-là. Il y a eu la DSP avant, fin il y a toujours des changements. »*

Ariane (C5) est inquiète parce que **ses contrats successifs sont liés au dispositif et à sa durée/rentabilité ainsi qu'à l'activité du centre de formation de manière générale**. Cette incertitude est source de stress par rapport à son propre devenir et à l'accompagnement des stagiaires :

« Ben c'est toujours stressant parce qu'en fait, on commence avec un groupe et euh on sait qu'on a une date butoir, alors on... espère toujours être renouvelé, ce qui, pour l'instant, on va toucher du bois, est toujours le cas. Mais on se dit que s'il y avait une baisse d'activité, effectivement, peut-être qu'on le serait pas et, ben forcément, son groupe, on a envie de le voir aller jusqu'au bout, etc. »

En somme, la précarité liée au dispositif de formation et au fonctionnement des actions de formation peut être ressentie à la fois par les formateurs et par les stagiaires. Elle est cependant davantage mentionnée par les formateurs dont la stabilité de l'emploi dépend de l'activité et des financements du centre de formation dans lequel ils se trouvent. La précarité du dispositif souligne les aléas liés aux politiques régionales d'appels d'offre. Elle entraîne d'autres formes de précarité pour les formateurs comme la précarité professionnelle ainsi que la précarité économique et financière. Cette précarité met, par ailleurs, en avant les inégalités ainsi que la concurrence qui peuvent exister entre les différents organismes de formation et que C. Delgoulet (2019) souligne lorsqu'elle mentionne la différence entre les petites structures et les structures plus importantes. Vis-à-vis de ce type de précarité, nous retrouvons la notion d'incertitude face à l'avenir telle que définie par J. Wresinki (1987) notamment.

Conclusion du chapitre 7

Notre analyse de la précarité montre qu'elle peut être partagée entre les formateurs et les stagiaires à différents niveaux : tout d'abord, du point de vue de la précarité professionnelle, ensuite les formateurs, au même titre que les stagiaires, peuvent être confrontés à une précarité économique et financière ainsi que familiale, des conditions de vie ou encore sociale. Pour certains formateurs et stagiaires, la précarité du dispositif de formation est également partagée, bien que plus sensible chez les formateurs en CDD. Par contre, la précarité sociale apparaît surtout chez les stagiaires du programme « LÉA », qui, en raison de leurs problèmes de lecture et d'écriture, rencontrent de nombreuses difficultés dans leur vie quotidienne.

Il faut aussi noter que les stagiaires connaissent une précarité de l'existence (Pierret, 2013) que ne rencontrent pas systématiquement les formateurs (même si certains y sont confrontés dans une certaine mesure), dans le sens où elle touche différents aspects de l'existence tels que la famille, la vie sociale, les finances, etc. Dans ce cas, la possibilité de suivre une formation n'est pas considérée comme essentielle pour les stagiaires. Ils doivent d'abord satisfaire leurs besoins primaires comme celui de se nourrir, de s'habiller, de se loger. Le formateur, quant à lui, n'est pas confronté, de la même manière, à ces difficultés. Son rôle est donc d'accompagner au mieux le stagiaire dans sa formation tout en tenant compte de ces réalités. C'est ce que soulève M. Lesne lorsqu'il précise que la formation : « *se développe en milieu social réel, même si elle revêt l'aspect de séquences isolées et relativement courtes. Il apparaît difficile de négliger cette caractéristique fondamentale de l'adulte en tant qu'agent social, non pas futur mais actuel.* » (Lesne, 1994, p. 25).

Chez les deux types d'acteurs, nous pouvons tout de même constater, dans une certaine mesure, un sentiment de stabilité malgré des conditions précaires, chez les femmes en particuliers. Ce sentiment de stabilité ainsi que la précarité parfois assumée nous ont surpris. En effet, nous pouvions supposer, au départ, que la précarité serait vécue négativement voire subie à la fois chez les stagiaires et chez les formateurs. Or, il apparaît qu'elle n'est pas systématiquement subie et qu'elle peut être un choix notamment pour certains formateurs et stagiaires. Néanmoins, il faut quand même relativiser car les stagiaires comme les formateurs peuvent modérer leurs propos en présence de l'enquêtrice, c'est un paramètre qui pourrait apporter un biais aux réponses données.

Face aux stagiaires dont la précarité est polymorphe, la formation en compétences clés met surtout l'accent sur l'accompagnement individualisé, la prise en compte des besoins. C'est pourquoi, elle repose sur différentes modalités d'accompagnement que nous présentons au chapitre suivant.

Chapitre 8 : L'instauration d'une autoformation accompagnée : pour un accompagnement personnalisé du stagiaire en formation

Introduction

Le chapitre 8 permet de caractériser l'autoformation accompagnée mise en œuvre dans les centres de formation faisant partie de notre enquête, selon des modalités à la fois similaires et distinctes et parfois à des degrés différents. Nous analysons plus spécifiquement les deux logiques à l'œuvre au sein de l'autoformation accompagnée, dans un premier temps, la logique d'individualisation et la logique de personnalisation (Bouayad-Agha et Vanderspelden, 2014). Dans un second temps, nous déterminons les dimensions de l'accompagnement mis en place : un accompagnement à l'apprentissage (en termes de progression, de réapprentissage des stagiaires...) et un accompagnement au développement personnel (en termes de socialisation, d'autonomisation, de bien-être des stagiaires).

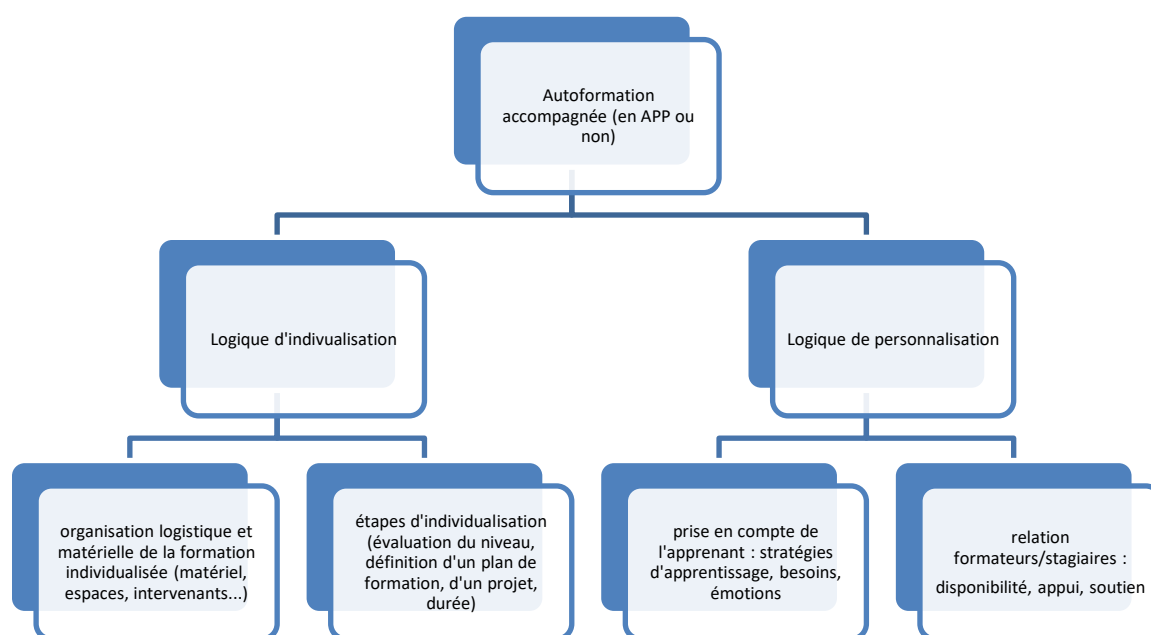
1. L'instauration d'une autoformation accompagnée

L'instauration d'une autoformation accompagnée, ou en tout cas, d'une formation individualisée, est une injonction spécifique et caractéristique du dispositif de formation SIEG. Dans le « Pacte régional d'investissement dans les compétences », il est ainsi recommandé de recourir à l'accompagnement ainsi qu'à l'individualisation qui permettent de tenir compte des particularités du public : « *Les démarches et projets que la Région Hauts-de-France souhaite proposer accorderont donc une place de choix à l'accompagnement des publics et à l'individualisation* » (PRIC, 2019, p. 37). Comme ce sont des publics fragiles, l'autoformation accompagnée, notamment, est retenue pour la prise en compte de leurs besoins, de leurs difficultés, de leurs émotions. Elle est mise en œuvre et facilitée au sein des ateliers de pédagogie personnalisée, pour les centres qui en sont dotés, et elle est basée sur deux logiques : une logique d'individualisation et une logique de personnalisation.

La logique d'individualisation, tout d'abord, renvoie à l'instauration des conditions matérielles, pédagogiques permettant aux stagiaires « *d'avoir un parcours différencié, tout en bénéficiant des mêmes espaces, ressources et organisations* » (Vanderspelden, 2014, pp. 6-7). Elle permet de construire un « parcours négocié » pour le stagiaire.

La logique de personnalisation, par ailleurs, est associée à la notion d'accompagnement de l'apprenant. Elle se traduit par la mise en œuvre d'une pédagogie personnalisée au sens où elle s'inscrit dans une logique relationnelle, toujours d'après J. Vanderspelden (2014). Cette logique vise à favoriser l'autonomie du stagiaire. Dans cette optique, le formateur tient compte du stagiaire lui-même : de ses émotions, mais également de ses problématiques et de ses stratégies d'apprentissage. La logique de personnalisation est un accompagnement qui « vise, dans les limites imparties à la durée de la formation, à renforcer les capacités d'apprentissage, en prenant en compte la globalité et l'émotion de l'apprenant et en tenant compte du profil et des stratégies d'apprentissage de chaque personne » (Vanderspelden, 2005, p. 125). Nous avons représenté cette autoformation accompagnée et sa double logique ci-dessous :

Schéma 16 : L'autoformation accompagnée en formation en compétences clés



Source : Schéma réalisé à partir du modèle proposé par J. Vanderspelden et Y. Bouayad-Agha, (2014, p. 7)

À présent, nous allons caractériser plus spécifiquement la logique d'individualisation à l'œuvre.

1.1. La logique d'individualisation

La logique d'individualisation en autoformation accompagnée renvoie à l'organisation de la formation. Tous les stagiaires ont droit à une formation individualisée qui est composée, comme nous l'avons vu, de différentes étapes, telles que la passation de tests de positionnement, l'établissement d'un plan de formation avec un référent, le temps de formation lui-même (temps de formation individualisé et/ou collectif), les bilans intermédiaires et le bilan final.

La logique d'individualisation du point de vue des formateurs

Au centre de formation 1, Karine (C1) évoque la logique d'individualisation du dispositif Chèque Pass formation (CHPF)¹¹² en mentionnant la **demande spécifique de chaque stagiaire** qui a des objectifs différents :

« Donc c'est forcément individualisé. Parce que, par exemple, dans le même groupe, j'avais euh, j'avais des personnes qui euh voulaient faire des, des lettres de motivation et des CV pour rechercher des emplois, d'autres qui ne, qui, c'était pour utiliser euh bah les sites euh, ben des recherches, la CAF, la CPAM. Un autre, c'était surtout, alors lui, lui c'était plus euh pour euh sa boîte mail. Enfin, faire des petites choses personnelles euh ranger les photos, envoyer des photos, fin voilà. Donc euh oui je...c'est individualisé. »

Pour le centre de formation 2 qui a mis en place le dispositif SIEG, l'individualisation passe par **la définition d'un projet** et par une évaluation du stagiaire qui permet d'identifier son niveau comme l'indique Claude (C2) :

« Et donc la personne, première, première étape, euh de l'empl..., de la tâche, c'est de faire l'évaluation euh de, de voir avec la personne qui a fait l'évaluation, euh d'établir euh avec elle son niveau, lui expliquer euh quel niveau elle, elle a et ce qui sera intéressant qu'elle puisse travailler par rapport à son projet. »

Pour permettre cette individualisation, le centre de formation 2, labellisé « APP », est doté d'un centre de ressources alimenté par les formateurs : « On a un centre ressources que, qu'on a, qu'on, qu'on complète au fur et à mesure, ouais. » (Claude).

La définition d'un projet permet aux stagiaires de travailler individuellement, ensuite à partir d'objectifs propres dans le cadre des « APP » comme l'explique Dorothée (C2) :

¹¹² Dispositif remplaçant le dispositif @3C au sein du centre de formation 1 et qui préconise également l'individualisation des parcours de formation

« Sur ce plan de formation, ils ont des temps qu'on va appeler d'autoformation guidée où là ils ont des objectifs à travailler. Ils voient, avec le formateur, les ressources qui sont à disposition. Et ils travaillent sur leurs objectifs. »

Pour Marie (C2), cette logique se traduit par **la mise en œuvre d'un parcours individualisé pour chaque stagiaire** :

« Bah c'est vraiment euh un parcours individualisé en fonction de chaque stagiaire et euh je passe, je suis vraiment passée du niveau qualifiant, fin j'avais un public adulte euh qualifiant du niveau bac+2, à vraiment avec des personnes qui rencontrent pas mal de difficultés, on va dire sociopro..., socioprofessionnelles. »

La logique d'individualisation est aussi caractérisée par **l'alternance de temps collectifs et individuels**, c'est ce que souligne Fabien (C2) qui fait plutôt des ateliers collectifs dans le cadre de son module : « Apprendre à apprendre », mais qui répond aussi individuellement aux demandes des stagiaires :

« Moi, j'en fais jamais de l'individuel en formation, jamais. [...] Ah, à l'intérieur du groupe, ah si, si, ah oui, oui, bien sûr. Puisqu'en fait, le m..., le mardi matin, par exemple, il y a un temps collectif, il y a "apprendre à apprendre" où on parle de, de séquences, comme ça, en collectif et après la pause, tout le monde, puisqu'on est, on a un fonctionnement euh atelier pédagogique personnalisé nous ici hein. On est APP. Donc après je leur dis : "Bon maintenant, vous repartez sur vos classeurs et je suis là, pour vous aider." Et donc là, je suis, je suis à leur disposition pour travailler euh en individuel, à leur demande. »

Marie (C2) met aussi en exergue ce **besoin d'ateliers collectifs** qui fait partie de l'autoformation accompagnée :

« Comme là, aujourd'hui, avec le fonctionnement qui, qui est tel, je, j'anime des séances collectives, par exemple, en maths. Je pense que les stagiaires demandent des ateliers collectifs. Et euh c'est vrai que moi aussi, j'ai besoin de faire du collectif. »

La logique d'individualisation est donc pensée en lien avec la dimension collective.

Par ailleurs, l'observation menée au centre de formation 4 confirme la nécessité de ces temps collectifs. Ainsi le module « Lever les freins » (LÉA) animé par Jean (C4) se fait en collectif : « Jean dit que le cours va être bruyant car pour le module : "Lever les freins", on travaille en même temps le français oral. » (Jean, C4-O2). Il aborde le CV et la lettre de motivation lors de la séance observée. Les tables sont disposées en U pour favoriser les échanges collectifs.

Clara (C2) intervient essentiellement sur le français langue étrangère qui demande davantage d'ateliers collectifs. Ce format est différent des ateliers de pédagogie personnalisée que l'on retrouve en Lire, Écrire, Agir (LÉA) ou en Dynamique vers l'emploi (DVE), car l'intérêt du

français langue étrangère est d'apprendre le français en groupe à l'oral et à l'écrit comme elle le souligne :

« [...] l'animation de, de formations euh pour des groupes de français langue étrangère donc des primo-arrivants, euh voilà donc ça c'est euh, si on compare avec mes, mes autres, mes collègues formateurs, en tout cas en LÉA, euh ben c'est plus du travail en groupe que du travail individuel euh comme ils peuvent faire euh à l'écrit. »

Elle a divisé son groupe de FLE en deux. En effet, elle a identifié deux niveaux différents. En ce sens, une **logique de différenciation** est tout de même mise en place. Cette différenciation pédagogique a pour but la progression du stagiaire et conduit le formateur à « *gérer les apprentissages en fonction de la singularité des apprenants* » (Houssaye, 2012, p. 239). Selon J. Houssaye, elle tient compte de ce que les stagiaires ont acquis, de leur fonctionnement, elle permet l'adaptation des contenus et le temps d'assimilation (*Ibid.*, p. 239).

Cela est confirmé par l'observation que nous avons pu faire d'une des séances de FLE de Clara durant laquelle elle propose des corrections collectives des exercices. Les ateliers de FLE peuvent aussi être ludiques. En effet, la formatrice termine la séance à laquelle nous avons assisté par un jeu collectif de vocabulaire : « *et on terminera par un petit jeu* » (Clara, C2-O1).

Par ailleurs, Clara (C2) intervient également sur les ateliers de pédagogie personnalisée, elle participe ainsi à la logique d'individualisation des stagiaires lors de leur entrée en formation. Elle fait passer **les tests de positionnement**, elle **contribue à l'élaboration des plans de formation** et à la **transmission des bilans d'entrée** aux **formateurs concernés** :

« J'ai d'abord la constitution, j'ai d'abord la partie pédagogique donc les tests de positionnement. Ensuite, il faut fournir euh les plans de travail, euh les résultats des bilans, euh fin des bilans d'entrée, euh les choses comme ça. »

Au sein du centre de formation 3, **les ateliers de pédagogie personnalisée ne semblent pas mis en place**. Il y a une volonté d'individualiser les parcours de formation comme cela est recommandé dans les directives du dispositif SIEG, mais la mise en pratique reste apparemment **complexe**.

Caroline (C3) exprime sa **difficulté à suivre cette logique d'individualisation** parce qu'elle fonctionne davantage en groupe. Son atelier suit une évolution qui semble collective et elle rencontre des problèmes avec les entrées et sorties permanentes auxquelles s'ajoute la gestion administrative. De ce fait, le problème se pose quand le groupe constitué doit intégrer un nouvel arrivant :

« Vous créez un groupe, il y a une cohésion de groupe. D'accord. Donc tout le monde est, est entré au même moment. Donc on est au même rythme. Tout le monde se connaît. D'accord. Donc c'est bien. Moi c'est bien aussi. Arrive une personne, bah son, son niveau, c'est soit elle va arriver à, à, à suivre hein. Et alors, parce qu'après, il y a aussi l'administratif, c'est-à-dire qu'il faut leur faire les papiers, faut faire les photocopies, faut faire ceci, faut faire cela. Euh c'est être perturbée toutes les deux minutes aussi. Et en même temps, ben cette personne-là, comme elle elle a raté, je, je peux pas refaire mon cours au début. »

Ainsi, elle éprouve des difficultés à prendre en compte l'hétérogénéité des stagiaires et les arrivées au fil de l'eau, au sein de sa formation.

Sylvie (C3) rencontre le même **problème des entrées et sorties permanentes**. Comme Caroline, elle ne semble pas pratiquer d'individualisation. Elle fonctionne davantage selon un mode de travail collectif. Elle admet d'ailleurs **ne pas apprécier l'individualisation et la subir, car le flux constant des nouveaux arrivants, qui n'a pas le niveau des autres participants, ne peut pas suivre. Il faut donc qu'elle les prenne à part :**

« Euh le support, ben c'est, c'est tout, tout, tout. Tout est bon hein donc ça, ça dépend si on travaille euh, ah c'est le problème des entrées et sorties permanentes. Je voudrais pas y revenir dessus (rires). [...] On a travaillé, on a commencé à travailler euh la phrase, la conjugaison, mais j'en ai qui sont partis, j'en ai qui sont rentrés et, et... Je sais plus quand est-ce que je dois recommencer à retravailler parce que je dois attendre que... donc je suis un peu... Donc je suis plutôt sur le généraliste. Euh parce que c'est frustrant. Ça c'est frustrant. Avoir un suivi sur ça donc parce que ceux qui l'ont jamais fait, on peut revenir en arri... euh. Ceux qui l'ont jamais, ceux qui l'ont déjà fait, on peut revenir tu vois sans... On a... quand on a travaillé là-dessus, on l'a vu donc là, ils peuvent comprendre. Mais ceux qui ne l'ont pas fait, [...] on est obligé de faire de l'individuel et ça j'aime pas. »

En somme, le centre de formation 3 ne semble pas avoir prévu d'instaurer une logique d'individualisation, alors que les entrées et sorties permanentes perturbent l'activité et la progression du groupe déjà constitué. Le centre ne paraît pas organisé pour fonctionner en « atelier de pédagogie personnalisée », ce qui peut engendrer une forme de frustration chez les formateurs.

En revanche, au centre de formation 4, l'autoformation accompagnée est bien instaurée sous forme d'ateliers de pédagogie personnalisée.

Jean et Carole (C4) évoquent l'utilisation d'un **portfolio**, autrement dit un document qui est remis au stagiaire en début de formation et qui participe à la logique d'individualisation parce qu'il permet de suivre, entre autres, la progression de ce dernier. C'est le formateur qui le

remplit avec le stagiaire à chaque séance. C'est une sorte de fil rouge qui permet aux différents formateurs de suivre le travail accompli par le stagiaire :

« il lui est remis au stagiaire, en début de formation, par le référent, ce que l'on appelle un portfolio où on va retrouver euh différentes informations et notamment euh le parcours que le stagiaire va devoir suivre pour chaque matière, les différents thèmes qu'il va, qu'il est possible d'aborder. » (Jean)

« [...] on fait de l'individualisation, c'est vrai que le contenu d'une séance, ben il est très varié. Euh après, ben le portfolio pédagogique, je le remplis euh à la va-vite un peu parce que voilà euh pas toujours le temps. [...] C'est ça et chaque séance, en fait, de ce qu'on a fait et parce que c'est vrai que si un jour, on n'est pas là, que c'est un formateur euh qui récupère le stagiaire, qu'il voie un petit peu comment on en est de la progression pédagogique. » (Carole)

En tout état de cause, Lucie (C4), Marc (C4) et Ariane (C5) soulignent **la nécessité** voire **l'injonction** de réaliser de l'individualisation de parcours parce que les directives du dispositif l'exigent :

« EL : Parce que vous avez mis en place ces, ce type d'ateliers. C'est ce que demande le SIEG ou euh... de faire de la pédagogie personnalisée ?

Lucie : Oui, de l'individualisation de parcours, oui. » (Lucie)

« EL : Euh pour les mêmes, même pour les sons à l'oral euh (Marc : oui) vous arrivez à individualiser euh...

Marc : « Ben on est obligés, on n'a pas le choix (rires). » (Marc)

« Alors, déjà, on est obligés d'individualiser parce que, comme je vous disais, les gens arrivent et ils n'ont pas tous le même niveau scolaire. » (Ariane)

Anne (C4) précise qu'elle construit un **plan de formation individualisé** pour chaque stagiaire démarrant le module de français : *« Donc voilà donc ils font l'éval, du coup, je leur fais leur plan de formation personnalisé que je leur écris donc vraiment individualisé. Je leur mets tout ça sur ordinateur avec Online... »*

Au centre de formation 5, Ariane précise que l'individualisation est bien mise en œuvre. Par contre, *a priori*, la structure ne bénéficie pas du label APP. Si elle considère qu'elle part d'une thématique commune dans sa séance, elle adapte ses exercices au niveau de la personne : *« Je donne pas la même chose au monsieur qui est ingénieur en maths que euh à la personne qui sort d'un LÉA, forcément. Donc euh effectivement, on individualise beaucoup. »* Elle précise tout de même que la plupart du temps, elle part d'une thématique générale commune et qu'elle adapte les contenus relatifs à celle-ci en fonction des possibilités et des difficultés de chacun.

Les observations faites dans les centres 2 et 4 confirment cette logique d'individualisation mise en place. L'observation du module « Lever les freins » (parcours LÉA) de Jean a permis de confirmer le recours au portfolio pour le suivi des stagiaires : « *Jean remplit la grille de suivi à la fin de la séance avec les trois personnes restantes.* » (Jean, C4-O2).

Lors de l'observation du module de français, mathématiques (LÉA) animé par Claude et Marie (C2-O2), nous avons aussi pu constater le recours au centre de ressources pour l'individualisation des supports des stagiaires. Ayant adopté le rôle de formatrice en APP de français, mathématiques, nous avons ainsi pu contribuer à l'accompagnement individualisé des stagiaires : « *Au centre de ressources, je suis avec xxx (stagiaire). Je donne la suite de son exercice.* » C'est aussi le cas pour le module de mathématiques (DVE) de Marc au centre de formation 4 : « *La salle donne sur le centre de ressources : il y a des étagères avec des classeurs bleus.* » Les classeurs bleus contiennent les ressources que les formateurs peuvent donner aux stagiaires.

Il faut tout de même noter que l'individualisation des parcours de formation ne semble pas toujours bien vécue par les formateurs.

Jean et Carole (C4) soulignent **les contraintes et les limites liées à l'individualisation** à plusieurs niveaux, notamment, soit le manque de temps consacré à chaque stagiaire, en raison de leur nombre élevé qui rend difficile l'individualisation (sentiment d'attente chez les stagiaires), les problématiques liées à la gestion documentaire du centre de ressources (perte de documents originaux, documents mal rangés, etc.). Ils estiment que l'individualisation des parcours est **éprouvante** pour le formateur :

« *C'est très épuisant ! (rires) Le soir, on dort bien (rires) !* » (Jean)

« *Sauf que quand ils sont 20, on est obligé de faire deux salles différentes. Donc euh, ben oui voilà euh, donc euh c'est compliqué aussi parce que du coup, aujourd'hui, c'est très difficile de faire un cours euh en respectant les distances euh à 20 personnes dans les salles quoi. Et on peut pas se dédoubler donc euh (rires). Voilà ce que j'appelle du bidouillage, c'est ça quoi, c'est, on fait ce qu'on peut.* » (Carole)

Tous les formateurs du centre 4 interrogés évoquent, en outre, **la fatigue liée à l'individualisation**. Lucie estime que cela exige une forte sollicitation du formateur qui se doit de jongler entre les différents niveaux :

« *Alors parfois, ça peut être fatigant parce que c'est surtout qu'on fait des...des écarts intellectuels de temps en temps, entre quelqu'un qui vient d'arriver et qui fait par ex..., qui a besoin de travailler par exemple les lettres de l'alphabet et quelqu'un qui*

est en fin de formation et qui me travaille les accords du participe passé. Euh où là des fois euh voilà, faut que le cerveau il se, il se reconnecte [...]. »

Marc (C4) trouve cela **éreintant** de suivre individuellement chaque stagiaire (groupes de dix, quinze) pendant une demi-journée : « *Ben oui ! C'est, c'est épuisant ! Si vous voulez vraiment faire votre boulot, c'est... vous êtes sur les genoux hein ! Une demi-journée déjà, c'est, c'est tuant, mais une journée complète euh... »*

Anne (C4) exprime aussi la **fatigue liée à la charge de travail générée par l'individualisation**, mais semble trouver cela **positif parce que c'est stimulant** :

« [...] c'est vraiment un boulot, euh oui, c'est vraiment individualisé et il faut vraiment euh être vigilant etc., mais en même temps, c'est hyper plaisant parce que on fait plein de choses à la fois. Fin moi, j'aime beaucoup euh. J'aime mieux être débordée que de n'avoir personne en fait. »

Cette charge de travail est constatée dans la séance que nous avons pu observer de français (LÉA) animée par Carole (C4) : « *H3 a besoin d'aide, Carole donne des feuilles à H4 et l'aide. H1 appelle Carole. Elle dit qu'elle va arriver. »* (Carole, C4-O3). Nous remarquons que la formatrice est constamment sollicitée par différents stagiaires. Ils sont seize et cela est parfois difficile à gérer. Elle le remarque d'ailleurs à la fin de la séance : « *C'était un peu la panique aujourd'hui... »*

Marc (C4), comme Jean et Carole, pose le problème de la **désorganisation du centre de ressources**. En effet, ce centre a été complété de manière collective par les formateurs de chaque module (français, mathématiques, etc.). Toutefois, lors des modules, il arrive que les formateurs prennent les documents originaux ou rangent mal les ressources utilisées ce qui rend difficile l'individualisation comme le précise Marc qui préfère utiliser ses propres ressources :

« Non c'est bon, j'ai passé trop, trop de temps, trop de matinées à tout remettre en ordre pour que ce soit tout refoutu en l'air et on prend des originaux, on les donne aux stagiaires. On n'a plus de corrigés, on n'a plus rien. »

Nous avons d'ailleurs pu observer ce problème de rangement lors de la séance de français (LÉA) animée par Carole : « *Carole souligne que le classeur de ressources est mal rangé : feuilles perdues, pas ordonnées. »* (Carole, C4-O3), ce qui pénalise le formateur et les stagiaires et nuit au bon déroulement des séances.

Ainsi, l'individualisation permet un suivi des stagiaires, la définition d'un projet, la prise en compte de leurs problématiques et de leurs difficultés. Néanmoins, chez les formateurs, cette

injonction à l'individualisation du dispositif peut engendrer une frustration, un sentiment de dispersion, une fatigue qui renvoient au réel de l'activité (activités suspendues, contrariées ou empêchées).

La logique d'individualisation du point de vue des stagiaires

Martine (C1-niveau 4 en français et mathématiques), qui a intégré les dispositifs @3C et Chèque Pass Formation du centre de formation 1, fait référence à l'autoformation accompagnée et à la logique d'individualisation en soulignant **les rythmes de travail différents** entre les stagiaires et la **volonté de s'adapter** du formateur :

« Ouais parce que, comme ça, chacun peut aller à son rythme quoi. Parce qu'on n'a pas tous euh même si euh disons que les niveaux fin 3-4, 1-2 mais chacun n'a pas quand même le, le même rythme euh de travail quoi. Il y a des gens, ils ont plus euh, plus d'avoir d'explications alors que d'autres moins et ils vont plus vite percuter fin ce qui est demandé quoi (rires). »

Aïcha (C2-LÉA) fait référence à la logique d'individualisation des ateliers de pédagogie personnalisée en expliquant que la **formation peut être animée en binôme, voire en trinôme** par les formateurs. En effet, en français et mathématiques (LÉA), par exemple, les formateurs sont à deux pour être le plus disponible pour chaque stagiaire :

« Le français... Du début on avait, on avait deux euh après ils ont changé. Après on est restés toujours avec le même personne, c'est le, le monsieur [...] Claude. Euh comment elle s'appelle... Marie. Après, il y a une autre, c'est une jeune.

[...] EL : C'est bien qu'il y ait deux euh formateurs ?

Aïcha : Oui, des fois trois. Mais c'est pas tout le temps. »

Ce mode d'organisation est également mentionné par Franck (C2-LÉA) : *« Ouais, il y en a plusieurs, il y en a trois, quatre déjà ».*

L'observation de français en LÉA (APP de français/mathématiques), que nous avons réalisée au sein du centre 2, confirme les propos de ces stagiaires : Claude et Marie animent la séance : *« trois formateurs pour six stagiaires »* (Claude et Marie, C2-O2). En effet, lors de cette séance, trois formateurs sont présents : Claude, Marie et nous-même, puisque nous avons adopté le rôle d'observatrice participante, ce qui permet de faciliter l'individualisation des stagiaires.

Selon Aïcha (C2-LÉA), les formateurs préparent des feuilles individualisées pour que les stagiaires puissent **travailler seuls**, les formateurs **s'adaptent à leur niveau**.

Francis (C2-LÉA) confirme cette façon de travailler : « *Ouais, voilà, je travaille selon mon niveau quoi.* »

Sabrina (C2-LÉA) évoque le fait qu'elle travaille avec **des classeurs de manière individuelle en fonction de son niveau** :

« Soit, nous, ben on a des classeurs en fait. [...] On a toute sorte de classeurs. Mettons, on a des classeurs d'a..., apprendre euh comment dire... ? [...] Oui par niveau voilà. On a des classeurs par niveau. »

Pour Mylène (C2-LÉA), cette logique d'individualisation, dans le groupe LÉA, se traduit par la possibilité de **choisir** le module à travailler (français ou mathématiques dans son cas), l'individualisation permet de prendre en considération les envies du stagiaire et lui octroie une marge de liberté : « *Le matin, on fait maths et l'après-midi, si on veut, on peut faire soit maths ou soit français. On peut faire les deux. [...] Non, c'est pas imposé. [...] C'est nous qu'on choisit.* »

Ainsi l'observation du module de mathématiques (DVE) animé par Marc, menée au centre de formation 4, abonde dans ce sens, nous avons noté : « *Choix de faire des mathématiques ce matin.* » Il est possible d'alterner entre français ou mathématiques.

Au centre de formation 3, deux stagiaires sont dans le parcours « Dynamique vers l'emploi » du SIEG et une stagiaire, Anissa, ne fait pas partie de ce dispositif comme nous l'avons déjà précisé. Elle suit une remise à niveau, mais dans un autre cadre. Le centre de formation 3 ne semble pas suivre la logique des ateliers de pédagogie personnalisée. Le rapport à l'individualisation et à la personnalisation de la formation est donc différent des autres centres comme nous avons déjà pu le noter lors de notre analyse des propos des formateurs.

Pour Christelle (C3-DVE), **les modules de mathématiques ou français semblent davantage collectifs** dans ce centre. Même si des temps individuels sont prévus, il ne paraît pas y avoir l'organisation en ateliers de pédagogie personnalisée :

« En fait, il nous donne euh des exercices à faire qu'on doit faire donc ou individuellement ou en petits groupes.

EL : Tout le monde a les mêmes exercices ?

Christelle : Oui tout le monde oui. [...] Et ensuite euh on corrige.

EL : D'accord et vous corrigez en collectif ? Tous ensemble ?

Christelle : Oui en fait, le formateur désigne euh une personne qui passe au tableau et qui corrige euh... »

Pour Samira (C3-DVE), la formation qu'elle fait **ne semble pas particulièrement individualisée**, hormis, par exemple, **les temps de préparation à l'emploi sur informatique** : *« Et ensuite, après, elle nous donne des exercices sur euh l'informatique : envoyer un mail, faire une lettre de motivation, le CV et tout ça quoi. »*

En ce qui concerne le centre de formation 4, nous avons précisé précédemment qu'il est doté d'un atelier de pédagogie personnalisée. Lisa (C4-DVE) estime que les ressources sont **adaptées à son niveau**, à ses difficultés. Aussi, travaille-t-elle de **manière individualisée** :

« On nous donne des thèmes, on a par exemple, je sais pas, euh impératif présent, des thèmes hein basiques et puis euh elle marque dans un cahier euh ce sur quoi on a le plus de difficultés et nous on travaille sur nos difficultés donc on n'a pas les mêmes difficultés que, que les autres. Donc non, on peut avoir le même exercice euh que les autres, mais euh au final, on travaille chacun de notre côté. »

Elle souligne toutefois **les limites** de ce mode de fonctionnement. En effet, cette individualisation peut créer un **sentiment d'attente ou d'ennui** chez le stagiaire, qui ne se sent pas toujours concerné par le sujet traité, comme elle l'indique :

« Après, des fois, ben c'est vrai qu'en autonomie parfois ou... Ça arrive que des fois, vraiment, qu'on s'ennuie. On est là, on fin parce que euh en autonomie par exemple, elle peut parler euh pendant deux heures d'un truc qui nous concerne absolument pas. Mais qui concerne peut-être trois personnes qui eux euh, donc c'est vrai que des fois euh c'est... »

Ce sentiment d'attente a également été perçu lors des observations réalisées, en l'occurrence, lors de l'observation de Marc (C4-O1) : *« G1 attend, s'étire. (Le stagiaire attend le formateur) »*, et de Carole (C4-O3) : *« xxx (stagiaire) va travailler sur le passé composé. Il attend Carole. Elle s'excuse. »* Le formateur ne peut pas être partout à la fois, même s'il cherche à répondre au mieux aux demandes de chacun.

Élisa, Ophélie et Sophie (C4-DVE) mettent l'accent sur **l'incitation au travail en autonomie, l'individualisation de la formation pour chaque stagiaire** en fonction de son niveau et de ses difficultés :

« Donc on a le classeur euh du module, on prend les informations qui nous sont nécessaires. On fait les exercices et de là, on valide euh ben ils nous impriment un module pour le valider. » (Élisa)

« On est quand même assez euh, on est autonomes, mais euh elle nous fait un programme et de, de là, on le suit quand même. [...] Bah tout est dans des classeurs et euh on va chercher euh selon ce qu'on doit faire. » (Ophélie)

« Le premier jour, quand on arrive, on fait une évaluation euh donc on a.... j'ai fait trois, trois choses comme ça en, une en informatique, en français et en maths. Et par rapport à cette évaluation, comme ça, chaque formateur voit les difficultés qu'on a et sur quoi on doit travailler tout le long de la formation. Et c'est donc avec Anne, moi j'avais des lacunes euh sur le présent, fin sur euh pas mal de choses donc on a tout travaillé euh et là, je suis en révisions pour l'évaluation finale. » (Sophie)

Arnaud (C4-DVE) et Antoine (C4-LÉA) apprécient, dans le travail individuel, le fait **d'aller à son rythme, selon les modules, de ne pas subir la pression du collectif** :

« Et moi je préfère... [...] Ben parce que des fois, on a du mal à suivre euh en collectif. Puis bon euh les professeurs peuvent pas forcément rester euh sur le même truc pendant euh trois semaines... » (Arnaud)

« Ben oui parce que chacun a son niveau et chacun avance à son rythme. Comme moi, en maths, j'ai avancé très rapidement ! Parce que... c'étaient plus des révisions pour finir. Mais en français, je stagne. Alors que si on aurait un formateur qui nous expliquerait les mêmes choses à tout le monde, pfff il y a..., il y en aurait qui seraient en avance, d'autres largement en retard donc ça servirait à rien. » (Antoine)

Céline (C4-LÉA), quant à elle, précise que **l'emploi du temps est modulable**, elle peut ainsi demander à sa référente davantage d'heures : « Parce que j'étais à 21 heures, j'ai demandé plus d'informatique. »

Dans l'autoformation accompagnée, la logique d'individualisation représente donc l'étape de mise en œuvre du parcours de formation du stagiaire. Il s'agit de l'élaboration du plan de formation, de la préparation et de la mise à disposition des ressources, de l'organisation des formateurs pour assurer l'autoformation accompagnée. Cette logique présente des limites, en effet, elle peut entraîner un sentiment d'attente de la part du stagiaire ainsi qu'un sentiment de frustration ou de fatigue chez le formateur. En effet, celui-ci doit prendre en compte la disparité du niveau des stagiaires pour leur apporter des réponses individualisées. Cette activité est chronophage. Selon les centres de formation, cette individualisation n'est pas mise en œuvre de la même manière. Ainsi, dans les centres fonctionnant en APP et dotés d'un centre de ressources, l'organisation de l'individualisation de la formation semble plus aisée (travail en binôme des formateurs, ressources adaptées aux niveaux des stagiaires au sein du centre de ressources, etc.). Les centres qui n'en possèdent pas sont confrontés à davantage de difficultés comme celle de gérer les entrées et sorties permanentes et donc l'hétérogénéité des publics ou encore le suivi individualisé de chaque stagiaire pendant la séance.

Lorsque la logique d'individualisation est mise en place, elle permet ensuite la mise en place de la logique de personnalisation à l'origine de la relation d'accompagnement.

1.2. La logique de personnalisation

D'après Y. Bouayad-Agha et J. Vanderspelden (2014), la logique de personnalisation concerne davantage le mode d'accompagnement du stagiaire en formation durant son parcours individualisé. Elle se traduit par la prise en compte de ses spécificités, notamment à travers les échanges. Dans cette logique, le formateur s'adapte à la personne et à ses besoins.

La logique de personnalisation du point de vue des formateurs

Karine (C1) évoque **la disponibilité du formateur** lors des phases de travail individuel :

« Et euh ils vont euh, en fonction de leur projet, ben travailler sur ce qui leur faut. Tout seuls. Et lorsqu'ils auront...Donc ils vont être tout seuls, en autonomie, cher..., rechercher les documents nécessaires, etc. Euh et euh, et s'ils ont des problèmes, ils viennent vers nous. »

Claude (C2) met en avant **l'importance de l'échange avec le stagiaire**, il ne s'agit pas de lui imposer un travail à faire, mais de l'aider à prendre conscience de ses carences afin d'y remédier :

« Hein c'est une proposition, c'est pas euh une imposi..., fin on l'impose pas quoi. Euh comme ça, c'est plus, c'est mieux accepté lorsqu'on qu'on met ça en commun plutôt de lui dire : "Bon tu vas faire ça, ça et ça.", "On regarde euh là, on, on, par rapport à ton à l'évaluation, on s'aperçoit que cette notion-là n'est pas acquise." »

Cela est confirmé par l'observation que nous avons pu faire de la séance qu'il a animée avec Marie : *« Claude dit à xxx (stagiaire FLE), à l'issue de la correction, de venir avec lui au centre de ressources pour choisir une ressource. »* (Claude et Marie, C2-O2)

Marie (C2) souligne l'importance de **l'aide apportée** aux stagiaires dans ce temps d'accompagnement :

« Tandis que, là, vraiment, c'est individuel mais, avec mon collègue, vraiment, on passe du temps avec eux. On leur explique l'exercice, s'ils n'ont pas compris, on recommence, on reformule. Et c'est encore le discours que j'ai eu ce matin euh par un des stagiaires qui disait : "On nous aide. Euh on progresse, je vois que je progresse." Et c'est chacun son rythme. »

Ce propos est illustré par l'observation que nous avons pu faire : « Marie passe du temps avec xxx (stagiaire), elle reste assise à côté d'elle. "Entonnoir", le mot est dans l'exercice de xxx, Marie lui explique ce que c'est. » (Claude et Marie, C2-O2)

Caroline (C3) estime qu'il est essentiel de **suivre chaque stagiaire** durant la formation :

« C'est montrer de l'attention à chaque personne, pour moi. Voyez. Ben je, je vois pas une for..., je, je me vois pas assise toute la journée et euh, je connais hein des personnes qui travaillent comme ça, mais euh voilà donc euh. Mais non, non, on peut pas, il faut il, il faut que ça bouge et je, j'aime bien les faire euh bouger aussi. »

Lucie (C4) met aussi en **avant la disponibilité du formateur** qui répond aux sollicitations de chaque stagiaire, qui leur vient en aide et s'adapte à leurs besoins :

« Fin ça va vraiment dépendre des séances. Il y a des séances où on va être constamment interpellé parce que euh, ben je sais pas, tous les sujets ce jour-là, tiens, sont difficiles. M... et il y a des séances où on peut euh pas ne rien faire, mais voilà les, les, les stagiaires recherchent. »

Marc (C4) mentionne **l'importance du temps consacré à accompagner le stagiaire lorsqu'il éprouve des difficultés**. Il peut ainsi apporter des compléments d'explications lorsque ce dernier ne comprend pas un exercice qu'il réalise individuellement :

« Si c'est bon, ben c'est tout euh, pas besoin d'explications. Mais si c'est pas bon, je leur dis : "Ben voilà, c'est comme ça, est-ce que vous comprenez pourquoi c'est faux ?" Donc des fois, c'est oui, des fois, c'est non. S'ils comprennent pas, ben je le refais. Donc je, j'explique le cheminement. Parce que même c'est, c'est bien foutu dans l'ensemble ce qu'on a en APP, mais des fois, vous avez euh la solution fin la réponse mais... pas très détaillée donc euh ce qu'ils cherchent, c'est quand même savoir pourquoi c'est comme ça. Donc on passe beaucoup de temps, mais c'est intéressant. »

Cette affirmation est confirmée par l'observation réalisée de sa séance de mathématiques : « Marc est au bureau. Il parle à F2, il corrige son évaluation puis revient la voir avec sa feuille. (Il a passé beaucoup de temps avec F2 proportionnellement aux autres stagiaires) » (Marc, C4-O1). Marc a, ainsi, estimé que ce temps dédié aux explications était nécessaire.

Dans la même optique, Jean (C4) évoque le rôle du formateur pour les stagiaires des parcours LÉA et DVE qui peut varier en fonction du profil du public et de son niveau. Ainsi, pour les LÉA, **le formateur s'inscrit davantage en soutien** : « Parce que, dans les LÉA, si vous donnez un exercice écrit, ben il va falloir lire avec le stagiaire, les consignes, s'assurer qu'ils les aient comprises euh et le lancer sur le début de l'exercice. » et pour les DVE, il met

l'accent sur **l'incitation à l'autonomie des stagiaires**, mais sur **sa disponibilité** également en **cas de difficulté** :

« En Dynamique, on donne le document, on dit : "Tu essaies de le faire, si c'est trop facile, tu m'appelles, si c'est trop difficile, ben tu me demandes. Essaie." Et puis là, il se débrouille. Il lit les consignes lui-même, etc. Donc euh, la différence, elle est déjà importante parce que ça veut dire qu'en Dynamique, on s'attend à ce qu'il y ait un niveau minimum de compréhension qui permette de travailler euh de suite. »

Pour Anne (C4), la personnalisation se traduit par **l'adaptation de ses méthodes pédagogiques en fonction du style d'apprentissage du stagiaire** : *« Parce que t'as du visuel, t'as du, t'as de l'auditif, t'as du kinesthésique, donc moi, je change vachement mes méthodes, je cerne vite euh la personne. Fin, j'essaie en tout cas et j'adapte. »*

Dans le même ordre d'idées, Carole (C4) essaie de trouver des **supports pédagogiques originaux pour susciter l'apprentissage des stagiaires** :

« Ben c'est vrai que pour pouvoir leur apporter des choses un peu différentes, il faut que je me creuse un peu plus la tête pour euh trouver des supports un peu différents que de faire que de la conjugaison et de la grammaire quoi. Notamment aussi par rapport à leurs centres d'intérêt, j'essaie de, de trouver des choses qui peuvent sortir un peu du sentier battu. »

L'observation réalisée d'une de ses séances de français (LÉA) illustre l'importance de la personnalisation pour la formatrice :

« Carole : Carole regarde dans les classeurs (bibliothèque) ce qu'elle peut donner à la stagiaire. Elle lui donne le présent de l'indicatif : les verbes en -er. »

Ariane (C5) estime que **l'évaluation des difficultés des stagiaires et le fait de tester leurs connaissances sont importants pour la bonne conduite de leur formation**. Elle souligne **l'intérêt** qu'elle porte à chaque stagiaire :

« C'est euh, fin il faut bien, il faut bien connaître ses stagiaires, bien connaître leur niveau. Donc en fait, quand ils arrivent, effectivement, il faut bien se, se fier à leur évaluation et puis, ben c'est toujours pareil, après c'est de l'observation, de l'écoute et euh on voit au bout de deux, trois exercices que c'est trop simple ou que c'est trop compliqué, et on ajuste après. »

La logique de personnalisation, pour les formateurs, se traduit, en définitive, par une posture d'écoute, de disponibilité, l'instauration d'un échange, l'attention ainsi que l'aide apportée à chaque stagiaire. Elle semble différer selon le programme. En effet, les stagiaires DVE semblent davantage en autonomie que les stagiaires LÉA dont le niveau nécessite un suivi plus approfondi.

Du point de vue des stagiaires

Martine (C1, niveau 4 de français et mathématiques, @3C), Aïcha (C2-LÉA), Mylène (C2-LÉA) et Sabrina (C2-LÉA) insistent sur l'**aide apportée** par les formateurs dans les phases de travail individuel. Le formateur est là pour accompagner et faciliter le travail en autonomie des stagiaires :

« Ben là, après, c'est pour les gens qui ont besoin de travailler sur certains sujets euh seuls et puis il y a toujours un formateur qui est disponible pour leur répondre s'ils ont besoin. » (Martine)

« Mais après, on fait ces feuilles, on travaille mais on est aidés par les profs. [...] parce que c'est eux qui nous préparent les feuilles [...]. Pour travailler... » (Aïcha)

« Et quand des trucs euh, par exemple, j'arrive pas, des questions ou... il est là pour m'aider ou... et puis il est là pour corriger aussi si j'ai fait des fautes quoi. » (Mylène)

« Voilà, il vient nous aider oui. Il nous explique mettons euh comment faire. Voilà. Comment faire. Et on essaye. Après si on a des fautes ben, on a tout le temps des fautes mais après il réexplique, il refasse (sic.) et on recommence. » (Sabrina)

Franck (C2-LÉA) abonde dans ce sens : « Non, tout seul. [...] Et après, on se fait corriger par le professeur, par euh, par le prof »

Aïcha semble d'ailleurs apprécier ce travail en autonomie qui lui permet de **voir ses limites** :

« Oui, oui. On travaille seul. Moi c'est, j'ai demandé comme ça. J'ai dit tiens je travaille comme ça et l... les profs, ils sont là. [...] Parce que si je suis bloquée,... [...] Et, et j'ai dit, c'est comme ça que je m'en sors. Voir les choses moi-même. »

Dans ce même ordre d'idées, Francis (C2-LÉA) évoque le fait que ce sont les stagiaires qui **vont eux-mêmes chercher les ressources** dont ils ont besoin dans le classeur *ad hoc* situé dans le centre de ressources : « On va chercher dans un classeur en fait. Il y a plusieurs classeurs. » Franck confirme cette volonté de **responsabiliser le stagiaire** dans la formation : « Euh oui, oui, oui, ben on se sert nous-mêmes. [...] On prend les feuilles qu'on veut alors... »

Lisa (C4-DVE) évoque aussi cette **responsabilisation des stagiaires** : « [...] et puis par le, le sujet qu'on bosse euh on se lève, on va chercher notre classeur, on fait notre truc. C'est acquis. Elle a validé. On fait l'évaluation. On passe à autre chose. »

Élisa (C4-DVE) abonde dans le même sens et met en avant **le rôle d'appui et d'accompagnement du formateur** dans cette autoformation :

« Hein pour chaque personne, c'est complètement différent. Et en mathématiques, c'est comme ça. Là euh, je suis sur un nouveau module euh, il faut que je fasse toutes

les exercices, euh je le valide avec Marc euh voilà quoi. Et en informatique aussi quoi. »

L'observation menée auprès de Marc, lors de sa séance de mathématiques avec le groupe DVE, conduit aux mêmes constats : « *Le formateur corrige avec le stagiaire ou le stagiaire corrige seul.* » Marc (C4-O1)

Ophélie (C4-DVE) évoque le **temps que les formateurs passent auprès de chaque stagiaire pour fournir des explications** à l'issue des phases de travail individuel :

« Euh ben par exemple, en français, on prend notre classeur par rapport au programme qu'on doit effectuer et puis, euh quand on a terminé d'apprendre euh, on fait un petit test et euh la formatrice nous prend à part et puis elle nous corrige, et tout, ce qu'on a pas compris, elle nous explique euh en détail, euh chacun notre tour. »

Dans la même optique, Sophie (C4-DVE) souligne le **soutien constant** apporté par sa formatrice de français et le temps qu'elle lui a consacré lorsqu'elle a eu un blocage :

« Que là, ils sont toujours euh, j'ai bloqué pendant... sur le participe passé, pendant je ne sais combien de temps, Anne elle a jamais lâché et elle a, c'est, c'est des petites astuces, c'est des petits trucs euh... »

Enfin, Céline (C4-LÉA) fait aussi allusion à **la présence du formateur en cas de besoin** :

« Un formateur est là pour vous conseiller, pour euh a... pour vous montrer des, des choses que vous ne connaissiez pas, s'il y a le moindre problème, si vous arrivez, ben c'est bien. Bon, pour moi, je me dis : "Si j'y arrive, si je réussis, c'est que lui, il aura besoin d'aider d'autres personnes." Il y a beaucoup de gens qui ne savent pas beaucoup bien leur français, leurs maths. Donc s'il peut s'investir avec d'autres personnes qui ne savent pas euh comment se servir d'un ordinateur, parler français et tout ça, moi je leur laisse. Si moi j'ai un problème, je peux l'appeler. Mais j'essaye toujours de me débrouiller toute seule. »

Pour Arnaud (C4-DVE), le **formateur prend en compte les besoins du stagiaire et son envie de progresser, à travers un échange constructif** :

« Et puis là, ben il m'a donné vraiment des exercices, il m'a demandé vraiment ce que j'avais besoin. Donc j'ai dit, par exemple, ben Excel euh..., je connais vraiment le minimum. Mais Excel, on peut en faire, on peut faire euh une formation de trois jours, il y aura pas assez encore. Donc du coup, il me donne des exercices pour moi apprendre, des choses que je savais pas. »

Antoine (C4-LÉA) se sent **accompagné et responsabilisé en fonction de ses difficultés et de ses besoins** :

« Alors que là, par exemple, je vois la formatrice, je fais : "Euh Madame, je voudrais retravailler un petit peu le passé composé." "OK d'accord, ben euh je vais te donner le dossier." Hop, elle fait : "Par contre euh, regarde pas trop le cours, essaie de le faire euh de mémoire." »

Au sein du centre de formation 3, les stagiaires interrogés ne permettent pas de confirmer la mise en place d'une logique de personnalisation. Malgré une individualisation des parcours, la **formation semble davantage se faire en collectif avec des réponses individuelles si nécessaire**. Anissa (C3), qui suit un module de français, évoque tout de même la disponibilité du formateur qui prend le temps d'aider chaque stagiaire : *« Chacun il demande elle et elle dit, elle reste avec lui. Elle explique bien, après elle part voir une autre qui en a besoin. C'est ça. »*.

La logique de personnalisation, caractéristique de l'autoformation accompagnée, se traduit, en somme, par l'adaptation du formateur aux stagiaires, à leurs besoins, le temps consacré par les formateurs à chaque personne. Cette personnalisation permet de prendre en compte les difficultés des stagiaires, leurs interrogations, leurs émotions (rôle de soutien des formateurs) et d'encourager leur autonomisation.

A priori, dans les centres de formation qui fonctionnent en « ateliers de pédagogie personnalisée » (centres 1, 2 et 4), cette double logique semble plus aisée à mettre en place. Pour les centres 3 et 5 ne fonctionnant pas en APP, l'autoformation accompagnée pose davantage de difficultés notamment dues à des problèmes logistiques (salles qui ne sont pas adaptées pour l'individualisation), matériels (manque de ressources) et organisationnels (difficultés à gérer le flux constant d'arrivées).

L'instauration d'une autoformation accompagnée permet le passage d'une **logique d'individualisation à une logique de personnalisation**. La logique d'individualisation s'inscrit dans un cadre institutionnel et implique une organisation de la formation adaptée à chaque stagiaire. La logique de personnalisation, quant à elle, met en valeur la relation d'accompagnement entre le formateur et le stagiaire, elle est davantage basée sur l'attention, l'écoute, l'aide apportée par les formateurs, la responsabilisation des stagiaires. Les formateurs et stagiaires notent tout de même les limites de l'autoformation accompagnée. En effet, cette double individualisation/personnalisation peut engendrer un sentiment d'attente et d'ennui chez le stagiaire. Chez le formateur, elle peut être source de stress, de frustration voire de débordement face à des groupes de stagiaires disparates et importants avec des centres de ressources parfois désorganisés. Ces facteurs peuvent ainsi renvoyer au réel de

l'activité du formateur (activité contrariée, suspendue ou empêchée) et aux conditions d'exercice précaires de cette activité (manque de moyens, effectifs importants, problèmes d'équipement, etc.).

Après avoir détaillé les caractéristiques de la double logique de l'autoformation accompagnée, nous abordons ensuite les formes d'accompagnement proposées.

2. Les différentes formes d'accompagnement proposées

Comme nous l'avons vu, l'autoformation accompagnée est fondée sur une logique d'individualisation et sur une logique de personnalisation qui, dans une certaine mesure, facilitent l'accompagnement. Ainsi, il existe plusieurs formes d'accompagnement dans les dispositifs que nous analysons. Le premier étant **l'accompagnement à l'apprentissage** qui se situe au niveau institutionnel, étant donné qu'il s'agit d'un objectif du dispositif SIEG, comme l'indique l'axe d'intervention 2 du Pacte régional d'investissement dans les compétences : « *Axe 2. Garantir l'accès des publics fragiles aux parcours qualifiants par la consolidation des compétences clés* ». (PRIC, 2019, p. 1). La seconde forme d'accompagnement est **l'accompagnement au développement personnel** que nous développons et caractérisons à la suite.

2.1.L'accompagnement à l'apprentissage

L'accompagnement à l'apprentissage peut être associé à ce que B. Schwartz nomme : « *l'auto-évaluation* ». Il s'agit, comme il le souligne, pour le stagiaire de « *faire régulièrement le point sur ses capacités, ses ambitions et ses chances de promotion* » (Schwartz, 1973, p. 180).

D'après notre analyse, l'accompagnement à l'apprentissage peut prendre différentes formes qui rejoignent la définition donnée par B. Schwartz : l'acquisition de connaissances de la part des stagiaires et leur progression, mais aussi leur réapprentissage et le suivi des apprentissages par les formateurs.

L'accompagnement à l'apprentissage du point de vue des formateurs

Karine (C1) constate, dans le dispositif Chèque Pass formation (CHPF), que les stagiaires **acquièrent des connaissances supplémentaires à leur propre rythme** :

« Parce qu'ils voient qu'ils peuvent avancer. Même, voilà, dans leur formation, ils avancent. C'est toujours, ils... Même si c'est chacun son rythme, de toute façon, ils vont avancer. Ils vont, ils vont acquérir des choses en plus. »

Pour le dispositif SIEG, Claude (C2) met l'accent sur le fait que les stagiaires LÉA entrent en formation, notamment pour **acquérir des connaissances** en compétences clés : français, mathématiques, numérique... : *« Ben ils sont en grande difficulté sociale. Ils viennent et ils viennent aussi pour apprendre euh, pour euh acquérir des connaissances. »* L'accompagnement a ici un objectif de **remédiation** afin de permettre aux stagiaires d'être davantage autonomes. Cela fait écho à la définition de la remédiation comme une nouvelle médiation, une nouvelle situation d'apprentissage (Raynal & Rieunier, 2014).

Fabien (C2) rejoint les propos de Claude, lorsqu'il affirme :

« Je pense qu'ils ont, ils ont, ils ont appris euh ils ont appris euh vraiment à, à maîtriser pardon l'é..., l'écriture de sons. Mais vraiment. Ils savent écrire des sons, ils savent lire des sons et ils ont euh, ils, ils sont ouverts à, à, à des, à des univers sémantiques français. »

Cet **objectif d'acquisition de connaissances** est également notable dans l'observation que nous avons faite de la séance « Lever les freins » avec le groupe LÉA de Jean (C4 – O2) : *« Jean pose la question suivante aux stagiaires et y répond : "Vous êtes ici pour quoi ? Pour avoir plus de connaissances en français, maths, numérique..." »*

Marie (C2) voit, de son côté, **l'acquisition des apprentissages en comparant les bilans initiaux et finaux des stagiaires en formation** :

« Et donc, je suis en train de comparer donc le bilan initial et, là donc euh, certains stagiaires ont, ont fait le bilan final et donc je vois la progression. Donc ils ont bien progressé, c'est acquis donc je vois au final que les exercices qu'ils ont faits euh au niveau de leur apprentissage, oui, il y a une euh, c'est acquis. Fin, il y a une euh... Ça a fonctionné quoi. Ce qu'ils ont vu en formation, les exercices qu'ils ont faits, ils ont compris et aujourd'hui, c'est acquis. »

Caroline (C3) estime qu'une formation est réussie lorsqu'elle constate une **réelle progression du stagiaire entre le début et la fin de sa formation** :

« Bah une formation réussie euh qu'est-ce que c'est ? Euh bah déjà euh qu'ils obtiennent leur euh, ben que quand vous faites la différence là, là, le, le test de départ fin de la, fin euh qu'il y a une progression. »

C'est aussi le cas de Carole (C4) pour qui une relation pédagogique réussie tient dans la **transmission, la compréhension et la progression** :

« Bah qu'en fait on ait réussi à transmettre et que ça ait été compris par la personne qui reçoit l'information, euh que la consigne, ben elle ait été comprise et que ça ait fait progresser la personne. »

Lucie (C4) mentionne le « **déclit** » assez rapide que peuvent avoir les stagiaires lorsqu'ils entrent en formation. Si, au départ, ils ont des difficultés et ont oublié le langage technique de base indispensable à la compréhension, le fait de revoir la notion leur permet de se la remémorer et de reprendre confiance en leurs capacités :

« Après, je le vois en tant que formatrice, par rapport à l'évaluation de positionnement parce que les gens sont toujours euh ben un peu catastrophés quand ils me la rendent en disant : "Voilà, là j'ai rien su répondre. Je me souviens de rien." Et en fait, on se rend compte souvent que c'est les, les termes en eux-mêmes qu'ils connaissent plus. C'est-à-dire voilà euh le présent de l'indicatif, le terme en lui-même, ils savent plus ce que c'est et dès qu'ils revoient la règle : "Ah bah oui, c'était ça !" Et donc du coup voilà, il y a beaucoup de gens pour qui voilà, je leur explique que c'est juste le terme qu'on va revoir, ça va redéclencher un déclit et c'est reparti. »

Marc (C4) observe la progression des stagiaires dans le fait de donner des **exercices de plus en plus complexes**. Il précise qu'il ne fait pas d'évaluations formatives pour vérifier la compréhension :

« Mais sinon, je vous dis hein, après ça passe comme ça du euh 1, 2, 3 les produits en croix, tous ces machins, il y a quand même une, il y a quand même une... comment dire ? un, une évolution quoi. »

Pourtant, lors de l'observation de sa séance de mathématiques avec le groupe DVE, nous avons pu constater la mise en place d'évaluations : « *Marc propose à F2 de faire une évaluation. Il lui propose sur la numération. Elle dit oui.* » Marc (C4-O1)

Jean (C4) met en avant l'utilisation du **portfolio comme un outil qui permet de suivre la progression de chaque stagiaire**. Le formateur le remplit avec le stagiaire, à la fin de chaque module, afin de poursuivre le travail lors du module suivant :

« Par contre, là où il aura un doute où euh on s'aperçoit qu'il ne sait pas faire, on va cocher la case du thème correspondant et ça permet au formateur de lui donner les exercices appropriés. Et comment on suit la progression du stagiaire ? Ben tout simplement avec des, des feuillets qui sont dans son portfolio où à chaque cours, le

formateur et le stagiaire remplissent ensemble un, une désignation de ce qui a été fait pendant le cours. »

Carole (C4-O3) et Marc (C4-O1) se servent également du **portfolio comme outil de suivi et de progression du stagiaire** comme nous avons pu le constater lors des observations de leurs modules respectifs de français avec le groupe LÉA et de mathématiques avec le groupe DVE.

Anne (C4) et Ariane (C5) réalisent beaucoup **d'évaluations (formatives et sommatives) pour suivre la progression** de ses stagiaires :

« Il fait son éval, je la corrige. Je lui mets donc à travailler dès qu'il y a une faute, je suis très sévère à ce niveau-là, c'est-à-dire que moi, c'est 100 %. » (Anne)

« Alors on fait beaucoup d'évaluations. Alors, à la séance hein déjà, on fait euh, on fait déjà le, l'évaluation. » (Ariane)

L'accompagnement à l'apprentissage, pour les formateurs, est ainsi caractérisé par une remédiation visant l'acquisition ou la réacquisition de connaissances. Cette remédiation se traduit par des évaluations formatives (en cours d'apprentissage), sommatives (à la fin d'une séquence d'apprentissage) et par un suivi régulier de la progression à l'aide du portfolio, un outil, précisons-le, imposé par le dispositif.

L'accompagnement à l'apprentissage du point de vue des stagiaires

Les stagiaires soulignent également qu'ils suivent cette formation en compétences clés pour **maîtriser les bases qu'il leur manque**. Aïcha (C2-LÉA) considère qu'elle est là pour *« [a]pprendre à lire, apprendre à écrire, apprendre à parler »*. Pour Francis (C2-LÉA), qui a de grandes difficultés aussi en lecture et en écriture, la réussite en formation se traduit par : *« Savoir lire et écrire. [...] Voilà. Ça serait un p..., un gros cadeau (rire). »*

Pour Mylène (C2-LÉA) aussi : *« En fait, je fais une formation pour apprendre à lire et à écrire. »*

Franck (C2-LÉA), quant à lui, est **plus nuancé sur l'intérêt de cette formation en termes d'apprentissage**. Il estime qu'à 56 ans, **la formation arrive trop tard**, qu'elle ne lui permettra pas de retrouver un travail. Il voit quand même quelques apports, comme en calcul, qui le satisfont :

« Ouais, quand même ouais, ouais, je vais pas dire que ça sert à rien non plus. Je vais pas dire que je suis là pour rien non, quand même non. [...] Non, non, non, et ça, ça m'apporte beaucoup même. [...] Faut le dire quand même. [...] Euh déjà les euh, déjà euh, déjà calcul, bon je suis arrivé ici moi c'est, des opérations c'est, c'est un nou...,

c'est un nouveau truc pour moi. [...] Ah ben comme je comprends vite, ben quand on m'explique une fois euh, deux, trois fois, après c'est parti hein ! »

Lisa, Éliisa, Ophélie et Sophie (C4-DVE) estiment que leur formation est davantage **un réapprentissage de notions vues** dans le parcours antérieur, mais oubliées ou incomprises :

« Euh on a, on réapprend peut-être des choses aussi qu'on a oubliées, mais qui sont, qui sont importantes » (Lisa)

« de réapprendre certaines choses (voix enjouée) que euh même si c'est pas facile hein, c'est, c'est bête hein, mais il y a des choses en mathématiques euh les fractions, je ne savais même plus ce que c'était une fraction. » (Éliisa)

« réapprendre euh toutes les bases euh en français, maths » (Ophélie)

« J'ai appris pas mal de choses hein, je pense. Et euh j'ai appris ouais, j'ai appris, j'ai réappris pas mal de choses que j'avais oubliées ou que je n'avais pas retenues ou que j'avais pas compris. » (Sophie)

Arnaud (C4-DVE) considère que cela a été **facile pour lui de « réapprendre »** parce qu'il a repris des formations ces dernières années et qu'il a continué à apprendre dans son quotidien, de manière informelle :

« Oui ça faisait pas longtemps que j'avais quitté le DAEU. Puis bon, moi j'apprends quand même, même si je faisais rien, j'apprenais quand même tous les jours euh quand j'allais sur, ben sur des sites euh que ce soit pour de l'informatique, du français euh des maths ou... »

Pour Antoine (C4-LÉA), l'intérêt de cette formation est de **travailler sur ses manques** : *« Et aussi euh ben de travailler sur mes lacunes ».*

Céline (C4-LÉA), quant à elle, reprend une formation pour **revoir les savoirs de base et particulièrement l'informatique qu'elle ne maîtrise que très peu** : *« Alors, c'est euh les bases de maths, les bases de français, les bases euh informatique parce qu'en plus de ça, en informatique, je ne connais que l'informatique depuis quatre ans. »*

Cet accompagnement à l'apprentissage est perceptible dans **la progression** des stagiaires. Martine (C1-niveau 4, français et mathématiques, @3C) constate ses progrès dans la mesure où elle a presque terminé sa formation. Elle s'exprime sur le fait que c'est une formation réussie pour elle, qui lui permet de reprendre **confiance en elle** :

« Ben, c'est pas facile ça haha. Euh non ben c'est, euh moi, elle est réussie parce que en fin de compte, ça me fait prendre euh conscience que je suis pas, entre guillemets, bête (rire). Que je peux y arriver (rires). Et que ben, faut pas avoir peur euh ben d'écrire, fin comme ben en français. De fin jeter, fin je sais même pas comment

expliquer, euh mettre tout à plat les, les choses, après il, c'est... Non, j'ai beaucoup progressé, ouais, c'est vrai. »

Cependant, elle reste modeste et manque parfois de recul sur sa progression : *« On est toujours en train de dire tu vois pas le...la progression et c'est vrai que ça, j'ai du mal à le voir quoi. »*

Au sein du centre de formation 2 notamment, **les stagiaires remplissent un « portfolio »** à la fin de chaque séance, qui leur permet de voir au fur et à mesure **ce qu'ils ont acquis**, ce qu'il **reste à acquérir**. Aïcha (C2-LÉA) estime que cet outil lui **donne la mesure de ses progrès** :

« Nous on a un carnet qu'on note chaque fois [...] Qu'est-ce qu'on a fait, la date. [...] Que... on progresse parce que, chaque fois qu'on marque quelque chose, on fait, on sent qu'on a fait quelque chose de... »

Mylène (C2-LÉA), quant à elle, voit sa progression à travers **le bilan** qu'elle a passé qui lui permet de se situer : *« Quand même une différence, quand même, parce qu'hier, j'ai passé un bilan euh un bilan pour voir si... au niveau de mes résultats. Et je pense que j'arrive un petit peu. »*

Sabrina (C2-LÉA), analphabète, constate ses progrès, cela fait environ quatre mois qu'elle est en formation et **elle commence à mieux lire** :

« Ça fait quatre mois, non cinq, c'est quatre mois, je suis là, je crois, oui [...]. Et je, avant, je savais pas, pas lire du tout, pas lire du tout, et là, je commence euh vraiment euh à mettre les mots, mettre ensemble et lire un peu la phrase. Ben fin pas tout...lire mais à, il y a des mots, je lis mais je comprends pas, c'est ça, c'est ça, je disais aussi. »

Franck (C2-LÉA), quant à lui, est plus pessimiste, il **ne voit pas réellement ses progrès**. Il semble plus sceptique. Cela fait trois semaines qu'il suit la formation au moment de l'entretien et il ne semble pas prendre conscience de ses avancées :

« EL : Et en trois semaines euh est-ce qu'ils notent un peu déjà les progrès sur vos feuilles ?

Franck : Non

EL : Vous voyez un peu l'évolution ?

Franck : Non

EL : Tout doucement ?

Franck : Ben on voit quand euh, quand on a bon... Il y a plusieurs séries, quand on a, quand on saute de série, c'est parce qu'on a compris »

Au centre de formation 3, l'accompagnement à l'apprentissage se traduit également par le retour effectué sur la progression des stagiaires. Anissa (C3) souligne ainsi que **sa formatrice lui fait un retour sur son apprentissage** : « *Comme euh xxx (formatrice), il m'a dit : "Ça va, vous êtes bien." Ça veut dire, t'as, t'as un petit peu progressé.* »

Pour Christelle (C3-DVE), le **test CléA** qu'elle a passé à l'entrée en formation, **lui permet de voir sa marge de progression** dans plusieurs domaines. Elle explique qu'elle doit passer ce même test, à la fin, en mathématiques (compétence qu'elle n'a pas validée à l'entrée) :

« *C'est ça, il y a du français, il y a des maths, il y a tout qu'est-ce qui est ordinateur, savoir euh envoyer un mail, euh tout ça quoi. Bon après, ça moi, je l'ai déjà acquis. [...] Moi en fait, il faut que je travaille que les maths.* »

Samira (C3-DVE) vient également de passer le CléA à l'entrée en formation, elle attend ses résultats au moment de l'entretien, mais estime que cela lui permettra de **savoir ce qu'elle doit encore travailler** :

« *Là comme là, j'ai pas eu mes résultats, après je, je suis pas en stress ou quoi que ce soit, rien à voir. Je vais voir, je vais bosser euh ce qu'il y a à bosser, c'est tout.* »

Pour le centre de formation 3, la notion d'accompagnement à l'apprentissage est moins évoquée. Cela peut être dû au fait que les stagiaires ne sont pas dans une logique d'ateliers de pédagogie personnalisée et d'autoformation accompagnée. La formation dispensée semble plus générale.

Au centre de formation 4, Lisa (C4-DVE) trouve cela **difficile de se remettre à apprendre** : « *Non, non pas du tout. De se remettre dans des trucs, euh fin voilà, qu'on a faits au collège [...].* »

Élisa (C4-DVE), quant à elle, est **consciente de ses progrès et de sa marge de progression** :

« *Quand je suis arrivée au mois de juillet, je ne savais même plus faire une division. [...] Maintenant, (rires) ça va très, très bien, mais même les fractions, pourtant, les fractions c'est très, très, très compliqué ! Donc, voyez, comme là je, j'avais un module de plus de 30 pages de fractions à faire et j'ai dit à Marc : "Il faut me ressortir un deuxième module quoi."* »

Ophélie (C4-DVE) constate ses progrès grâce aux **évaluations formatives** réalisées à la fin de chaque séquence d'exercices, elle donne l'exemple du français :

« *Oui ben dès qu'on a fini euh, par exemple, si on fait le participe passé, on a terminé d'apprendre, on fait un petit test pour voir où on en est et si on a bien réussi, on passe*

à autre chose. Si c'est pas le cas, on travaille un peu euh sur l'ordinateur : françaisfacile¹¹³, etc. »

Céline (C4-LÉA) souligne également **l'intérêt des évaluations pour connaître sa progression, ce qui est acquis ou à revoir** : *« Euh ben vous avez euh des évaluations. Des évaluations, euh si vous réussissez, ben c'est bien. Si vous réussissez pas, eh ben vous recommencez. »*

Sophie (C4-DVE) constate sa progression surtout en français où les stagiaires font régulièrement des **dictées** avec la formatrice :

« Euh rien qu'une bêtise, après le confinement, on a fait une dictée, chaque semaine, on faisait une dictée sur notre ressenti du confinement, sur notre vécu, tout ça... et euh la première dictée euh j'étais pas loin de quinze fautes et la dernière, j'avais zéro faute. »

Arnaud (C4-DVE) considère que les **différentes remises à niveau qu'il a faites** lui ont permis de **mieux repérer les fautes d'orthographe** :

« Puis même dans la vie de tous les jours, ben euh je sais que depuis que j'ai fait euh ma première formation de remise à niveau, des fois, je vois des fautes, je me dis : Ouais, des fois euh... »

En somme, l'accompagnement à l'apprentissage est caractérisé par le recours à différents outils de suivi tels que les bilans, les évaluations formatives et sommatives, le portfolio qui permettent de voir la progression. Il est aussi représenté par la réflexivité des stagiaires sur leur formation : leur prise de conscience d'un réapprentissage de notions. Les stagiaires se situent ainsi dans une logique de remédiation qui se manifeste par le réapprentissage, la réflexivité sur les apprentissages et les progrès ou non réalisés.

Cet accompagnement à l'apprentissage est en lien avec un accompagnement plus global de la personne en formation que nous nommons : « accompagnement au développement personnel ». Nous le détaillons ci-après.

2.2.L'accompagnement au développement personnel

L'accompagnement réalisé par les formateurs au sein des structures étudiées est, en outre, caractérisé par un **accompagnement au développement personnel**. B. Schwartz définit le développement personnel en pédagogie comme le « *développement de l'autonomie, de la créativité et de la socialisation* » (1973, p. 189). D'après lui, « *le développement de la*

¹¹³ Site Internet gratuit de leçons et d'exercices de français en ligne.

créativité concourt à assurer l'autonomie des personnes, l'autonomie facilite et enrichit les relations sociales, et une bonne insertion sociale stimule à la fois la prise de responsabilité et le goût de créer... » (Schwartz, 1973, p. 189).

L'accompagnement au développement personnel peut prendre différentes formes qui rejoignent la définition proposée par B. Schwartz, selon nous : il s'agit du développement de l'autonomie du stagiaire, de la socialisation, de la prise de confiance en soi et du bien-être en formation.

Le développement de l'autonomie des stagiaires du point de vue des formateurs

D'après Claude (C2), la formation est l'occasion pour le stagiaire de **gagner en autonomie** par la prise d'initiatives. Il prend l'exemple d'une stagiaire qui, grâce à la formation suivie, a gagné en confiance en elle et en indépendance :

« une femme qui, qui me disait alors qui vient de, du Maghreb et qui me disait : "Quand je suis arrivée en France, je comprenais rien, je savais pas ce qu'il se passait... Euh je regardais la télé, les infos, j'étais perdue." [...] Maintenant elle me dit : "Quand je regarde les infos, c'est moi qui explique à mon mari ce qui se passe. Les rôles ont été changés. Maintenant, je suis en capacité d'aller n'importe où sans, sans être accompagnée par qui que ce soit. J'ai besoin d'aller à, à xxx (ville), je vais à xxx (ville) sans peine. J'ai besoin d'aller à..., j'y vais euh..." Voilà euh l'autonomie, voilà. »

Fabien (C2) exprime la même idée lorsqu'il affirme : *« Ben je pense que c'est, c'est, ça, ça va du côté de, de, de prendre davantage place dans sa, dans sa vie, dans, dans son destin. »* En faisant la formation, le stagiaire semble **se réapproprier son existence**. Dorothee (C2) prend aussi l'exemple d'une stagiaire qu'elle a vue en formation, qui **a gagné en autonomie au fur et à mesure de l'accompagnement** :

« Moi, je me souviens d'une dame XXXX, elle était arrivée, elle est, ah elle osait pas venir toute seule en réunion. Fin, elle était accompagnée. Euh après elle euh, un jour elle s'est coupé les cheveux, elle est arrivée euh, elle a déménagé, elle euh... je sais plus ce qu'elle m'a... Elle, elle a fait des choses toute seule et je me suis dit... Je lui ai dit en, en bilan, je lui ai dit : "Mais han XXXX, vous vous rendez compte de où on vient quoi !" »

D'ailleurs, lors de la séance de préparation CléA de Dorothee que nous avons observée, nous avons constaté qu'elle **encourage l'autonomie des stagiaires et les aide à en prendre conscience par eux-mêmes** :

« Dorothee : "La prochaine fois, c'est vous qui vous corrigez xxx (stagiaire)." (car son mari a corrigé son exercice). Dorothee lui donne les corrections pour qu'elle se

corrige elle-même. Dorothee souhaite que la stagiaire fasse l'effort de comprendre ce qui fait qu'elle s'est trompee. » (Dorothee, C2-O3)

Clara (C2) se situe dans la même optique en ce qui concerne les objectifs de la formation de français langue étrangère qu'elle dispense aux stagiaires qu'elle suit et qui ont besoin d'apprendre le français pour leur vie quotidienne. Elle insiste sur **l'importance de l'autonomisation par la formation** : « *Et euh oui fin les, les autonomiser un maximum dans leur euh, dans leur vie de tous les jours et leur faciliter le, ben leur vie... leur arrivée, leur vie en France. ».*

Caroline (C3) estime également que le programme : « Se former pour lire, écrire, agir » (LÉA), a pour but de préparer les stagiaire **à l'autonomie dans leur vie quotidienne** :

« Alors "Lire et écrire et agir" donc en fait euh, ces personnes elles doivent se débrouiller dans la vie, au quotidien en fait hein. Le principe du LÉA, c'est ça hein. Donc c'est, il faut que ces personnes puissent, dans la vie de tous les jours, se, se, se débroui..., savent se, se débrouiller. »

C'est aussi le cas pour Lucie et Anne (C4), qui mettent l'accent sur **la mise à disposition des outils, de ressources favorisant l'autonomie des stagiaires** :

« Après, c'est aussi le but, c'est de développer aussi leur autonomie. Donc de les laisser dans une euh, dans une certaine recherche. De leur fournir tous les outils, par exemple, moi je leur dis : "Quand vous êtes en, en conjugaison, vous avez une difficulté, ben dans la salle, il y a des Bescherelle ou alors vous pouvez aller sur les ordinateurs aussi chercher, euh voilà, en ligne." » (Lucie)

« Moi, quand il y a une stagiaire que vous avez reçue, moi, pendant l'année, qui m'a dit : "Ben, Anne, tu te rends compte maintenant, je ne demande plus à mon mari de faire mes courriers, je les fais toute seule." Mais c'est merveilleux, quoi ! » (Anne).

Pour Carole (C4), la formation LÉA doit pouvoir aider les stagiaires à **s'intégrer dans la société** : « *Bien sûr, le but c'est d'aller euh, de s'intégrer dans la société, je pense, le premier et après éventuellement d'aller au travail. »*

Ariane (C5) souligne, pour les stagiaires en « DVE », l'objectif **d'autonomisation dans la recherche de stage et d'emploi et les moyens mis en œuvre, en formation, pour y parvenir** :

« On essaye de les préparer, en plus, à toutes les situations qu'ils pourraient rencontrer en entreprise donc euh effectivement, les jours où euh on sait qu'il y a des, des administrations, etc., qui ne travaillent que par ordinateur, on sait qu'il y a encore des petites entreprises où ça travaille qu'au papier, etc. Donc on essaye de faire un mixte un petit peu de tout pour qu'ils soient vraiment pas pris au dépourvu quand ils vont arriver en entreprise. »

L'accompagnement au développement personnel passe ainsi par l'autonomisation des stagiaires au sein de la formation. Cette autonomisation doit permettre de faciliter les démarches de leur vie quotidienne. Il faut souligner qu'en LÉA, DVE et FLE, l'enjeu d'autonomisation n'est pas le même. Pour les stagiaires en LÉA, l'objectif est d'apprendre à lire et à écrire pour être autonome dans les démarches quotidiennes. Pour les FLE, l'objectif est d'apprendre le français oral et écrit pour pouvoir interagir dans la vie courante. Enfin, pour les DVE, l'enjeu est, essentiellement, de faciliter les démarches pour la recherche d'un emploi.

En définitive, les formateurs, qui ont une bonne connaissance des besoins des stagiaires, recherchent et utilisent les meilleurs moyens possibles pour favoriser avec un certain succès et beaucoup de modestie leur autonomisation.

Le développement de l'autonomie du point de vue des stagiaires

Les stagiaires constatent ce **gain d'autonomie** permis par l'accompagnement. Martine (C1-stagiaire niveau 4, français et mathématiques, @3C) se sent plus à l'aise pour **se débrouiller seule avec l'outil informatique** :

« Ouais. Passer autant de temps devant un ordinateur, voilà c'est ça que, ça m'a satisfaite quoi. [...] Sinon euh (rires) c'est vrai, c'est vraiment pas mon truc. Après maintenant, je me débrouille pas trop mal, fin j'aime bien. »

Aïcha (C2-LÉA) a le sentiment d'être plus autonome même si elle ne l'est pas encore totalement, elle voit une évolution positive, **elle prend davantage d'initiatives** :

« J'ai l'impression que oui [...]. Euh j'essaye de, de quand je, je prends quelque chose, de la lire toute seule. J'essaye de faire, parce que moi toujours bon : "Tu veux me lire ça, tu veux me faire ça." Il fait les papiers avec moi, il fait des trucs, ouais, comme... [...], un peu plus de choses moi-même. »

Pour Francis (C2-LÉA), qui est illettré, l'acquisition d'une plus grande autonomie est essentielle. Cela constitue l'une des raisons pour lesquelles il est en formation. Celle-ci lui permet de **faire davantage de démarches administratives du quotidien seul, même s'il est encore limité** : *« Oui bah oui, oui, oui [...] Euh bah je, des, des papiers que j'arrive à, à les remplir, je les remplis jusqu'à une certaine limite quoi. »*

Pour Mylène (C2-LÉA), l'accompagnement proposé dans le cadre de la formation a pour objectif de **rendre le stagiaire autonome dans la vie quotidienne et professionnelle** :

« D'apprendre à lire, de faire par exemple euh travailler dans les, les, dans les magasins ou dans les usines, euh savoir euh taper sur l'ordinateur, puis savoir lire quoi et rendre la monnaie surtout dans les grandes surfaces. »

Franck (C2-LÉA), est encore une fois **sceptique** sur les apports de l'accompagnement, cependant, il estime que la formation **peut lui permettre de remplir ses papiers lui-même**, sans l'aide de ses enfants : *« Bah quoi par exemple, je sais pas moi, remplir les papiers bon [...] Remplir des papiers [incompréhensible]. Ben je vais pas prendre mes enfants, ils ont tous le bac. »*

Sabrina (C2-LÉA), qui est analphabète comme nous l'avons déjà mentionné, arrive mieux à **se débrouiller seule dans la vie quotidienne** grâce à sa formation, elle **sait notamment mieux lire les panneaux** comme elle l'indique :

« Là, je connaissais euh fin pas tous li..., lire tous les panneaux, mais ça me donne un coup de main. Ça m'aide beaucoup. Euh je sais pas beaucoup lire, mais un peu, mais ça m'aide beaucoup par rapport euh prendre l'autoroute par exemple. »

Lors de la séance observée de Dorothée (DVE, préparation certification CléA), nous avons pu constater aussi cette **autonomisation des stagiaires sur les aspects pratiques et administratifs** : *« xxx (stagiaire) se débrouille, elle va sur son compte CAF, elle sait allumer l'ordinateur. »* Dorothée (C2-O3)

Pour le centre de formation 3, la question du développement de l'autonomie n'apparaît pas dans les propos des stagiaires. Peut-être est-ce parce que deux stagiaires viennent de démarrer leur formation (Anissa et Samira) ? Cela peut aussi être dû au fait que Samira et Christelle n'ont pas de difficultés de lecture, écriture.

Lisa (C4-DVE) estime qu'elle parvient à **mieux mener ses démarches pour trouver du travail** ou des **stages** grâce à sa formation :

« Ouais, franchement, j'en fais beaucoup plus. Avant, je, je faisais des démarches pour rechercher du travail. Donc euh un peu dans... pas dans tout parce que je fais pas tout. Mais euh maintenant euh, je fais des démarches pour faire quelque chose qui me plaît, pour euh, pour à la fin, en tout cas, faire quelque chose qui me plaît, pour que ça... Ça à plus rien à voir, là, je bosse vraiment mon projet euh donc euh maintenant que je suis en formation, oui, je fais plus de démarches. C'est vrai. »

Élisa (C4-DVE) a le même avis, **la formation facilite ses démarches de recherche d'emploi** :

« Oui, oui, oui parce que, regardez, là j'ai déjà préparé toutes mes..., ma deuxième euh prospection pour lundi matin, donc euh oui. Oui. [...] Là, je sais que j'ai déjà

préparé mes lettres de motivation et mes CV pour euh mon deuxième stage. Donc euh lundi matin, je m'en vais prospecter euh dans les maisons de retraite et euh les alentours quoi. »

Arnaud (C4-DVE) a le sentiment que la formation lui permet de **faciliter ses démarches de recherche de stage** : « *Ben par exemple, comme le stage : envoyer des mails euh pour dire : "Ben voilà, je cherche tel poste..." »*

Sophie (C4-DVE) évoque la même idée parce qu'elle est maintenant **capable de faire une lettre de motivation, de remplir des documents administratifs**, elle **identifie ses fautes d'orthographe** et se sent plus à l'aise pour ce type d'exercice :

« Euh ben déjà, à l'écrit, une lettre de motivation ça me dérange pas de la faire ou même des courriers ou euh une bêtise, avant la, avant la formation, on a acheté une voiture, il fallait remplir un papier, je soussigné, nanana, ben ça me gênait de le faire parce que je savais pas là où j'avais fait des fautes, même si je pense pas qu'ils y portent forcément beaucoup d'importance, mais c'est gênant quand même, que là ben, ça me fait plus rien. Parce que je sais qu'il y a, il y a plein de trucs qui me viennent en tête de la formation, donc euh je sais là où j'ai fait une faute, là... »

Ophélie (C4-DVE) estime que la formation l'a aidée à **suivre les devoirs de ses enfants** :

« Ben oui parce qu'en français, on a revu certaines règles que je me rappelais plus du tout et, et mon fils qui est en CM2 a fait les mêmes donc pour moi, c'était vraiment génial ! Surtout que pendant le confinement, on a dû faire les devoirs avec les enfants. Donc oui, ça m'a énormément aidée, oui. »

En somme, l'autonomisation des stagiaires se traduit par la capacité à réaliser par eux-mêmes, à leur grande satisfaction, des démarches de la vie quotidienne pour ceux qui sont en LÉA et la capacité à accomplir des démarches en lien avec la recherche de stage ou d'emploi pour ceux qui sont en DVE.

L'accompagnement au développement personnel est incarné, par ailleurs, par **la (re)prise de confiance en soi** et **l'estime de soi** des stagiaires.

La (re)prise de confiance en soi et l'estime de soi du point de vue des formateurs

Cette prise de confiance en soi passe par la **prise de conscience de ses capacités propres** comme l'indique Claude (C2) : « [...] *une estime euh personnelle euh accrue et euh elles se rendent compte [...] qu'elles ont des capacités euh qu'elles, qu'elles..., dont elles ignoraient euh le, leur présence avant. »*

Pour Fabien (C2), les stagiaires acquièrent une **meilleure estime d'eux-mêmes** grâce à l'accompagnement proposé : *« Oui, je pense que les gens ils sont, des fois ils, ils, on a l'impression qu'ils sont plus contents d'être eux-mêmes qu'avant. »*

Dorothée (C2) abonde dans le même sens lorsqu'elle évoque les changements visibles engendrés par la formation. Elle mentionne **l'épanouissement dû à la formation et la prise de confiance en soi** surtout pour le public plus âgé :

« Après, ce qu'on observe, c'est euh, alors je dirais que c'est surtout vrai pour le public plus âgé, c'est que généralement après ils, ils sont contents de venir, ils reprennent confiance en eux. On les voit euh, on les voit changer. On les voit s'épanouir. Et euh et ça, ça fait du bien quoi... »

D'ailleurs, l'aspect « reprise de confiance en soi des stagiaires » est important pour elle, comme nous avons pu le constater lors de notre observation : *« Pour Dorothée, il y a un gros travail à faire sur le gain de confiance en soi. »* Dorothée (C2-O3)

Pour Clara (C2), la formation doit également permettre aux stagiaires de prendre confiance en eux. C'est au **formateur d'aider le stagiaire à croire en lui pour pouvoir s'exprimer** dans le cadre de la formation de français langue étrangère, comme elle le signifie : *« Ben mmm si je pense aux stagiaires euh d'abord, c'est euh leur donner de la confiance euh pour s'exprimer à l'oral ».*

Marc (C4) développe cette même idée : *« Ben moi, ce que je veux, fin pas que moi, mes collègues aussi hein, ceux qui, ceux qui aiment bien leur boulot (rires), c'est d'essayer de redonner confiance surtout aux... à nos stagiaires. »*

Carole (C4) considère que l'objectif du parcours LÉA (Se former pour lire, écrire, agir) est avant tout de **permettre aux stagiaires d'acquérir une plus grande confiance en eux** dans la mesure où ce sont des personnes qui ont une **mauvaise image** d'elles-mêmes :

« Ah oui, oui, alors euh il y en a qui repartent avec beaucoup plus de confiance en eux. Ben moi, pour moi, je pense que c'est le but principal euh chez les LÉA notamment euh, c'est la, la confiance en soi. »

Marie (C2), quant à elle, insiste sur le fait que l'accompagnement proposé dans le cadre de la formation **valorise les stagiaires, est bénéfique pour eux, pour leur estime d'eux-mêmes** :

« Ben ça les valorise, oui. [...] Ça leur fait du bien. [...] Même encore, ce matin, il y en a un qui a dit : "Ah bah oui, ben maintenant je sais le faire et euh... Ouais fin, j'ai vu que matin je savais le faire et c'était, c'était facile." »

Lors de la séance de FLE de Clara, nous avons pu constater cette **valorisation par les encouragements qu'elle prodigue** : « *En tout cas, c'était bien les filles, c'était bien. C'est cool, OK.* » Clara (C2-O1)

Caroline (C3) souligne aussi la **reconnaissance du travail des stagiaires**. Ils reçoivent, en effet, une **attestation officielle** en fin de formation avec des **félicitations de la part des formateurs, ce qui est gratifiant** pour des personnes qui sont **peu souvent mises en valeur** :

« On leur remet donc les attestations de compétences euh donc c'est valorisant parce que c'est une réussite. Ils ont réussi un test euh, donc c'est valorisant. Et ça on, XXXXXX (centre de formation 3) y tient, c'est-à-dire qu'on félicite les personnes. On a une réunion avec ces personnes-là, on leur remet comme si on met... remettait un diplôme, donc c'est valorisant. Donc euh, donc voilà quoi. »

Lucie (C4), dans cette même perspective, estime qu'il est important de **mettre en avant les compétences reconnues des stagiaires** :

« Euh moi, j'ai des stagiaires euh voilà on, on leur fait valoriser euh, j'ai une stagiaire qui est couturière. Moi, je sais même pas repriser une chaussette. Donc c'est ce que je lui dis, je lui dis : "Toi, tu as des compétences dans un domaine que euh moi je ne maîtrise absolument pas." Donc voilà, c'est essayer de voilà, toujours les, les valoriser. »

Anne (C4) mentionne **également un mieux-être, un épanouissement** des stagiaires permis par l'instauration d'un travail de groupe :

« On, avec le travail de groupe, on a contribué à ce qui est, ce que je vous ai dit tout à l'heure, ce que je... une montée... dans un mieux-être, dans une, dans tout ce que vous voulez, mais voilà. »

Ariane (C5) explique que les **modules de soft skills (simulations, jeux de rôle pour travailler les compétences sociales et savoir-être.)** dans le parcours « DVE » permettent aux stagiaires de **se tester et de travailler sur leur confiance en eux** :

« Alors en fait, on fait... on mêle ça avec la communication professionnelle parce que c'est du savoir-être professionnel, donc euh on fait des simulations euh d'entretien d'embauche, par exemple, pour les gestions du stress, etc., la confiance en soi, pour la gestion de l'image aussi. Euh on fait des jeux de rôle, beaucoup de jeux de rôle pour euh, pour les mettre en situation, pour euh pour stimuler leur confiance, etc. »

Ainsi, la reprise de confiance en soi et de l'estime de soi sont des enjeux de la formation en compétences clés. Pour les stagiaires qui sont en LÉA et qui éprouvent des difficultés importantes avec l'écrit et la lecture, il s'agit, pour les formateurs, de leur redonner confiance en leurs capacités d'apprentissage par des encouragements, de la valorisation. Des modules

tels que « Lever les freins » sont, par ailleurs, consacrés au travail sur la confiance en soi grâce aux jeux de rôle. Pour les stagiaires en DVE, le travail sur la reprise de confiance en soi se fait surtout en lien avec la recherche d'emploi. C'est pourquoi, ils suivent un module : « *soft skills* » qui permet de travailler les savoir-être notamment. Enfin, pour les stagiaires en FLE, la formatrice encourage les stagiaires à s'exprimer, elle les valorise. De manière générale, les formateurs mettent l'accent sur la valorisation et les encouragements, les retours faits aux stagiaires sur leur progression, mais aussi sur l'émulation liée au groupe malgré l'individualisation et la personnalisation de la formation. Là encore, les formateurs utilisent tout un panel d'outils de développement personnel pour travailler sur la confiance en soi des stagiaires (modules tels que « *Lever les freins* » ou « *Soft skills* ») et procèdent à des évaluations régulières pour qu'ils puissent constater et apprécier leur progression. Ces démarches semblent bien acceptées et porter leurs fruits.

La (re)prise de confiance en soi et l'estime de soi du point de vue des stagiaires

Aïcha (C2-LÉA) s'est **épanouie** en formation, d'ailleurs elle ne souhaite pas l'arrêter. Elle a une image positive d'elle-même dans ce cadre :

« Je sais pas encore. Parce que j'aimerais continuer encore pendant un moment, [...] parce que je me sens tellement partie bien. [...] Parce que j'ai, c'est dommage que je m'arrête là. [...] Si je m'arrête là, tout qu'est-ce que j'ai fait, en fait, c'était, c'est perdu. »

Mylène (C2-LÉA) aussi s'est épanouie. Sa maman constate des **changements dans son comportement, son attitude, elle est plus joviale**. D'ailleurs, elle attribue son **changement d'humeur au fait qu'elle se sent bien en formation** :

« M : Ouais, c'est surtout ma mère qui m'a dit j'ai changé quand j'ai fait, quand je suis venue ici faire la formation. [...] Ben au niveau euh caractère, au niveau façon que je parle, euh le moral quoi. Parce qu'à la maison, j'avais pas trop le moral. [...] Et ici euh ben on rigole, on..., il y a de l'ambiance quoi. Ça change. Les soucis euh qu'on a, au moins, ici on pense à rien. C'est vrai hein ! »

Sophie (C4-DVE) note le **sentiment d'aise** qu'elle a ressenti à l'entrée en formation. Elle considère qu'elle a été **bien accueillie et intégrée** au sein du groupe :

« Sophie : Oui. Premier cours que j'ai eu, c'était avec Anne (formatrice), prof de, la formatrice de français. [...] Donc déjà, elle, elle met à l'aise euh tout de suite et puis tout le groupe euh, tout le groupe est venu vers nous. On s'est présentés euh, on a fait un tour de table pour voir les difficultés de certains, les, les... Pour ceux qui voulaient en parler, les soucis de santé, fin, pourquoi ils étaient arrivés dans, dans cette formation comme moi. »

Francis (C2-LÉA), lui, souligne **la prise de confiance, la motivation** grâce au cadre de travail donné par la formation **avec ses pairs et les formateurs**. Hors de la formation, il a des difficultés à travailler seul :

« Bah tout seul, c'est pas le même je pense que euh [...] Je suis plus motivé comme je suis avec tout le monde [...]. À travailler comme ça tout seul avec..., je vous dis je fais des pages, mais bon c'est rare quoi. [...] Je devrais le faire plus souvent parce que... »

EL : Ici on, on vous encourage ?

Francis : Bah oui hein. »

Sabrina (C2-LÉA) **se sent plus assurée pour lire à voix haute** au sein du groupe au fur et à mesure de la formation. Parce qu'elle ne se sent pas jugée, elle ose se lancer :

« Je me sens très, très mieux. Je suis pas euh enfermée mettons. Je suis non. Je suis libre, mettons, ouais. Je suis même... Avant je disais, je chuchotais, j'avais peur de, des réactions des autres. Mais là, non. Je lis à haute voix. Je lis à haute voix, si j'y arrive pas, ben c'est pas grave. Les autres, ils s'en foutent mettons. »

Au centre de formation 3, Christelle (DVE) évoque cette **prise de confiance** en elle grâce aux **forums d'emploi auxquels elle a pu participer activement par le biais de sa formation**.

Cela lui a permis de discuter avec des professionnels et de gagner en aisance :

« Ben en fait, on est partis deux fois dans un forum. [...] On a fait deux fois un forum donc un sur XXX (ville). [...] C'était oui, c'était euh, c'était un forum en fait. Il y avait plusieurs euh, plusieurs personnes en fait. C'était un truc pour euh job. [...] Et donc en fait, euh ben, j'ai fait euh simulation d'entretiens avec une personne quoi. Donc elle m'a bien euh mis en confiance, elle m'a... Et je trouve que depuis que j'ai fait ça euh... ça va mieux quoi, c'est... »

Lisa (C4-DVE) se sent aussi **plus confiante depuis qu'elle est en formation** : *« Oui, oui, ça, oui, c'est vrai. On peut dire que ça me redonne confiance. »* Elle souligne les doutes qu'elle avait avant d'entrer en formation : *« [...] Ah oui, des doutes, euh oui, forcément euh quand on est instable au niveau professionnel et tout ça, on est toujours un peu dans le doute, euh donc euh oui. J'avais des doutes. »*

Élisa, Ophélie et Arnaud (C4-DVE) ont franchi un cap et ont **repris confiance en eux pour la recherche de stage ou d'emploi**, ils se sentent plus à l'aise pour **réaliser des démarches et se présenter** auprès des employeurs :

« Oui, oui, oui. Même pour euh, regardez, là pour le stage euh il y a encore l'ancienne méthode où on envoie par euh, par timbre et il y a aussi la nouvelle méthode où on se présente directement euh à l'entreprise. Eh ben, je suis à l'aise d'aller me présenter »

euh, comme là, samedi dernier, j'ai eu rendez-vous directement avec Monsieur le maire quoi, dans son cabinet. » (Élisa)

« Ben, pour résumer, euh ce qui est, moi je pense, qui est bien ici, c'est qu'on reprend confiance en nous et c'est ça le, je pense que euh c'est super important pour retrouver un emploi, pour pouvoir parler à un employeur, etc. » (Ophélie)

« EL : Oui parce qu'au final dans cette formation, vous êtes obligé, euh entre guillemets, de euh de trouver des stages (Arnaud : oui), est-ce que ça vous aide justement, cette formation, à faire des démarches qu'avant, peut-être, vous n'auriez pas faites ?

Arnaud : Oui quand même.

EL : Quoi par exemple ?

Arnaud : Ben par exemple, comme le stage : envoyer des mails euh pour dire : « Ben voilà, je cherche tel poste... » (Arnaud)

Antoine (C4-LÉA) évoque le module « Lever les freins » (en LÉA) qui permet aux stagiaires **de s'exprimer, de reprendre confiance en eux grâce à la prise de distance permise par les jeux de rôle :**

« C'est de la prise euh de confiance en soi. Là, comme tout à l'heure, on faisait des sortes de sketches où euh on devait se mettre à la place euh d'une personne par exemple, moi je devais le faire avec... mon partenaire, on devait faire euh un pâtissier qui a, qui m'a demandé de livrer un gâteau et je les livrais en retard. Donc euh on a dû faire un sketch sur euh ben (rire), sur ça. »

Ce stagiaire, plutôt timide, estime qu'il a **un peu plus de facilité à s'exprimer** depuis qu'il a repris cette formation : *« Mm mouais, j'ai plus... plus de facilités à m'exprimer. »*

Céline (C4-LÉA), compte tenu des difficultés multiples de santé et des problèmes de différents ordres qu'elle a rencontrés dans son parcours, se dit **heureuse d'être en formation** : *« Oui, vous savez, moi, avec un petit trou, je suis toujours contente. Avec ce qu'on a eu, vous savez quand on descend de très bas, on apprécie ce qu'on a. »*

Ainsi, les stagiaires confirment les propos des formateurs et considèrent qu'ils reprennent confiance en eux grâce à la formation, à tel point que certains ne souhaitent pas qu'elle se termine. Les stagiaires en LÉA estiment, comme les formateurs, que le module « Lever les freins » contribue à travailler sur leur manque de confiance en eux. Les stagiaires en DVE, de leur côté, trouvent que la formation les aide à réaliser des démarches de recherche d'emploi, à prendre des initiatives et à contacter les employeurs potentiels. L'épanouissement en formation peut se traduire par des changements physiques et psychologiques également, un mieux-être, comme c'est le cas de Mylène (C2) ou d'Aïcha (C2). À l'instar des formateurs,

les stagiaires soulignent, enfin, l'émulation créée au sein du groupe, qui leur permet de se sentir en confiance et de progresser.

L'un des aspects de l'accompagnement qui émane de l'analyse des entretiens, par ailleurs, est l'importance de **la socialisation**.

La socialisation des stagiaires du point de vue des formateurs

En effet, la formation permet un espace d'échanges, de partage et de convivialité que les stagiaires n'ont pas nécessairement dans leur vie quotidienne. C'est un microcosme au sein duquel ils peuvent échapper temporairement à leur quotidien souvent difficile. Dans cette optique, M. Lesne souligne l'importance que peut revêtir la formation des adultes dans le processus de socialisation des personnes :

La formation des adultes peut ainsi être vue [...] comme une instance de socialisation (ou d'acculturation des individus) qui ne se substitue en rien aux autres instances, où se réalise, de façon peut-être moins consciente, un apprentissage social ou une rééquilibration des apprentissages antérieurs bien plus importants. (Lesne, 1994, p. 23).

Karine (C1), Claude (C2), Dorothée (C2), Marc (C4) et Carole (C4) mettent en avant cet aspect de l'accompagnement qui permet aux stagiaires de sortir de leur quotidien :

« Puis ça les socialise, sociabilise pardon aussi un petit peu. Ça leur redonne des... pour ceux qui sont en situation précaire, ça leur donne du... Je dirais pas que ça les occupe, mais quand même quelque part, ils rencontrent des gens, ils sont là avec des gens. Ils discutent hein plutôt que de rester chez eux à rien faire. Donc euh intellectuellement aussi ça les oblige à, à, à réfléchir. Ça les sociabilise parce qu'ils rencontrent des gens. » (Karine)

« Euh pour certains, la formation c'est euh, c'est aussi euh une porte qui leur permet de sortir de euh leur quotidien. Euh ils viennent en formation, par moment, juste pour être avec des gens aussi, pour euh sortir un peu euh la tête de l'eau quoi. » (Claude)

« Les gens qui se sont isolés, beaucoup on a ça aussi. On a des gens qui sont coupés du monde. On les reçoit. J'ai des gens qui me l'ont exprimé comme ça en me disant : "Je vais revenir parce qu'il faut que je reprenne contact avec les, avec les autres..." quoi. » (Dorothée)

« Il y en a qui viennent ici pour se, se socialiser si on peut dire. Donc qui connaissent que ça, que euh, que leur foyer, des fois, que la violence dans leur foyer, que l'alcoolisme ou la drogue pfff. Il y a des trucs à la con, donc ça, ces personnes-là, bon, on pourra pas vraiment les faire euh avancer d'un point de vue, je veux dire, scolaire, au moins bon, ça les change un peu. » (Marc)

« Mais c'est vrai que dans ce genre de public euh le lien social pour moi, il est vraiment important et il est irremplaçable. Après, de toute façon, il est pas question de le remplacer non plus. » (Carole)

Sylvie, du centre de formation 3, évoque la **dynamique de groupe instaurée**, sa cohésion à travers notamment la création d'un groupe *WhatsApp* entre stagiaires, source d'échanges réguliers :

« Donc il faut qu'il y ait cette dynamique, il faut que... Si on a pas de dynamique de groupe, c'est, c'est moins intéressant de travailler. [...] C'est, je sais pas. Ils se le créent eux-mêmes. Euh ils se mettent euh entre eux, ils se mettent sur *WhatsApp*, ils se..., ils, ils créent des choses. Moi, je ne suis que mmm, comment dire ? Je, je ne fais que regarder. »

Ariane (C5) souligne, elle aussi, la **cohésion qui existe au sein du groupe** en formation :

« Je sais que le midi, là il faisait encore euh relativement beau, donc ils mangeaient tous ensemble, là, dans la pelouse. Je les ai vus le midi faire des *Uno* pendant la pause, et tout, donc ils sont vraiment très, très, très soudés. Et avec moi, ça se passe aussi très, très bien quoi. »

En somme, d'après les formateurs, l'enjeu de socialisation en formation paraît fondamental pour les stagiaires. Ces derniers se retrouvent isolés pour plusieurs raisons : l'absence de travail, le manque de relations sociales ou la détérioration des relations familiales. Certains sont « désaffiliés » (Castel, 2009) lorsqu'ils entrent en formation. C'est pourquoi, cette dernière incarne aussi ce rôle de créateur de liens sociaux. La cohésion de groupe en formation est donc une notion centrale. En effet, les stagiaires ont parfois besoin de réapprendre à évoluer au sein d'un groupe. Or, il s'avère, généralement, que le groupe en formation (formateurs et pairs) est accueillant, convivial et constitue un espace d'expression à la fois sécuritaire et bienveillant pour les stagiaires en proie à de grandes difficultés.

La socialisation du point de vue des stagiaires

Aïcha (C2-LÉA) confirme cette idée **d'échapper au quotidien par le biais de la formation** :

« Ouais si je reste chez moi, je... [...], je suis bloquée avec euh [...], avec mes, mes enfants, mes petits-enfants [...]. J'ai l'impression que je suis, j'ai l'impression que je fais, que, que m'occuper d'eux... Que m'occuper d'eux... Mais là, on parle avec les profs... »

Martine (C1-niveau 4, français et mathématiques, dispositif @3C) voit la formation comme **une ouverture aux autres** alors qu'elle est d'un naturel timide : « Je sais que euh (rires) ça m'a permis de quand même, de m'ouvrir un peu parce que, fin moi, j'aurais peut-être pas parlé autant. »

Mylène (C2-LÉA) se situe également dans cette vision, **elle ose davantage s'ouvrir aux autres** depuis qu'elle est en formation, **elle parle plus facilement** :

« Ben que je suis bien. J'ai le moral. Je suis plus renfermée comme j'étais avant quoi. Au moins euh fffuuuuuit. Je suis ouverte à tout le monde quoi. Même les sorties euh qu'on propose, euh je suis là. Je me renferme plus quoi. Au moins euh, je parle avec d'autres personnes. Même des personnes que je connais pas. »

Sabrina (C2-LÉA) aime venir en formation pour apprendre, mais également **pour parler**, elle estime y trouver des **amis** :

« Ah je sais que j'apprends, faut que je... Je sais que je suis avec quelqu'un. Je suis avec des amis, bon. Des copains, des amis euh. Il y a de l'ambiance en fait, hein, je peux pas dire, on n'est pas... assis et hop, non. Il y a de l'ambiance, on parle, euh on apprend. »

Pour Franck (C2-LÉA), **la socialisation n'est pas un élément central de la formation**. Il considère qu'il a sa famille et que cela lui suffit. Cependant, il trouve un **intérêt à échanger** avec ses pairs en formation :

« Ouais, ouais puis on co..., on connaît un peu les gens, tout ça quoi [...] Ça nous libère un petit peu de euh... »

EL : Du, du contexte de formation euh...

Franck : Oui. »

Francis (C2 -LÉA) n'estime pas non plus rencontrer de problèmes de socialisation :

« Francis : Non, ça, aller vers les gens, j'ai pas peur, hein. Ça me dérange pas hein. Bah non. »

EL : Vous étiez pas isolé euh avant de faire la formation ?

Francis : Non, non, du tout. »

Au centre de formation 3, la formation qu'a suivie Anissa lui a permis **de s'ouvrir aux autres, de parler un peu plus facilement même si cela reste difficile pour elle à cause de la barrière de la langue** :

« Euh ça va. [...] Euh un petit peu comme je t'ai dit, j'ai pas de confiance pour euh est-ce que je parle bien ou... [...] Avant, je me rappelle, je parlais pas du tout et maintenant, je vous dis, un petit peu. »

Pour Christelle (C3-DVE), la formation lui permet de se sentir **moins isolée**. Elle lui permet de moins subir le contexte familial, la maladie de ses parents : *« Qu'est-ce que ça a changé ?*

Ben moi, c'est plus au niveau euh de rester tout le temps avec mes parents quoi (rires). Parce que H24, c'est (rires), c'est pas évident quoi, c'est... »

Pour Samira (C3-DVE) aussi, la formation permet de **sortir de la dépression, de s'ouvrir aux autres** :

« Ben le fait de... moi, comme je vous dis, j'étais tellement en dépression, du coup, je suis restée enfermée sur moi-même et je parlais plus avec personne et le fait de rencontrer des nouvelles personnes, bah ouais franchement ça, ça fait du bien. Ça fait du bien, ouais. De, de parler avec d'autres personnes euh... »

Lisa (C4-DVE) souligne le côté **« plaisant » de rencontrer de nouvelles personnes**.

Ophélie (C4-DVE) met l'accent sur le **manque de contact humain éprouvé lors du confinement et la joie de revenir en formation pour échanger** avec les formateurs et les stagiaires : *« Ben parce que pouvoir échanger avec les formateurs et aussi les collègues euh ça, il y a un petit manque, donc quand on est revenus, ça fait plaisir de revoir tout le monde, oui. Bien sûr. »*

Pour Sophie (C4-DVE), la socialisation réside dans le fait de pouvoir **exprimer, partager ses problèmes au sein du groupe, d'échanger des solutions et de se sentir écoutée** :

« Comme là euh, on est quel jour, euh jeudi donc on a eu Anne mardi, ben mardi matin euh là, ça a été limite un groupe de parole, on s'est parlé euh bon un peu de la formation, mais pas mal de nos vies privées euh sans trop nous étaler parce que ben ça regarde pas tout le monde hein. Mais des petites choses, puis on a un peu plus conseillé, fin se donner des petits trucs..., écouter aussi surtout parce que des fois on a besoin d'être écoutés sans forcément qu'on nous donne de conseils, mais rien qu'écouter, ça fait du bien. »

Arnaud (C4-DVE) évoque la **bonne entente alimentée, par exemple, par la création d'un groupe sur Messenger avec les autres stagiaires** :

« Oui ben, on a carrément un groupe euh Messenger. [...] Donc on parle... [...] Ben c'est quasi tout le groupe. [...] Le soir, le matin, le week-end.

EL : Mais vous vous voyez pas encore pour euh des soirées ou pour des... ?

Arnaud : Ben moi non, mais eux ils se sont déjà vus. »

Antoine (C4-LÉA) s'est **ouvert aux autres en formation, il apprécie le fait d'être en contact avec des pairs** : *« Ah oui, je suis content de la formation, ça franchement, fin ça fait du bien de voir d'autres personnes (rires). »*

Céline (C4-LÉA) est ravie de retourner en formation pour **sortir de l'isolement, se changer les idées** : « *Revoir du monde, c'est surtout ça...* » / « *Je prends pour me changer parce que vous savez quand vous restez euh pendant trois ans entre quatre murs euh pfff, c'est dur hein !* »

Les observations confirment également l'aspect « socialisation » de la formation. Nous faisons le constat **d'échanges informels**, d'une **complicité** entre les stagiaires pendant la séance de mathématiques de Marc avec le groupe DVE : « *F2 à G1 (parlent et rient) : "J'ai trop faim ! Réfléchir ça donne faim !"* » (Marc, C4-O1).

Lors de l'observation menée avec le groupe DVE de Dorothée (préparation CléA), les stagiaires ont **mentionné cette ouverture aux autres grâce au projet qu'elles mènent ensemble** : « *xxx et xxx (stagiaires) trouvent que le projet les a aidées à communiquer avec des gens, faire des rencontres.* » (Dorothée, C2-O3)

Les stagiaires relèvent la possibilité offerte, en formation, d'échanger entre pairs, l'importance de la cohésion de groupe. Cet échange peut même aller au-delà du cadre formatif et se prolonger en dehors de la formation. Les stagiaires mettent en avant, également, l'ouverture permise par la formation, la possibilité d'échapper au quotidien. Nous retrouvons, dans leurs propos, cette idée de microcosme, d'espace sécurisant et sécurisé, créé entre formateurs et stagiaires, mais aussi entre stagiaires, en formation.

En somme, nous notons que la formation en compétences clés n'a pas pour seul objectif d'accompagner les stagiaires à l'apprentissage, mais aussi elle constitue un espace de développement personnel de l'autonomie, de la confiance en soi, l'accès à un mieux-être. Certains stagiaires viennent en formation, par ailleurs, pour retrouver une forme de socialisation qui leur fait défaut et qui les motive pour progresser. Si nous reprenons la définition de la désaffiliation de R. Castel (2009), nous pouvons dire que certains, à l'entrée en formation, connaissent une double rupture : sociale et professionnelle. Ils sont aussi parfois en perte de sens. Le fait d'être en formation leur redonne un sentiment d'appartenance à une communauté, un groupe, qui est encouragé par les formateurs.

Conclusion du chapitre 8

La logique d'individualisation propre à l'autoformation accompagnée se traduit notamment par une organisation individualisée de la formation pour le stagiaire (plan de formation, suivi du stagiaire, etc.). Cette première logique permet d'accéder à un degré supérieur d'individualisation : la personnalisation. La logique de personnalisation est caractérisée par la disponibilité, l'aide des formateurs, mais aussi l'échange, l'adaptation au stagiaire. Elle prend ainsi davantage en compte la personne et ses émotions, ses difficultés. Nous faisons également le constat que cette double logique paraît plus complexe à instaurer dans les centres de formation qui ne fonctionnent pas en « ateliers de pédagogie personnalisée ».

De fait, l'accompagnement mis en place peut prendre différentes formes : un accompagnement à l'apprentissage, caractérisé notamment par la progression des stagiaires (évaluations, portfolio), leur réapprentissage. Il peut aussi prendre la forme d'un accompagnement au développement personnel qui repose sur une reprise de confiance en soi des stagiaires, un sentiment de bien-être en formation et une socialisation. D'ailleurs, les stagiaires semblent accorder beaucoup d'importance à cette socialisation. Parfois, ils la recherchent davantage que l'apprentissage ou le réapprentissage.

L'instauration d'une autoformation accompagnée ainsi que les différentes formes d'accompagnement identifiées, à la fois accompagnement à l'apprentissage et accompagnement au développement personnel, sont à l'origine d'une relation d'accompagnement formateurs/stagiaires qui mérite d'être analysée.

Chapitre 9 : Une relation d'accompagnement à la fois symétrique et asymétrique pour une autonomisation du sujet

Introduction

Au sein de ce chapitre, nous précisons les dimensions de la relation d'accompagnement qui se crée entre les formateurs et les stagiaires. Cette relation peut prendre ainsi plusieurs formes. Les stagiaires et les formateurs ont une vision parfois identique des caractéristiques de cette relation. C. Clénet reprend M. Paul et définit la relation d'accompagnement comme :

une relation interpersonnelle et dialogique, où les enjeux sont ceux de promouvoir la parole intersubjective à travers les situations d'échanges, de réciprocité et de délibération, et de créer les conditions d'une parole réflexive, référée et impliquante, sur l'expérience vécue par la personne. (Clénet, 2021, p. 163)

Nous verrons que la relation d'accompagnement peut être une relation d'aide, une relation de proximité, une avancée de concert, une relation de confiance et une relation bienveillante. Elle peut paraître asymétrique : allant du formateur vers le stagiaire. Toutefois, la symétrie se situe notamment dans le caractère réciproque de cette relation comme nous l'aborderons.

1. La relation d'aide

La relation d'aide représente une dimension de la relation d'accompagnement. Pour M. Paul, c'est grâce à l'échange que la relation d'accompagnement prend la forme d'une relation d'aide : « *C'est pourquoi on peut dire qu'accompagner consiste à aider une personne à se construire par rapport à une situation ou un projet se construisant dans le même temps.* » (Paul, 2020, p. 70). Cette relation d'aide se traduit ainsi par une aide à la (re)construction des personnes durant le temps de l'accompagnement.

La relation d'aide du point de vue des formateurs

Dans les centres de formation étudiés, nous constatons que, chez les formateurs, la relation d'accompagnement définie préalablement se caractérise tout d'abord par une relation d'aide qui peut prendre plusieurs formes : une aide sociale, psychologique ou encore une aide pédagogique. En ce sens, il s'agit d'une relation descendante, asymétrique : ce sont les formateurs qui aident les stagiaires.

Karine (C1) considère que la relation d'aide est centrale, **elle se sent utile lorsqu'il y a un besoin à combler** : « *Voilà, moi j'ai besoin qu'il y ait une petite dimension euh d'..., d'aide à, qu'il y ait vraiment un besoin qu'on peut combler.* »

Claude (C2) souligne, quant à lui, **l'importance de la présence du formateur** : « *Après, charge à nous de euh, de, d'être présents et puis d'être euh... par rapport aux personnes qui viennent se former.* » (Claude). L'observation de la séance d'APP de français et mathématiques de Claude et Marie que nous avons menée au centre de formation 2, et à laquelle nous avons participé en tant que formatrice, nous permet de faire les mêmes constats concernant la présence, l'appui du formateur. Ainsi nous notons : « *Je me lève et je regarde le travail de xxx (stagiaire). Claude se lève aussi et demande à xxx (stagiaire autre) si ça va, si c'est difficile.* » (Claude et Marie, C2-01)

Cette relation d'aide dépasse le cadre de formation. En effet, elle est, par ailleurs, basée sur l'idée d'un **soutien psychologique apporté** aux stagiaires. Fabien (C2), en tant que psychologue, se situe dans cette conception de la relation puisqu'il **écoute et conseille** les stagiaires qui le sollicitent :

« *Ah euh bah, je suis psychologue ici, c'est-à-dire que les gens savent que je suis psychologue d'ailleurs. Et, et il est pas rare qu'à la fin d'une séance où on a parlé de... les gens viennent me voir en tant que psychologue et demandent à être reçus dans le cadre de consultations euh où ils viennent parler de leurs difficultés personnelles parfois, euh parfois des difficultés de leurs enfants, parfois des difficultés de leur mari (rires), leurs difficultés de couple.* »

Dorothée (C2), quant à elle, raconte un échange qu'elle a eu avec un stagiaire et au cours duquel, elle a pu lui **apporter son soutien** :

« *J'ai eu le cas avec un monsieur hein. En début d'année euh, il arrivait, il restait systématiquement tous les matins en larmes. Donc euh de dire : "Ben, on va aller dans mon bureau, on va discuter, on va échanger, on va essayer de comprendre ce qu'il se passe." C'est pas grand-chose, ce..., je me dis c'est pas grand-chose mais c'est, mais c'est, c'est, c'est nécessaire quoi. Fin je, je me dis, on peut pas aller en formation dans cet état-là. Donc il faut... faut le, le, lui permettre de décompresser un coup et puis de dire : "Allez, maintenant, on est reparti, on essaye !" Jusqu'à la prochaine fois (rires).* »

En somme, cette relation d'aide semble être importante pour les formateurs qui ont à cœur de soutenir les stagiaires et qui prennent le temps de les écouter.

Alors que ce n'est pas leur mission *stricto sensu*, cette relation d'aide passe aussi par **l'aide sociale** apportée aux stagiaires dans certaines situations comme l'indique Dorothée (C2) :

« Euh mais voilà, on a dépassé notre cadre dans le sens où on a fait de l'accompagnement social qui aurait dû être fait par l'éducatrice qui la suit et qui a pas forcément fait tout ce qui aurait dû être fait. Mais voilà. Mais euh mais c'est aussi parce que, nous, on les voit au quotidien et que euh, et qu'on est là et qu'ils se confient, et que euh, et que tu te dis : "Ben à un moment donné, il y a des priorités. Toute façon, la personne qui a pas de logement, qui dort mal la nuit, comment peut-elle suivre une formation ? »

L'aide sociale contribue à **répondre aux besoins primaires des stagiaires**. En effet, s'ils ont des difficultés de logement, d'accès à la nourriture par exemple, leur priorité n'est pas de se former comme le souligne D. Castra : *« À ce stade, la question est donc moins celle de l'existence d'un projet professionnel et de formation que celle des conditions même de cette existence »* (Castra, 2003, p. 219).

De même, l'observation d'une séance de préparation à la certification CléA du groupe « DVE », animée par Dorothée, confirme cet investissement de la formatrice. Elle est prête à **prendre de son temps pour aider les stagiaires dans leur projet de création d'entreprise** comme nous le précisons : *« Dorothée va prendre un temps pour expliquer la micro-entreprise aux stagiaires qui veulent créer leur entreprise. »* (Dorothée (C2-O3))

Anne (C4) se situe dans la même optique, elle **dépasse parfois ses fonctions de formatrice pour les aider dans la rédaction de leurs documents** :

« Là, quand je fais les CV et les lettres de motivation, mais en même temps euh parfois, ils sont dans l'urgence et je sais que je sais le faire, donc euh j'ai pas envie de les faire attendre ou voilà, je les aiguille, je les aide et voilà. »

Lucie (C4), pour sa part, met en avant l'importance de la **disponibilité** du formateur qui **répond aux différentes sollicitations des stagiaires** en formation et **s'adapte à leurs besoins** : *« Donc il y a des séances où on va être interpellé plein de fois dans la j..., dans la demi-journée. Il y a des jours où ils vont pas avoir besoin de nous, entre guillemets, quoi. »*

Jean (C4) conçoit la relation d'aide comme un **dialogue instauré entre le formateur et le stagiaire** :

« Et puis, que ce soit ordinateur ou papier, on va dire euh : "Alors, qu'est-ce que tu as compris pour cet exercice ?" Et puis si on repère une... à force de voir, sur les mêmes exercices, on repère une erreur euh on va dire : "Ah est-ce que tu crois que c'est juste ?" De façon à essayer d'engager un dialogue. »

Il considère, en tout cas, que l'un des rôles du formateur est d'aider le stagiaire même si **cette aide a des limites**. Le formateur ne peut pas faire toutes les démarches « à la place » du

stagiaire, il est là pour l'aider à se prendre en charge, sinon, cela semblerait contre-productif. C'est ce que nous remarquons lors de l'observation menée durant sa séance avec le groupe LÉA pour le module « Lever les freins » : « *Mon but est de vous faire prendre conscience qu'il y a des choses qui vous empêchent de trouver du travail. On est là pour vous aider, mais on n'est pas magiciens.* » Jean (C4 - O2)

Pour Carole (C4), la relation d'aide se situe dans **l'écoute et les conseils** donnés. **Elle se place en personne-ressource** :

« Oui alors, j'essaie de ben d'écouter déjà, et puis après euh d'être, de, de conseiller d'autres personnes qui peuvent aider quoi parce qu'en fait, c'est vrai qu'ils ont tendance à penser qu'on peut résoudre beaucoup de choses euh donc après c'est juste de leur dire d'aller voir ou l'assistante sociale ou le conseiller euh ceci, cela. Et de leur dire qu'il faut prendre rendez-vous. On peut faciliter les choses, et en plus ici, c'est pratique parce qu'il y a euh, il y a plusieurs ressources ici présentes euh donc euh juste essayer de transmettre ça. »

Il en va de même pour Ariane (C5) qui prend l'initiative de **planifier des entretiens individuels avec les personnes qui ont besoin de parler de leurs problèmes** : « *Et donc on fait des entretiens individuels, on... parce qu'il y a des choses qu'ils n'ont pas envie de dire devant tout le monde forcément.* »

Par conséquent, les formateurs adoptent un rôle de soutien dans la relation d'aide apportée au stagiaire. Cette assistance se traduit de différentes manières : elle peut constituer une aide pédagogique, mais au-delà de cela, elle peut être incarnée par un accompagnement social, psychologique en lien avec les difficultés de l'existence (problèmes d'accès au logement, problèmes administratifs, etc.). Cette relation semble d'ailleurs réciproque dans la mesure où l'aide apportée par les formateurs révèle leur sentiment d'utilité. Le fait de porter assistance aux stagiaires les valorise également.

La relation d'aide du point de vue des stagiaires

Chez plusieurs stagiaires interrogés, la relation d'aide apparaît également comme une caractéristique de la relation d'accompagnement. Elle est *a priori* descendante : du formateur vers le stagiaire. Il s'agit notamment d'une **aide sociale** pour Aïcha (C2-LÉA) :

« Ah oui, oui, il demande hein si on a quelque chose, si, parce qu'il y a mon amie qui, qui, qu'elle cherche les, qu'elle cherche un logement parce qu'elle est presque dehors. Bah il, ils ont tous voulu l'aider, ils ont tous voulu [...] ».

Francis (C2-LÉA) souligne, quant à lui, la possibilité de demander de **l'aide** aux formateurs **pour les questions administratives même s'il ne le fait pas** : « *Je, je pose pas mais je suis sûr que si je demanderais, il nous aiderait hein.* »

Franck (C2-LÉA), met en avant **l'aide pédagogique** et apprécie **la disponibilité des formateurs** lorsqu'il a besoin d'explications lors d'un atelier :

« Comme tout à l'heure, j'ai fait euh, j'ai fait, j'ai fait euh un exercice, j'ai pas compris [...] Bon il est resté dix minutes, un quart d'heure avec moi pour m'expliquer euh [...]. Pour ça, c'est bien ça. »

Mylène (C2-LÉA) approuve ce constat lorsqu'elle parle de la fonction du formateur. Pour elle, la première fonction est le fait **d'être là, sa présence** : « *Ben, il est là pour nous. Il est là pour nous. Si on a des questions qu'on arrive pas, si on a des trucs, des lectures qu'on n'arrive pas. Il est là pour nous quoi.* »

Élisa (C4-DVE) valorise cette **disponibilité et cette efficacité des formateurs** qu'elle a particulièrement **appréciée lorsqu'elle était en arrêt maladie** :

« Oui, oui, oui, oui même pendant mon arrêt maladie, euh j'en ai fait aussi puisque j'en avais plus. J'ai envoyé un mail à Anne, je lui ai dit que j'avais plus de modules. Elle m'a remis des modules euh dans la journée qui suivait pour que je puisse travailler. »

Ophélie (C4-DVE) évoque elle aussi **la présence des formateurs (en personne ou par mail) et leur réceptivité** en cas de besoin du stagiaire : « *Ah ben, ils sont, pff, ils sont toujours présents si on a un besoin quelconque, euh même par mail, etc. On peut leur envoyer des mails si on a un souci, ils nous répondent très rapidement.* »

Pour Sabrina (C2-LÉA), le rôle du formateur est de **soutenir** l'apprenant. De son point de vue, cet aspect-là s'avère très important :

« J'attends [...] qu'ils me soutiennent, qu'ils me donnent la force en fait de, d'aller jusqu'au bout. C'est important, je trouve, pour moi, d'apprendre, connaître les autres oui. C'est ça j'attends le plus. [...] C'est ce qu'ils font oui. »

Sophie (C4-DVE) se situe dans la même optique et note **le soutien de ses formateurs** lorsqu'elle a eu des **soucis de santé**. Ce soutien **dépasse le temps formel de formation** :

« Là, je vois, j'ai eu des soucis de santé, euh j'étais à l'arrêt pendant un mois et demi, euh ben aussi bien les formateurs que, que les personnes avec moi en formation, il y avait toujours un petit message, un mail euh ou on m'appelait... Quand je suis

revenue, ben ils étaient contents de me revoir et ça se voyait que c'était vrai en fait. Oui c'est vraiment euh. »

C'est le cas aussi pour Martine (niveau 4, français et mathématiques, @3C) du centre de formation 1 qui reconnaît **l'implication** de ses formateurs :

« Mais même les formateurs quoi. Après, même si euh s'ils peuvent pas répondre tout de suite, ils, ils, c'est pas, ben c'est pas grave. Mais ils reviennent ou euh la prochaine fois ou une autre fois et puis ils reviennent sur la chose et puis ils expliquent euh. Il y a pas de... »

Céline (C4-LÉA) considère que le rôle des formateurs est de **conseiller** le stagiaire : *« ils sont là pour nous donner des conseils »*. Elle souligne également leur **accessibilité** : *« Oui, ils sont très accessibles, ils ont euh un très bon contact. »*

Au sein du centre de formation 3, malgré le manque de personnalisation de la formation, la relation d'aide est notable dans les propos des stagiaires. Ainsi, Anissa (C3) évoque la **facilité avec laquelle elle peut demander de l'aide** à la formatrice lorsqu'elle ne comprend pas : *« Si je comprends pas, je demande à la formatrice pour bien expliquer. »*

Par rapport au formateur qu'elle a, Christelle (C3-DVE) estime qu'il **explique bien et qu'il n'hésite pas à réexpliquer** si quelqu'un n'a pas bien saisi : *« Ben, il explique tout ça. Et puis s'il y a des personnes qui ont pas compris, des stagiaires qui n'ont pas compris, il reexplique. »*

Samira (C3-DVE), quant à elle, évoque le fait que sa formatrice n'hésite pas à **parler arabe pour permettre aux stagiaires qui parlent moins bien français de comprendre**, elle **s'adapte** :

« Ouais, non, franchement, elle est cool, même des fois euh s'ils comprennent pas un petit peu le français, elle parle un petit peu en arabe, du coup, eux, ils sont à l'aise du coup, ouais, non, franchement, elle est vraiment gentille. »

Lisa (C4-DVE), lorsqu'elle évoque les atouts de sa formation, insiste sur **l'encadrement des formateurs et leurs conseils** : *« Euh bah les avantages, comme je disais, c'est qu'on est encadrés et on a des, des bons conseils. »*

C'est aussi ce que montre l'observation de la séance « Lever les freins », menée par Jean, avec le groupe LÉA, lors de laquelle un stagiaire pose une question concernant l'aide à la recherche d'emploi :

« xxx (stagiaire) demande à Jean s'il va les aider à trouver du travail. Jean explique qu'en cours de numérique, ils travaillent sur l'ordinateur pour faire le CV, la lettre de motivation. Ils peuvent aller sur Internet pour Pôle emploi, la CAF et faire des recherches sur Google. » Jean (C4 - O2)

Arnaud et Antoine (C4) estiment que les formateurs sont **à l'écoute, prennent le temps d'expliquer** afin qu'ils comprennent et corrigent eux-mêmes leurs erreurs :

« Ben, ils savent très bien expliquer, euh ils sont à l'écoute » (Arnaud)

« Ben oui, parce que euh passer du : "Ah t'as...t'as faux là, ben c'est pas grave", mais ils expliquent où on a faux, pourquoi on a faux. Ils essaient de nous trouver un document pour nous expliquer pourquoi on a eu faux. Alors qu'avant c'est euh : "Ah t'as zéro, voilà, t'as faux." » (Antoine)

La relation d'aide du point de vue des stagiaires rejoint celle du point de vue des formateurs. Il s'agit également d'une aide descendante qui va du formateur vers le stagiaire et qui est caractérisée par la disponibilité de celui-ci, sa réactivité, son soutien, son implication, sa présence, mais aussi par un soutien qui peut parfois dépasser le cadre de la formation. Nous retrouvons, en outre, l'importance de l'aide sociale apportée au stagiaire, en parallèle de l'aide purement pédagogique. Au-delà de la relation d'aide, cet accompagnement est également caractérisé par une relation que l'on peut qualifier de « bienveillante » et que nous détaillons ci-après.

2. La relation bienveillante

La bienveillance en pédagogie peut se définir de la façon suivante :

La bienveillance se mesurerait ainsi à l'aune d'une réponse adaptée aux besoins psychologiques fondamentaux et comprendrait trois dimensions. Une dimension cognitive : l'attitude de non-jugement, d'ouverture et d'acceptation d'autrui (dans le langage courant on parlerait aussi de tolérance et de respect). Une dimension affective qui comprend l'empathie émotionnelle et compassionnelle, telle que définie par Decety et Jackson (2004), c'est-à-dire qui concerne l'intention de prendre soin pour aboutir au mieux-être d'autrui. Et enfin une dimension comportementale qui concerne la garantie du cadre adapté aux besoins psychologiques fondamentaux de l'élève. (Shankland, Bressoud, Tessier, Gay, 2018, pp. 5-6)

La bienveillance sous-entend ainsi la reconnaissance de l'autre à travers les dimensions de non-jugement et d'acceptation. Elle est symbolisée aussi par la prise en compte des émotions de l'autre, ce qui, dans notre contexte, est fondamental étant donné que les publics en

formation sont considérés comme « fragiles » à différents niveaux. Enfin, elle est fondée sur un cadre qui permet à l'autre de se construire, de s'épanouir.

La bienveillance du point de vue des formateurs

La relation bienveillante, d'après les propos des formateurs, constitue, par ailleurs, un aspect important de la relation d'accompagnement. Elle semble à la fois descendante : du formateur vers le stagiaire, mais également plus symétrique lorsqu'elle représente la bienveillance entre les stagiaires. Cette bienveillance se manifeste **dans la prise en compte du stagiaire et de ses difficultés** selon Claude (C2) :

« Après, il y a tout un travail euh fin à l'XXX (centre de formation 2) en tout cas euh on part dans l'o..., l'optique d'être bienveillants. La première chose, c'est d'être bienveillant. Alors, ça veut pas dire, quand on est bienveillant, que euh, qu'il n'y a pas de cadre. Hein ça veut dire... simplement prendre en considération les difficultés de chacun ».

Dorothée (C2) abonde dans le même sens puisqu'elle souligne que la posture du formateur est bienveillante au sens **où il ne se place pas en sachant vis-à-vis des stagiaires** :

« Alors, j'ai envie de dire que, déjà, il y a la posture du formateur qui est dans la bienveillance et qui est pas dans une posture de : "Moi, je sais tout et vous vous savez rien" (rires). Donc il y a ça. ».

Pour Fabien (C2), la **solidarité** entre les stagiaires est révélatrice de la mise en place d'un cadre bienveillant : *« Et je trouve qu'ici, on, on il y a, il y a une espèce de, de, de bienveillance qui permet aux gens de, de, de, de, d'être solidaires du combat des uns et des autres. »*

Pour Marie (C2), la bienveillance désigne le fait de **rassurer** les stagiaires autant que possible dès le départ :

« De toute façon, la première fois qu'ils euh, qu'ils arrivent ici. Ben moi, comme je suis là que depuis le mois de mars, c'est euh mon collègue qui, qui leur explique vraiment le centre de ressources, comment ça se passe, avec les classeurs. Voilà, tout est à disposition, les crayons de bois, les gommes, les exercices. Par rapport au test qu'ils passent, donc on évalue leur niveau et on voit sur, fin sur quoi, il doit travailler. Mais on essaie de les rassurer un maximum, oui. »

L'observation de la séance qu'elle a menée avec Claude, en APP de français/mathématiques avec le groupe LÉA, confirme cet aspect, Marie **se préoccupe des problèmes d'une stagiaire** dont le téléphone ne cesse de sonner, mais il faut quand même souligner que cela contrarie Claude à juste titre :

« xxx (stagiaire) : son téléphone sonne trois fois. Cela agace Claude : Eh ben ! (à la deuxième fois). Xxx ne s'excuse pas, elle finit par sortir. Marie demande si son problème n'est pas trop grave. Elle répond que non. » Claude et Marie (C2-01).

Il en est de même pour Caroline (C3) qui cherche à **rassurer** les stagiaires et qui n'hésite pas à employer **l'humour pour dédramatiser** leur gêne :

« [...] j'arrive toujours à les faire venir parce que, il y a, on rigole. Allez, je leur, voilà, ça va aller, mais oui très bien.

EL : Vous dédramatisez un peu euh...

C : Et oui, voilà, c'est ça. Il y a pas de problème. Faut le prendre avec l'humour quoi. »

Marc (C4), dans la même optique, cherche à **dédramatiser les erreurs** des stagiaires et, pour cela, passe notamment par l'humour :

« Ben je sais pas moi, j'aime bien rigoler avec eux. Ah si, des fois, je fais... je dis : Han !! (rires) Pas bien ! »

EL : Ils savent que c'est, ils savent que c'est de la, la plaisanterie.

Marc : Oui, ben des fois, la première fois ils... (rires). Mais non, c'est marrant leur réaction, c'est pour ça, faut dédramatiser tout de suite hein ! »

Lucie (C4) se situe aussi dans cette **volonté de rassurer** les stagiaires lorsqu'ils passent le test de positionnement, elle cherche à **désacraliser** ce test :

« Alors voilà, moi, je désacralise toujours le euh, la chose en disant que toute façon, il faut savoir que s'ils me répondent 100 % bon à cette évaluation, je leur serre la main, je leur dis merci, au revoir. Mais en fait, vous avez rien à faire ici. [...] C'est de remplir tout ce qu'on sait maintenant, à l'instant T, ce qui va nous permettre de voir ce qu'on va réviser. »

Nous pouvons ainsi observer une forme de **désacralisation** à plusieurs niveaux : désacralisation de la position du formateur dans la relation et désacralisation des erreurs des stagiaires.

Lors de la séance de français avec le groupe LÉA, à laquelle nous avons assisté, nous avons pu faire le constat que Carole (C4) essaie, de même, de **relativiser les erreurs** faites par les stagiaires :

« stagiaire xxx : Qu'est-ce que vous en pensez des erreurs ? Carole : "Ça va, t'as été trop vite, sinon, c'est bien." "Je te donne quelque chose, tu vas le faire, mais il y a pas d'urgence. » (C4-O3)

Jean (C4) considère la relation comme bienveillante dans la mesure où il s'agit d'une **relation humaine**, celui-ci se place en **personne-ressource** pour le stagiaire :

« Parce que, déjà, ils sont demandeurs et ils s'attendent à ce que euh fin on, on est quelque part le..., on fait partie du système secoureur. Et donc euh système secoureur, c'est, au minimum, la main tendue et la main tendue, ça peut aller dans le cadre de... alors ce que chacun sait faire, peut faire et accepte de faire. »

Le « système secoureur » renvoie également à la relation d'aide en lien avec la fonction de formateur « compétences clés ».

Anne (C4) se situe dans la même idée : *« Ben la bienveillance euh, c'est euh, ben c'est le métier qui le veut hein. Je veux dire, pour moi, euh quelqu'un qui n'est pas dans l'humain et dans l'insertion ne fait pas ce métier-là. »*

Dans les observations, nous notons que les formateurs articulent lentement, notamment lorsqu'ils ont des stagiaires en LÉA ou en FLE qui n'ont pas systématiquement le français comme langue maternelle. C'est le cas de Jean (C4, LÉA, « lever les freins »), Clara (C2, FLE) et Dorothée (C2, DVE « préparation CléA »).

Pour Ariane (C5), la bienveillance se situe dans **l'absence de jugement, une absence de jugement qui doit être réciproque** :

« Il faut toujours rester bienveillant parce qu'on sait pas euh, fin moi, je me dis que je, euh j'applique toujours le euh, les choses de : "Je ne ferai jamais aux autres ce que j'ai pas envie qu'on me fasse." Donc euh forcément, ça c'est déjà de la bienveillance. Et euh, et moi, je leur explique la même chose. Et puis, fin voilà. Comme on peut le voir, j'ai un look un petit peu atypique, etc. Donc en fait, ça commence par là, je leur dis voilà : "Moi, je ne vous jugerai pas pour ça. Comme en contrepartie, j'attends que vous me jugiez pas parce que voilà, parce que j'ai pas le même look que vous", etc. »

Dans les propos des formateurs, la bienveillance transparait de différentes manières : il s'agit du fait de rassurer le stagiaire, de dédramatiser une situation, d'utiliser l'humour, mais aussi d'éviter tout jugement et de se montrer humain. Les verbatims semblent indiquer que la relation bienveillante peut être à la fois asymétrique du formateur vers le stagiaire, et à la fois symétrique puisqu'elle est aussi fondée sur une forme de réciprocité pour certains formateurs (l'absence de jugement doit aller dans les deux sens).

La bienveillance du point de vue des stagiaires

Les stagiaires font référence à la bienveillance du formateur. Ils évoquent ainsi leur sympathie. Pour Francis (C2-LÉA), la bienveillance se manifeste par la **gentillesse** des

formateurs : « *Bah ouais, ils sont gentils* ». Cette gentillesse se retrouve également dans les propos de Franck (C2-LÉA) : « *Ben c'est sympa, c'est sympa. [...] Ouais, ils sont sympas.* »

Martine (C1-niveau 4, français et mathématiques, @3C) souligne la **possibilité de plaisanter** en formation tout en respectant les limites imposées par le cadre : « *Ben heureusement parce que sinon ce serait... Après c'est... bon faut... il y a des limites, c'est comme tout, c'est normal quoi.* »

Pour Mylène (C2-LÉA), la bienveillance des formateurs est visible dans leur façon de parler qui se veut **rassurante**. Ainsi, lorsqu'elle a passé son bilan, son formateur lui a permis de relativiser ses erreurs :

« *EL : D'accord. Et au final, le bilan, ça s'est ...*

M : Ça s'est bien passé, un peu de fautes, c'est, un peu de, en fait, je confonds les, les, un petit peu les numéros des maths, je confonds et, elle m'a dit : "Ça, c'est pas grave, on va corriger par la suite." »

Sabrina (C2-LÉA) et Ophélie (C4-DVE) expriment la bienveillance des formateurs dans les **encouragements** qu'ils prodiguent. Sabrina donne l'exemple de deux formateurs qui l'aident à persévérer :

« *Ben Claude ou une formatrice, ils disent : "Essaie de euh, reste cool...", ils me dit. "Il faut pas t'énerver trop." [...] Après je reprends, ben ils me dit (sic.) : "Réessaie de faire les autres pages..." que je connais au fait.* »

Ophélie (C4-DVE) précise que sa formatrice l'encourage lorsque son travail est bien fait : « [...] *ou si c'est bien, etc., elle nous félicite.* »

Cette bienveillance du formateur se retrouve également au sein du centre de formation 3, notamment dans les propos de Christelle qui estime que son formateur la **rassure et l'aide à relativiser** sur ses difficultés en maths : « *Bon après, mon formateur, il me dit que euh normalement, ça devrait pas poser problème quoi. Non, puis il m'a dit de, d'arrêter de me poser des questions (rires).* »

Lisa (C4-DVE) parle de **l'humanité** des formateurs, elle les considère comme très compréhensifs :

« *Pour ça, ils sont très, très humains là-dessus euh, si euh, fin voilà, moi, la semaine dernière, j'étais pas là donc on appelle pour prévenir, ce qui est logique. Euh à aucun moment, euh fin voilà, c'est : "Écoute, occupe-toi de ta fille, de toute façon, t'as pas trop le choix. Et puis voilà, c'est tout. On se voit la semaine prochaine." »*

Céline (C4-LÉA) aussi a été **surprise par leur humanité** : « *Et j'ai été étonnée de ce côté-là qu'il y avait d'huma..., d'humanité. [...] Euh ils sont très humains. Ça, c'est très différent de euh, de l'entreprise.* »

Élisa (C4-DVE), quant à elle, salue la **patience** des formateurs avec chaque stagiaire : « *Et euh ils sont vraiment, vraiment, vraiment très patients avec tout le monde, avec tout le monde.* »

Sophie (C4-DVE) est très élogieuse vis-à-vis de ses formateurs, elle les **trouve géniaux**. Elle semble aimer la formation grâce à eux :

« Ben ils sont géniaux. Euh j'aurais eu des profs, ça je le dis très régulièrement, aussi bien à mes enfants, mon mari, que ma famille, mes amis, même aux formateurs, je le dis aussi, c'est que j'aurais eu des profs comme ça à l'école, j'aurais aimé l'école. »

Arnaud (C4-DVE) souligne la **possibilité de plaisanter** en formation : « *Ce qu'on fait souvent d'ailleurs. (rires)* »

Lors de nos observations, nous avons pu voir que les stagiaires sont à l'aise et rient en formation, c'est le cas dans les séances de Dorothée (C2-DVE « préparation CléA »), Jean (C4-LÉA « lever les freins »), Marc (C4-DVE « mathématiques ») et Clara (C2-FLE) notamment. Nous constatons une **bonne ambiance générale** dans ces quatre séances.

Pour les stagiaires, la relation bienveillante est plutôt asymétrique du formateur vers les apprenants. En effet, ils soulignent la gentillesse des formateurs à leur égard, leur capacité à les rassurer, leurs encouragements et leur humanité.

Durant nos observations, nous avons tout de même pu noter une forme de bienveillance des stagiaires vis-à-vis des formateurs. Ainsi, lors du module « lever les freins » (LÉA) de Jean (C4-O2) au centre de formation 4, nous constatons que **les stagiaires sont respectueux vis-à-vis du formateur, ils nettoient les tables au début de la séance** : « *Quand les stagiaires arrivent, ils nettoient les tables.* » Par ailleurs, **ils sont attentifs et montrent de l'intérêt pour ce que dit le formateur** : « *Les stagiaires écoutent, ils acquiescent régulièrement.* » Un stagiaire **précise à Jean que son explication est claire et le remercie** : « *F1 : C'est bien expliqué, merci.* »

Lors de l'observation de la séance de français (LÉA) de Carole (C4-O3), nous remarquons une **ambiance studieuse et respectueuse** : « *Les stagiaires ne parlent pas beaucoup entre eux, ils sont concentrés.* »

La séance de FLE de Clara (C2-O4) à laquelle nous avons assisté révèle aussi une **bienveillance et un respect des stagiaires qui rangent leurs affaires et nettoient leur table à la fin de la séance** : « *Les stagiaires rangent leurs affaires, leurs chaises et quittent la salle. Ils lavent également leur table.* » En ce qui concerne la séance de français/mathématiques (LÉA) de Claude et Marie (C2-O5), nous notons **un profond silence qui indique l'atmosphère studieuse** : « *La salle est tellement silencieuse que l'on entend les voitures au loin.* » À la fin de cette séance, **les stagiaires rangent également leurs affaires et nettoient les tables** : « *Les stagiaires rangent leur classeur et nettoient la table.* »

Lors de la dernière observation réalisée avec le groupe DVE de Dorothée (C2-O6), les stagiaires sont **sérieuses et concentrées** lorsque la formatrice leur donne un exercice à faire : « *Elles sont concentrées, elles travaillent sérieusement.* » Elles **écoutent** la formatrice : « *Les stagiaires prennent en note la correction.* ». Au moment de partir, elles rangent la salle. Ainsi, l'une d'entre elles : « *range ses affaires, son classeur et remet la table et la chaise* ».

L'attitude respectueuse (nettoyage des tables), l'écoute (attention prêtée au formateur), l'atmosphère studieuse (concentration) sont autant d'éléments révélateurs de la bienveillance des stagiaires à l'égard des formateurs.

Nous retrouvons donc les trois dimensions : cognitive, affective et comportementale, proposées par (Shankland, Bressoud, Tessier, Gay, 2018). En effet, la relation bienveillante, pour les formateurs, consiste en la dédramatisation des erreurs, les encouragements et la volonté de rassurer les stagiaires. Les stagiaires, pour leur part, mettent l'accent sur la gentillesse ou encore l'humanité des formateurs.

Du côté des formateurs, les caractéristiques de la relation bienveillante rejoignent celles mises en avant par les stagiaires, à savoir l'importance de rassurer les stagiaires, de les aider à dédramatiser. Si les stagiaires considèrent la relation bienveillante plutôt de manière descendante du formateur vers l'apprenant, les formateurs, quant à eux, ont une vision partagée de cette relation qui peut être à la fois symétrique (idée de réciprocité, par exemple, dans l'absence de jugement, le respect mutuel) et asymétrique (plutôt du formateur vers le stagiaire). Les observations ont pu, tout de même, mettre en exergue la bienveillance des stagiaires à l'égard des formateurs (respect, écoute, intérêt).

Dorothée mentionne le fait de « désacraliser » la fonction de formateur, cet aspect peut faire écho à la relation de proximité qui est mise en place et que nous développons ci-après.

3. La relation de proximité

La relation d'accompagnement est, en outre, caractérisée par la proximité. Il s'agit, pour le formateur, d'être avec, d'aller vers (Paul, 2020) le stagiaire comme nous l'avons mentionné lors de la définition de l'accompagnement.

La relation de proximité du point de vue des formateurs

Ainsi, Claude (C2) préfère **s'asseoir près du stagiaire** « pour être à son niveau » d'après ses termes. Il cherche à désacraliser la figure du formateur et met en avant le fait qu'il « travaille avec » le stagiaire. Nous le constatons lors de l'observation faite de sa séance : « *Claude est assis à la table des stagiaires* » Claude et Marie (C2-O2).

Karine (C1), quant à elle, passe dans les rangs, **va vers** les stagiaires pour répondre à leurs besoins :

« Ah non, non, là numérique c'était : On s'installe, on allume les ordis, "Alors qu'est-ce que tu veux... ?". Hop, je passais, je... "Qu'est-ce que tu veux faire aujourd'hui ou on continue..." Parce que voilà, je savais ce qu'ils étaient en train de faire. »

Marie (C2) se met **à côté des stagiaires** en difficulté pour les rassurer de manière individuelle :

« EL : Et comment vous gérez les personnes qui euh, par exemple, je sais pas, qui sont en difficulté et qui paniquent. Peut-être ça peut arriver euh...[...] Marie : Eh ben je reste à côté d'eux, je les rassure ou je les prends en individu..., fin dans une salle à part. »

L'observation de sa séance confirme ses propos : « *Ce sont les formateurs qui se déplacent. Marie reste avec un stagiaire pour faire la correction du gérondif.* » Claude et Marie (C2-O2)

Clara (C2) a **créé une relation de proximité avec les stagiaires des autres formateurs**, grâce à sa mission au sein du centre de ressources : « *Et puis, on peut aussi rencontrer les stagiaires des autres parce que, par exemple, moi je suis sur le centre de ressources, donc je travaille aussi avec [...]* ».

Dans la séance de FLE observée au centre de formation 2 avec cette formatrice, nous constatons que les stagiaires ne se déplacent pas et Clara reste souvent près du tableau. Lors de l'activité « jeu », elle s'assoit sur la table en face de nous, elle est avec les stagiaires. (Clara, C2-O1)

Caroline (C3), quant à elle, cherche cette proximité avec les stagiaires. C'est pourquoi, **elle se déplace dans la salle** :

« Moi, j'aime bien circuler. Moi, il faut, il faut que je circule euh, il faut que je circule dans la salle. Il faut que j'aie les voir. Il faut que je, je les entende, il..., voilà, il faut que je, j'ai besoin de circuler. »

Il lui arrive de s'asseoir à côté des stagiaires. Il en est de même pour Fabien (C2), Lucie (C4) et Carole (C4) qui **circulent dans la salle**.

Fabien (C2) estime qu'il préfère se déplacer dans la salle :

« Mais moi, je balade beaucoup. [...] Je me promène quoi. C'est-à-dire, moi je suis très euh... » (Fabien).

« Euh voilà, c'est, c'est très individuel donc je vais repasser voir chaque stagiaire et voir un peu euh comment ça se passe. » (Lucie).

« Ben moi en fait, je suis plutôt dans la circulation, c'est moi qui circule dans la, dans les classes. Et en fait, je suis là s'ils m'interpellent euh pour les aider. Par contre, je leur dis : "Quand vous avez fini, vous me le dites." Et moi je viens à côté d'eux en fait. » (Carole).

Jean (C4) précise que, lors des séances de travail individuel, **il se déplace dans la salle** pour suivre le travail ou répondre aux sollicitations des stagiaires :

« Alors, ils travaillent individuellement, ceux qui sont sur cette table-là, ils travaillent individuellement sur leur document papier et le formateur, dans la salle, se... va de stagiaire en stagiaire. Alors, bien souvent, il est appelé par les stagiaires eux-mêmes. Mais quand il n'est pas sollicité, ben le formateur va aller voir les stagiaires, euh les questions de base : Tout se passe bien ? As-tu besoin de mon aide ? Ou quand euh on sait que le stagiaire est timide et qu'il ne parle pas beaucoup, on va jeter un œil sur ce qu'il fait sans trop insister parce que beaucoup n'aiment pas. »

Lors de la séance « lever les freins », du groupe LÉA, que nous avons observée, Jean (C4-O2) reste souvent debout près du tableau. À la fin, lorsque les stagiaires ne sont plus que trois, il est assis sur une des tables du U. En effet, pour cette séance plus interactive, les tables sont placées de sorte à favoriser les échanges en grand groupe.

Pour Marc et Anne (C4), la relation de proximité se traduit par un **déplacement du formateur vers les stagiaires ou inversement** :

« Ben, soit je m'assieds à côté d'eux, soit ils viennent euh à côté et (tousse), donc là, je corrige. » (Marc).

« Par contre, dès que c'est une correction d'éval, ils viennent à mon bureau. Je les prends en tête à tête, voilà. Et après, je tourne, bien sûr, je tourne. » (Anne).

Les propos de Marc sont confirmés par l'observation menée de sa séance de mathématiques avec le groupe DVE :

« F2 s'est mise à côté de Marc, au bureau, pour la correction de son évaluation. » / « Marc est à côté de G2, il ne s'assoit jamais. Il s'appuie sur la table. Il a le temps de s'arrêter près de chaque stagiaire pour faire un point. » Marc (C4-O1).

Sylvie (C3), à l'égard des stagiaires, se considère un peu comme **leur mère** dans ses propos. Une forme de **proximité, de familiarité** apparaît dans la relation d'accompagnement qui s'opère. Elle occupe un **rôle de protectrice** en quelque sorte. Elle souhaite faire perdurer la relation aussi longtemps que nécessaire :

« Et et là euh, je les garde. Je les bichonne. Je suis un peu mamma (rires). La mamma du sud hein (rires). Je les laisse pas partir comme ça. Euh à l'aventure, je, je vérifie avec eux avant de partir de LÉA, je vérifie qu'ils ont tout, qu'ils ont les moyens, les, mais et donc c'est, c'est pour ça qu'on va les prolonger, on va les garder le plus longtemps possible. »

Ariane (C5), quant à elle, se déplace beaucoup, mais les stagiaires vont également la consulter à son bureau lorsqu'ils rencontrent un problème pendant la séance : *« Alors, ça dépend ce qu'on fait. Quand on travaille sur les matières générales comme le math..., euh le math... ouh là ! les maths ou le français, je vais plus me déplacer. »*

Dans les propos des formateurs, nous notons ainsi une relation de proximité qui se traduit de deux façons : soit ce sont les stagiaires qui se déplacent pour aller voir le formateur, soit c'est le formateur qui va près des stagiaires pour répondre à leurs questions ou pour vérifier leur travail. Nous notons une forme de symétrie ou de réciprocité dans les déplacements, de ce fait, puisque les deux acteurs de la relation peuvent faire l'action d'« aller vers ». D'ailleurs, B. Thion résume bien cette posture spécifique du formateur, dans le cadre des ateliers de pédagogie personnalisée, qui se place « à côté » du stagiaire :

En formation personnalisée, l'attitude du formateur est primordiale. Il s'assoit à côté de la personne pour donner des consignes, guider, expliquer, conseiller, encourager. Il repère les blocages, donne des explications, propose d'autres exercices, et oriente vers d'autres activités pédagogiques mieux adaptées. Il établit une communication duelle. Il combine la relation et le mouvement car il va vers... et s'arrête... il prend le temps nécessaire. Dans cette relation, le formateur « est avec » l'apprenant. (Thion, in Carré & Tétart, 2003, p. 73)

Néanmoins, nous pouvons la nuancer et la compléter, puisque nous avons, par ailleurs, vu que les stagiaires peuvent eux aussi se déplacer pour aller vers les formateurs.

La relation de proximité du point de vue des stagiaires

Cette conception de la relation d'accompagnement vécue comme une relation de proximité est très présente chez les stagiaires. En effet, Martine (C1-niveau 4, français et mathématiques, @3C) se **sent à l'aise pour aller vers le formateur** et lui poser des questions : « *c'est on a moins peur d'aller vers euh ben la, deman..., fin leur demander parce que je connais des endroits, euh oui, c'était plus euh, euh ben chacun euh, chacun pour soi quoi.* »

Aïcha (C2-LÉA) l'évoque aussi à plusieurs reprises : « *Autrement, si nous on est bloqués, ils sont là, ils sont à côté* ». Elle précise ainsi que le formateur se trouve **physiquement proche, il est « à côté »**. Pour elle, c'est le formateur qui va vers le stagiaire : « *Il passe pour nous voir.* »

Franck (C2-LÉA) utilise le même terme qu'Aïcha pour souligner la proximité des formateurs : « *Le formateur, il est à côté.* »

Francis (C2-LÉA) confirme cette vision de la relation dans la mesure où il utilise le verbe « venir » pour qualifier le mouvement des formateurs : « *Ben ils sont, ça va comme on comprend pas, ils viennent tout de suite* ». Dans cette optique, c'est **le formateur qui fait la démarche d'aller vers le stagiaire**.

Cette proximité du formateur se retrouve dans les propos de Mylène (C2-LÉA) qui estime que **celui-ci est « avec elle »** : « *C'est d'apprendre surtout euh le, le formateur qui, qui est avec moi, que j'arrive euh à lire euh quelques mots quoi.* »

Sabrina (C2-LÉA) mentionne le fait qu'à la pause, les formateurs sont avec les stagiaires et cela permet d'aborder d'autres sujets que ceux concernant la formation directement : « *Oui. [...] Les formateurs, ils sont avec nous. Ils boient (sic.) un café avec nous. Ouais, on discute avec eux aussi, oui. [...] Ben de tout et de rien quoi.* ». La relation de proximité peut également perdurer durant les temps de pause.

Au centre de formation 3, cette relation de proximité est particulièrement évoquée par Anissa qui considère que la formatrice **reste « à côté »** d'elle pour lui expliquer : « *Ben elle explique bien, elle reste à côté de nous.* »

Lisa, Élixa, Arnaud et Antoine (C4-DVE) précisent que c'est soit **le stagiaire qui va vers le formateur, soit l'inverse**. Le déplacement peut se faire dans les deux sens :

« Oui, ça arrive. [...] Ça arrive dans le, dans un, dans un sens ou dans un autre. Soit c'est nous qui allons ou soit, c'est lui, il vient et... » (Lisa)

« Ben euh, on est plus souvent à son bureau quand on a fini ou qu'on a une question puis ben des fois, elle fait des tours dans la classe. » (Arnaud)

« Euh quand on n'est pas beaucoup, le formateur bouge beaucoup. Ce qui fait que, comme ça au moins, elle... elle passe derrière, elle regarde si on fait bien. Si elle voit qu'on fait une erreur, elle va nous le signaler et... en disant : "Attention, t'as une petite erreur là." Mais elle nous dit pas quoi. Comme ça, nous, on recherche. Et quand on est beaucoup, elle reste à son bureau parce que sinon euh passer derrière tout le monde, ça fait euh... (rires). » (Antoine)

Ophélie (C4-DVE) considère que c'est au **stagiaire d'aller voir le formateur pour une question ou une correction** : *« Euh ben si on fait les tests, on va chacun à son bureau, chacun notre tour pour qu'il puisse corriger. »*

Céline (C4-LÉA), pour sa part, évoque le fait que c'est le **formateur qui se déplace vers le stagiaire pour lui apporter son aide** : *« Je ne demande à personne, si je n'arrive pas, c'est vrai qu'il y a des moments, la formatrice elle vient me voir, puis elle me fait euh : "Tu veux que je t'aide ?" »*

Chez les stagiaires, la relation de proximité est aussi une spécificité de la relation d'accompagnement. Comme pour les formateurs, elle peut être à double sens : le formateur va vers le stagiaire et se déplace dans la salle ou alors le stagiaire se dirige vers le bureau du formateur. La relation semble symétrique dans la mesure où formateurs et stagiaires mentionnent le fait d'être « côte à côte », plutôt que « face à face ».

La relation de proximité constitue donc une dimension de la relation d'accompagnement. Elle peut prendre différentes formes d'après les propos des formateurs et des stagiaires. Ainsi, c'est le formateur qui se déplace pour être à côté du stagiaire durant le temps d'accompagnement et/ou c'est le stagiaire qui se dirige vers le formateur pour demander une correction. Dans tous les cas, un déplacement s'opère qui vise à réduire la distance qui peut exister entre les deux acteurs. Une forme de réciprocité transparait ainsi dans la relation de proximité évoquée par ces derniers. Cette proximité dans la relation favorise également une « avancée de concert »

4. L'avancée de concert

Dans cette relation d'accompagnement ainsi créée entre les formateurs et les stagiaires émerge l'idée de « faire ensemble », d'avancer ensemble au sens de M. Paul (2020). Une collaboration se forme, une co-construction également. Cette caractéristique de la relation se retrouve chez les deux populations étudiées.

L'avancée de concert du point de vue des formateurs

Claude (C2) évoque cette idée d'une avancée de concert ou « avancée concertante » d'après M. Paul (2020). Elle se traduit par un **dialogue avec les stagiaires, une négociation** : « *Et on se dit en accord que on, on, on, é... on évalue avec euh l'apprenant.* »

Ce « On » qui illustre l'avancée de concert est également utilisé par Dorothée (C2) lorsqu'elle évoque les entretiens qu'elle a avec les stagiaires sur leur projet de formation :

« Ils sont, on les accompagne aussi hein. Moi, c'est aussi mon rôle ça, un petit peu de, quand, quand, je les re..., reçois en entretien individuel au démarrage, de voir un peu quel, quel est les pro..., les projets ou qu'est-ce qu'ils pourraient avoir envie de faire ? Parce que je leur dis, moi je leur dis, ils s'autorisent pas non plus le droit de... Je leur dis : "Mais qu'est-ce que vous aimeriez bien faire ?" Et puis du coup, on avance à un moment donné, en milieu de parcours ».

Elle mentionne cette « avancée ensemble ». Cela montre l'implication des formateurs dans la relation d'accompagnement, dès le départ.

Marie (C2) utilise aussi le pronom « on » pour illustrer l'avancée de concert : « *on voit par rapport à, à ton niveau où tu te situes et, et sur quoi on doit encore travailler ensemble.* »

Pour Karine (C1) et Jean (C4), cette avancée se traduit par le verbe « emmener ». La réussite ou l'objectif de la formation est le fait d'**emmener** les stagiaires, de les faire évoluer :

« Eh ben, c'est d'avoir emmené, amené les stagiaires euh... Déjà les avoir fait évoluer. Et de les avoir amenés là où ils voulaient aller. En tenant compte chacun des euh possibilités qu'ils ont. » (Karine)

« On doit essayer quand même de l'emmener quelque part pour le faire progresser. » (Jean)

Lucie (C4) exprime aussi les **limites des formateurs** qui ne savent pas tout. Ils peuvent avoir besoin d'aller vérifier la règle, de la **relire et cela peut se faire de concert avec le stagiaire** :

« Je dis : "Moi, "même", c'est ma bête noire." Je euh, même en tant que formatrice de français, j'ai besoin d'aller relire la règle parce que euh ben je sais pas, ce "même", je l'ai jamais... j'arrive pas à l'..., à l'acquérir euh 100 à 100 %. Mais c'est aussi de leur montrer que ben voilà, personne n'a la science infuse, personne ne peut tout mémoriser. Et le but, c'est de se dire : "Si j'ai une difficulté, où est-ce, qu'est-ce que, où est-ce que je vais pour pouvoir me renseigner ?" Bah voilà, je suis allée leur montrer la règle, on a relu la règle ensemble, on a corrigé ensemble l'exercice. »

Anne (C4), quant à elle, favorise **la co-construction de dictées** :

« Et mes dictées, je les prends pas sur Internet, on les crée. Les stagiaires les créent et moi, je les crée. Je parle de la vie de groupe. Là, on a fait, on a tous créé une dictée sur le confinement. Je leur ai donné une mission, pendant le confinement, ils m'ont tous... et on a même eu les larmes aux yeux, il y a eu des larmes, il y a eu des choses très..., c'est... et on les a toutes imprimées et euh j'espère donner ça à la comm bientôt. »

Ariane (C5) estime qu'elle apprend beaucoup de ses stagiaires également. Il existe une forme de **réciprocité dans l'échange** : « Moi, c'est ce que je leur explique beaucoup, c'est que même moi, j'apprends déjà beaucoup d'eux parce qu'ils m'amènent d'autres choses par leur, leur culture, etc. Donc on travaille beaucoup par l'échange. »

Chez les formateurs, l'avancée de concert témoigne d'une relation symétrique. L'accompagnement est synonyme de « faire ensemble ». Cela implique que les formateurs eux-mêmes ne détiennent pas nécessairement le savoir, mais cherchent avec les stagiaires. En tout cas, une forme de collaboration s'instaure entre les deux acteurs dès le début de la relation d'accompagnement et semble perdurer. Cette avancée ensemble permet de créer une dynamique positive au sein de la relation.

L'avancée de concert du point de vue des stagiaires

Martine (C1-niveau 4 français, mathématiques, @3C) considère que la relation d'accompagnement **valorise à la fois le formateur et le stagiaire dans la mesure où des échanges s'opèrent**. Pour elle, l'arrêt du dispositif @3C rompt cette dynamique dans les deux sens :

« Ben comme j'expliquais, comme les échanges euh sont... Ça va dans les deux sens. Fin moi, je ressentais qu'il... Ça c'est... Ça faisait du bien à l'un à l'autre quoi. Fin je sais pas si les mots ils sont bien (rires). Ils sont bons, mais c'est, c'est... Je sais pas, ça valorise les gens quand, quand tout se passe bien et tout. Mais après quand tout s'arrête, ça doit faire drôle, fin ça fait... Moi, je sais pas fin, ça m'avais fait très drôle quoi. »

Chez les stagiaires du centre de formation 2, la vision de la relation d'accompagnement comme une **négociation** entre le formateur et le stagiaire se retrouve dans les propos de Francis (C2-LÉA) : « *Comme hier, il m'a proposé, il m'a dit euh : "Est-ce que tu veux aller faire un petit peu d'informatique aujourd'hui ? J'ai dit : "Non pas tout de suite." »* ».

Franck (C2-LÉA) parle, lui, de la réunion de début de formation durant laquelle le coordinateur et le stagiaire **décident ensemble** du projet de formation. C'est un temps durant lequel le stagiaire peut formuler ses attentes vis-à-vis de sa formation :

« Ben on a, on a eu une réunion, une petite réunion [...] pour voir si on avait..., qu'est-ce qu'on attendait et [...] qu'est-ce que j'attendais d'eux, moi. [...] Ben moi, c'est le calcul, les mathématiques et la remise à niveau. Une simple remise à niveau maintenant euh je passe pas le bac... (rire) »

Cet aspect-là de la relation n'apparaît pas, *a priori*, chez les stagiaires du centre de formation 3. Peut-être est-ce dû au manque de personnalisation de la formation que nous avons identifié ?

Au sein du centre de formation 4, Éliisa (C4-DVE) mentionne le fait que **les formateurs font parfois les exercices ou les corrections avec les stagiaires** lorsque ceux-ci **ne comprennent pas**. Elle met en avant l'idée de « faire avec » : « *Euh Anne, ça, ça lui arrive de faire une correction avec moi sur certains mots, euh voilà quoi, sur certains verbes que j'ai mal conjugués euh »*.

Antoine (C4-LÉA) fait la même réflexion : « *Parfois, on me donne même un autre exercice, on fait l'exercice avec moi, on me donne le, un, un autre exercice similaire pour voir si j'ai bien compris. »*

Chez certains stagiaires, cette avancée de concert est caractérisée par différents aspects tels que la réalisation d'exercices conjointement avec le formateur, la possibilité de préciser ses attentes vis-à-vis de la formation. Cela renvoie au rôle de **facilitateur** propre à ce type de relation d'accompagnement tel que défini par M. Lesne dans le MTP 2 et expliqué dans le chapitre 4 : les formateurs sont ainsi considérés comme des « *facilitateurs de l'acte d'appropriation personnelle du savoir* » (Lesne, 1994, p. 88). Il ne s'agit pas de « faire à la place » du stagiaire, mais de « faire avec » lui.

L'avancée de concert apparaît comme une autre dimension de la relation d'accompagnement. Elle place le formateur et le stagiaire sur un pied d'égalité. Elle met en avant une forme de symétrie dans la relation ou tout au moins d'union des deux acteurs pour aller ensemble vers

l'objectif visé. Cela peut faire écho à la reconnaissance réciproque : le passage du « je » au « nous », telle qu'É. Bourgeois (2018) la décrit. Le formateur et le stagiaire retirent tous deux un apprentissage, un enrichissement dans cette façon de travailler. Pour le formateur, elle permet de se remettre en question.

Aussi, s'agit-il de préciser que cette avancée de concert ne peut fonctionner que si une relation de confiance s'instaure entre les deux acteurs.

5. La relation de confiance

La confiance constitue un élément central de cette relation d'accompagnement, une confiance qui se veut réciproque. V. Dargère en donne la définition suivante :

La confiance dans la relation pédagogique est donc une question d'engagement. C'est une valeur que l'on ne peut ériger au rang de concept qu'à la considérer en parallèle à un engagement. Or cet engagement définit trois processus de la relation pédagogique : légitimation, structuration et coopération. » (Dargère, 2016, p. 166)

Autrement dit, la relation de confiance est fondée sur un cadre, une structure, une reconnaissance mutuelle. Elle renvoie à l'idée d'un contrat que chacun s'engage à respecter.

La relation de confiance du point de vue des formateurs

M. Paul souligne l'importance du rôle des formateurs pour favoriser l'intégration et le dialogue avec les stagiaires au sein de l'institution : « *Si l'accompagnement est mis en place comme dispositif diffusant des orientations politiques et mis en œuvre dans un contexte institutionnalisé qui lui fournit un cadre, il reste aux professionnels à créer les conditions institutantes d'accueil et d'échange.* » (Paul, 2020, p. 68). Dans les centres de formation de notre enquête, cette relation de confiance réside, par exemple, dans la liberté qui est accordée aux stagiaires par rapport au cadre institué.

Dorothée (C2) l'évoque à propos des horaires. En effet, une **flexibilité est permise pour les stagiaires au niveau des horaires** de début et de fin de formation :

« Ouais donc euh je pense que ça, les gens le savent. Et puis euh, alors parfois, on est peut-être trop, on est quand même parfois trop gentils mais (rires), mais c'est sur d'autres problématiques. Après, on a des gens qui prennent leur aise au niveau des horaires, etc. »

Les problématiques de l'adulte en formation sont prises en compte. L'observation de sa séance avec le groupe DVE le confirme : « *Avant la fin de la séance, xxx (stagiaire) demande à Dorothée pour aller sur l'ordinateur afin d'imprimer une attestation de la CAF. Dorothée dit OK, car xxx doit partir.* » Dorothée (C2-O3)

Pour Marie (C2), la relation de confiance est caractérisée par la **liberté d'expression du stagiaire**, par l'espace qui lui est donné pour s'exprimer : « *Il faut qu'ils se sentent en confiance et, il faut qu'ils puissent à un moment donné nous parler. Oui et nous dire quand ils comprennent pas.* » La liberté d'expression fait écho aux propos de M. Paul que nous venons d'évoquer. En effet, pour les stagiaires, la possibilité d'échanger et le fait de se sentir accueillis, respectés permettent l'établissement de cette relation de confiance.

Lucie (C3), en tant que mère, **comprend la nécessité de recourir au téléphone portable**. Elle autorise donc les stagiaires à le garder sur vibreur et à prendre des appels durant la formation :

« Je, moi, je, je leur dis le, le portable n'est pas interdit en soi, dans le sens où, voilà, comme je disais, il y a beaucoup de mères de famille. Je suis mère de famille, donc j'ai mon portable aussi sur vibreur parce que ben il peut toujours arriver n'importe quoi à n'importe quel moment. Donc mais c'est... il est sur vibreur et euh voilà : "Lucie, je peux sortir de la salle ?", "Oui, il y a pas de souci. Voilà. Tu vas passer ton coup de fil dehors." »

Carole (C4) la comprend également, même si elle trouve cela important de **fixer un cadre** :

« Après, les règles de téléphone portable aussi. Bon ça va mieux. Au début, c'était n'importe quoi euh, ça sonnait, les gens décrochaient euh. Donc on a dû préciser les règles, on demande de sortir euh. Parce que comme il y a beaucoup de mamans, elles attendent parfois des, des appels de l'école. Donc il y a pas de problème, mais que elles sortent quoi, qu'elles décrochent pas comme ça euh. »

Ces deux verbatims font référence aux notions de contrat, d'engagement réciproque qui sont présentes dans la définition de V. Dargère (2016). Pour que cette relation de confiance fonctionne, il faut qu'il y ait un engagement fondé sur la légitimation, la structuration et la coopération. C'est pourquoi, Carole parle de « règles » (légitimation, structuration), le fait que les stagiaires « sortent » illustre la coopération. Néanmoins, l'on constate également que cette relation de confiance n'est pas toujours respectée ainsi que le montrent les observations réalisées lors de la séance du groupe LÉA de Carole (C4) et lors de celle du groupe DVE de Marc (C4). Il peut, en effet, se produire certaines formes de transgressions. Durant le module de français de Carole, un stagiaire **a quand même répondu au téléphone** pendant la séance.

(Carole, C4-O3) L'observation de la séance de Marc va dans le même sens, comme l'indique un commentaire qu'il fait à propos du téléphone : « *On est obligés de faire la guerre à ça (téléphone)* » (Marc, C4-O1). Afin que la relation de confiance fonctionne, il faut que chacun des acteurs s'engage à respecter le cadre institué.

Pour Jean (C4), l'instauration d'une **relation de confiance mutuelle** est fondamentale dans le cadre de la formation :

« Déjà confiance entre la pers... le stagiaire et moi. [...] Et donc quand j'ai instauré cette confiance-là avec le, le stagiaire, euh généralement avec les autres, ça se passe bien parce qu'ils finissent par parler entre eux de leurs difficultés sans forcément donner tous les détails au formateur. »

Cette relation de confiance, déterminée au préalable, entre le formateur et le stagiaire permet, selon lui, une relation de confiance également entre stagiaires.

Jean, au demeurant, semble plus strict sur les retards comme le montrent nos constatations lors de l'observation de son module « lever les freins » avec le groupe LÉA :

« Je vais quand même vous faire un rappel : le retard normalement, c'est interdit. Deux stagiaires : "On a des enfants, on peut pas." Jean : "Oui, mais ça, je suis pas au courant. D'accord, mais sinon..." » (Jean, C4-O2).

Pour Anne (C4), la pédagogie en formation des adultes est fondée sur un **rapport de confiance mutuelle**, il constitue une condition de sa réussite :

« L'andragogie, c'est vachement différent, parce qu'il faut vraiment prendre en compte... donc quand elle est réussie cette pédagogie de l'adulte, si vous voulez, c'est quand justement, eh beh on arrive à instaurer un rapport de confiance, moi je trouve que c'est hyper important. »

Pour Ariane (C5), la relation de confiance se manifeste **par la prise en compte de l'adulte en formation et de ses problématiques** :

« Alors, c'est pendant les pauses, moi je leur explique dès les départ, quand je les accueille en formation que ce sont des adultes et que je suis consciente qu'ils peuvent avoir des problèmes d'adultes et que euh si à un moment, ils s'aperçoivent que ça peut interférer dans leur formation et qu'ils ont besoin d'en parler avec quelqu'un euh, je prendrai toujours le temps pour eux, qu'on prendra le temps d'un entretien individuel, qu'on prendra le temps de poser les choses [...]. »

Dans les propos d'Ariane, nous retrouvons l'importance du dialogue entre le formateur et le stagiaire au sein du cadre institué dont parle M. Paul (2020).

La relation de confiance du point de vue des formateurs repose ainsi sur le précepte suivant : « *nous ne pouvons aider quiconque que si nous sommes suffisamment différents de lui pour lui apporter quelque chose et suffisamment semblables pour que la confiance s'instaure* » (Paul, 2020, p. 106). En d'autres termes, la relation de confiance peut s'installer à condition que les deux acteurs de cette relation se reconnaissent et s'identifient dans leurs similitudes (symétrie) et dans leurs différences (asymétrie). Or, nous avons pu voir qu'ils sont tous deux confrontés à une ou des formes de précarité. Par ailleurs, nous avons pu déterminer que les similitudes et différences des deux acteurs de la relation contribuent à son bon fonctionnement.

La relation de confiance du point de vue des stagiaires

Cette **relation de confiance** qui permet une relation, **certes cadrée, mais souple**, est particulièrement appréciée par les stagiaires. Ainsi, Franck (C2-LÉA) note la **différence entre l'école et la formation**. Il se sent plus **libre** et **autonome**. Il met en avant le fait de ne pas devoir lever le doigt pour pouvoir sortir : « *Euh bah voilà, [...] on est pas obligé de lever le doigt, par exemple.* »

Mylène (C2-LÉA) mentionne également cette liberté et la **prise en compte des contraintes personnelles** :

« On doit sortir. [...] On peut.

EL : Ouais d'accord. Et si vous de..., si vous avez un rendez-vous...

M : On peut leur dire et ils nous laissent partir. »

Par rapport à la flexibilité des horaires, Francis (C2-LÉA) estime que les formateurs sont **compréhensifs**. En effet, lui doit partir avant la fin de la formation parce qu'il travaille : « *Mais moi, je pars avant parce que je leur ai expliqué, mais pour ça, ils sont compréhensifs.* »

Sabrina (C2-LÉA) confirme cette **prise en considération de l'adulte en formation**, cette relation de confiance et cette liberté accordée au stagiaire : « *Ben après, on dit, on dit que... voilà. Si vous voulez vous pouvez partir avant, on part nous. [...] Ouais. Ouais c'est assez libre.* »

Au centre de formation 3, la relation de confiance transparait dans les paroles des stagiaires. L'adulte en formation est reconnu comme tel d'après Anissa. Elle évoque, en effet, la liberté accordée aux stagiaires qui ont parfois des obligations personnelles :

« Des fois comme euh j'ai un rendez-vous, bah je demande si je peux aller à mon rendez-vous avec euh. C'est pas n'importe quel rendez-vous, mais avec Pôle emploi, comme ça. [...] Oui, je peux aller. Oui. Et si j'ai fini euh, ça veut dire, avant l'heure de la formation, je retourne. »

Christelle (C3-DVE), comme Franck (C2), met en avant le **caractère non scolaire de la formation**. Elle fait bien la différence entre la formation professionnelle et l'école. Selon elle, une certaine autonomie peut être laissée au stagiaire dans le cadre de sa formation, il peut prendre des initiatives et aider ses pairs en cas de besoin :

« Ben, comme il nous a dit notre formateur, on n'est pas là euh à l'école, comme dans une école. Donc euh ben des fois, il nous laisse euh libres à nous quoi. [...] Comme euh ben hier, il faisait les conventions donc il nous a laissés en initiative. [...] Donc euh sur les ordis, donc euh il y en a qui ont travaillé sur Word. Donc euh ben plus ou moins, ben il y a des stagiaires qui m'appelaient parce que ben ils savaient pas comment faire donc euh (rires). »

Samira (C3-DVE) confirme cet aspect-là aussi. Elle trouve cela **important d'être considérée comme une adulte** :

« Ouais pas comme euh, vraiment parce que arrivé à un certain âge, ben c'est vrai, moi j'aime pas les ordres. Fin, faut dire ce qui est, j'ai 38 ans euh, quelqu'un qui va mal me parler, je, je vais pas manquer de respect, il y a pas de souci, mais comme à l'école, non. J'aimerais pas, franchement, j'aimerais pas. (rires) »

Lisa (C4-DVE) apprécie également le fait d'être considérée comme **une adulte en formation**, elle ne se sent pas à l'école :

« [...] ils savent qu'on est, ben voilà, on est adultes, donc ils nous traitent euh en tant que tels j'ai envie de dire. Il y a pas... On n'est pas à l'école quoi. C'est clairement, on se sent pas à l'école en tout cas. »

Élisa (C4-DVE) trouve que les formateurs tiennent compte de son handicap et des contraintes qui peuvent être liées. Elle souligne la **latitude** qui lui est accordée :

« [...] Déjà ici, moi quand je leur ai dit que j'étais, euh voilà, j'avais des soins euh quotidiens à faire euh ils me posaient aucun souci. Ils m'ont demandé mes disponibilités euh et en fait, j'ai fait mon planning moi-même quoi. Je pense pas qu'il y a beaucoup de centres qui acceptent, euh qui accepteraient euh cette condition-là quoi. »

Ophélie (C4-DVE) évoque la possibilité de **partir plus tôt en cas de problème personnel ou de répondre au téléphone lorsqu'il s'agit d'un appel urgent**, mais elle précise aussi qu'il **ne faut pas en abuser par respect pour les formateurs** :

« Ophélie : Ah oui, euh oui, oui, si jamais on a un souci, on peut partir plus tôt oui.

[...] EL : Vous pouvez répondre au téléphone par exemple ?

Ophélie : Alors je pense que, par respect, on le fait pas. On a notre téléphone, si fin... on éteint le son quand même pour euh respecter quand même le formateur. Et si on a un souci, oui, on peut répondre. »

Cette réflexion renvoie, d'ailleurs, aux propos des formateurs qui évoquent une liberté cadrée comme nous l'avons vu.

Sophie (C4-DVE) partage ce point de vue :

« On a euh bon, comme tous, des fois, on a, on sait qu'on va recevoir un coup de fil important, on prévient le formateur. Il y a aucun souci. Dès que le téléphone sonne, on sort. Après euh bon, moi je suis pas sur les réseaux sociaux, mais faut pas commencer à passer votre journée sur Facebook ou, ou autres réseaux sociaux. »

Arnaud (C4-DVE) apprécie le fait que **le stagiaire peut sortir pendant la séance s'il ne se sent pas bien** : *« Ben même pendant les cours, si ça va vraiment pas, on peut sortir deux minutes et puis euh [...], c'est plutôt cool... »*

Antoine (C4-LÉA), quant à lui, mentionne **la souplesse de la formation qui s'adapte aux problématiques (personnelles, professionnelles) des stagiaires** :

« Euh ça dépend, ça dépend parce qu'il y en a certains, ils viennent que le matin, d'autres ils viennent que certains jours parce qu'ils travaillent. D'autres, ils viennent à partir de (rire) euh d'une certaine heure parce que ben, avant ça, ils ont travaillé aussi. »

Pour rappel, cette flexibilité est surtout possible au sein du programme LÉA. En effet, la durée de formation et les horaires sont établis en fonction des disponibilités du stagiaire.

Céline (C4-LÉA) confirme que les formateurs sont **compréhensifs** et **prennent en compte les problèmes personnels** des stagiaires comme la maladie. Ainsi, les formateurs et référents sont **attentifs aux difficultés** et cherchent à **adapter la formation du stagiaire en fonction** :

« Oui euh par rapport à mon, à... quand je leur ai dit que j'avais euh point de vue de santé et tout ça... "Pense à ta santé, ta formation plus tard. Si tu peux pas, eh ben tu restes chez toi. Mais pense à ta santé avant." Et puis Anne aussi elle me dit euh : "C'est le moindre problème." Anne, la, la responsable. Fin, il y en a une des, des responsables qui m'a dit : "Si ça va pas, tu reviens me voir. On peut rechanger encore

tes, tes horaires." Parce que j'étais à 21 heures, j'ai demandé plus d'informatique. Mais le problème ben la maladie m'a rattrapée quoi. ».

Elle salue **la possibilité de se confier** aux formateurs également :

« Qu'est-ce qu'il m'apporte le formateur ? Euh alors là bonne question... Ben... des connaissances et puis si on a besoin de parler, on peut parler avec lui, euh on sait que ce sera pas divulgué, ce sera pas rapporté à tout le monde, quoi. »

La relation de confiance évoquée par les stagiaires repose donc sur la liberté qui leur est laissée de répondre à un appel téléphonique, la prise en compte de leurs contraintes personnelles ou professionnelles. La reconnaissance de l'adulte en formation paraît fondamentale pour que cette relation fonctionne : le stagiaire est reconnu comme sujet autonome par le formateur et réciproquement. En effet, la confiance est basée sur la réciprocité, d'après M. Paul :

C'est parce que le professionnel montre sa capacité à faire évoluer son point de vue sur la situation qu'il produit de la confiance chez son interlocuteur. Parce qu'il se sent compris et baisse la garde par rapport à une possible ingérence, il accorde à son tour confiance au professionnel. (Paul, 2020, pp. 116-117)

La relation de confiance constitue, en somme, une dimension fondamentale de la relation d'accompagnement. Ainsi, la définition d'un cadre, le respect mutuel de celui-ci de la part des formateurs et des stagiaires, mais aussi la souplesse de ce cadre contribuent à la bonne marche de la relation.

Conclusion du chapitre 9

Dans ce chapitre, nous avons pu définir les dimensions qui caractérisent la relation d'accompagnement entre le formateur et les stagiaires. Nous avons pris conscience de son caractère protéiforme. Il s'agit, au départ, d'une relation plutôt asymétrique du formateur vers le stagiaire. Le formateur apporte ainsi une aide (sociale, pédagogique, etc.) au stagiaire. Par sa bienveillance, il le valorise et l'encourage. Il favorise les échanges dans un cadre détendu et considère l'adulte en formation avec ses contraintes personnelles et professionnelles. En cela, le formateur est humain, ouvert, à l'écoute et disponible. Toutes ces caractéristiques sont d'ailleurs soulignées par les stagiaires.

Cependant, cette relation d'accompagnement devient symétrique par le biais de la réciprocité. En effet, la relation d'accompagnement contribue à la reconnaissance intersubjective des deux acteurs grâce à son caractère bienveillant, mais aussi à la confiance mutuelle qui se développe entre eux et grâce à la proximité. L'accent est, en effet, mis sur l'union des deux acteurs, leurs interactions, le faire ensemble pour arriver à atteindre l'objectif fixé. Toutefois, pour que cette relation fonctionne, nous avons pu constater la nécessité d'établir des règles et un cadre à respecter. En fin de compte, la relation d'accompagnement, pour prendre tout son sens, doit être émancipatrice, c'est-à-dire qu'elle vise l'autonomisation des sujets, l'ouverture des possibles :

Toutes les approches dites d'accompagnement visent à recréer un environnement relationnel qui soit une opportunité, pour l'un comme pour l'autre, de grandir en liberté et en créativité, en se distanciant des jeux qui nous aliènent les uns aux autres. Si on se met à deux, ce n'est pas parce que l'un serait incapable, mais parce que la liberté, la solidarité ou la reconnaissance ne peuvent s'apprendre seul : c'est toujours un travail en interaction avec les autres. (Paul, 2020, p. 96)

Ainsi, nous pouvons nous demander, à présent, quels sont les effets de cette relation sur l'identité professionnelle de ses deux acteurs. Si elle est basée sur la réciprocité, que permet-elle en termes de reconnaissance (sociale, professionnelle) ? Cela est l'objet du chapitre suivant.

Chapitre 10 : Une double dynamique de (re)construction identitaire des formateurs et des stagiaires

Introduction

Dans ce chapitre, nous présentons la double dynamique de (re)construction de l'identité professionnelle des formateurs et des stagiaires. Nous avons pu faire le constat que les deux acteurs sont confrontés à des enjeux identitaires forts, en lien avec leur professionnalisation ainsi qu'avec leur reconnaissance sociale et professionnelle. Ceux-ci se situent dans un processus de construction de cette identité qui se trouve encore inachevé. Cependant, ils ne sont pas soumis aux mêmes questionnements ni aux mêmes difficultés. Les formateurs ont ainsi, dans l'ensemble, une « identité pour soi » positive (goût pour la fonction exercée, choix) telle que définie par C. Dubar (2015). En revanche, leur « identité pour autrui » semble se manifester par un manque de reconnaissance sociale et professionnelle que nous caractérisons. Quant aux stagiaires, parfois considérés comme exclus, « désaffiliés » selon R. Castel (2009), ils semblent présenter une « identité pour soi » (manque de confiance en soi, d'estime de soi), et « une identité pour autrui » (peur du regard des autres notamment) fragilisée, la plupart du temps, à l'entrée en formation. Toutefois, le retour en formation leur semble bénéfique dans la mesure où une identification aux autres membres du groupe, qui partagent des difficultés identiques, contribue à favoriser leur sentiment d'appartenance et une reprise de confiance en soi, comme nous le détaillons ci-après.

1. La dynamique de (re)construction identitaire professionnelle des formateurs

L'identité professionnelle des formateurs, mais aussi celle des stagiaires, se construit dans la relation d'accompagnement créée. Cette relation avec l'autre vient nourrir l'identité professionnelle de chacun des acteurs. D'après C. Dubar (2015), elle est l'association d'un processus identitaire biographique (identité pour soi) et d'un processus identitaire relationnel (identité pour autrui).

Comme évoqué au chapitre 3, l'identité professionnelle est constituée du *processus identitaire biographique* et du *processus identitaire relationnel*. Le premier renvoie donc à l'identité pour soi. Ce sont les traits identitaires que la personne intériorise. Celle-ci se construit dans

les différentes institutions (scolaires, etc.) qui permettent à l'individu de se valoriser. Le processus identitaire relationnel est lié à la reconnaissance identitaire d'un individu dans un espace donné (espace de légitimation) grâce à son action (Dubar, 2015, pp. 117-118).

1.1.Le processus identitaire biographique (identité pour soi)

Pour mieux comprendre cette identité professionnelle des formateurs, il nous paraît important, dans un premier temps, de revenir sur la caractérisation de leur identité pour soi (Dubar, 2015). Comment se considèrent les formateurs d'un point de vue professionnel ? Quelles sont les spécificités de leur identité professionnelle du point de vue de l'identité pour soi ?

Le processus identitaire biographique du point de vue des formateurs

Déjà, le parcours professionnel et académique antérieur des formateurs (identité pour soi) a contribué à forger leur identité professionnelle.

En effet, les formateurs ont une **image positive** d'eux-mêmes en tant que professionnels. Néanmoins, elle est à nuancer pour ceux qui sont en contrat à durée déterminée. En effet, ils se situent dans : « *la valorisation de soi dans l'incertitude* » (Paugam, 2007, p. 165). Cela renvoie à la notion d'intégration incertaine que nous avons déjà évoquée dans la partie présentant la notion de précarité (chapitre 3) : « *Les salariés à durée déterminée peuvent dans certains cas se rapprocher de ce type, du moins tant qu'ils éprouvent le sentiment d'être utiles et valorisés dans leur travail et qu'ils gardent l'espoir d'amélioration de leur statut d'emploi.* » (Ibid., p. 165). C'est le cas de certains formateurs de notre enquête, comme nous le présentons ci-dessous.

Karine (C1), qui est en CDD, affirme qu'elle **aime beaucoup** exercer son métier : « *Je je sais ce que je vais te dire, moi je je m'éclate dans ce que je fais.* » Elle apprécie pleinement le métier de formatrice d'adultes dans son ensemble malgré son statut incertain :

« je voulais être maîtresse, prof d'anglais. Donc tu vois, j'ai tou..., j'ai cette fibre pédagogique qui me, qui me colle au corps hein. Et donc je je veux continuer à faire à faire ce que je fais c'est vraiment quelque chose qui me plaît à fond. » / « Quand tu aimes ce que tu fais, comme tout le monde, eh ben je pense que ça se ressent aussi. »

Au sein du centre de formation 2, Claude, Fabien et Dorothee sont en CDI. Claude considère qu'il sait **se remettre en question** si nécessaire et faire preuve d'humilité dans sa profession :

« Ben je pense que si je n'avais pas ce retour, je me mettrais peut-être euh en question plus souvent (rires). Parce qu'on est jamais sûrs de, de f..., de faire à chaque fois le bon choix hein. Il faut, il faut aussi euh, il faut être humbles. Il faut, il faut faire les choses sérieusement, mais faut pas non plus euh se prendre trop au sérieux. »

Fabien se trouve meilleur formateur après avoir fini sa thèse : *« j'ai, j'ai l'impression d'être meilleur formateur après ma thèse qu'avant. »* Il présente une **identité pour soi plus affirmée** grâce à une formation très poussée.

Comme Karine, Dorothée (C2) se sent **épanouie dans son choix de carrière** dans la formation d'adultes, elle ne le regrette pas : *« Vraiment, je regrette pas d'avoir arrêté et d'être partie sur la voie de la formation pour adultes. » / « Vraiment je m'y retrouve beaucoup plus. »* Son parcours ainsi que sa formation sont en adéquation, ce qui lui a donné confiance en elle et tous deux correspondent à ses valeurs :

« D'abord ma formation m'a donné confiance en moi. Mais vraiment hein mais. [...] fin surtout la licence parce que, bon, dans mon parcours d'avant, je, j'avais toujours l'impression d'être un peu à côté de la plaque et de... quand je donnais des, mon idée, mon envie, mon machin euh, j'avais toujours l'impression que ça correspondait pas à...à ce qu'on attendait de moi. Euh et finalement, quand je suis partie faire mes études, je me suis dit, mais finalement, tout ce qu'on est en train de me raconter euh, c'est pas loin de ce que je pense et de ce que je suis. Et puis, j'ai eu la chance aussi d'à chaque fois de me retrouver dans des structures où je m'y retrouvais en termes de valeurs »

C'est le cas aussi de Marie (C2), en CDD dans la structure, qui **prend plaisir** à être formatrice, à exercer sa profession, même si ce n'est **pas facile tous les jours** :

« Fin (rires) euh oui, non, je je vais... C'est ce que je disais. C'est ce qu'on se dit régulièrement avec mon ami, on adore ce qu'on fait, on adore euh, on a toujours adoré notre métier, même si parfois, c'est pas facile. Euh on, je vais pas au travail avec des pieds de plomb et avec la boule au ventre. J'y vais sincèrement avec plaisir quoi. Bon, il y a des moments où on est fatigué, c'est normal selon les périodes. Mais euh c'est..., je vais au travail sincèrement euh, mais avec le sourire quoi. J'aime aller travailler. »

Elle aussi affiche **une identité pour soi affirmée**, elle aime ce qu'elle fait.

Pour Caroline (C3), en CDD dans le centre de formation, le métier de formatrice **résulte également d'un choix** et n'est pas subi :

« Ben vous vous rendez pas compte. BEPC. J'ai rien après, donc je suis passée du BEPC à la licence. Ça a été, pour moi, ça a été un ffffffff. [...] Un bond euh énorme. [...]Voilà, ça c'est, ça a été un bond énorme, mais enfin, j'ai enfin choisi euh le métier que je voulais faire. »

Elle se sent valorisée par son parcours qui lui a permis de faire un saut qualitatif important en passant du BEPC à l'obtention d'une licence en formation des adultes.

Sylvie (C3), qui est en CDD également, **aime son métier de formatrice, elle prend plaisir à l'exercer**. Comme d'autres le soulignent, c'est un métier qu'elle fait avec **une profonde conviction** :

« J'adore ce que je fais, je crois qu'il faut être euh. Il faut en avoir envie. Il f..., il faut pas le faire euh comme un pis-aller, il faut vraiment se dire : « C'... C'est quelque chose que l'on fait par conviction et on le fait vraiment avec soi-même. Mais c'est un très beau métier. »

Ce point de vue est partagé par Caroline (C3) d'ailleurs :

« Mais déjà ce qu'on fait, euh voilà quoi, je, faut aimer ce qu'on fait hein. Je crois que quand on aime ce qu'on fait euh et on, on a toujours le retour de euh, de, de ce qu'on donne en fait hein quelque part. »

Marc (C4), en CDI, qui, au départ, n'aime pas particulièrement les mathématiques, y a **pris goût** en donnant des formations : *« Mais bon progressivement, je, j'y ai pris goût ! Maintenant, j'adore ça ! »*. L'identité pour soi est, en effet, une construction qui se forme notamment dans le cadre du travail (Dubar, 2015).

Lucie (C4), qui a un CDI dans la structure, **se sent plus libre en tant que formatrice**. Elle a été professeure des écoles et apprécie la marge de manœuvre donnée dans la formation des adultes :

« Ben en fait, ce qui m'a plu beaucoup, déjà au début, c'était euh la grosse différence avec euh l'Éducation nationale. C'est un peu ce côté euh, fin pas on fait ce qu'on veut, parce que il y a, on, quand même un objectif, mais on est beaucoup plus libre. On n'est pas tenu par euh un programme, par euh voilà. On est tenu par faire évoluer nos stagiaires, euh mais on n'a pas un programme à respecter et voilà. Si un jour et c'est ce qui nous arrive, où des fois on a juste des temps d'échanges oraux en fait, bah voilà, c'est des apprentissages pour les stagiaires, mais c'est pas quelque chose qu'on peut euh formaliser forcément euh voilà. Donc euh voilà, c'est ce côté un peu euh libre aussi. »

L'identité pour soi de Lucie s'exprime dans cette liberté d'agir qui semble essentielle pour elle dans le cadre de son métier.

Jean (C4), qui travaillait dans un autre domaine que la formation des adultes, a toujours eu un **attrait pour ce champ**. Il a presque toujours donné des formations ou des cours en parallèle de son travail. De ce fait, il a fini par faire une licence en sciences de l'éducation et de la formation et par devenir formateur (il est en CDD dans la structure) :

« Et j'ai trouvé ça tellement passionnant que j'ai commencé à me documenter, à rechercher et à, à regarder sur Internet, ça commençait à se développer, des, des visioconférences et ça m'a donné vraiment envie euh de franchir le pas et c'est pour ça que je me suis inscrit ensuite en licence. Mais ça a été un cheminement assez long puisque j'ai commencé ma licence euh en 2000 euh 2009 ».

Les propos de Jean (C4), comme ceux de Caroline (C3), mettent en avant le processus à l'œuvre dans la construction de l'identité pour soi qui peut être plus ou moins long.

Anne (C4), qui est à la fois formatrice et référente (en CDI), aime exercer ces deux fonctions et ne saurait choisir : *« Je, je crois que je ne saurais pas me passer des deux en fait. Voilà. Vraiment. »* Elle semble se définir selon ces deux types de responsabilités, c'est ainsi qu'elle se positionne.

Carole (C4), en CDD dans la structure, a pris conscience, au cours de sa carrière, qu'elle **souhaitait travailler dans l'humain**, elle **aime le contact avec les gens** et la **transmission** :

« Et je me suis rendu compte que j'adorais euh la transmission. Et du coup, je me suis dit que c'était plutôt formateur que je devais faire [...]. Mais euh ce que je voulais surtout, c'était donc plutôt euh travailler avec des gens. »

Dans ses propos, nous retrouvons la logique de « processus » à l'œuvre dans la construction identitaire. Le fait de « vouloir » être formatrice renvoie au désir et à la décision de passer à l'acte. Cela fait écho aux réflexions de C. Dubar sur l'identité pour soi (2015) : celle-ci ne se limite pas à la question de l'orientation professionnelle, mais elle implique aussi, notamment, le désir des personnes et leur réalisation.

Ariane (C5), en CDD, a aussi fait le choix de devenir formatrice sur le tard. Elle a donc fait une **reconversion professionnelle**. Elle se dit **passionnée**, cette passion est nécessaire, selon elle, pour exercer ce métier complexe et riche en interactions :

« Ben oui, parce que sinon je pense que quelqu'un qui n'est pas passionné par ce qu'il fait dans ce métier-là, il peut pas tenir, c'est pas possible. C'est euh, ben c'est, c'est un, c'est un métier déjà où il y a pas de routine, où... en plus c'est de l'entrée et de la sortie permanente, donc euh voilà quoi. Il y a toujours des nouvelles personnes auxquelles il faut s'adapter si on n'est pas un tant soit peu passionné, on peut pas y arriver, c'est pas possible. »

Elle semble ainsi en accord avec elle-même, avec son choix de transmettre à un public qui évolue sans cesse.

Au demeurant, il semble que les formateurs, qu'ils soient en CDD ou en CDI, aient choisi d'exercer cette fonction. Il ne s'agit pas pour eux d'une contrainte. D'ailleurs, tous se sont

réorientés vers cette profession, sachant qu'ils ont exercé une autre profession antérieurement. Ils soulignent l'attrait pour cette fonction ainsi que la liberté et l'épanouissement qu'elle peut procurer. Celle-ci correspond d'ailleurs, dans la plupart des cas, à leurs valeurs propres. Ces aspects mettent en avant une identité professionnelle globalement assumée et positive. Les formateurs en CDD, au même titre que les formateurs en CDI, se disent passionnés par leur métier, en dépit des conditions d'exercice précaires de leur activité. L'identité pour soi (Dubar, 2015) semble affirmée pour la plupart des formateurs. Elle constitue un processus, elle est faite d'ajustements, d'évolutions, de reconversions (Dubar, 2015). Qu'en est-il alors de l'identité pour autrui ?

1.2.Le processus identitaire relationnel (identité pour autrui)

Le processus identitaire relationnel chez les formateurs « compétences clés » paraît un enjeu important dans leur processus de professionnalisation, étant donné qu'il renvoie notamment à la question de la reconnaissance socioprofessionnelle. Comment se construit l'identité professionnelle de ces formateurs à l'égard d'autrui, au sein de la société ? Quelle reconnaissance existe pour ces formateurs ? C'est ce que nous abordons dans cette partie.

Le processus identitaire relationnel du point de vue des formateurs

Le processus identitaire relationnel qui constitue l'identité pour autrui (Dubar, 2015) montre que **l'identité professionnelle des formateurs est imprécise**. Cela rejoint l'analyse de F. Marquart (1989) sur la professionnalité segmentée des formateurs. V. Tiberghien, quant à elle, évoque l'hétérogénéité qui caractérise le groupe professionnel des formateurs de la formation de base. Elle précise ainsi que « *les contours du métier apparaissent flous et à géométrie variable* » (Tiberghien, 2005, p. 110).

D'après les entretiens de formateurs que nous avons analysés, les différentes appellations que ces derniers utilisent pour se présenter et qu'ils décrivent avec leurs propres mots illustrent les contours flous du métier. Des entretiens émane également la problématique de l'image sociale de ce métier que nous abordons.

Karine (C1) se considère comme **formatrice d'adultes polyvalente** :

« Et je me présente comme formatrice pour adultes polyvalente. Et quand on comprend pas, ben j'explique un petit peu que je fais plein de choses euh différentes. J'interviens dans plein de dispositifs différents, auprès de publics différents. Ça ça m'intéresse aussi. »

Le terme « polyvalent » montre que la fonction de formateur est vague, elle englobe différents aspects, des missions variées. Cette appellation demande ainsi à être précisée.

Lorsqu'il s'agit de nommer sa profession, Claude (C2) emploie un terme très large : « *Formateur [...]. Formateur oui. À l'époque, c'était formateur.* »

Dorothée (C2) rencontre la même difficulté à se désigner. La fonction de coordinatrice « APP » qu'elle occupe ne semble pas connue de ses interlocuteurs ou, en tout cas, paraît **peu claire** pour autrui :

« [...] *Moi je dis co..., moi euh, aujourd'hui, je dis coordinatrice. Souvent je dis, je suis coordinatrice d'un dispositif de formation [...]. Ouais, mais c'est souvent ce que je dis et puis après je [...], je détaille. Ça veut dire quoi (rires) ?* »

Clara (C2), lorsqu'elle se présente professionnellement, **doit souvent préciser ce que signifie formatrice de français langue étrangère** parce que ses interlocuteurs ne semblent généralement pas connaître :

« *Ben je dis que je suis formatrice de français langue étrangère dans une association. Alors souvent, on me demande ce que c'est que le français langue étrangère donc (rires), donc j'explique euh que c'est du coup le, l'apprentissage euh du français euh pour des personnes qui n'ont pas été scolarisées en France euh et voilà. (rires)* »

Caroline (C3) **entre aussi dans les détails lorsqu'elle se présente comme formatrice**. Elle exprime l'idée que « formatrice » est un terme qui **manque de précision** : « *Ben, la première question qu'on me dit : "Mais de quoi ?", "Formatrice de quoi ?". Ben alors, je dis formatrice "savoirs de base", fin bon voilà, je... Parce que formatrice, c'est vaste.* »

Quant à Sylvie (C3), elle ne semble **pas avoir de dénomination spécifique** pour évoquer sa profession : « *Formatrice. [...] Euh je je peux dire linguistique, allez. [...] Allez. Euh si je peux dire "français langue étrangère", je peux dire euh l'apprentissage de, apprentissage de euh du français, je peux dire euh.* »

Lucie (C4) rencontre la même difficulté que ses pairs lorsqu'elle se présente professionnellement, elle **doit expliciter ce qu'elle fait** à ses interlocuteurs : « *Alors, je réponds que je suis formatrice pour adultes et souvent les gens, ils bloquent (rires). Donc je, je réponds tout simplement que j'apprends à lire et à écrire (rires) à des adultes.* »

Marc (C4) illustre également le flou qui règne autour de la dénomination de sa fonction : « *Ben je dis formateur. (rires) [...] Oui, en général, on me demande formateur en quoi ?* »

Jean (C4) se situe dans la même veine : « *Alors, généralement, [...] je dis euh toujours euh que je suis formateur euh pour les publics défavorisés et j'en dis pas plus.* » Il n'en dit pas davantage parce qu'après, selon lui, il est obligé d'entrer dans des explications détaillées.

Anne (C4) se présente comme formatrice de français à ses interlocuteurs : « *Je dis que je suis formatrice en français. C'est tout.* ». Elle donne des informations supplémentaires aux personnes intéressées :

« Si des gens, si des gens me posent des questions, je dis que je travaille dans l'insertion. C'est ma plus grande priorité après. Pour moi, c'est important. Pour moi, je euh, l'insertion est très importante pour moi. Voilà, c'est vraiment l'aide à la personne en même temps par les apprentissages donc euh voilà. Après si tu... on sent si les gens ont la fibre humaine ou pas, donc s'ils ont envie d'aller plus loin, je leur explique. S'ils ont pas envie, bon ben voilà. »

Carole (C4), comme Caroline (C3), se **présente encore différemment de ses collègues**, comme « formatrice en savoirs de base » : « *Je suis formatrice en savoirs de base pour des gens euh qui sont euh en réinsertion professionnelle ou euh qui veulent apprendre le français.* »

Ariane (C5) se définit comme « formatrice » et « référente », puis elle développe :

« Euh mais voilà, après quand on me demande en quoi ça consiste, en général, voilà quoi, je, j'explique bien que c'est les savoirs de base, les soft skills, l'élaboration du projet professionnel, etc. Plus après, pour tout ce qui est administratif, euh ça consiste au recrutement, à la constitution des dossiers, etc. »

Ainsi, les formateurs semblent avoir chacun leur propre définition de leur fonction. Si certains restent très généraux en utilisant le substantif de « formateur » pour se présenter, d'autres précisent le secteur : « savoirs de base », « insertion » et d'autres encore le domaine, le module enseigné : « français » ou encore le public qu'ils forment : « publics défavorisés ». Cela illustre aussi la multiplicité des fonctions et des missions exercées par des formateurs qui ont des profils diversifiés et qui interviennent dans des centres de formations ayant des politiques de recrutement distinctes. Cette imprécision fait aussi écho à la question de la professionnalisation inachevée de ce secteur telle qu'explicitée par F. Marquart (1989) et V. Tiberghien (2005), à la question de la délimitation imprécise entre l'insertion et la formation notamment. En effet, concernant la formation des publics considérés comme « peu qualifiés », la frontière est floue entre la formation (en compétences clés) et l'insertion (sociale et professionnelle). Les formateurs que nous étudions peuvent ainsi occuper ces deux fonctions.

De même, les formateurs semblent confrontés à un **manque de reconnaissance socioprofessionnelle**. Karine, du centre de formation 1, éprouve parfois ce sentiment de manque de reconnaissance socioprofessionnelle : *« Alors pour moi...euh ouais. Je pense qu'il pourrait avoir..., vu le travail qu'on fournit [...], je pense qu'on pourrait avoir une reconnaissance autre. »*

Claude (C2) souligne la **confusion** qui peut exister dans l'esprit de ses interlocuteurs entre formateur et professeur :

« Alors je ne pense pas que ce soit un métier connu parce que lorsque j'en discute avec euh des euh, des personnes qui n'ont pas de connaissances particulières dans le domaine de la formation, on nous confond souvent avec des, avec des profs. On me dit : "Ben ouais, ben alors t'es prof alors." Au début, j'expliquais et maintenant j'explique plus, ça me fatigue. »

D'après lui, ce manque de reconnaissance serait issu d'un manque de connaissance de la profession.

Dorothée (C2) met en avant cette même confusion entre le professeur et le formateur : *« Je crois que les gens euh se représentent pas bien euh ce qu'est mon métier. Je euh, je pense que les gens me voient comme un prof quoi (rires). »*

De même, Marie (C2) estime aussi que cet amalgame est fréquent :

« Parce que ben maths et français, fin c'est comme..., pour eux, c'est aussi une connotation professeur quoi. Donc c'est aussi être prof en maths et français. Je leur dis non, je suis pas prof non plus en maths et français aussi, donc euh, c'est aussi pour la société et, et les gens autour de moi, c'est euh prof. Donc euh ça fait assez rigoler. Mais non, je suis formatrice. »

Clara (C2), pour sa part, explique que ses interlocuteurs pensent souvent qu'elle est **professeure de langue étrangère et non formatrice** :

« Non, mais souvent, souvent, on pense que, que je suis, que je suis professeur d'une langue étrangère, pas du, pas du français. Ils ont une... s'ils connaissent pas, ils vont avoir du mal avec le concept de français langue étrangère parce que, pour eux, l'étranger, c'est pas le français (rires). Donc euh oui. »

Lucie (C4) ressent cette confusion entre formateurs et professeurs, notamment au sujet des vacances scolaires :

« Parce que, moi, on me fait souvent la réflexion des vacances scolaires, etc. Et donc, j'explique que non, nous on, on travaille pas avec les, les vacances scolaires. On est comme tout le monde, on a cinq semaines par an et point barre. Et que euh donc oui, »

je pense qu'il y a une méconnaissance du, du rôle de euh, de formateur pour adultes, voilà. »

Ariane (C5) a conscience de cette confusion chez certains individus : « *Pour eux, tout ce qui est euh les savoirs de base, les choses comme ça, c'est plus être soit enseignant, euh voilà, qu'autre chose, plus prof ou... que, que formateur. »*

Dans le même ordre d'idées, Sylvie (C3) évoque la **méconnaissance** de sa fonction de formatrice de FLE ou la **confusion** que cela peut créer. **Elle n'estime pas être en recherche de reconnaissance** en tout état de cause :

« Ou bien c'est : "Ah tu travailles avec des émigrés !" C'est évident. (rires)[...]

EL : Est-ce que vous pensez qu'il y a un manque de reconnaissance euh de cette profession, des formateurs, surtout dans les savoirs de base ?

Sylvie : Oui. Mais je n'en cherche pas donc euh... »

Caroline (C3) ne ressent pas ce manque de reconnaissance, elle estime que l'illettrisme est un phénomène connu et compris de manière générale, même si les fonctions de ce type de formateurs peuvent paraître **vagues** pour certains :

« Bah "maîtrise des savoirs de base" euh les situations d'illettrisme, ça tout le monde doit le, tout le monde comprend ce que c'est. Non, l'illettrisme, c'est aider les gens. [...] Oui, oui, non mais, bien sûr, mais ce sont les... après, il faut expliquer, après comment... Après c'est, ça peut être euh vague pour quelqu'un, mais enfin... Parce que formateur, c'est vrai que formateur de quoi, fin en quoi euh... En en quoi euh tu es formateur quoi... »

Pour Marc (C4), les notions d'**alphabétisation** et d'**illettrisme** semblent **méconnues du grand public** :

« Ben (rires) oui, non. Ben certains comprennent, quand je dis "remise à niveau", ça passe. Mais si je dois dire de l'alphabétisation euh ou que je travaille avec des publics en situation d'illettrisme, là, ils comprennent pas bien... »

Cela peut renvoyer à l'image sociale de ce type de formations qui manquent de considération (Marquart, 1989 ; Santelmann, 2022).

Jean (C4) illustre la méconnaissance de sa fonction par autrui et les amalgames qui peuvent exister au niveau des différents publics formés :

« Et [...] public défavorisé, euh les gens imaginent que c'est des gens qui ont eu des difficultés, euh c'est pas faux et que ben... Après, ils vont dire : "Ah bon et t'enseignes quoi ?" "Ben les maths, le français, euh..." "Ah oui !" Alors il y en a qui font souvent l'amalgame, ils disent : "Oui, ce sont des personnes qui euh des étrangers." Je dis :

"Non, pas forcément. Il y a aussi bien des français qui savent pas lire et écrire hein !" "Euh ah oui, c'est vrai !" Et puis, voilà, ça s'arrête là. »

Carole (C4) estime aussi que le nombre de personnes illettrées en France est à la fois sous-estimé et méconnu du grand public :

« Je pense qu'ils n'imaginent pas euh qu'il y en ait autant en tout cas (rires). Et même l'illettrisme euh, je pense que c'est... Bon on en parle beaucoup plus aujourd'hui, mais je pense que c'est quelque chose qui est assez ignoré de gens euh ben parmi mon entourage parce que voilà on, on a eu la chance euh d'avoir des parcours plutôt euh de réussite scolaire et professionnelle. Et c'est vrai qu'aujourd'hui, l'illettrisme, c'est quelque chose dont ont n'a pas forcément conscience dans certains milieux. Et c'est vrai que...il y a beaucoup de gens qui sont étonnés, oui (rires). »

De même, Marie (C2) évoque le fait que le **nombre de personnes illettrées reste assez méconnu** :

« Mais c'est euh, je pense que c'est parce que les gens n'ont pas connaissance du euh, du nombre de personnes qui sont illettrées ou euh qui ont des soucis aussi, on va dire, au niveau apprentissage. C'est la méconnaissance. »

Dans la société, la profession de formateur « compétences clés » et ses déclinaisons semblent plutôt ignorées. Lorsque les formateurs parlent de leur métier, ils sont souvent assimilés aux enseignants. Pour être compris, ils doivent préciser qu'ils forment des adultes qui peuvent effectivement être en situation d'illettrisme ou qu'ils doivent apprendre le français aux étrangers qui viennent d'arriver.

Par ailleurs, les **représentations sociales des conditions d'exercice de l'activité peuvent être perçues comme difficiles**, et aussi **réductrices**. C'est ce que précise Dorothee (C2) lorsqu'elle affirme :

« Ou alors il peut y avoir des gens qui se disent : "Ah les... c'est quand même dur fin..." Il y a aussi ça, ce côté euh... "Ah c'est quand même dur, fin t'es confrontée à des situations difficiles ou ouais..." C'est vrai, on est confrontés à des situations difficiles. C'est vrai qu'il y a des jours euh pfou, il y a des jours où t'essaies euh quand Fabien il a vu euh six ou sept personnes dans la, dans la journée euh et qu'il nous fait le, l'état des lieux. On dit : "Wouah purée fin !" On a des histoires de vie pas simples quoi. »

Fabien (C2), quant à lui, invoque le fait que certaines personnes considèrent que pour exercer cette activité de formateur « compétences clés », il n'y a **pas besoin de diplôme spécifique** :

« Et donc euh, souvent c'est vrai qu'il y a une espèce d'idéologie, on se dit : "Ben tiens, pour former des gens à savoir lire et écrire, si j'ai le bac, ça va aller." Et euh c'est une erreur fondamentale, je pense, je pense. »

Cela fait de nouveau écho à l'image sociale du métier évoquée par F. Marquart (1989) ou encore par V. Tiberghien : « *Les racines du métier situées dans la sphère politico-caritative ont fait souvent oublier qu'intervenir avec des publics de faible niveau requiert un investissement et une compétence particulière de salariés.* » (Tiberghien, 2005, p. 113).

Claude (C2) affirme que les personnes qui ne font pas ces formations n'ont **pas une idée précise des difficultés rencontrées par les stagiaires** :

« Les personnes euh en général qui n'ont... sont pas euh susceptibles de faire des formations telles que nous euh les faisons, n'ont aucune idée euh du type de difficultés que peuvent rencontrer euh les stagiaires que nous avons en formation. »

Lucie (C4), pour sa part, estime que beaucoup de personnes ont des **difficultés à concevoir qu'un adulte puisse éprouver le besoin de se former sur les savoirs de base** :

« Après, je pense que c'est connu dans des filières spécifiques : formateur en cuisine, formateur en maçonnerie, dans des domaines spécifiques. [...] En entreprise, etc. je pense qu'il y a des gens qui s'imaginent pas qu'on puisse euh retourner à l'école, entre guillemets, quand on est euh adulte et qu'on puisse en avoir besoin. »

Les formations liées à un métier en particulier semblent mieux connues que les formations liées aux compétences clés et à l'insertion des publics "fragiles".

Dans le même ordre d'idées, Marc estime que **la société n'a pas conscience du nombre de personnes qui sont dans la nécessité de suivre une remise à niveau** : « *Mais c'est vrai qu'on pense pas qu'il y a autant de gens qui ont besoin de remise à niveau.* » Cela reste un pan d'activité du champ de la formation des adultes qui a peu de résonance.

Toutefois, Clara (C2) est plus nuancée sur cet aspect-là dans la mesure où elle se sent **reconnue professionnellement par son entourage proche** parce que ce sont des **personnes qui viennent également de la sphère sociale** :

« Euh ben oui, ma mère était assistante sociale et euh mon père euh travaillait dans un hôpital psychiatrique. [...] »

EL : Dans votre milieu, c'est, c'est, c'est connu...

Clara : C'est, c'est connu ou alors, c'est euh compréhensible (rires). »

C'est aussi le cas de Caroline (C3) qui se sent reconnue par son entourage : « *Euh ben dans mon entourage, les gens connaissent. Pourquoi, pourquoi, parce que quoi... Oui j'ai... les gens connaissent.* »

Pour Sylvie (C3), l'important est d'être **reconnue par ses stagiaires** et non par autrui plus largement :

« Moi ce qui, ce qui, ce qui me fait plaisir, c'est quand mes stagiaires me disent : « Merci ». Ça, ça, il y a rien de plus beau. Après les autres, j'en ai euh, je m'en fiche. [...] Je ne travaille pas pour les autres, je travaille pour moi et ce que je fais, c'est pour moi. »

Ses propos mettent en exergue l'importance de la reconnaissance mutuelle au sein de la relation d'accompagnement qui se crée entre le formateur et les stagiaires. Le manque de connaissance et de reconnaissance extérieure de l'activité de formateur d'adulte « compétences clés » semble compensé par la reconnaissance qu'ont les stagiaires du rôle du formateur. En effet, la relation pédagogique d'accompagnement créée dans le cadre de l'individualisation, de l'autoformation accompagnée permet **une reconnaissance professionnelle de la part des stagiaires envers les formateurs**. Ce sentiment de reconnaissance apparaît dans les propos de Karine (C1) et de Claude (C2) :

« Le numérique, là, les gens étaient contents euh de ce qu'ils avaient fait avec moi. Mais bon, comme j'ai dû arrêter avant la fin, euh donc c'est toujours une image positive, [...] je trouve qu'elle renvoie. » (Karine)

« Je pense que oui, il y a beaucoup de, de reconnaissance de, de leur part. Et euh pas mal d'entre eux et d'entre elles euh gardent contact et nous tiennent au courant de l'avancée, de leur projet. » (Claude)

La plupart des stagiaires restent en contact avec les formateurs à l'issue de leur formation. Le lien instauré au sein de la relation (Paul, 2020) persiste ainsi.

Pour Marie (C2), une formation est réussie lorsque le stagiaire a compris les explications du formateur et qu'il l'**exprime** :

« Donc euh voilà, non, non. Donc euh, donc non, moi tant que ça me va, tant que je prends toujours mon pied au boulot et que, que les stagiaires, voilà, je vois la satisfaction et qu'ils me disent : "Ah, j'ai compris". Là, oui, je suis satisfaite, voilà. »

Claude (C2) considère que la **reconnaissance des stagiaires**, est plus **significative** que la reconnaissance institutionnelle :

« Parce que ben, c'est euh, c'est ce que je dis euh souvent euh, la seule reconnaissance qui m'importe, c'est celle du public avec qui je travaille quoi. Alors, sincèrement, que ce soit le directeur général, la hiérarchie euh, les administrateurs, c'est pas leur reconnaissance qui m'intéresse. »

À la différence de Karine (C1) qui, elle, compte sur la **reconnaissance institutionnelle**, car celle-ci permet de stabiliser le formateur puisqu'il est repris pour d'autres dispositifs :

« Et en plus on nous donne euh, on est très reconnaissant envers le travail fourni donc on nous donne... Euh quand on est sérieux, eh bien il y a vraiment un retour. Euh voilà. Les... ils, ils n'hésitent pas là, l'équipe dirigeante n'hésite pas à nous féliciter, à nous dire que c'est bien. Euh quand ça va pas très bien, on nous le dit aussi, mais c'est quand ça va bien, on nous félicite, on nous dit que c'est bien. Et du coup, on nous reprend pour d'autres dispositifs. Donc c'est... vraiment donnant-donnant et moi, je trouve que c'est vraiment très bien. Ça motive euh à fond pour travailler ».

Toutefois, il faut noter que cette formatrice est en CDD tandis que Claude est en CDI au sein de sa structure, ce qui constitue une différence notable en ce qui concerne le besoin de reconnaissance institutionnelle.

Ariane (C5), comme Claude, valorise davantage la reconnaissance des stagiaires à celle d'autrui :

« Le fait de voir que ben, qu'on a des fois ici des jeunes qui arrivent, qui sont primo-arrivants, qui ne parlent pas un mot de français, rien et qui ressortent après avoir fait un FLE, deux LÉA, un DVE et qui viennent nous voir en nous disant : "Ben j'ai trouvé un travail, je suis embauché." Et qui font tout ça en parlant correctement français, c'est beaucoup plus gratifiant que quelqu'un qui va me dire : "Ah oui, non mais alors t'es prof mais en plus tu fais du projet professionnel." »

Pour Fabien (C2), cette **reconnaissance de la part du stagiaire** est fondamentale et l'incite d'autant plus à s'engager dans cette relation d'accompagnement : *« Moi quand je, j'entends que les gens adorent venir à mes séances, je bois du petit lait. Et je me, je me décarcasse comme un malade aussi. »* Il exprime sa satisfaction face à l'engouement et à l'engagement des stagiaires pour la formation. Il se rend ainsi compte que ceux-ci viennent en formation *« par plaisir »* et n'ont pas envie de partir : *« Ben ils quittent parce qu'on les fait quitter sinon ils quitteraient pas. C'est clair. Ils resteraient par plaisir. Ça c'est, ça c'est vraiment ma satisfaction personnelle. Ils viennent avec plaisir. Vraiment. »*

Jean, Carole et Anne (C4) se situent dans la même optique et mettent en évidence la satisfaction et la gratitude des stagiaires :

« Après, à partir du moment où euh... entre deux, les stagiaires disent "merci" euh chaque fois qu'ils s'en vont, euh le, c'est euh : "Merci M'sieur ! Bonne soirée ou bon appétit !" euh ben ça y est, là, on est content. » (Jean)

« Et les relations ben avec les stagiaires, c'est vrai que c'est très enrichissant, ça amène beaucoup personnellement. Disons qu'on a beaucoup de renvois de, de, de gratitude, de voilà, donc c'est, c'est vrai que c'est plaisant. » (Carole)

« [...] mais qu'est-ce qu'ils nous donnent ces gens-là, mais qu'est-ce qu'ils nous donnent ! Fin moi, quand quelqu'un me dit merci, je me dis : Ben ça y est, moi je suis payée quoi. Mon salaire il est petit, mais alors qu'est-ce que je suis payée quand les gens ils me disent : "Mais merci Anne, merci !" » (Anne)

Concernant Dorothée (C2), cette reconnaissance professionnelle de la part des stagiaires se traduit par la **gratitude qu'ils ont envers son travail** :

« Alors ce qui est, ce qui est rigolo, c'est qu'ils sont souvent pleins de gratitude. Ils sont vraiment très reconnaissants du travail qu'on, qu'on donne et qu'on four... Alors, il y a de l'exigence parfois chez certains, mais moi j'ai pas, j'ai pas le sentiment que c'est la majorité. Je trouve que dans l'en..., dans la majorité, ils, ils sont reconnaissants, ils sont... Moi, j'ai beaucoup de gens qui sont venus me voir en me disant : "Merci". [...] Non fin je, je suis là pour ça. C'est mon job et, et, et je suis contente de le faire quoi. ».

Comme Fabien et Karine, elle précise le plaisir qu'elle a à exercer son travail.

Lucie (C4) voit aussi la **reconnaissance** des stagiaires dans leurs gestes :

« Puis après, on est sur un public qui est, qui est adorable hein, on a, on est fort gâtés même au niveau euh moi, j'avais des stagiaires, combien de fois on m'a ramené des gâteaux, des crêpes pour mes enfants, des bonbons quand c'était leurs, les anniversaires de leurs enfants pour mes enfants, euh à Noël, on a toujours euh des boîtes de chocolats, des... il y a beaucoup de reconnaissance en fait [...] »

En outre, Caroline (C3), Jean, Marc et Carole (C4) mettent en avant le **sentiment d'utilité** lié à l'activité de formateur « compétences clés » :

« Et puis en plus, moi je trouve que c'est un métier où on, on se sent plutôt utile. » (Caroline)

Caroline estime que le plus important est de donner de soi-même plutôt que de recevoir, de même que Jean, Marc et Carole estiment se sentir utiles :

« Mais après donc voilà c'est, c'est euh ben c'est donner un peu de soi aux autres quoi. Voilà c'est ça. Ça c'est, pour moi, c'est les deux mots que je dirais. Je crois, je considère qu'il faudrait donner voilà, donner euh voilà sans rien, sans rien attendre en retour quoi. Je veux dire, le principal, c'est de donner ce qu'on a. Voilà, il faut pas... On a appris, on a eu, on a eu de la chance. Moi, j'ai eu de la chance, donc euh bah il faut leur donner leur chance en fait. C'est ça. » (Caroline)

« L'image que j'ai, moi, en tant que formateur euh, je me sens utile. » (Jean)

« Mais je veux dire, c'est quand même plus agréable de savoir qu'on est utile donc si vous avez des, des stagiaires qui, qui, qui ratent la formation, en vous remerciant, c'est vraiment que, que ça..., ben c'est vrai, c'est valorisant. Vous dites : Ben oui... » (Marc)

« Donc ça fait plaisir ça. Et on se dit qu'on a quand même été utiles à quelque chose (rires). Même si on le fait pas pour ça, fin c'est pas pour avoir de la reconnaissance et de la gratitude, mais ça fait toujours plaisir qu'on sent que notre euh..., ça a été bénéfique à quelqu'un et qu'il a utilisé quelque chose. » (Carole)

C. Dubar met en lumière l'importance de la reconnaissance dans le processus identitaire relationnel des personnes et qui, comme on vient de le voir, permet d'entretenir l'engagement des formateurs ainsi que l'affirmation de leur identité : *« La transaction objective entre les individus et les institutions est d'abord celle qui s'organise autour de la reconnaissance ou de la non-reconnaissance des compétences, des savoirs et des images de soi qui constituent les noyaux durs des identités revendiquées. » (Dubar, 2015, p.117)*

Le processus identitaire relationnel des formateurs du point de vue des stagiaires

Comme pour le grand public en général, pour les stagiaires, **l'identité professionnelle des formateurs est plutôt imprécise**. Ils font ainsi la confusion entre formateurs et professeurs. C'est le cas, par exemple, d'Aïcha (C2-LÉA) : *« [...] ou soit il faut, OK, si on est vraiment dans, dans le travail et on respecte quand même les profs ».*

Francis (C2-LÉA) aussi considère le formateur comme un professeur de par ses fonctions : *« Bah c'est..., moi, je considère comme un professeur hein... ».*

Pour Franck (C2-LÉA), il en est de même : *« Non je leur, je leur parle dans les cours euh c'est, c'est un professeur, ça reste un professeur. ».*

Lisa, Sophie, Arnaud et Antoine (C4-DVE) font aussi cette confusion :

« Ben on, on a des formateurs qui nous encadrent donc euh on a euh, un prof de, de mathématiques, un professeur de français euh etc. »

« Ben, c'est plus le prof pour euh expliquer » (Sophie)

« Marc, c'est le professeur de maths. » (Arnaud)

« Et c'est assez rare que le prof utilise le tableau pour faire un cours. » (Antoine)

Les stagiaires s'appuient probablement sur ce qu'ils connaissent, c'est-à-dire sur leurs souvenirs et leurs vécus scolaires, qui sont des références pour eux, afin de définir le formateur.

Élisa (C4-DVE), par contre, **semble bien faire la différence entre les deux. Elle n'associe pas la formation à l'école** : *« On est, non parce que on a toujours l'impression qu'on*

retourne à l'école alors que c'est pas du tout le cas. C'est pas des... des professeurs, c'est des in... des formateurs. »

Il en est de même pour Céline (C4-LÉA) qui **distingue bien les formateurs et les enseignants** :

« Je peux pas juger les formateurs comme des profs, même si les profs ont une éducation très carrée et tout ça euh discipline, discipline. Ici, c'est pas la même chose, c'est euh, ça va pas, ça va pas. »

Ce premier constat renforce l'idée que, dans l'ensemble, les stagiaires ne font pas une grande différence entre formateur et professeur, et donc que la **fonction de formateur en tant que telle est assez méconnue**, bien que certains sachent que les formateurs d'adultes existent, comme Aïcha (C2-LÉA) :

« Oui, oui, oui, oui, je savais qu'il y avait des, des, des, des formateurs pour les adultes.

EL : Ouais, mais vous saviez comment ça fonctionnait ou pas du tout ?

Aïcha : Non. »

Mylène (C2-LÉA) **ne connaissait pas la fonction de formateur avant de suivre une formation**, par exemple. Lisa (C4-DVE) confirme également qu'elle avait **une connaissance imprécise de cette fonction** avant de faire une formation. Francis (C2-LÉA), quant à lui, **connaît la fonction de formateur car il a déjà fait une formation en remise à niveau** au sein de centre de formation 2.

C'est le cas également de Sabrina (C2-LÉA) qui connaît la fonction de formateur « compétences clés » et est capable de l'expliquer parce qu'elle a déjà suivi ce type de formations auparavant :

« Un formateur, ben euh c'est les gens qui apprennent, qui apprennent des gens dans le, le français euh lire, la base du métier, faire le pa..., leurs papiers, les gens qui font des papiers mettons des, des RSA, je suppose oui. »

Elle fait partie de ceux qui sont capables de définir le métier de formateur.

Par ailleurs, les stagiaires ne connaissent pas non plus très bien les **conditions statutaires d'exercice de l'activité de formateur d'adultes « compétences clés »**. Martine (C1-niveau 4, français et mathématiques, @3C), Mylène (C2-LÉA), Franck (C2-LÉA), Aïcha (C2-LÉA) et Sabrina (C2-LÉA) ignorent les conditions de statut et de rémunération des formateurs. Certains d'entre eux estiment qu'ils ne sont pas concernés :

« M : Non j'ai pas, je pose pas la question moi. [...] Ça me regarde pas quoi, c'est à eux quoi. » (Mylène)

« Non, non. [...] Ça m'intéresse pas. [...] Non, c'est une question que je poserais pas. » (Franck)

« Ah ça, ça c'est euh, on demande pas ça... C'est pas nos problèmes, c'est pas... » (Sabrina)

Francis (C2-LÉA) a une vision différente, car il **connaît Claude depuis longtemps**, il se dit **donc qu'il est « embauché » dans le centre de formation, qu'il a un contrat stable**, même s'il n'en est pas certain : « Non, je pense qu'ils doi..., ça doit être des embauchés, je pense hein. »

Lisa (C4-DVE) ne connaît pas les contrats des formateurs. Cependant, elle a **conscience de l'ancienneté de certains dans la structure** :

« Euh je sais que la prof de français, ça fait sept ans qu'elle est ici et le prof de maths, ça doit faire pareil parce que quand ils discutent entre eux, on voit qu'ils sont, qu'ils s'entendent bien, ils se lâchent des vanes, etc., et ils disaient, euh ouais, ça doit faire un moment qu'ils sont, qu'ils sont ensemble. »

Il en est de même pour Éliisa, Ophélie, Sophie et Arnaud (C4-DVE) qui **ont conscience que certains formateurs sont en CDI ou anciens dans la structure** :

Éliisa : « Je pense qu'ils sont en CDI, je pense hein... Je pense hein. Je pense... qu'ils sont... Parce que comme Anne est là depuis plus de sept ans donc euh... voilà quoi. Mais je sais qu'ils sont ici et aussi à xxx (site 2). »

Ophélie : « Euh non (rires). Pas vraiment, je pense qu'ils sont en CDI oui. [...] Puisqu'ils sont tout le temps là, j'imagine qu'ils ont cinq semaines de vacances par an et ça fait quand même quelques années qu'ils sont là. »

Sophie : « Il y a euh Monsieur Marc et ben, Anne, je sais que eux ont un CDI. Euh après, il y a xxx (formatrice), elle c'est plus pour l'orientation, tout ça. Elle non, elle est vacataire. Monsieur xxx (formateur), lui est en CDI aussi, il me semble. Euh il y a que xxx (formatrice) qui est euh... »

Arnaud : « Ben je sais qu'Anne, ça fait sept ans et donc euh donc Anne, c'est la prof de français et Marc, c'est le professeur de maths, il doit être là vers euh à peu près pareil, voire plus parce que la dernière fois, elle a dit que ça faisait euh sept ans qu'ils se connaissaient donc euh... »

Enfin, Céline (C4-LÉA) ne semble **pas informée des conditions statutaires d'exercice de l'activité des formateurs** et estime que poser la question serait une indiscretion :

« Ah je peux pas vous dire. [...] Je ne pose pas la question. Je suis pas euh, je... je n'aime pas trop parler de moi, mais je n'aime pas approfondir avec les... Il y a une discretion quand même... »

On constate donc qu'au centre de formation 4, certains stagiaires sont, dans l'ensemble, conscients de l'ancienneté de leurs formateurs qui sont en CDI dans la structure.

Au sein du centre de formation 3, même si nous avons peu de précisions sur les formateurs, nous notons que les stagiaires de l'enquête ont une méconnaissance des conditions statutaires du formateur d'adultes. À l'instar de Christelle et de Samira, notamment, qui ignorent si leurs formateurs sont en CDD ou en CDI.

Par ailleurs, les stagiaires éprouvent de la **reconnaissance** envers le travail des formateurs.

Francis (C2-LÉA) exprime sa gratitude et paraît **conscient des difficultés que ces derniers peuvent rencontrer** :

« Et je pourrai dire un grand merci aux formateurs parce que c'est eux qui font du super boulot quoi. Heureusement qu'ils sont là parce que s'ils seraient pas là euh. Parce que je sais pas toujours, ça doit pas toujours être facile hein. »

Martine (C1-niveau 4, français et mathématiques, @3C) reconnaît **l'importance de l'ouverture d'esprit** pour exercer la fonction de formateur : *« Après euh moi, je trouve qu'ils ont tous une ouverture d'esprit et, et fin, je, je crois même que pour faire ce métier-là, il faut l'avoir quoi. Faut accepter tout le monde et (rires)... »*

Dans le même ordre d'idées, Sabrina (C2-LÉA) évoque un formateur qu'elle a eu auparavant et lui exprime sa reconnaissance : *« [...] comme euh XXXX (nom d'un formateur), c'est grâce à lui que j'ai travaillé. »*

Anissa (C3) estime qu'elle **recommanderait sa formatrice à tout le monde** : *« Ben moi, je vous dis, j'en connais euh qu'une, euh deux pfff, euh moi, je connais plus xxx (formatrice), en fait hein. [...] Franchement euh, trop bien et je la conseillerais à tout le monde. »*

Christelle (C3-DVE), quant à elle, pense avoir un bon contact avec les formateurs : *« Pour moi, le contact, il se passe bien entre les formateurs quoi, c'est... »*

Élisa (C4-DVE) trouve que les formateurs sont **attentionnés** et mettent les stagiaires **à l'aise** : *« Ils sont très, très gentils euh ils se mettent, ils vous mettent euh à l'aise, dès le premier jour. »*

Ophélie (C4-DVE) **vante les mérites** de ses formateurs, elle paraît **satisfaite** de leur accompagnement : *« Ah ben c'est euh des personnes très à l'écoute, euh qui nous tirent vers*

le haut et qui nous expliquent très bien euh tout ce qu'on doit faire et ils nous intègrent dans la vie active vraiment très bien. »

Arnaud (C4-DVE) les considère comme « géniaux », Antoine (C4-LÉA) et Céline (C4-LÉA) les trouvent **très sympathiques** : « *Ben, ils sont très sympas...* » (Arnaud) et « *Très sympas [...].* » (Céline).

En somme, le processus identitaire relationnel des formateurs semble caractérisé par une méconnaissance de cette fonction au sein de la société en général, associée à un manque de reconnaissance socioprofessionnelle. C'est pourquoi, cette identité professionnelle paraît floue, encore en construction. Toutefois, en interne, il apparaît que les fonctions et missions des formateurs sont reconnues et appréciées notamment par les stagiaires et que cette reconnaissance est essentielle pour les formateurs.

Concernant la dynamique de reconstruction identitaire professionnelle des formateurs, nous notons que bien qu'ils affichent une identité professionnelle parfois imprécise et un manque de reconnaissance de la part de la société, ils apprécient exercer cette fonction et soulignent la gratitude des stagiaires à leur égard. Les stagiaires, de leur côté, admettent leur manque de connaissance du statut de formateur et de ses spécificités qui ne les concernent pas. Néanmoins, ils ont une bonne image des formateurs et de leur travail, ils leur sont reconnaissants.

Après avoir analysé le processus de construction de l'identité professionnelle des formateurs, il nous paraît nécessaire de comprendre et de caractériser ce même processus pour les stagiaires.

2. La dynamique de (re)construction identitaire professionnelle des stagiaires

Si l'identité professionnelle des formateurs est encore en construction et si ceux-ci expriment un besoin de reconnaissance, notamment, en raison de la fragmentation de ce secteur et de leur professionnalisation inachevée, qu'en est-il de celle des stagiaires ? Dans quelle dynamique se situent-ils ?

2.1. Le processus identitaire biographique (identité pour soi)

Cette partie est consacrée au processus identitaire biographique des stagiaires. En d'autres mots, il s'agit de déterminer la construction de leur identité pour soi (Dubar, 2015).

Le processus identitaire biographique du point de vue des stagiaires

Les stagiaires entrent en formation avec une **image d'eux-mêmes souvent négative** et cela est remarquable à plusieurs niveaux.

Tout d'abord, ils peuvent ressentir un **sentiment d'échec** et des **regrets** vis-à-vis de leur parcours scolaire. C'est le cas de Martine (C1 - niveau 4, français et mathématiques, @3C) qui a eu des difficultés dans son parcours scolaire avec la validation des matières générales :

« En fin de compte, quand j'ai dû retourner, je me disais : "Même si je dois encore..." Comme tous les examens, je les avais passés, c'était tout ce qui était matières générales et ça, à chaque fois, je devais repasser quoi. C'est ça mes échecs quoi. »

Aïcha (C2-LÉA), quant à elle, a dû **arrêter l'école assez jeune** : « [...] ça va vite après l'âge, l'âge, il est passé. [...] Et voilà et puis je regrette maintenant. » Elle estime qu'elle aura des **difficultés à retrouver du travail, car il est trop tard pour elle**, même si elle a encore de l'espoir :

« Non, non, non, non bah [...]. C'est trop tard pour moi un petit peu. [...] Moi, je dis bon, c'est trop tard mais après bon, c'est jamais trop tard dans la vie hein. [...] Si on a du caractère, si on est bon vivant, si... [...] Après...pour le travail, moi c'est, c'est, je dis, trop tard [...]. Pour le travail parce que je voulais faire mieux, mais pour faire comme ça, non. ».

Francis (C2-LÉA) aussi **regrette d'avoir arrêté l'école en troisième** : « On était jeunes hein [...] Bon on le regr..., on le regrette toujours après hein, voilà. Le résultat, il est là maintenant. » Il parle d'ailleurs, sans détour, d'un échec : « J'ai accepté l'échec hein. Je l'ai accepté hein. C'est tout hein ».

Sabrina (C2-LÉA) **regrette également le fait de ne pas avoir été scolarisée** du fait de son mode de vie. Elle fait partie des gens du voyage et n'a pas pu être scolarisée, comme elle l'explique. Aujourd'hui, elle est analphabète et apprend le français, elle a donc des difficultés à s'exprimer :

« Oui [...] J'ai dit, j'ai dit deux, trois fois à ma maman, je dis : "Pourquoi t'as pas inscrit tes enfants à l'école ?" Il me dit (sic.) : "On est restés pas sur place avant." C'est ça qu'il y a eu un bug. Ouais...

EL : Et ça c'est vraiment quelque chose que vous regrettez.

Sabrina : L'école, oui. »

Franck (C2-LÉA) évoque également ses **regrets, mais lui, c'est parce qu'il est tombé malade et qu'il a dû arrêter de travailler** : « Bah ce qui m'a embêté, c'est parce que je suis tombé malade mais bon. [...] J'aurais dû continuer à travailler. » Par contre, pour lui, arrêter l'école n'a pas été considéré comme un échec, car il a commencé à travailler tout de suite dans le bâtiment avec son père :

« EL : Vous l'avez pas vécu comme un échec d'arrêter ?

Franck : Non, pas du tout. [...] Non, comme j'ai eu de la chance, j'ai eu du travail tout de suite. »

Au centre de formation 3, Anissa exprime, elle aussi, avec le recul, **ses regrets d'avoir arrêté l'école prématurément** :

« Bah, j'ai arrêté. [...]

EL : D'accord. Et vous avez regretté d'avoir arrêté ?

Anissa : Maintenant, oui. »

Élisa (C4-DVE) **se reproche d'avoir arrêté l'école après son BEP**, elle s'y est prise trop tard pour les dossiers d'inscription : « Oui, mais j'aurais dû quand même marchander et..., quand on est jeune, on est un peu, on prend des décisions qui sont immatures, qui sont immatures. À 18 ans, on n'est pas mature quoi. »

Sophie (C4-DVE) se situe dans le même état d'esprit :

« Euh ben, on m'a pas forcément poussée et puis ben à cet âge-là, euh on est un peu bête hein. On pense tout savoir et finalement, on ne sait pas grand-chose. Et avec les années qui ont passé, j'ai, j'ai fortement regretté euh d'avoir euh... C'est pour ça que j'ai toujours poussé mes enfants à faire des études. »

Céline (C4-LÉA) **est aussi déçue d'avoir arrêté ses études trop tôt**. Elle voulait être avocate et ses parents ne l'ont pas encouragée :

« Parce que mes études, j'étais, j'étais partie pour faire euh, mes études étaient parties pour être avocate. Mais j'ai dû arrêter mes études, car mes parents voulaient que j'aille travailler. »

Arnaud (C4-DVE), de son côté, évoque la **phobie scolaire** qu'il a pu vivre :

« C'est pas du tout pareil. Là, c'est des adultes euh, l'école, c'est ben les gamins donc euh... [...] Ben déjà, la méchanceté des gamins, ça... bon même si les... certains adultes euh, c'est pareil, mais bon... Là, on va dire que j'ai plus les moyens de me défendre que euh quand j'étais ado. »

Antoine (C4-LÉA) parle, lui, de ses **lacunes scolaires** : *« Euh pourquoi je suis ici euh ? Ben j'avais beaucoup de lacunes en maths et en français et j'ai voulu euh régler ça avant de commencer à repartir dans la vie active. »*

Certains stagiaires expriment une réelle **souffrance**. C'est encore le cas d'Aïcha (C2-LÉA) qui ne se sent pas bien dans sa situation à plusieurs niveaux, ici, elle fait référence à sa situation financière, à ses difficultés et affirme : *« Non, j'ai vraiment très souffert, très souffert. »* Francis (C2-LÉA), lui, ne vit pas bien le **manque de compréhension de ses interlocuteurs vis-à-vis de sa situation, de son illettrisme** : *« Des fois vous tombez sur des gens [...] désagréables hein. [...] "Ouais faudra apprendre à vous débrouiller seul euh..." »*. Mylène (C2-LÉA) a souffert, à l'école, de la **comparaison avec les autres élèves, notamment en lecture** : *« Bah dur parce que les autres élèves, ils savaient euh lire et moi euh, je, je, je savais pas lire quoi. »*

Sabrina (C2-LÉA) reprend le terme **« handicap »** que nous avons utilisé pour évoquer son **illettrisme et précise que cela la dessert au quotidien** (nom de rues, courses, etc.) :

« EL : Oui vous dites "handicap" vous le voyez vraiment comme un handicap ?

Sabrina : Oui. [...] Euh pour faire les courses par exemple. Je peux pas faire une liste. Et quand je vais faire les courses, euh ben il y a des moments, euh j'oublie. J'oublie... que j'ai pas fait la liste, j'oublie. Alors faut que je retourne au magasin pour acheter le truc qu'il faut (rires). Ça c'est un handicap et, et voilà. Maintenant, si Pôle emploi, il m'envoie euh pour un entretien d'embauche, je ne sais pas lire. Ça va me faire un handicap carrément [...]. »

Franck (C2-LÉA) souligne la **difficulté de reprendre une formation sur le tard** : *« Bah si parce que bon dans le temps, c'était pas comme ça maintenant. [...] Maintenant, on fait écrire des trucs euh bon. Puis j'avais jamais appris à l'école, c'est des trucs euh... »*

C'est le cas aussi pour Sabrina (C2-LÉA) :

« EL : [...] Est-ce que vous pensez que c'est trop tard pour apprendre ou pas ?

Sabrina : Eux, ils me dient (sic.) non. Pour moi, je dis oui. L'âge que j'ai, je dis, ça va pas rentrer facilement.

Au centre de formation 3, pour Samira (C3), **la reprise de formation est vécue comme un échec**. Elle estime qu'avec son expérience, elle ne devrait plus en suivre :

« Ben, je veux dire, avec toute l'expérience que j'ai et tout euh honnêtement, je me dis euh fin comparé aux gens, moi je me compare pas, chacun est comme il est, mais c'est vrai je me dis des fois : "Mais je fais quoi là en fait ?" Normalement tu vas travailler directement euh... »

Au centre de formation 4, Lisa (C4-DVE) a elle aussi eu des **appréhensions à l'entrée en formation, parce qu'elle l'imaginait comme un retour à l'école**. Le premier jour a été difficile pour elle, car elle n'en voyait pas l'intérêt :

« Je voulais m'en aller.[...] Honnêtement, je voulais partir.[...] Ben, je me sentais pas spécialement à ma place euh fin je, je me suis dit ben voilà, qu'est-ce que je fais là à faire des, du français, des maths euh...[...] Ben parce que j'étais euh j'ai... c'est la première fois que je fais une formation euh, et euh moi ce, ce côté un peu école et tout ça, je voulais pas forcément y retourner. »

En tant qu'adulte, Sophie (C4-DVE), pour sa part, affiche une mauvaise **estime d'elle-même** au moment d'entrer en formation :

« Je me sentais mal à l'aise parce que je, fin, je pensais que j'étais nulle en fait, qu'à 44 ans, on n'est pas censé reprendre une formation, réapprendre le français euh fin la, les bases. Le présent, il y a des trucs où j'étais perdue même sur le présent, je me suis dit mince euh... ».

Ce retour en formation lui fait prendre conscience de ses carences en français et du chemin à parcourir.

Certains stagiaires sont en **rupture identitaire**. Aïcha (C2-LÉA) a le **sentiment d'être passée à côté de l'identité visée** telle que définie par C. Dubar (2015) :

« Et qu'est-ce que je voulais moi ? Je voulais, je voulais être euh quelqu'un qui sait bien lire [...] Quelqu'un travailler dans quelque chose bien parce que moi, j'ai toujours voulu faire ça dans ma vie. J'ai toujours voulu travailler dans un travail bien, euh rencontrer des gens bien, parler avec des gens bien. Euh mais j'arrive pas [...]. »

Elle met en avant ses difficultés à trouver du travail en raison de ses problèmes de lecture.

Franck (C2-LÉA) aussi **exprime ce sentiment de rupture**. Il éprouve des difficultés à envisager l'avenir, **il n'arrive pas à se projeter dans un travail suite à son accident** :

« Non, mais il y a plein de trucs que je peux plus faire moi. Travailler dans le bâtiment, je peux plus travailler dans le bâtiment. [...] Moi, maintenant, je me vois mal derrière un bureau. [...] Taper sur un ordinateur de le ma..., de le matin au soir. [...] Répondre au téléphone... C'est pas dans mes trucs. »

De ce fait, la formation n'a pas de réel sens pour lui, il n'en attend rien :

« Ouais mais 400 heures attendez euh [...] C'est une petite euh formation, c'est pas une formation c'est [...]... C'est une remise à niveau, c'est [...] un truc qui me manque c'est tout c'est... [...] pour moi, pour moi, pour moi, personnellement, c'est un truc qui ... Une formation c'est un truc qui débouche sur quelque chose après. [...] Mais moi, à côté, il y a rien. »

Cela peut renvoyer aux critiques faites à la formation en compétences clés qui relève davantage d'une pré-formation et non d'une formation qualifiante. Elle n'aboutit donc pas systématiquement à l'emploi (Santelmann, 2022).

Mylène (C2-LÉA), qui a aussi eu un accident, **n'arrive pas davantage à se projeter dans un nouvel emploi** :

« Ben exclue un peu parce que, en fait, je peux plus faire la restauration donc j'ai, je sais pas dans quoi, où je vais partir. C'est ça... Parce que je peux plus porter de charges lourds (sic.), je peux plus faire les gestes que je faisais avant. »

À l'arrivée en formation, Martine (C1-niveau 4, français et mathématiques, @3C) **manque de confiance en elle**, ne se sent **pas valorisée** dans ses choix de carrière. Elle évolue professionnellement dans un milieu d'hommes (bâtiment) et cela s'avère compliqué pour elle, car elle doit s'imposer dans un monde à dominante masculine :

« Mais bon c'est, c'est, j'ai toujours un manque de confiance en moi mais bon... [...] Bah c'est après euh mmm, je sais que j'ai jamais été valorisée dans ce que je voulais faire quoi. Après, c'est pas... C'est pas évident quoi. Après c'est ça. En plus euh surtout que le début, c'était aussi partir dans un métier, entre guillemets, euh noté "hommes" quoi. [...] Et c'est vrai que c'était pas évident de ce côté-là non plus, de montrer que étant une femme, j'étais aussi capable qu'un homme de faire les choses quoi. »

Anissa (C3), pour sa part, **n'arrive pas à prendre conscience de ses progrès**, elle se dit **inquiète** et ne semble **pas croire en ses capacités** :

« Anissa : J'ai pas de confiance en moi. [...]

EL : Sur quoi, par exemple, vous avez peur ?

Anissa : Euh ben euh tout (EL : tout ?), oui de tout. [...]Tout, j'ai peur de pas y arriver, euh je pense que je ne crois pas avoir progressé. »

Christelle (C3-DVE) aussi estime **qu'elle n'a pas confiance en elle**, notamment lorsqu'elle passe des tests comme le CléA qui est demandé en formation « DVE » : *« Confiance en moi ? Des fois, non (rires). [...] C'est... Ben en fait, confiance en moi, c'est-à-dire au niveau euh de l'évaluation tout ça quoi, du CléA... »*

Élisa (C4-DVE) exprime les mêmes difficultés :

« Oh oui, on a toujours peur de rater euh quelque chose. Oui. Oui, j'ai toujours peur, oui. [...] Par rapport à... qu'on... manque de confiance en soi aussi, déjà d'une et puis euh, comme là je sais que je... vais bientôt passer le CléA et... j'ai, j'ai déjà des appréhensions (rire). »

Ophélie (C4-DVE) semble manquer de confiance en elle à l'entrée en formation, notamment **en matière de recherche d'emploi** : *« Oui bien sûr. Oui, j'avais des problèmes de confiance en moi. »*

Sophie (C4-DVE) reconnaît les capacités de ses collègues qu'elle encourage, en revanche, **elle doute des siennes** :

« Ben oui parce que, pour moi, j'avais dit, je l'aurai pas de toute façon. Après autant que je, j'encourage beaucoup, beaucoup, beaucoup les gens, même là hein, je suis toujours en train de, de... Ophélie, elle attend une réponse pour euh une entrée en formation, tout ça. Et euh oh elle dit, ben je dis : "Ah non, tu vas l'avoir." Alors je dis : "Tu vas voir, tu vas tout déchirer." Fin, je suis toujours en train de l'encourager et puis moi pfff...

[...]EL : Vous avez pas confiance en vous ?

Sophie : Ben je pense que ça doit être ça hein. »

Arnaud (C4-DVE) **estime qu'il n'a jamais eu confiance en lui** : *« Ben moi, j'ai jamais confiance en moi donc euh... (rire gêné) ».*

À l'entrée en formation, Antoine (C4-LÉA) se sent **stressé par rapport au test de positionnement, il a peur de l'échec alors qu'il ne fait pas trop d'erreurs** :

« Oui, stressé parce que ça faisait longtemps que j'avais pas revu tous les termes mathématiques et aussi français... Ce qui fait que je, j'étais pas sûr de mes réponses et quand elle a corrigé la feuille euh je j'..., j'étais content parce qu'il y avait moins de, d'erreurs que je pensais. »

Céline (C4-LÉA) **a beaucoup souffert et a été très peu valorisée** dans le **cadre scolaire et familial** notamment, et cela se ressent aujourd'hui dans **les difficultés qu'elle a à accorder sa confiance** :

« J'ai euh, j'ai ce côté, j'en ai tellement bavé, on m'a toujours dit : "Baisse les yeux. Ne me regarde pas. Baisse les yeux. Quand tu vois quelqu'un tu, tu dis bonjour mais en baissant les yeux, tu ne regardes pas les gens." Quand j'ai fait ma première formation, on m'a dit : "Il faut que tu apprennes à regarder les gens, les gens dans les yeux." j'ai dit : "OK, je vais regarder les gens dans les yeux." »

Les notions d'échec, de manque de confiance en soi, et en ses propres capacités d'apprentissage, d'estime de soi traduisent la fragilité de ces publics.

Toutefois, le fait d'être en formation influe positivement sur leur **estime d'eux-mêmes, leur confiance en eux qu'ils retrouvent progressivement**. Martine (C1-niveau 4, français et mathématiques, @3C) a repris confiance en elle grâce à la formation qu'elle a suivie :

« Je sais pas, je, je suis arrivée j'étais un peu perdue, euh j'avais perdu confiance en moi, les choses comme ça. Fin, ça avait été un peu euh, un parcours chaotique quoi, on va dire, entre guillemets, et puis, là, j'ai repris confiance en moi. »

Mylène (C2-LÉA) et Sophie (C4-DVE) se sentent également **plus assurées** grâce à la formation :

« EL : Ouais. Ça vous a permis de reprendre un peu confiance en vous, de euh... »

M : Voilà, c'est, justement, ouais. » (Mylène)

« Sophie : Si, si, si hein, j'ai repris alors pas à 100 % parce que ben euh, quand on n'a pas confiance en soi, on l'a pas hein, c'est tout hein. On essaye de s'améliorer mais c'est comme ça. Mais euh si, ça m'a redonné confiance en moi euh déjà de savoir faire des ch..., des choses que j'avais, j'ai jamais réussies à faire. »

Aïcha (C2-LÉA) commence à **savoir lire** et se sent bien de ce fait :

« Là, je sens, oui. [...] Ouais. Oui, je sens, je me sens bien. [...] Je me sens bien, je, je, je, je me trouve euh, je sais pas, je trouve que je, je, je, je vois pas mon âge en fait. Avec ça. »

Elle semble relativiser le fait d'apprendre à lire sur le tard.

Francis (C2-LÉA), lui, souligne l'**aspect positif du retour en formation** : *« Non, ben non, j'ai honte, j'ai pas honte hein. Si je viens ici [...]. Non, non. Ben non, je savais que je venais ici euh, c'était pour mon bien quoi et tout. Non, non. »*

Sabrina (C2-LÉA) et Ophélie (C4-DVE) se sentent **fières** d'elle. Sabrina **ose davantage lire à voix haute en formation**, elle craint moins les réactions de ses pairs : *« Je suis fière, maintenant, de lire à haute voix. Ouais, avant non. Que j'avais peur des réactions des autres mettons. Que c'est pas, que je buguais ou c'était pas la même phrase. Non, maintenant, non. »*

Ophélie **se sent mieux** : *« Je me sens bien dans ma tête et, pour mes enfants aussi, je pense que c'est important, oui. »*

Franck (C2-LÉA), lui, paraît montrer une **réelle assurance** à l'entrée en formation, mais elle est tout de même **à questionner**, car il semble dans le **déni par rapport à son devenir** :

« Ah bah ça va, c'est..., ça va, ça va, c'est [...]... Il y a pas de problème euh.

EL : Quand vous êtes arrivé en formation, vous vous sentiez comment ?

Franck : Bah normal. [...] Non, non, non. À 56 ans, on n'a plus peur hein. »

Il semble faire cette formation dans l'attente de trouver un autre emploi ou une autre formation, mais sans grande conviction.

Christelle (C3-DVE) est contente de reprendre une formation, **elle se sent bien** : *« Moi, je me sens très bien (rires). »*

Pour Samira (C3-DVE), la formation qu'elle fait dans le nettoyage permet **de se projeter, de se tourner vers l'avenir, d'être fière de son métier**, d'envisager plus concrètement un emploi futur. Elle souhaite créer son entreprise dans ce domaine d'ailleurs:

« Euh à ce qu'il paraît, ça marche super bien. Après, au début, franchement moi j'avais un, un petit appréhension dans le sens euh ménage parce que pour..., il y a, moi, il n'y a pas de sous-métier. Il y a des personnes des fois : "Ouais, tu fais le ménage euh", nanani, fin voilà, vous comprenez. Mais je lui disais, mais il y a pas de sous-métier. Parce qu'en soi ben, c'est un salaire et puis c'est, c'est ton travail, c'est ce qui te donne, euh qui t'aide à vivre. Tout simplement.

EL : Et est-ce que la formation, ça vous a fait changer votre regard aussi sur cette appréhension ? Ça vous a aidée ?

Samira : Ouais, franchement, ouais. Parce qu'à l'heure d'aujourd'hui, je vois les gens qui ont des sociétés et que même ils sont euh en..., un travail fixe euh CDI et tout ça. Mais ils vivent très, très bien. Franchement, même à, à nettoyer les toilettes ou quoi que ce soit. Moi, je m'en fous, ça me dérange pas en soi. Je vous dis, je me suis occupée des personnes âgées donc euh ça c'est de la rigolade pour moi (rires). »

Arnaud (C4-DVE) se sent, quant à lui, **remotivé, déterminé** en formation : *« Oh non, là je me dis que je vais tout faire pour réussir et puis que...que je vais réussir. ».*

Pour Céline (C4-LÉA), la formation qu'elle suit contribue à sa **reconstruction, à panser les blessures du passé qui sont très lourdes à porter** : *« Ça m'aide à me reconstruire, beaucoup, beaucoup, avec euh tout ce que vous..., m'a fait faire, tout ce qu'on a pu me faire subir, ça m'aide beaucoup. »*

La formation semble apporter aux stagiaires un bien-être, une motivation nouvelle, une réassurance, elle leur permet de se projeter, d'envisager l'avenir différemment, elle leur donne

de l'espoir. C'est une première étape dans leur reconstruction personnelle et professionnelle. Elle leur apporte, en somme, une forme de « pouvoir d'agir » tel que défini par Y. Clot et P. Simonet : « *Le pouvoir d'agir est donc regardé comme une puissance intrinsèque et autochtone associé aux capacités propres du sujet.* » (Clot & Simonet, 2015, p. 37).

Le processus identitaire biographique des stagiaires du point de vue des formateurs

Les formateurs soulignent **un rapport à l'échec des stagiaires parfois complexe**, une **mauvaise estime** d'eux-mêmes également, à l'exemple de Dorothée (C2) :

« Parce que c'est des gens qui sont abîmés quand même, qui ont perdu beaucoup d'estime d'eux. Moi j'ai, j'ai eu des gens qui pleuraient en réunion d'info hein en disant euh : "De toute façon, je sais rien faire. C'est jamais rentré dans ma tête et ça rentrera pas et je sais pas pourquoi je vais venir." ».

Fabien (C2), Jean (C4) et Ariane (C5) confirment cette réflexion, mais évoquent aussi l'idée d'avoir laissé passer sa chance :

« C'est-à-dire qu'elles viennent ici nettement stigmatisées, dire : "Moi j'étais nul à l'école". » (Fabien).

« Parce que certaines personnes, euh dans leur passé, si elles étaient en échec scolaire, c'est peut-être dû ou tout au moins considéré par elles de leur faute. Et donc, euh ben, j'ai pas bien travaillé à l'école, maintenant je suis puni, je me retrouve ici. » (Jean)

« [...] il y en a beaucoup euh soit qui étaient en échec scolaire, soit qui n'ont jamais réussi à travailler, etc., ou à qui euh, à qui on a reproché souvent de pas avoir d'expérience, des choses comme ça et euh et forcément, ça affaiblit la confiance en soi. Malheureusement. » (Ariane)

Anne (C4), chargée de former le groupe « DVE », précise qu'il est difficile pour le stagiaire, étant adulte, de reprendre une formation avec l'impression de repartir de zéro : « *Mais euh moi, les miens, ce serait plus : "Pfff oh là là, je comprends rien à l'école." Moi je sens plus que c'est ça au départ : "Putain, je retourne en formation quoi, à l'école quoi..."* ».

À ce sujet, Carole (C4), qui s'occupe du groupe « LÉA », évoque **un sentiment de déstabilisation des stagiaires** lorsqu'ils retournent en formation : « *Pour certains, ils reviennent alors qu'ils ont quitté l'école depuis longtemps. Pour d'autres, ils n'y sont jamais allés à l'école ou très peu. Donc je pense qu'ils sont déstabilisés.* » Cela peut faire écho à la « *déstabilisation identitaire* » mise en avant par P. Roche (2005).

Marie (C2), qui s'occupe du groupe « LÉA », explique que ce public a des difficultés scolaires, des blocages qu'il n'a jamais surmontés :

« Oui, oui, ils ont arrêté l'école euh à un moment donné, ils ont arrêté l'école, ils sont plus allés à l'école et puis, ou à l'école, ça s'est mal passé donc du coup, ils ont fait des blocages.. »

Pour Karine (C1) **la grande fragilité du public** qui entre en formation se manifeste par le besoin d'assistance : *« Donc il y a toujours cette euh... Voilà, c'est quand même des gens qui ont un, qui ont besoin, qui, qui ont besoin qu'on les aide. »*

Selon Clara (C2), qui dispense la formation de FLE, les stagiaires à l'entrée en formation ressentent plusieurs formes d'appréhensions en raison de leur parcours antérieur. Elle souligne qu'ils ont souvent **vécu des événements difficiles** :

« Pas avoir peur de, de parler parce que c'est souvent ça la première chose qui bloque euh pour eux en fait. C'est que, c'est qu'ils, c'est qu'ils, ils ont peur de s'exprimer, ils ont peur qu'on les juge, ils ont peur de... de pas mal de choses, ce qui peut être compréhensible..., compréhensible aussi par rapport à, à ce qu'ils ont vécu. »

La peur évoquée par la formatrice peut faire écho aux propos de certains stagiaires (Anissa, du centre de formation 3 notamment).

Caroline (C3), concernant le public « LÉA » qu'elle a en formation, estime que ce sont des personnes qui ont des **lacunes** à plusieurs niveaux :

« Euh donc ce sont des personnes euh émigrées de plusieurs, de différents pays euh qui viennent euh de, euh fin, qui sont en France depuis peu. Et certains, depuis quelques années, mais ce sont souvent des femmes qui sont au foyer, qui n'ont pas eu la possibilité de travailler et qui sont restées avec euh les lacunes de langage, d'apprentissage euh, d'apprentissage. »

Elles n'ont pas été scolarisées ou peu. Nous retrouvons donc la question des « lacunes » persistantes déjà mentionnée par les stagiaires.

Lucie (C4), en évoquant le public qui suit le parcours « Se former pour lire, écrire, agir » (LÉA), considère que c'est un public qui se **dénigre** beaucoup en raison de sa situation sociale :

« C'est, c'est ça aussi. Fin voilà, ils viennent d'un système où pour l'instant, ils, ils sont nulle part. Fin, ils... voilà, ils ont pas de... quand ils sont en LÉA surtout hein, je parle. Euh ils sont pas euh, ils se disent : Si j'ai besoin de français et de mathématiques, des fois, ils se dénigrent un peu. »

Sylvie (C3), pour sa part, **nuance un peu la fragilité de ce public** au sens où elle reçoit, en formation, des femmes qui n'ont pas de grandes difficultés, qui ne sont pas systématiquement toutes précaires parce qu'elles peuvent compter sur le soutien financier de leur mari :

« *EL : Et c'est toutes des personnes qui sont précaires euh un peu ?*

Sylvie : Non. [...] Euh ça, ça à rien à voir avec la précarité. [...] Euh j'ai des mères de famille euh qui sont mariées, dont les maris ont des situations euh [...]. Financièrement, ça va. »

Marc (C4), qui intervient sur les deux groupes : LÉA et DVE, insiste sur le profil des publics qu'il reçoit en formation, se sont **des personnes qui ont des difficultés personnelles importantes** :

« *Parce qu'il y en a qui viennent ici vraiment, qui, qui ont connu pfff, au niveau personnel, je veux dire hein, vous avez des femmes battues, vous avez des, des gens qui sont alcolos, vous avez toute sorte de, de choses hein ou drogués. »*

L'identité professionnelle des stagiaires (identité pour soi) semble marquée par leur parcours antérieur souvent parsemé d'embûches au quotidien, pour la plupart d'entre eux. Les stagiaires qui entrent en formation sont ainsi parfois en situation d'échec (scolaire, professionnel), expriment des regrets vis-à-vis de leurs choix passés. Cependant, malgré ces difficultés, il semblerait qu'à partir du moment où ils s'engagent à suivre une formation, ce cap franchi leur apporte un sentiment de fierté et leur permette de se sentir plus assurés. Si l'identité pour soi des stagiaires semble plus affirmée grâce à l'acceptation de se former, d'essayer de prendre en main leur destin, qu'en est-il de leur identité pour autrui ? Comment se caractérise-t-elle ?

2.2.Le processus identitaire relationnel (identité pour autrui)

L'identité pour autrui des stagiaires en formation en compétences clés semble fragilisée au départ pour diverses raisons. Tout d'abord, il apparaît que certains éprouvent un sentiment de honte, notamment lié à leurs difficultés, plus ou moins importantes, à lire et à écrire. Cette fragilisation se traduit également par un mal-être et une peur du jugement que nous développerons. Toutefois, nous verrons que la formation suivie participe à leur reconstruction identitaire.

Le processus identitaire relationnel du point de vue des stagiaires

Les stagiaires peuvent, par ailleurs, éprouver un **sentiment de honte** vis-à-vis de leur situation face au regard d'autrui.

Aïcha (C2-LÉA) **a honte du fait de ne pas savoir lire, écrire**, elle souhaite garder cela secret le plus possible : « *Trop, j'ai trop souffert. Et comme c'était secret pour moi, parce qu'il y a personne qui le sait* ».

Francis (C2-LÉA) **aussi a souhaité cacher son illettrisme** autant que faire se peut : « *Non... bah après c'est euh, je le disais pas forcément à tout le monde. [...] Je le disais qu'aux gens que je savais que je pouvais le dire quoi.* »

Mylène (C2-LÉA) se situe dans cette même optique. **Elle a dissimulé son illettrisme à l'entrée en formation**, elle ne l'a pas dit tout de suite par gêne :

« Ben en fait, j'ai, j'étais dans une salle tout seule, j'avais honte des autres. Les autres, ils étaient là depuis longtemps en formation. Moi, j'arrivais qu'au mois de mai. Donc je me suis fort éloignée et j'..., et c'est maintenant que j'ai dit, il y a pas longtemps, que je savais pas lire et écrire. »

Cet isolement volontaire dû au fait de ne pas savoir lire et écrire peut faire écho à la désaffiliation telle que définie par R. Castel (2009).

Les stagiaires ressentent parfois un sentiment **de mal-être en société et se sentent marginalisés**. C'est le cas d'Aïcha et de Francis (C2-LÉA), car ils ne savent ni lire ni écrire :

« Et, et ouais et surtout que, moi, j'étais pas quelqu'un qui sait lire et écrire pour aller euh faire quelque chose de, de bien [...]. J'ai resté dans mon coin en fait. Je me sentais... » (Aïcha)

« Ouais, si, il y en a des fois ils sont, ils sont incompréhensifs. [...] C'est des moqueurs hein ! » (Francis)

Sabrina (C2-LÉA), comme elle le précise, est gitane, et à l'entrée en formation, elle a eu peur **du racisme de ses pairs, du jugement** :

« Au début, quand je suis venue ben le 3 mars, il y avait beaucoup de gens que je connaissais pas [...] et, et comme je suis gitane, je croyais que euh... je vais pas dire raciste, c'est impossible... Mal vue en fait, voilà. [...] Comme je suis gitane, on est beaucoup, c'est vrai par rapport à... je dis pas tout le monde hein, mais...mais parfois on est mal vus. [...] Oui... Comme je me suis présentée euh ben à toutes les, tous les stagiaires. Ben j'ai dit : "Voilà, moi je suis gitane." Ils m'ont tous regardée. Ben, ils croyaient pas que j'étais gitane, mais je sais pas pourquoi, mais, si, je suis gitane, euh je fais partie des gens du voyage. »

Antoine (C4-LÉA) paraît aussi avoir **souffert du regard et du jugement des autres** :

« Euh pfff ben pas vraiment parce que, pour moi euh, pfff j'ai, j'ai souvent eu des brimades, vu mon physique et aussi euh mes capacités euh en français et tout ça. Donc euh j'ai vite appris à les mettre de côté et à passer outre. »

Céline (C4-LÉA), comme Mylène (C2-LÉA), insiste sur **la grande solitude et l'isolement qu'elle a pu connaître** : *« Et... parce que j'étais complètement renfermée, je n'osais plus parler aux gens, sortir, c'était très compliqué, plus d'amis. Euh je, je restais enfermée quoi. Donc plus de contacts avec qui que ce soit [...] »*

Ophélie (C4-DVE) retourne en formation pour **donner le bon exemple à ses enfants** :

« Euh non pas forcément, mais j'ai, j'aimerais retourner sur le marché du travail mais trouver quelque chose euh que j'ai vraiment envie de faire et aussi montrer à mes enfants que euh c'est important d'aller travailler. [...] Pour leur montrer le bon chemin, fin c'est ce que j'aimerais. »

Sophie (C4-DVE) déplore **son manque d'autonomie pour rédiger des lettres de motivation**, mais la formation lui permet d'y remédier : *« Ben oui parce qu'une lettre de motivation, je savais pas la faire toute seule sans fautes, c'est mes en..., mes enfants étaient derrière moi euh... ».*

Le sentiment de honte, le mal-être en société, la peur du jugement des autres, voire de stigmatisation semblent principalement éprouvés par les stagiaires du groupe « LÉA » qui sont en situation d'illettrisme ou d'analphabétisme à un degré élevé.

Le processus identitaire relationnel du point de vue des formateurs et des stagiaires

Les formateurs notent également le **sentiment de honte et d'échec** ressenti par les stagiaires à l'entrée en formation. Fabien (C2) estime que la formation doit travailler à ôter ce sentiment : *« Et ici en fait, il y a, il y a une espèce de, de, de, on essaie de, de, de d'enlever les dimensions de honte et d'échec [...] »*. Cela renvoie à l'aspect « remédiation » de la formation d'une certaine manière. Cette « nouvelle médiation » qui permet un apprentissage (Raynal & Rieunier, 2014, p. 426).

Jean (C4), quant à lui, évoque **un sentiment d'humiliation** de la part des stagiaires à l'idée **de retourner en formation** :

« La première, c'est euh, effectivement, comment les gens euh perçoivent le fait qu'ils viennent en cours euh et qu'ils soient euh, ici, dans une structure un peu particulière.

Euh souvent, c'est, ça peut être considéré comme dévalorisant, la personne, elle peut se sentir euh diminuée quelque part, euh humiliée aussi parfois. »

Au-delà de ce constat de dévalorisation fait par les formateurs, il apparaît, par ailleurs, que les stagiaires **s'identifient les uns aux autres en formation** et deviennent rapidement **solidaires**. Mis en confiance, ils éprouvent un **sentiment d'égalité** qui les rassure, qui leur permet de dédramatiser leur situation lors de leurs échanges. Pour Martine (stagiaire, C1-niveau 4, français et mathématiques), cette identification passe par un **respect mutuel**, l'autre constitue un miroir de soi :

« Ben euh parce que euh il y a quand même de l'écoute. Chacun il s'écoute. On a un respect mutuel. Fin je, fin moi, je le ressens comme ça. Ouais, je sais pas. Après, on sait qu'on est tous, euh, entre guillemets, dans le même bateau quoi. On est là... »

Aïcha (stagiaire, C2 - LÉA) considère que les stagiaires ont **un même objectif** : apprendre, même si les difficultés peuvent être différentes : *« On est pareils, mais chacun, il a quelque chose de, d'apprendre. »*

Pour Francis (stagiaire, C2-LÉA), les autres stagiaires **sont comme lui** : *« Ça tombe bien avec euh tous les gens, quoi, qui sont comme moi, quoi. »*

Mylène (stagiaire, C2-LÉA) se rend compte **qu'elle n'est pas la seule à être en situation d'illettrisme et cela lui permet de relativiser sa situation** : *« Mais en fait, j'étais pas la seule. Il y avait... d'autres personnes aussi. Et moi, j'étais tout (sic.) seule, je voulais pas... avoir honte devant les autres. Mais euh je suis pas la seule. »*

Sabrina (C2-LÉA) **prend aussi conscience de la similitude des situations et des objectifs des stagiaires en formation, elle s'identifie aux autres membres du groupe** : *« Que c'est la même situation que euh, que les miennes. Voilà. On est tous là pour euh, pour un seul but de lire, d'apprendre. »*

Caroline (C3), formatrice, a également constaté cette **identification des stagiaires entre eux ainsi que leur synergie** au sein du groupe de formation en lien avec la similitude de leurs situations :

« Eh bien, il se crée un lien dans le groupe hein donc, parce que comme ce sont toutes des personnes euh qui sont qui, qui sont dans les mêmes conditions, euh je... ces, ces gens, ces personnes-là sont très généreuses et ces personnes-là, alors il y a des personnes euh, moi, j'ai un bon groupe, je suis contente. »

Lisa (stagiaire, C4-DVE) évoque le **soutien et le partage entre les membres du groupe** :

« C'est ça, puis ben, on se sou..., comme on se soutient tous assez euh, on est contents de dire aux autres euh : "Ah je suis contente, j'ai eu, j'ai eu telle réponse !", ou euh. Donc euh non, si ça, ça aide quand même de partager ça euh avec euh d'autres gens quoi. »

Élisa (stagiaire, C4-DVE) considère qu'il n'y **pas de jugement entre les stagiaires** parce que tous ont besoin de cette formation pour évoluer :

« Donc Anne nous fait des dictées une fois par semaine et euh, et on a eu une euh, une de nos camarades qui, qui s'est mise à pleurer parce qu'elle avait beaucoup de fautes. On lui a dit : "Jamais, jamais, personne, personne ne juge personne. On n'est pas là à se moquer de quoi, de qui que ce soit. On est là, déjà d'une parce qu'on en a besoin, parce qu'on a, on va évoluer justement. C'est en faisant des e..., des fautes qu'on évolue et euh personne ne se moque de personne." »

Ophélie (stagiaire, C4-DVE), quant à elle, a été surprise à l'entrée en formation de **voir que d'autres stagiaires sont en recherche d'emploi comme elle**. De ce fait, **elle se sent moins isolée** :

« Oui, fin moi personnellement, donc en venant ici, je savais pas qu'il y avait autant de monde qui cherchait un emploi ou... On, on s'imagine pas et après, ben moi, par rapport à mon stage aussi, j'ai vu certaines choses qui ont fait qu'on voit la vie autrement. [...] Mais on se dit qu'on n'est pas tout seuls. »

Sophie (stagiaire, C4-DVE) s'est aperçue **qu'elle n'était pas la seule à avoir des difficultés et c'est ce qui l'a aidée à persister en formation** :

« Et comme au début, je, je comprenais pas forcément, j'arrivais pas à me remettre dedans euh donc j'avais dit : "Voilà, stop. On va arrêter là euh..." Et puis, au fil du temps, bah tout le monde comme je..., je me suis aperçue que tout le monde était dans la même galère et que ben ils avaient fait des efforts donc je me suis dit : "Ben peut-être que j'y arriverai." »

Céline (C4-LÉA) considère qu'elle **peut apprendre aussi de ses pairs** : « [...] c'est toute une euh mesticée* (sic.) qu'on, qu'on, que, qu'on apprenne, qu'on apprend les uns, les autres. »

D'ailleurs, Jean (C4), en tant que formateur, note ce sentiment **d'identification, de fraternité, de complicité** présent chez les stagiaires qui se trouvent dans des difficultés similaires :

« Bien souvent, entre eux, ils connaissent plus de détails sur les uns et sur les autres que ce que ne connaît le formateur. Parce qu'ils ont le système de fraternité. On est dans des difficultés, qu'elles qu'en soient les causes, on est dans la même galère. »

Fabien (formateur, C2) souligne, pour sa part, **cette similitude des profils des stagiaires** : « [...] chacun vient ici, on est tous ici pour apprendre. Bon on est tous un peu dans la galère, mais on vient avec l'idée de, de progresser quoi. »

Antoine (stagiaire, C4-LÉA) s'est **immédiatement identifié à ses pairs à l'entrée en formation grâce à la remarque d'un stagiaire** :

« Euh non, la première fois que je suis venu ici, j'étais stressé et il y a un de la formation qui est venu, il m'a tapé sur l'épaule, il a dit : "Regarde-moi.", il dit : "On est tous les mêmes ici. On a tous des lacunes quelque part." Il a dit. "Donc n'aie pas peur, ça sert à rien !" »

Pour Arnaud (stagiaire, C4-DVE), **le groupe forme une seule entité** au sein de laquelle les différences n'existent pas : *« Puis on est un groupe que tout le monde accepte tout le monde, donc euh il y a pas de différences euh... »*

Cette identification des stagiaires entre eux fait écho au sentiment d'exister et d'être soi (Bourgeois, 2018). Le sentiment d'exister associe la conscience de soi (le « je ») et la relation avec autrui (le « nous »). Avec le soutien des formateurs, ce sont les interactions, les échanges au sein du groupe qui encouragent la reconnaissance mutuelle et favorisent la reconstruction identitaire.

Pour Aïcha (C2-LÉA), la formation lui procure un **sentiment de reconnaissance, d'existence** qui lui manquait visiblement : *« Moi, je trouve que il y a beaucoup de changement pour moi. [...] Je, je suis très bien [...] Je me sens femme, je me sens exister... »*

Francis (C2-LÉA), de son côté, considère le centre de formation comme sa **deuxième maison**, il s'y sent bien, il s'y sent à l'aise, reconnu, entre pairs qui rencontrent les mêmes problématiques :

« J'arrive ici, moi, c'est comme ma deuxième maison. [...] Il y a pas de problème. Bah on se connaît tous hein. [...] Je dis non, bah non. Euh on est tous là pour le même pro..., je suppose plus ou moins le même problème, donc c'est pas gênant quoi. Ben il y en a c'est sûr, il y en, ils [...], c'est pour apprendre peut-être plus de choses euh, je sais pas »

Martine (C1-niveau 4, français et mathématiques, @3C) considère également les membres du centre de formation comme **sa famille**. De ce fait, **elle est déçue** que le dispositif @3C se soit arrêté :

« Ben ouais parce qu'on prenait l'habitude de euh, de voir les, les gens de voir du monde et tout, d'avoir des contacts quoi c'était même pas que des..., d'être en formation quoi, c'était... Ça faisait un peu comme si qu'on perdait un bout de famille quoi. (rires) »

Sabrina (C2-LÉA) estime que la formation lui a permis **d'oublier ses problèmes personnels**, sa séparation. Son entrée en formation lui a changé les idées :

« [...] Quand je me suis séparée de mon mari, je me suis dit : Aller, je vais faire une formation. Et, oui, j'ai fait la formation. Ça m'a fait euh un soulagement bien. J'ai rien pensé, c'est vrai en plus. Ça m'a... ma tête est un peu vidée quoi. [...] Ouais. Que je me concentre euh. Je suis concentrée à, à apprendre, parler avec les gens. »

Franck (C2-LÉA) semble plus réservé. Il admet qu'elle lui permet de **rythmer son quotidien**, mais affirme en même temps qu'il **n'a pas de problèmes pour se lever le matin** dans tous les cas. Il en va de même pour Lisa (C4) :

« Ensuite, c'est vrai que avant, fin après moi, ça me change pas, je suis... je me lève de bonne heure que ce soit pour aller emmener xxx (sa fille) à l'école ou faire les trucs donc sur ça, ça me change pas. Mais euh, euh de finir à 17 heures, d'aller chercher ma fille en garderie, ça, ça me change par contre. »

Christelle (C3-DVE) se sent bien en formation et cela se traduit notamment par la **motivation à s'y rendre**. De ce fait, elle s'arrange pour ne pas la manquer :

« Ben moi, je trouve bien. Je trouve euh la formation très bien. D'ailleurs, je suis motivée pour venir en cours. D'ailleurs euh hier, il m'avait donné mes conventions parce que comme j'habite XXX (ville). Donc il m'avait donné mes conventions, il m'avait dit : "Tu les fais signer donc euh aujourd'hui et tu viens après en cours." Et tout compte fait, hier j'ai appelé XXX (l'entreprise dans laquelle elle fait son stage) à 17 heures, j'ai demandé si je pouvais passer pour les faire signer. Ils m'ont dit : "Il y a pas de souci." Comme ça à 9 heures, j'étais là en formation. »

Cette motivation se retrouve dans les propos de Samira (C3-DVE). Elle apparaît **déterminée** à aller au bout de sa formation :

« Après moi, j'aime bien venir euh en formation. Je sais, je me connais, je sais que si ça va me saouler, ben voilà quoi. Je vais me dire : "Ah ouais, je vais venir de moins en moins." Et je vais aller chercher un autre truc, je sais euh, je fais comme ça en fait. Mais là, comme moi je, dès que je m'engage quelque part, ben non, c'est bon. Si j'ai signé un truc, je vais jusqu'au bout même si ça me prend la tête ou quoi. Je prends sur moi et je vais aller jusqu'au bout. »

Céline (C4-LÉA) aussi se dit **déterminée**. Elle met l'accent sur **l'importance de la volonté** de suivre et de réussir sa formation : « La volonté, pour moi, la volonté. Faut le vouloir. Si on n'a pas envie, je me demande pourquoi on reste là. ». Par ailleurs, elle précise que cette formation constitue un **nouveau départ** pour elle : « Ça me, ça me permet de me relancer et, psychologiquement, à me relever. »

La formation joue ainsi son rôle de remédiation à différents niveaux : elle permet une remédiation en lien avec les apprentissages, mais elle permet également une **reconstruction de soi**.

En outre, cette motivation lors de la formation renvoie aux propos de M. Lesne (1994) qui considère les formateurs comme « créateurs de motivations » pour les stagiaires. Toutefois, cet aspect est à nuancer. En effet, si dans la plupart des entretiens que nous avons réalisés, les stagiaires affichent une motivation à retourner en formation, certains à l'exemple de Frank (C2-LÉA) semblent **estimer qu'il est trop tard pour se former** : « *C'est pour dire de passer mon temps et [...]. C'est ouais, c'est une formation, bon maintenant euh, j'ai quand même 56 ans. [...] Je vois pas où je vais aller.* »

L'identité pour autrui des stagiaires, bien que fragilisée par les diverses épreuves vécues, semble se développer grâce à la formation, car lorsqu'ils se rendent compte qu'ils partagent les mêmes difficultés, ils arrivent à les exprimer sans se sentir jugés. C'est un processus important pour eux. En effet, le sentiment d'identification ressenti par une majorité de stagiaires en formation permet de relativiser les difficultés passées et présentes et de se sentir moins seuls pour aller plus loin. Par ailleurs, la formation semble apporter un nouveau rythme au quotidien, elle permet de mettre de côté les problèmes personnels et favorise un sentiment d'appartenance à une communauté.

Conclusion du chapitre 10

Les stagiaires affichent des questionnements voire des ruptures identitaires (identité pour soi et pour autrui) relatifs à leur passé souvent parsemé d'épreuves, ces difficultés sont exacerbées lors de leur entrée en formation. Ils manquent de confiance en eux, de manière générale, et ont parfois une piètre estime d'eux-mêmes (sentiment de honte, mal-être, peur du regard des autres). Dès lors qu'ils acceptent de persévérer en formation, celle-ci participe à leur reconstruction dans la mesure où elle donne un rythme, leur permet de s'identifier les uns aux autres, de se reconnaître et de se sentir reconnus. Cependant, il s'agirait de voir si ces bénéfices perdurent à l'issue de la formation, sur un plus long terme.

En outre, les formateurs et les stagiaires sont tous deux confrontés à des enjeux identitaires forts, bien qu'ils soient de nature différente. Tous deux affichent un manque de reconnaissance professionnelle. Les formateurs expriment une méconnaissance de la fonction de formateur « compétences clés » au sein de la société, un manque de visibilité, de valorisation et de reconnaissance. Pour contrebalancer ces aspects, ils mettent en avant l'importance de leur rôle, leurs compétences, leur utilité et leur écoute vis-à-vis des stagiaires qu'ils accompagnent et dont les difficultés sont multiples. Ces derniers, en effet, ont eu des parcours de vie complexes et sont bien souvent éloignés du monde du travail. Ils présentent des blessures identitaires marquées, un manque de reconnaissance qui se traduit parfois par un sentiment d'isolement, l'impression de ne pas exister. Au-delà de l'apprentissage de compétences indispensables à la gestion de la vie quotidienne (personnelle et professionnelle), la formation leur permet aussi, dans la plupart des cas, de se reconstruire et de reconstruire leur identité propre (sociale et professionnelle).

Conclusion de l'analyse thématique des entretiens et observations

Les résultats issus de l'analyse des entretiens et des observations montrent que la précarité vécue par les formateurs est davantage d'ordre professionnel et peut être assumée. Certains peuvent tout de même rencontrer une forme de précarité économique et financière ainsi qu'une précarité familiale ou des conditions de vie.

Si sept des formateurs interrogés ont des contrats à durée déterminée (CDD) au moment de leur entretien, sept sont en CDI dont une formatrice qui a fait le choix d'un CDI à temps partiel.

La précarité vécue par les stagiaires, quant à elle, est plus globale, elle impacte l'existence étant donné qu'elle peut être professionnelle, sociale, économique et financière, familiale et toucher également les conditions de vie. Toutefois, il apparaît tout de même, chez les stagiaires de l'enquête, un sentiment de maîtrise de la situation. Certaines stagiaires femmes ont, par exemple, fait le choix de travailler à temps partiel ou en intérim pour s'occuper de leurs enfants.

Les deux acteurs éprouvent, en tout cas, un besoin de reconnaissance qu'il soit social ou professionnel et un besoin de (re)construction identitaire. C'est ce besoin de reconnaissance et de (re)construction identitaire qui peuvent être à l'origine d'une relation d'accompagnement féconde puisqu'elle est fondée sur une reconnaissance intersubjective. Malgré les frustrations que semble faire émerger l'autoformation accompagnée chez les formateurs et les stagiaires pour différentes raisons, celle-ci paraît également bénéfique pour les deux acteurs. Elle permet, en effet, de créer des conditions favorables pour que chacun puisse affirmer son identité propre : de formateur ou de stagiaire. L'asymétrie des places occupées au sein de la relation d'accompagnement n'empêche ainsi pas la symétrie dans les échanges et dans la reconnaissance mutuelle.

Enfin, le chapitre suivant, consacré aux résultats de l'analyse de l'atelier d'écriture et d'échange sur l'activité menée avec le groupe DVE du centre de formation 2, permet de mieux comprendre les enjeux identitaires auxquels les stagiaires de ce programme sont confrontés.

Chapitre 11 : Les écrits sur l'activité : un média qui permet de mieux comprendre les profils et enjeux des stagiaires « DVE »

Introduction

Comme nous l'avons précisé dans le chapitre 6, les séances d'atelier d'écriture et d'échange sur l'activité ont été réalisées avec des stagiaires (programme DVE) du centre de formation n° 2 qui sont en réorientation professionnelle ou, en tout cas, en train de (re)définir leur projet professionnel pour différentes raisons. Par ailleurs, ce sont des personnes qui, en raison de leur parcours de vie et de leur parcours professionnel, sont fragilisées. Elles ont parfois été confrontées à des situations de travail difficiles. L'atelier d'écriture et d'échange sur l'activité peut contribuer à « prendre du recul » sur ce vécu, à mieux le comprendre (Champy-Remoussenard, 2020, p. 116), grâce à l'écrit et au regard d'autrui (échanges). Nous faisons l'hypothèse que cet atelier peut mettre au jour le questionnement identitaire des stagiaires, mais aussi avoir un effet cathartique et peut agir sur leur sentiment de reconnaissance professionnelle et leur estime d'eux-mêmes. L'intérêt réside, par ailleurs, dans le fait de pouvoir montrer la diversité des situations des stagiaires, le sentiment de détresse ou d'incapacité qu'ils ressentent et qu'ils ont, ici, l'occasion d'exprimer par écrit, mais également leur hétérogénéité de profils. C'est à ces profils complexes que les formateurs doivent s'ajuster au quotidien.

Pour étudier les textes produits lors de l'atelier, nous avons tout d'abord procédé à une analyse thématique des textes 0 (à propos du rapport à l'écrit) rédigés par les stagiaires, en nous inspirant de la méthode d'analyse réalisée par M. Andrys-Top¹¹⁴ dans son travail de thèse. En effet, la chercheuse a eu recours à l'analyse thématique des textes produits comme elle le souligne : « *J'ai procédé à une analyse thématique en effectuant des lectures du corpus et en menant un travail systématique de synthèse des propos.* » (Andrys-Top, 2021, p. 200). Nous avons pu faire émerger des thématiques que nous présentons ci-après.

¹¹⁴ Marie Andrys-Top est docteure en Sciences de l'éducation et de la formation. Elle a soutenu une thèse sous la direction de Patricia Champy-Remoussenard, le 21 octobre 2021, qui s'intitule : « L'activité des EJE, clef de voûte de l'éducation inclusive au sein des lieux d'accueil de la petite enfance ? Une recherche collaborative avec des EJE ». Pour sa thèse, elle a obtenu le prix Louis-Cros en 2022.

Pour les textes suivants (ceux réalisés à partir des déclencheurs et discutés ensuite), nous avons réalisé une analyse par textes et par déclencheurs. En fonction des déclencheurs choisis, nous avons pu dégager des thèmes récurrents. Nous avons fait le choix de fonctionner de cette manière parce que nous ne connaissons pas les profils et parcours de ces stagiaires qui ne faisaient pas partie de notre panel d'entretiens. Nous les avons rencontrés ponctuellement lors de ces ateliers et nous n'avons pas de détails sur leur parcours antérieur ou sur leur profil. Il nous a donc paru plus adapté d'analyser leurs textes et de les comparer au regard des déclencheurs, plutôt que de présenter une analyse par profils. En tout état de cause, nous pouvons faire l'hypothèse que bien qu'ils présentent des difficultés similaires, ils ont un rapport au travail et à l'écrit très personnel ainsi que des expériences distinctes. Certains semblent présenter davantage de recul et d'expérience.

La partie qui suit est consacrée aux résultats de l'analyse du texte 0.

1. Texte 0 : le sens de l'écriture

Sept stagiaires sur huit ont rédigé le texte 0. Seul Antoine a été en incapacité d'écrire comme nous l'avons déjà mentionné au chapitre 6. Laurent, quant à lui, n'a que très peu écrit, mais a tenté l'exercice tout de même.

Nous identifions plusieurs thématiques importantes qui émanent de ces premiers textes demandés et que nous allons développer : une fonction thérapeutique de l'écriture, un amour/désamour de l'écriture, l'écriture comme l'expression d'idées ou de soi, et enfin la dimension temporelle de l'écriture.

1.1. Une fonction thérapeutique de l'écriture

Chez plusieurs stagiaires apparaît l'idée que l'écriture permettrait d'exprimer des émotions et aurait une fonction de soin : remédier aux maux par les mots. Cet aspect renvoie aux « *vertus de la description* » évoquées par P. Champy-Remoussenard et B. Rothan. En effet, l'un des intérêts de l'atelier d'écriture et d'échange sur l'activité repose sur le caractère thérapeutique de la description qui permet d'évoquer la souffrance au travail, son effet maïeutique :

L'exercice de description semble s'apparenter quelquefois à une maïeutique de la souffrance au travail. Il est l'occasion de dire la souffrance à travers l'expression des problèmes, des questions, l'occasion d'avouer, de s'avouer et de dire à d'autres que le

travail est source de difficultés, parce qu'il remplit de questions et de problèmes celui qui le vit. (Champy-Remoussenard & Rothan, 1999, p. 171)

Amélie déclare : « *J'écris pour aller mieux et pour des fois pleurer* ». Elle voit l'écriture comme une façon d'exprimer sa douleur et de s'en libérer. Solène le souligne également : « *l'écriture c'est vider sa tête, écrire des choses qu'on peut avoir sur le cœur* ». Il y a un aspect libérateur de l'écriture. Pour Alice, c'est : « *mettre des mots sur des situations, des sentiments* ». L'écriture est un autre moyen de s'exprimer quand parler est trop difficile, c'est ce que précise Solène : « *L'écriture peut permettre de dire des choses qu'on ne peut pas dire de vive voix*. » Alice évoque la même idée dans son texte. L'écrit offre une forme de liberté, permet d'oser dire davantage : « *mettre à l'écrit ce que l'on n'oserait pas dire à l'oral* » / « *Pouvoir s'exprimer librement, sans retenue, aborder n'importe quel sujet*. ».

1.2. Un amour, désamour de l'écriture

K. Balslev évoque le rapport à l'écrit parfois complexe que peuvent avoir les adultes faiblement qualifiés qui suivent des formations de type « compétences clés ». À travers une analyse de productions écrites d'apprenants lors d'un cours de français, elle souligne l'importance de mettre au jour les stratégies d'écriture plutôt que de souligner les erreurs commises dans une perspective formative. Elle souhaite valoriser ce qui est maîtrisé au lieu de mettre en avant les lacunes :

Dans la mesure où les adultes en difficulté face à l'écrit se trouvent fréquemment dans des situations où leurs écrits sont comparés à une norme cassante et où l'image de mauvais scripteurs leur est facilement renvoyée, la recherche des stratégies d'écriture devrait favoriser leur progression dans la maîtrise de la langue écrite. (Balslev, 2008, p. 133)

Comme le mentionne K. Balslev, les difficultés liées à l'écrit peuvent renvoyer à une norme stigmatisante et influencer sur l'image de soi de l'apprenant qui se considère alors comme un « mauvais scripteur ». Cette image de mauvais scripteur se retrouve chez certains des stagiaires de l'atelier.

Chez trois stagiaires transparaît, ainsi, l'idée d'amour et de désamour de l'écriture. Amélie, dans son texte, parle de son plaisir d'écrire des chansons : « *Car j'adore écrire des chansons* ». Elle va même au-delà et estime qu' « *écrire, c'est toute [s]a vie* ». Elle ne donne

pas davantage de détails sur ce que cela signifie pour elle, néanmoins, l'expression est forte. Elle semble accorder beaucoup d'importance à cette pratique.

En revanche, Gaëtan voit l'écriture comme une source de souffrance. Elle est stigmatisante à ses yeux et ne constitue pas une activité intéressante de ce fait : « *Pour moi écrire, c'est pas très intéressant, cela ne m'intéresse pas d'écrire, je préfère interagir à l'oral car personnellement, j'ai quelques difficultés à écrire longtemps sans que ma main s'épuise.* »

Il l'associe à la fatigue parce qu'il a des difficultés à écrire correctement. Nous retrouvons ici les problématiques rencontrées par certains stagiaires dans leur scolarité et le rapport à l'écrit en fait partie. Il dit clairement qu'écrire n'est pas un plaisir : « *Je ne trouve pas particulièrement de plaisir à écrire* ». Cela renvoie au fait que la plupart des stagiaires sont en formation en compétences clés parce qu'ils ont des problèmes avec l'écrit, même si les stagiaires DVE, en principe, ne sont pas identifiés comme illettrés. Ce sont davantage des problèmes d'orthographe, grammaire, syntaxe à corriger.

Henri, dans le même ordre d'idées, semble faire le lien avec l'orthographe et, dans son cas, ce n'est pas positif. L'écriture est associée aux fautes d'orthographe, au manque d'attention : « *Savoir se relire, parce qu'on veut toujours aller plus vite du coup on y pense pas forcément et on fait des fautes [...].* » Cette réflexion peut également renvoyer à son rapport à l'écriture en contexte scolaire. Il souligne une fragilité en matière d'orthographe et semble aussi l'imputer au manque de pratique : « *C'est aussi oublier comment on écrit certains mots parce qu'on n'écrit plus trop ou alors on ne se sert plus du français* ». Nous pouvons penser que les stagiaires se font cette réflexion parce qu'ils sont dans un processus de formation, de remise à niveau des savoirs de base et compétences clés. Dans les textes 0 produits apparaît une autre fonction de l'écriture que nous détaillons ci-après.

1.3.L'écriture comme l'expression d'idées ou l'expression de soi

L'écriture comme référence à l'expression de ses idées ou l'expression de soi transparaît dans les écrits des stagiaires. Par la première, nous entendons l'écriture comme un moyen d'expression de pensées, d'opinions. Par « l'expression de soi », nous entendons la réflexivité au sens philosophique du terme et permise par l'écriture, une conscience de soi : « *Plus communément, la réflexion renvoie à la définition donnée par Leibniz, reprise par Lalande (1926/1985, p. 904), à savoir : « la réflexion n'est autre chose qu'une attention à ce qui est en nous »* (Lafortune & Morisse, 2014, p. 12).

Pour Henri, elle est une expression de soi au sens où elle permet d'écrire ses pensées : « *Pour moi écrire, c'est écrire ce qu'il se passe dans ma tête* ». Dans la même optique, Solène définit l'écriture comme une forme de structuration de la pensée : « *C'est aussi une certaine organisation, un pense-bête. L'écriture permet d'organiser des idées et les rendre visuelles.* » Alice va plus loin et voit l'écriture comme une mise à nu de soi pour soi, mais également pour autrui : « *C'est se dévoiler à "soi-même", aux autres* ». C'est ainsi une forme de prise de risque. Nous pouvons retrouver, dans cette réflexion, le rapport à soi, à l'image de soi, à la peur du regard des autres aussi, au processus identitaire relationnel mis en avant par C. Dubar (2015) : « l'identité pour autrui ».

Par rapport à autrui, Alice et Henri considèrent l'écriture comme un partage, une transmission : « *C'est aussi du partage, l'échange entre un auteur et le lecteur* » (Alice)/ « *raconter des choses ou transmettre des choses* » (Henri). Le partage peut être mis en lien avec la socialisation, une autre dimension importante mise en avant notamment par B. Schwartz (1973) lorsqu'il évoque l'autoformation assistée. En effet, nous avons pu voir le caractère fondamental de la socialisation pour ces publics fragiles, parfois isolés. Pour la plupart des stagiaires en formation en compétences clés, l'écriture constitue un enjeu, une difficulté.

Le rapport au temps et un autre aspect qui émane de ce premier texte écrit par les stagiaires et que nous présentons ci-après.

1.4. Une dimension temporelle de l'écriture

Enfin, dans ces premiers textes une dimension temporelle de l'écriture est mise en avant et peut prendre différents aspects. L'écriture est vue comme un remède à l'oubli pour Solène, Amélie et Henri. Pour Solène, elle permet de garder des traces de notre passage sur Terre, elle est une forme d'accès à l'éternité : « *Elle permet de ne rien oublier* » / « *avoir une trace d'un quelque chose pour le conserver* » / « *C'est une partie d'un individu que l'on peut conserver aussi longtemps que possible* ». Pour Henri et Amélie, elle est un aide-mémoire :

« *quand j'ai des idées, je note direct sur un papier* » (Amélie)

« *Écrire des notes pour me rappeler [...].* » (Henri).

La dimension temporelle de l'écriture est, en outre, mise en avant à travers l'idée de pause, de temps d'arrêt, pour deux stagiaires : Solène et Alice. Solène utilise l'image de « la mise sur

pause » : « *et met sur pause le temps d'un instant en écrivant* », tandis qu'Alice voit l'écriture comme un temps de prise de recul, de méditation : « *prendre le temps, du recul, méditer* ».

La réflexivité par l'écriture selon L. Lafortune et M. Morisse se traduit notamment par la fonction de médiation cognitive de l'écriture. Elle permet « *un travail d'élucidation, de clarification et d'élaboration de sa propre pensée* » (Lafortune & Morisse, 2014, p. 21). Ces temps de pause sont nécessaires à la construction de la réflexivité. Ils permettent des prises de conscience qui favorisent le pouvoir d'agir par la verbalisation (Lafortune & Morisse, 2014, p. 18). La formation « Dynamique vers l'emploi », comme son nom l'indique, favorise une dynamique de mise en action, de mise en projet. Les stagiaires sont, en effet, des personnes qui ont perdu leur pouvoir d'agir ou qui n'en ont pas conscience, qui manque de confiance en eux comme nous avons déjà pu le constater et comme nous le verrons dans les textes suivants.

Le rapport au futur est enfin remarquable dans les propos des stagiaires, la question de l'écriture comme mise en projet est évoquée. Cela est compréhensible étant donné que ces stagiaires suivent un parcours « Dynamique vers l'emploi » et sont donc amenés à réfléchir à leur avenir professionnel. Ainsi, Magalie précise : « *pouvoir s'exprimer sur plein de choses, de projets que l'on peut définir ou pas* ». Alice insiste sur le fait de « se projeter » grâce à l'écriture. Enfin, pour Henri, écrire, revient à organiser l'avenir : « *écrire ce qu'on prévoit de faire pour le lendemain ou plus tard* ».

En somme, dans les textes 0, semblent émerger des réflexions en lien avec la formation que suivent les stagiaires. Ils semblent tous se situer dans une réflexion sur eux-mêmes, sur leur parcours professionnel passé et futur. Des réflexions sur le rapport à l'écriture apparaissent aussi dans ces premiers textes. L'activité d'écriture peut être ambivalente, elle peut à la fois être thérapeutique, libératrice et à la fois source de souffrance, vécue comme une contrainte de la part des stagiaires. Ces textes 0 ont ainsi permis aux stagiaires, en guise d'introduction à l'écriture sur l'activité, de prendre conscience de leur rapport à l'écrit. Ils sont une première étape qui prépare la suivante : la production des textes à partir de déclencheurs et qui est suivie de discussions. Cette prochaine étape s'avère davantage réflexive dans la mesure où le temps d'échanges permet de revenir sur le texte écrit dans un premier temps. Grâce à ces deux temps, le stagiaire peut prendre conscience d'éléments en lien avec son activité, les verbaliser et prendre du recul sur cette activité. L'analyse thématique de ces textes permet de mieux comprendre le rapport au travail des stagiaires, leurs questionnements identitaires, leur rapport

au passé et à l'avenir notamment. C'est le cas pour l'analyse des textes 1 que nous présentons ci-après.

2. Texte 1 : Une identité professionnelle mise à l'épreuve

Sur les cinq textes écrits, trois personnes ont choisi le déclencheur « *Ce jour-là, j'ai pris sur moi...* » (Magalie, Amélie, Alice), une personne a choisi « *Dans la vie, il n'est jamais trop tard...* » (Solène). Gaëtan, quant à lui, ne semble pas avoir choisi de déclencheurs et Laurent ainsi qu'Antoine ne se prêtent pas à l'exercice. Par ailleurs, il faut préciser que nous n'avons pas eu l'occasion de nous procurer le texte 1 d'Henri. D'après les déclencheurs choisis, il semble que les stagiaires aient davantage besoin de raconter une situation professionnelle qui a posé problème.

2.1. Un rapport complexe au travail

Le déclencheur : « *Ce jour-là, j'ai pris sur moi...* », sélectionné dans les textes rédigés par les personnes mentionnées ci-dessous, induit une situation de travail qui se veut complexe, mais au sein de laquelle le stagiaire a visiblement persévéré.

Magalie : « Un travail choisi ou contraint ? »

Ainsi, Magalie explique qu'être femme de ménage ne lui a pas plu, selon ses propos. Le texte est court (27 mots) : « *Ce jour-là, j'ai pris sur moi* »

« *Quand j'ai pris le travail de faire le ménage chez les personnes, pendant qu'elles travaillaient, ne m'a pas plu.* »

Il commence par le déclencheur sélectionné. Elle ne développe pas les raisons, mais semble subir ce travail : « *quand j'ai pris le travail de faire du ménage* ». Le verbe « prendre » semble illustrer le fait qu'elle n'a pas choisi ce travail. Nous émettons plusieurs hypothèses concernant la brièveté du texte : le manque d'inspiration par rapport à l'exercice, la difficulté d'écrire, le rapport peut-être complexe à l'écriture ou encore le fait que ce soit le premier texte qui évoque son activité. Elle semble émettre une réserve à s'exprimer sur l'activité professionnelle. Cela peut traduire un manque de confiance en soi, même si nous manquons d'éléments pour le préciser davantage.

Amélie : « Un travail frustrant »

Amélie raconte son stage dans un magasin de vêtements. Elle décrit les rapports compliqués avec sa responsable : « *toujours sur mon dos* », « *je faisais tout comme une boniche* ». Le déclencheur est mis à la fin, dans la dernière phrase. Ce stage semble avoir généré chez elle une forme de frustration, comme l'illustre le vocabulaire fort employé. Elle semble manquer de reconnaissance professionnelle malgré son investissement : « *je finissais toujours tard, jusqu'à la fermeture* ». Le texte est également court : 68 mots. Nous pouvons formuler les mêmes hypothèses que pour Magalie à ce sujet. Elle arrive tout de même à évoquer quelques émotions comme la frustration, l'agacement, mais elles ne sont pas développées. Par contre, les mots utilisés sont très révélateurs de son état d'esprit à ce moment-là et de son ressenti.

Alice : « Une fonction centrale dans un contexte complexe »

Alice commence également son texte par le déclencheur. Elle évoque une situation difficile qu'elle a vécue lorsqu'elle travaillait dans un lycée en REP + (éducation prioritaire) en tant qu'agent administratif. Elle précise qu'il y avait « *beaucoup de violences physiques et verbales* ». Elle revient sur un moment spécifique lors de la récréation. Elle raconte une altercation entre deux élèves au sein de laquelle elle a eu un rôle central, celui de désamorcer le conflit : « *tout de suite des élèves sont venus me chercher afin de les séparer* ». Elle incarne un rôle de sauveur, d'adulte référent. Son texte évoque, à plusieurs reprises, la violence sous différentes formes (physique, verbale, symbolique) : « *ils m'ont insultée et là, j'ai dû prendre sur moi, car je suis intolérante à la grossièreté* ». D'ailleurs, le champ lexical de la violence est très présent : « *vive altercation* », « *ils m'ont insultée* », « *grossièreté* »... Elle a des soutiens des professeurs qui lui viennent en aide, selon ses propos : « *Les professeurs présents dans la cour me sont venus en aide [...]* ». Cela montre une forme de reconnaissance professionnelle de la part de ses collègues (Jorro & Wittorski, 2013). La suite de la scène se passe dans son bureau, un espace où elle est l'incarnation de l'adulte responsable, de l'autorité. Les deux élèves se battent à nouveau et l'insultent. Elle précise la nécessité pour elle de se « *raisonner* », de « *veiller surtout à ce qu'ils ne se blessent pas* » et de « *rétablir le calme* », seule condition pour désamorcer la situation. Par sa description, l'on peut constater que le statut qu'elle a au sein de l'établissement semble peu valorisant par rapport à la difficulté de l'activité. Toutefois, elle y occupe une fonction centrale. Son besoin de relater cette situation dans les détails et d'exprimer ses émotions est remarquable d'après la longueur du texte. Il contient, en effet, 183 mots.

En somme, avec le déclencheur : « *ce jour-là, j'ai pris sur moi* », les trois stagiaires évoquent des situations au sein desquelles elles se sont senties en difficulté, mais en l'occurrence, il apparaît qu'Alice et Amélie ont persévéré.

Gaëtan : « L'importance de l'intégration et du lien social »

Gaëtan ne replace pas de déclencheur dans son texte. Il n'évoque pas une situation particulière, mais plusieurs expériences de stage qu'il a eues (trois au total) dans des domaines divers (supermarché, garage, entreprise d'événementiel). Il souligne qu'il n'a que peu d'expérience professionnelle pour le moment : « *Mes expériences professionnelles à moi ne sont des plus élargies, étant donné que je viens tout juste de sortir d'études. Je n'ai pour l'instant effectué que des stages.* » Ce sont des expériences ponctuelles.

Deux éléments importants ressortent de son texte : sa rapidité d'intégration au sein des stages ainsi que le lien social créé avec l'équipe, les collègues. Pour ce qui est de l'intégration, il précise, lors de son stage en supermarché (boulangerie), qu'il s'est vite adapté : « *J'ai très vite intégré l'ambiance de la boulangerie* ». Il évoque à deux reprises une bonne ambiance : « *une bonne ambiance pesait au sein du garage* » (deuxième stage), « *et pareil, je me suis vite habitué à l'ambiance générale du magasin* » (troisième stage). Pour le premier stage en supermarché, Gaëtan met en avant son intégration réussie au sein de l'équipe, la bonne entente avec ses tuteurs : « *D'où j'ai fait la rencontre de mes tuteurs de stage, elles étaient très agréables, très sympathiques.* » Toujours à l'occasion de ce stage, mais lors de son expérience de mise en rayon, il insiste sur les rencontres professionnelles qu'il a pu faire qui semblent positives : « *j'ai fait la connaissance d'une autre tuteur de stage, tout aussi sympathique, un peu comme tout le monde dans le magasin.* » Dans son deuxième stage, il évoque son lien avec le chef du garage qu'il connaît : « *J'avais aussi de la chance que je connaissais un peu le patron.* » Pour son dernier stage dans l'entreprise d'événementiel, il mentionne son amitié avec les membres de l'équipe : « *Je me suis vite pris d'amitié avec le personnel.* »

Cet écrit semble mettre l'accent sur le besoin d'affiliation que peut éprouver Gaëtan. Il insiste beaucoup sur son intégration réussie dans chaque équipe. Ce texte souligne l'importance de la socialisation par le travail, par exemple (Castel, 2009). Il est assez long pour un premier écrit sur l'activité : 259 mots.

Une autre dimension apparaît à l'issue de l'analyse de ce texte 1, elle est liée au temps, nous la présentons ci-après.

2.2.Le rapport au temps

Le choix du déclencheur : « *Dans la vie, il n'est jamais trop tard...* » soulève la question du rapport au temps. Elle s'avère centrale. Elle met en lien le passé (regrets) et l'avenir (espoir).

Solène : « Une quête identitaire : la question de l'avenir »

Solène est la seule à avoir choisi le déclencheur : « *dans la vie, il n'est jamais trop tard...* » qu'elle a placé dès la première phrase. Elle partage une situation de changement de voie professionnelle : « *Le domaine du design dans lequel je me suis lancée précédemment ne convenait pas au style de vie que je veux* ». Elle raconte aussi avoir fait un stage en hôtellerie (*a priori*, mais ce n'est pas précisé, dans le cadre du parcours DVE) vis-à-vis duquel elle avait beaucoup d'attentes : « *J'avais attendu ce stage depuis un an pour me projeter dans le futur* ». Elle estime avoir voulu changer de voie afin de ne pas avoir de regrets plus tard : « *risquer de regretter mes choix dans plusieurs années* ». Le rapport au temps, au futur est important dans son texte. Il y a à la fois une forme de tâtonnement, d'appréhension et une forme d'espoir étroitement mêlés. Son texte illustre une volonté de reprise en main de son avenir, l'importance du pouvoir de décision : « *C'est pour cette raison que j'ai décidé de faire un stage en hôtellerie* », « *J'avais choisi de ne pas me laisser porter par la vie* » (108 mots).

Nous faisons l'hypothèse que ce déclencheur permet de montrer l'intérêt du retour en formation sur la (re)construction de l'identité professionnelle des stagiaires. En effet, Solène se situe dans un processus de réflexion et de projection en lien avec son projet professionnel grâce à l'accompagnement dont elle semble bénéficier au sein de sa formation : « *Dynamique vers l'emploi* » : « *C'est pour cette raison que j'ai décidé de faire un stage en hôtellerie afin de découvrir un métier qui me correspond peut-être plus.* » Le programme DVE permet de réaliser des stages sur de courtes périodes afin de préparer à l'emploi.

L'analyse des textes 2 réalisée ci-dessous, quant à elle, met en relief le pouvoir d'agir, le sentiment d'efficacité personnelle et la reconnaissance professionnelle des stagiaires.

3. Texte 2 : Entre pouvoir d'agir, sentiment d'efficacité personnelle et reconnaissance professionnelle

Si lors du premier texte, les stagiaires ont davantage évoqué des situations dans lesquelles ils se trouvent en difficulté, le deuxième texte a été l'occasion pour eux de revenir sur une situation valorisante, étant donné que les déclencheurs proposés induisaient une situation de travail vécue positivement. En effet, le premier déclencheur souligne le sentiment de « fierté » ressenti grâce à une situation de travail et le second, la « reconnaissance » au travail. Deux notions qui peuvent être associées au bien-être au travail, à la professionnalisation : « *La professionnalisation peut alors désigner la réparation de ces accidents, par retour à l'emploi mais aussi par intégration dans des collectifs de travail soudés par des sentiments d'appartenance ou de fierté.* » (Demazière, 2009, p. 86).

Lors de la deuxième séance de l'atelier d'écriture et d'échange avec les membres du parcours DVE, six écrits ont été réalisés. Gaëtan a, cette fois, replacé les deux déclencheurs à la fin de son texte : « *ce jour-là, j'étais fier de moi* » et « *je me suis senti reconnu* », mais cela n'entrave pas la compréhension ou l'analyse. Vincent a choisi : « *ce jour-là j'étais fier de moi* », néanmoins, il ne l'a pas placé dans son texte. Magalie a choisi : « *ce jour-là, j'étais fière de moi* » qu'elle a mis à la fin de son texte, dans la dernière phrase. Amélie aussi, cependant elle ne l'a pas écrit tel quel dans son texte. Henri a fait de même, il l'a apposé à la fin, quelque peu modifié : « *j'étais fier de moi, ce jour-là* ». Alice a choisi le déclencheur : « *je me suis sentie reconnue* » qu'elle a mis au début du texte. Solène, quant à elle, a choisi le même déclencheur qui n'apparaît pas dans son texte. En somme, le déclencheur sert à initier l'écriture d'une situation. Nous avons vu, par ses différents usages, qu'il favorise l'écriture de situations de travail vécues. L'important n'est donc pas sa place dans le texte, mais ce qu'il contribue à faire émerger, à l'instar du pouvoir d'agir.

3.1.Le pouvoir d'agir

Le pouvoir d'agir s'entend comme : « *[...] le développement du « rayon d'action » de l'activité des sujets dans leur milieu professionnel.* » (Clot & Simonet, 2015, p. 38).

Le déclencheur « *ce jour-là, j'étais fier de moi* », utilisé par cinq stagiaires, représente ce pouvoir d'agir. Cette thématique renvoie à l'idée de contrôle, de maîtrise de l'action et peut

également être associée au sentiment d'efficacité personnelle, de croyance en ses capacités comme nous le verrons dans les exemples ci-après.

Gaëtan : « Une identité affirmée : Un habitué, expérimenté »

Gaëtan narre une expérience de stage qui s'est bien passée. Ce n'est pas son premier stage dans l'entreprise en question : « *j'étais, disons, un habitué des lieux* ». Il se sent visiblement en confiance. Il se décrit positivement. Il rapporte une situation durant laquelle les autres stagiaires et lui étaient débordés : « *Donc les commandes s'enchaînaient les unes après les autres, nous étions débordés* ». Il souligne son expérience et le contrôle qu'il a sur la situation par rapport aux autres : « *Mais étant donné que j'étais un habitué contrairement aux autres stagiaires, j'avais donc plus d'expérience que les autres, donc je m'en sortais plus* ».

Gaëtan se sent performant dans cette situation. Il se valorise, semble afficher une forme de confiance en lui. L'utilisation du terme « s'en sortir » montre qu'il a fait face à une forme de difficulté, d'épreuve. Gaëtan dépeint une maîtrise de la situation qui renvoie au sentiment d'efficacité personnelle d'A. Bandura :

Le sentiment d'efficacité personnelle désigne les croyances des individus quant à leurs capacités à réaliser des performances particulières. Il contribue à déterminer les choix d'activité et d'environnement, l'investissement du sujet dans la poursuite des buts qu'il s'est fixé, la persistance de son effort et les réactions émotionnelles qu'il éprouve lorsqu'il rencontre des obstacles. (Rondier, 2004, pp. 1-2)

Ce sentiment d'efficacité personnelle est déjà apparent dans son premier texte sur l'activité. En effet, il y évoque le fait qu'il s'intègre rapidement lors de ses différents stages. Si dans le texte 1, il considère qu'il a peu d'expérience professionnelle, dans le texte 2, il se trouve plus expérimenté que les autres lors du stage.

Vincent : « Une première expérience valorisante »

Vincent, en très peu de mots (58), décrit une expérience professionnelle au cours de laquelle son chef lui a appris à se servir de transpalettes électriques pour décharger des camions. À l'issue de cette première expérience, son responsable l'a d'ailleurs valorisé : « *Il m'a dit que je faisais du bon travail et que je me débrouillais bien pour une première fois.* », écrit-il pour conclure. Dans ce texte très court, et par conséquent, peu développé, analytique et très

descriptif, nous parvenons à identifier le sentiment de fierté ressenti par Vincent. Il évoque peu ses sentiments, mais raconte davantage des actions.

C'est pour cette raison qu'il utilise beaucoup de verbes d'action mélioratifs : « pouvoir », « aller », « faisais », « débrouillais ». Ces verbes mettent en exergue son pouvoir d'agir au sens d'Y. Clot et P. Simonet puisqu'il évoque son « rayon d'action » au sein de son milieu professionnel. Il semble, par ailleurs, afficher une forme de confiance en lui, d'assurance qui font écho au sentiment d'efficacité personnelle d'A. Bandura.

Magalie : « Le projet : un moyen d'oser »

Magalie relate une expérience de formation dans le cadre d'une insertion professionnelle au sein de laquelle elle a réalisé un projet. Dans cette formation, elle a eu la possibilité de faire des ateliers « cuisine » tous les jeudis matins. Dans ce cadre, elle a préparé un menu. Elle décrit ainsi les tâches qu'elle a pu effectuer avec son groupe : « *Nous avons donc fait le dîner en commençant par une entrée, un repas et dessert, tout faits de nos soins et mettre la table, et servir les personnes ainsi que débarrasser et faire la vaisselle* ».

Elle utilise des verbes d'action : « mettre », « servir », « débarrasser » qui valorisent sa mise en action. Elle est actrice de la situation. Les derniers mots qu'elle emploie sont très parlants : « *ce jour-là, j'étais fière de moi d'avoir pu vaincre ma timidité* ». De ce texte, se dégage l'idée d'une victoire sur elle-même ainsi que le sentiment qu'elle est allée jusqu'au bout du projet. Elle donne une image positive d'elle-même. Son texte peut également renvoyer à la définition du « pouvoir d'agir » d'Y. Clot et P. Simonet (2015). C'est avec ses pairs de l'atelier que Magalie a pu se mettre en activité : « *Le sujet ne trouve pas d'abord en lui-même le pouvoir d'agir sur lui-même. Il découvre ce pouvoir dans son activité avec les autres.* » (Clot & Simonet, 2015, p. 36). Le « nous » met en exergue cette action collective. Ce « nous » peut aussi renvoyer au besoin de socialisation des stagiaires telle que souligné par B. Schwartz (1973).

Amélie : « Oser lire seule »

En très peu de mots (56), Amélie évoque un atelier lecture auquel elle a eu l'occasion de participer dans le cadre de sa formation actuelle. Elle rapporte son anxiété à l'idée de lire : « *J'ai fait l'atelier lecture et moi je stresse tellement* ». Elle semble appréhender le regard, le jugement des autres. Elle affiche un manque de confiance en elle. Cela peut faire écho aux difficultés propres aux stagiaires et à leurs problématiques identitaires à l'entrée en formation

que nous avons pu relever précédemment : difficultés de lecture, d'écriture, manque de confiance en soi, peur du regard des autres.

Elle explique qu'au cours de l'atelier, il était possible de lire seul ou en binôme. Elle a préféré lire seule. La dernière phrase est marquante : « *Le jour J, tout le monde était fier de moi et moi, pour la première fois, je l'étais aussi* ». Elle révèle un manque d'estime de soi persistant. Cette lecture est décrite comme une épreuve qu'elle réussit avec succès. Ce texte renvoie à la notion de sentiment d'efficacité personnelle, de compétence perçue, de confiance en soi :

[...] la confiance d'un individu en sa capacité dans une tâche donnée détermine en partie la façon dont il va faire face à cette tâche et le niveau de performance qu'il va effectivement atteindre, pour peu que celle-ci dépende au moins en partie des actions de l'individu. (Galand & Vanlede, 2004, p. 94)

Il dévoile les bénéfices de la formation sur l'estime de soi et la confiance en soi que nous avons pu noter précédemment. Amélie explique qu'elle a préféré lire le texte « *toute seule* » lors de l'atelier, ce qui illustre une forme d'autonomisation. La formation lui permet d'oser.

Henri : « Un besoin de souligner ses capacités, son autonomie »

Henri raconte un stage qu'il a réalisé en création de site Web (texte de 102 mots). Il énonce les qualités et les compétences qu'il a mobilisées au cours de ce stage : « *j'ai su m'adapter, utiliser un outil que je connaissais à peine* ». Il évoque sa capacité à être autonome, à apprendre seul, par lui-même : « *Il a fallu que j'apprenne par moi-même* ». Il met en relief la plus-value qu'il a apportée à l'entreprise : « *Cela a évité des factures supplémentaires* ». Son texte est écrit sous la forme d'une démonstration de compétences. Il semble faire apparaître chez Henri un manque de confiance, mais aussi une volonté de prouver qu'il sait faire : « *Cela montre que je suis capable d'aller chercher des informations, de m'autoformer et travailler en autonomie.* », écrit-il à la fin de son texte. Ce dernier fait aussi écho au sentiment d'efficacité personnelle : « *les croyances qu'a l'apprenant en ses capacités à réussir jouent un rôle crucial dans son engagement et ses performances* ». (Galand & Vanlede, 2004, p. 93). Il révèle, en fin de compte, l'intérêt de l'autoformation accompagnée pour le développement et l'autonomisation des stagiaires. En effet, Henri semble apprécier ce mode de fonctionnement et cela s'avère productif dans sa situation.

Les quatre stagiaires qui ont choisi le déclencheur : « *ce jour-là, j'étais fier de moi* » ont mis en mots leur pouvoir d'agir ainsi que leur sentiment d'efficacité personnelle. L'idée d'oser, de

prendre des risques transparaît dans deux textes. Finalement, chacun des textes dévoile l'importance de l'autonomisation pour les stagiaires et, en ce sens, met en évidence l'intérêt de suivre une formation qui propose des temps d'autoformation accompagnée pour développer ce processus.

Une autre notion centrale émerge de notre analyse : la gratification symbolique.

3.2.La gratification symbolique

Le déclencheur « *je me suis senti reconnu* » induit cette thématique de la gratification symbolique qui apparaît dans les textes d'Alice et de Solène. La gratification peut prendre plusieurs formes et ne pas être simplement monétaire (St-Hilaire, 2016).

Alice : « Un besoin de reconnaissance professionnelle »

Alice relate à nouveau, en 174 mots, son expérience d'agent administratif dans un établissement scolaire en contrat d'accompagnement dans l'emploi (CAE). Elle souligne son expérience : « *J'occupais ce poste depuis plusieurs années* » ainsi que la reconnaissance professionnelle qu'elle a pu avoir : « *Au fil du temps, les élèves, les parents, ainsi que les professeurs ont appris à m'apprécier "moi".* » Elle décrit l'établissement d'une relation de confiance : « *J'avais réussi à gagner leur confiance* » ainsi qu'un sentiment d'aisance vis-à-vis de la fonction occupée : « *Je me sentais à l'aise à ce poste, même si je savais que le contrat arrivait bientôt en date d'expiration* ». Cela peut faire le lien avec l'importance de l'établissement d'une relation de confiance entre formateurs et stagiaires pour le bon déroulement de la formation, comme nous avons pu le voir plus haut.

Elle raconte l'arrivée à échéance de son contrat : « *et comme c'est un contrat financé par l'État, je savais qu'il n'y avait pas possibilité de reconductibilité* ». En effet, le CAE est un contrat d'insertion financé par l'État qui peut être à durée déterminée. Il vise à faciliter, par une aide financière pour l'employeur, l'accès à l'emploi des personnes qui sont sans emploi et qui font face à des difficultés sociales et professionnelles d'insertion. Ce type de contrat fait écho à la précarité professionnelle des stagiaires que nous avons notamment définie dans le chapitre 7.

Alice souligne alors le soutien qu'elle a reçu des parents et professeurs de son établissement qui ont fait « une pétition » envoyée à l'Académie et les « lettres de recommandation » qu'elle a obtenues des professeurs : « *C'est à ce moment que je me suis sentie reconnue, car ces*

personnes ont entrepris des démarches à mon encontre, parce qu'elles souhaitaient que ce soit moi qui continue d'occuper ce poste ». Même si elle utilise une expression péjorative : « à mon encontre », elle exprime une situation positive. La reconnaissance professionnelle par un tiers est ici visible et renvoie à la conception d'A. Jorro et R. Wittorski (2013, p. 16) :

Les espaces d'activité (travail, formation, recherche) sont alors à voir comme autant d'espaces et d'occasions de négociation identitaire entre des sujets qui espèrent être reconnus pour ce qu'ils montrent d'eux-mêmes et des tiers/institutions qui expriment de diverses façons leurs attentes (parfois des injonctions) et mettent en place des systèmes d'attribution de qualités. Cette négociation identitaire a pour enjeu la reconnaissance au sens de l'attribution de place dans les espaces d'activité.

Elle valorise la gratitude de ses collègues : « *lors de mon départ, tous les petits mots, gestes qu'ils m'ont témoigné m'ont bien prouvé que leur démarche était sincère* ». Par cette dernière phrase, elle semble encore en proie au doute concernant son identité professionnelle. Dans les deux premiers textes écrits sur l'activité, l'on peut constater chez Alice un besoin de reconnaissance professionnelle puisqu'elle évoque à l'occasion des deux écrits le soutien des professeurs par exemple.

Solène : « Une reconnaissance professionnelle symbolique »

Solène raconte une expérience de stage très positive qu'elle a vécue chez un photographe. Elle est très élogieuse vis-à-vis de ses missions et de ses collègues : « *j'ai fait plusieurs activités qui m'ont plu* », « *les salariés étaient tous très sympathiques* ». Elle met l'accent sur la bonne relation qui s'est établie avec ses responsables, leur bienveillance : « *les directeurs étaient à l'écoute et disponibles* ». Ces deux qualités évoquées renvoient également aux attentes formulées par les stagiaires sur la posture que doit adopter le formateur en formation en compétences clés. Ainsi, ce texte caractérise son sentiment d'intégration au sein de l'entreprise. Ce stage est le « meilleur » qu'elle ait effectué selon elle. Elle a pu s'y épanouir : « *J'étais très heureuse tous les matins en m'y rendant* ». Elle a même obtenu une rémunération alors que le stage n'était pas rétribué à l'origine. Dans son écrit, transparaît encore l'émotion qu'elle a pu ressentir, elle est profondément touchée par ce geste comme elle le souligne : « *Leur geste m'avait touchée puisque cela signifiait qu'elles étaient contentes de mon travail!* ». Le point d'exclamation en est une preuve. Au-delà de la reconnaissance pécuniaire, c'est la reconnaissance professionnelle qui est fondamentale pour elle : « *L'argent ne m'importait peu mais sa signification était importante pour moi* », écrit-elle en guise de

phrase de conclusion. C'est ce qu'énoncent A. Jorro et I. Cherqui-Houot dans leur définition de la reconnaissance professionnelle : « *La rétribution symbolique qui en résulte s'accompagne d'un sentiment de gratification pour l'acteur.* » (Jorro & Cherqui-Houot, 2013, p. 253). Ici, Solène valorise davantage la reconnaissance symbolique que la reconnaissance pécuniaire. Nous pouvons faire le lien avec les entretiens et observations que nous avons réalisés qui ont mis en avant l'importance de la valorisation symbolique des formateurs à l'égard des stagiaires et réciproquement.

Solène et Alice relatent toutes deux une situation au sein de laquelle elles ont obtenu une reconnaissance de leurs collègues et/ou de leur hiérarchie. Elles ont été touchées par cette gratification symbolique d'un tiers : l'une par le biais de lettres et de pétitions, l'autre par le biais de la gratification pécuniaire. La démonstration de la gratitude de leur employeur et/ou de leurs collègues semble essentielle pour les deux stagiaires, ce qui fait encore une fois écho aux entretiens et aux observations menés puisque les stagiaires mentionnent l'importance de la reconnaissance de leurs formateurs, mais également de leurs pairs.

Le dernier texte rédigé par les stagiaires, quant à lui, révèle à la fois le sens qu'ils accordent au travail et le regard réflexif qu'ils portent sur leur activité.

4. Texte 3 : Entre sens accordé au travail et prise de recul

Pour les textes 3, Henri, Vincent, Alice et Gaëtan ont choisi le déclencheur : « *Si c'était à refaire, je le referais...* ». Seule Solène a choisi : « *Et puis, je regrette maintenant...* ». Antoine parvient finalement à rédiger un texte dans lequel il place les deux déclencheurs. Ainsi, il démarre son texte par : « *Si c'était à refaire, je le referais* » et il écrit : « *je regrette maintenant* » dans sa dernière phrase. Magalie a fait de même, elle a eu recours aux deux déclencheurs.

Le choix majoritaire du déclencheur : « *Si c'était à refaire, je le referais...* », indique que les stagiaires souhaitent faire le récit d'une expérience plutôt positive, valorisante.

4.1.L'importance du sens accordé au travail

Dans les trois textes qui suivent, la question du sens accordé au travail est prégnante. Elle est associée au sentiment d'utilité ainsi qu'à la notion de centralité du travail qui est définie par C. Dejournes et P. Molinier : « *La centralité du travail est repérable dans la construction de l'identité, dans l'accomplissement de soi et dans la santé mentale (voire somatique)* »

(Dejours & Molinier, 1994, p. 42). Les stagiaires l'expriment avec le déclencheur : « *si c'était à refaire, je le referais...* »

Gaëtan : « Du besoin de se sentir utile »

Dans ce court texte (113 mots), il énonce une situation au cours de laquelle son tuteur de stage l'a contacté pour une mission d'installation de matériel et de gestion dans une salle de gym, à l'occasion d'une compétition ayant lieu un week-end. Gaëtan affirme un sentiment d'utilité à plusieurs reprises : « *il avait besoin de moi pour installer du matériel* » / « *Cette fois-ci, je me suis senti utile, d'une grande aide.* » Il donne du sens à son travail. Selon D. Hirsch et N. Minazio (2018, p. 7), le travail :

[...] implique – en principe – un sentiment d'utilité pour soi et pour la collectivité, dès lors [qu'il] prend sens pour chacun et s'inscrit dans un but d'épanouissement et de créativité individuelle certes, mais pour autant qu'il donne à chacun le vécu d'une participation fertile pour l'ensemble de la communauté.

Dans les textes de Gaëtan transparaissent à la fois un besoin de se sentir utile et un sentiment d'efficacité personnelle. Il se place, à chaque fois, en position de maîtrise de la situation. Dans les autres textes, il se décrit comme un habitué, un expérimenté. Ici, il souligne son utilité. Ses écrits montrent un besoin de se valoriser professionnellement et nous faisons l'hypothèse que cela cache en même temps un manque de confiance en soi.

Alice : « Une expérience professionnelle marquante »

Alice évoque, à nouveau, une situation qu'elle a vécue dans cet établissement scolaire difficile mentionné plus haut (178 mots). Elle semble avoir particulièrement apprécié cette expérience professionnelle au sein d'un « *milieu qui peut faire "peur"* ». Nous retrouvons le champ lexical de la violence. Un sentiment d'utilité se dégage de son texte. En outre, son rôle paraît central, un rôle d'appui, d'écoute, de confidente : « *de pouvoir apporter "un soutien", être à l'écoute de ces enfants, parents aux parcours difficiles, qui au fil du temps vous "racontent" leurs vies, difficultés, vous font part de leur détresse* ». Elle relate à la fois les difficultés, la violence de ce milieu « *où les injures fusent jour après jour* » et les apprentissages qu'elle en tire : « *J'ai beaucoup appris sur moi. J'ai développé d'autres qualités indispensables : l'empathie, patience, maîtrise de soi* ». Cette expérience lui a permis de changer son jugement

sur cet établissement : « *Maintenant, je ne porte plus le même regard sur cet établissement. Cette expérience a été pour moi très enrichissante* ». Le fait qu'elle a choisi d'évoquer, dans ses trois textes, le même contexte professionnel illustre que la fonction qu'elle a exercée a été marquante dans son parcours professionnel et dans la construction de son identité professionnelle. Elle regrette d'ailleurs de ne plus y travailler : « *Avec le recul, je regrette maintenant de ne plus occuper de poste dans cet établissement* », écrit-elle. Ce texte fait aussi écho à la centralité du travail telle que définie par C. Dejours et P. Molinier dans la mesure où pour Alice, le travail constitue un accomplissement de soi et contribue à sa construction identitaire (Dejours & Molinier, 1994, p. 42).

Vincent : « Faire et refaire : le pouvoir d'agir »

Vincent se situe dans le « faire ». Il évoque une situation au sein de laquelle il a dû « *refaire un local de bâtiment* ». Il emploie d'ailleurs six fois les verbes « faire » et « refaire » dans un court texte (46 mots). Il décrit très peu ses émotions et reste très factuel. Comme pour le premier texte qu'il a rédigé, ce deuxième texte renvoie au concept de « pouvoir d'agir » tel que l'entendent Y. Clot et P. Simonet qui voient un lien entre « activité » et « efficacité » : « *L'efficacité de l'activité c'est simultanément la réalisation des buts escomptés et leur renouvellement, l'évaluation du résultat atteint et la genèse en cours d'action de nouveaux buts insoupçonnables au début.* » (Clot & Simonet, 2015, p. 40). Vincent semble chercher à valoriser son efficacité, mais aussi l'importance du travail d'équipe dans cette situation narrée : « *on a tout repeint et fait le carrelage [...]* ». L'importance de la socialisation transparait à nouveau dans ce texte, notamment grâce à l'usage du pronom personnel : « on » qui souligne le travail d'équipe.

Ce texte 3 met, enfin, au jour une dimension temporelle.

4.2. Un regard vers le passé ou vers le futur

Magalie et Henri ont changé le sens induit par le déclencheur : « *si c'était à refaire, je le referais...* » en modifiant sa structure. De ce fait, les textes qu'ils proposent relatent des situations passées qu'ils souhaitent corriger. Ils traitent du rapport au temps : soit le passé avec l'expression de regrets, soit l'avenir avec la formulation d'une volonté de s'améliorer.

Magalie : « Si c'était à refaire, je ne le referais pas : l'expression des regrets »

Magalie a pris le déclencheur « Si c'était à refaire, je le referais ». Cependant, elle le sollicite pour raconter une expérience négative : « *je le referais pas* ». Dans ce troisième texte (81 mots), elle décrit plutôt un regret professionnel, celui d'avoir exercé la fonction d'aide à domicile. Dans ses propos, nous retrouvons le champ lexical de l'orientation ou de la réorientation professionnelle : « *j'aurais dû reprendre mes études ou choisir un autre travail* ». Les termes qu'elle emploie sont évocateurs : « choisir », « ne correspond pas », « autre direction ». La question du choix est déjà présente dans son premier texte. Elle semble ressentir un décalage, voire une rupture entre l'identité héritée et l'identité visée telles que définies par C. Dubar (2015).

Le conditionnel passé « j'aurais dû » renvoie à la dimension des regrets qu'elle énonce clairement après : « *et puis je regrette maintenant de n'avoir pas pu faire un autre travail dans une autre direction* ». Les regrets révèlent une dimension temporelle dans la mesure où ils renvoient au passé. C'est pourquoi, elle mentionne également le temps qui passe : « *moi je l'ai fait quand j'ai eu vingt ans mais après ce n'est pas toujours possible de le faire quand on devient vieux* ». L'écriture permet une prise de conscience et une prise de recul sur les choix passés. L'écriture réflexive, dans une démarche de professionnalisation, incite d'ailleurs à la prise de recul : « *Pour le professionnel, elle consiste à savoir prendre du recul par rapport à ses pratiques, à ses représentations, à ses façons d'agir et d'apprendre* » (Lafortune & Morisse, 2014, p. 14). L'expression des regrets est également un élément important qui émane des entretiens et observations réalisés.

Henri : « Une prise de conscience : je le referais mais mieux »

Henri évoque, à nouveau, son stage de développement web dans le cadre de ce texte 3 (70 mots). Il place le déclencheur en début de texte et le détourne pour évoquer la marge de progression possible : « *Si c'était à refaire, je le referais mais mieux.* » Il évoque une prise de conscience : « *En entendant les autres, j'ai l'impression d'avoir négligé l'aspect humain/social, je m'étais concentré sur mon objectif sans faire attention autour de moi. Et maintenant, je m'en rends compte.* » Il semblerait que ce soient les ateliers, ou tout au moins les échanges avec ses pairs, qui aient conduit à cette prise de conscience. Ils incitent à la réflexivité. Le champ lexical de l'isolement apparaît : « j'étais vraiment réservé », « je n'ai pas beaucoup échangé », « négligé l'aspect humain/social », « sans faire attention autour de moi », par opposition au groupe : « les personnes qui s'occupaient de moi », « le développeur

web travaille en équipe », « autour de moi ». La pratique réflexive permise par l'atelier d'écriture et d'échange sur l'activité peut conduire à une prise de conscience, comme nous l'avons déjà mentionné lors de l'étude des textes 0. C'est ce qu'illustrent L. Lafortune et M. Morisse lorsqu'elles soutiennent que l'écriture peut favoriser l'activité réflexive et la professionnalisation grâce à la mise en mots de l'action qui contribue à des prises de conscience : « *L'enjeu de la verbalisation est donc de favoriser ces prises de conscience, de permettre aux praticiens de s'emparer de ce qu'ils font et de ce qu'ils savent, pour développer leurs connaissances et leur pouvoir d'agir.* » (Lafortune & Morisse, 2014, p. 18). Nous faisons aussi l'hypothèse, comme précédemment, que le fait d'être en formation a permis à Henri de réaliser le caractère essentiel de la socialisation, il semble plus sensibilisé à l'importance de l'humain. Nous retrouvons ici une des caractéristiques mentionnées par les formateurs, notamment, qui mettent l'accent sur la bienveillance en formation et le côté humain.

Ce déclencheur a été réinterprété par deux stagiaires : Magalie qui l'utilise sous une forme négative et exprime des regrets et Henri qui l'utilise pour se remettre en question dans un objectif de développement professionnel. Tous deux font état, en définitive, d'une prise de conscience et d'une prise de recul sur l'activité présentée. Vincent et Alice emploient ce déclencheur pour mettre en lumière leur pouvoir d'agir, mais également la centralité du travail.

La centralité du travail est polysémique, nous avons vu un premier sens en lien avec l'identité. Elle désigne également : « *la médiation entre le singulier et le collectif, entre la subjectivité et le champ social* » (Dejours & Molinier, 1994, p. 42). Autrement dit, la centralité du travail est un média entre le sujet singulier et la société. En effet, le sujet, par le travail, contribue au fonctionnement de la société. Elle désigne, en outre, « *l'articulation entre sphère sociale et sphère privée, entre rapports sociaux de travail et rapports domestiques* » (*Ibid.*, p. 42). Ainsi, le travail permet de mieux comprendre la société, les rapports entre les êtres humains, il donne accès à une forme de socialisation. Enfin, la centralité renvoie à « *l'aliénation et la pathologie résultant du chômage qui tend à exclure le sujet de toute une série de médiations avec le collectif et avec la société, le confinant à une marginalité et un isolement délétères* » (*Ibid.*, p. 42). Ce dernier sens fait particulièrement écho à la situation des stagiaires en formation en compétences clés qui sont, pour la plupart, sans emploi et, comme nous l'avons vu dans les entretiens et les observations, parfois très isolés.

Enfin, le texte 3 a mis en lumière un autre aspect relatif à la construction de l'identité professionnelle des stagiaires : la question de l'orientation.

4.3.L'erreur d'orientation

La thématique de l'erreur d'orientation est également induite par le déclencheur : « *et puis je regrette maintenant* ». Elle renvoie à la question de l'identité professionnelle dans le sens où il existe un décalage entre l'identité héritée et l'identité visée (Dubar, 2015) par les stagiaires. Ce décalage peut conduire à l'expression de regrets. À travers les deux exemples ci-dessous, nous pouvons constater que les stagiaires suivant cette formation : « Dynamique vers l'emploi » sont confrontés à la question de la réorientation.

Solène : « Malheureusement, j'ai choisi la facilité... »

Dans ce texte de 158 mots, elle relate une expérience de stage de découverte d'un métier qu'elle a pu faire au collège. Elle semble parler d'un de ses premiers stages qu'elle a réalisé, par facilité, dans une école primaire, celle où sa maman travaille. À ce moment-là, elle est indécise sur son orientation professionnelle : « *Je ne savais pas quoi faire précisément en grandissant* ». Elle semble regretter ce stage et lui imputer une erreur de parcours par la suite : « *Et puis je regrette maintenant de ne pas avoir été plutôt dans une entreprise de design* ». En effet, elle a ensuite continué sa scolarité « *dans un lycée de design graphique* », un domaine qui, selon elle, ne lui « *correspondait pas* ». Les champs lexicaux de l'orientation et des regrets sont également apparents dans son écrit : « *ce domaine ne me correspondait pas* », « *j'aurais choisi un bac général* », « *[m]alheureusement, j'ai choisi la facilité* ». Nous retrouvons, par ailleurs, comme pour Magalie, la question du temps et même du manque de temps : « *ou bien j'aurais choisi un bac général pour me laisser le temps de réfléchir* ». Elle aussi semble ressentir un décalage ou une rupture entre l'identité héritée et l'identité visée. Elle se sent responsable : « *j'ai choisi* », mais impute également la responsabilité de cette erreur à son entourage : « *personne ne m'en a empêché* ». En un sens, l'accompagnement à la définition de son projet professionnel, dont elle bénéficie dans le cadre de sa formation « Dynamique vers l'emploi », arrive tard. Elle aurait souhaité être mieux accompagnée plus tôt. Le déclencheur permet, ici, de soulever la question du choix, de la difficulté de faire le bon choix. Il renvoie à la caractéristique mise en avant par les entretiens : celle des regrets par rapport au parcours antérieur.

Ce texte fait écho au texte 1 qu'elle a produit. En effet, elle y évoque sa réorientation, la reprise en main de son avenir professionnel. Les deux textes illustrent particulièrement les questionnements de Solène sur son orientation professionnelle, son avenir.

Antoine : « Le travail source de souffrance : une identité professionnelle à reconstruire »

Antoine a des difficultés à parler de son travail. Pour lui, cela évoque des souvenirs douloureux. Il semble avoir été traumatisé par sa dernière expérience professionnelle. Il l'évoque en quelques mots (69) dans ce premier texte qu'il parvient à rédiger lors de la dernière séance de l'atelier. Il utilise un vocabulaire de combat, militant : « *je referais grève* », « *se battre pour le travail* ». Il s'est, *a priori*, fait licencier pour des motifs non légaux comme il le mentionne et ne semble pas être le seul : « *ils ont annoncé notre licenciement* ».

Il exprime, dans un second temps, son regret de choix d'études et se sent bloqué pour le travail : « *J'ai fait des choix que je regrette maintenant, dus à mes études, et surtout mes problèmes de santé et qui me bloquent maintenant pour le travail.* » Son texte renvoie au concept de centralité du travail défini notamment par C. Dejours et P. Molinier qui font le lien entre travail et santé. Le travail peut ainsi contribuer au bien-être des personnes ou être considéré comme « *une contrainte pathogène* » (Dejours & Molinier, 1994, p. 42), c'est le cas ici pour Antoine. En effet, son expérience professionnelle antérieure est source de souffrance, elle est un traumatisme qu'il ne parvient pas à dépasser, d'où le blocage qu'il semble avoir avec l'écriture sur l'activité. D'ailleurs, à la fin de la première séance de l'atelier, Dorothée, la coordinatrice, lui a conseillé de revoir le psychologue du centre de formation comme nous avons pu déjà le mentionner. Cela peut faire écho à la relation d'accompagnement que nous avons identifiée lors de l'analyse des entretiens et des observations, elle peut être multiforme et se traduire par une relation d'aide : aide pédagogique, sociale et psychologique. Le récit d'Antoine témoigne de conditions précaires de son activité, puisqu'il souhaite : « *travailler dans de meilleures conditions* ».

En fin de compte, Antoine et Solène semblent tous deux exprimer des regrets relatifs aux choix d'études qu'ils ont faits et cela impacte leur trajectoire professionnelle. Ces constats rejoignent ceux que nous avons pu faire lors de l'analyse des entretiens de stagiaires dans les différents centres de formation.

Conclusion du chapitre 11

L'analyse thématique des textes produits par les stagiaires du groupe DVE du centre de formation 2 met en lumière différentes pistes de réflexion concernant le rapport à la précarité et à la reconnaissance que nous avons déjà pu relever au cours de l'étude des entretiens et des observations. La question de la (re)construction de l'identité professionnelle est soulevée dans les notions de regret, d'échec, de réorientation, mais aussi dans l'importance de la reconnaissance professionnelle. Les textes dévoilent la fragilité des stagiaires, parfois leur souffrance, mais également leur persévérance et leur sentiment d'efficacité personnelle. La question de la précarité est abordée sous une autre forme dans ces textes. Elle n'est pas énoncée telle qu'elle, mais elle transparaît dans l'évocation des contrats ou des statuts mentionnés. Le sens accordé au travail est un élément nouveau par rapport aux résultats issus des entretiens et des observations. Cet aspect est abordé par le prisme de la centralité du travail, du pouvoir d'agir et du sentiment d'utilité. Ce sentiment d'utilité au travail se retrouve tout de même dans les propos des formateurs, d'après les entretiens réalisés, ce qui indique une fois de plus une forme de réciprocité entre le vécu de ces deux acteurs.

Cette démarche de l'atelier d'écriture et d'échange sur l'activité permet de mieux comprendre la diversité des profils des stagiaires, mais aussi la complexité de leurs parcours ainsi que leurs fragilités (émotionnelles, sociales, professionnelles). Cela justifie d'autant plus l'importance du rôle du formateur et l'utilité de la formation : « Dynamique vers l'emploi », dans ce contexte, qui permet de travailler sur le projet professionnel, mais aussi sur la confiance en soi. Par ailleurs, les analyses des textes produits en atelier soulignent l'importance de l'instauration d'une relation d'accompagnement fondée notamment sur la confiance, la proximité, l'aide, comme nous avons pu le voir. En effet, la relation d'accompagnement peut contribuer à la reconstruction identitaire des stagiaires d'après les résultats issus de nos entretiens et observations. Les textes soulignent enfin l'importance de l'autonomisation des stagiaires et font, en ce sens, aussi écho aux résultats obtenus après l'analyse des entretiens et des observations.

Conclusion générale

Dans le cadre de ce travail de thèse, nous avons cherché à identifier les impacts de la double précarité des formateurs et des stagiaires en compétences clés sur la relation pédagogique qui se crée entre eux par le biais de l'accompagnement institué. C'est pourquoi, nous nous sommes posé les questions de recherche suivantes : **Comment se traduit la précarité chez les formateurs et les stagiaires ? Dans quelle mesure la double précarité du formateur et des stagiaires impacte-t-elle leur relation pédagogique et la construction de leur identité professionnelle respective ?**

Pour répondre à ces questions, nous avons émis les hypothèses majeures ci-après : *La précarité partagée par les formateurs et les stagiaires, à des degrés différents, encourage une relation pédagogique d'accompagnement symétrique malgré une asymétrie persistante et nécessaire.*

Cette relation, instituée par un dispositif (@3C ou SIEG), s'appuie sur des formes d'accompagnement qui peuvent, dans une certaine mesure, valoriser l'image de soi (1), favoriser une reconnaissance sociale et professionnelle réciproque (2) et amorcer une dynamique de (re)construction identitaire pour chacun des acteurs.

L'analyse des grandes étapes de la structuration et de l'institutionnalisation de la formation professionnelle continue depuis 1971, et *a fortiori*, de la formation dite de base qui a donné naissance à la formation en compétences clés, nous a permis de saisir les enjeux de professionnalisation auxquels sont confrontés les formateurs (pluralité des missions, diversité des contrats, segmentation du groupe professionnel, manque de reconnaissance). Par ailleurs, nous avons pu caractériser les problématiques liées à l'insertion sociale et professionnelle des publics de ce type de formation considérés comme « fragiles » (Pain, 2012), c'est-à-dire rencontrant des problèmes d'intégration professionnelle et de socialisation. En effet, ce sont des personnes pas ou peu qualifiées, en recherche d'emploi, qui font face à de multiples difficultés souvent récurrentes (logement, emploi, problèmes financiers, sociaux).

C'est au regard de ces premiers constats et des problématiques rencontrées par les formateurs et les stagiaires que nous avons défini plus précisément les notions suivantes : la précarité, la professionnalisation, l'identité et la reconnaissance sociale et professionnelle qui peuvent être imbriquées. La précarité s'avère une notion polymorphe qui recouvre différentes réalités. Au

cours du temps, le terme a évolué en fonction du contexte économique, social et politique notamment. Si au départ, il est associé historiquement à la question de la pauvreté et de l'insécurité qui en est le résultat (Wresinski, 1987), il est rapidement mis en lien avec l'emploi (Nicole-Drancourt, 1992). R. Pierret (2013), quant à lui, souligne différents degrés d'individus précaires : les précarisables, les précarisés et les protégés. En effet, les résultats obtenus suite à l'analyse des entretiens et des observations directes menés auprès des formateurs et stagiaires ont mis au jour une précarité de ces deux types acteurs qui s'avère multiple. Ainsi, si à l'origine, nous avons identifié une précarité majoritairement professionnelle (contrats plus ou moins longs et instables) chez les formateurs (Paugam, 2007), nous pouvons constater qu'elle peut également être parfois familiale. Celle-ci affecte principalement les formatrices qui sont séparées ou divorcées et vivent seules. Ainsi, deux d'entre elles travaillent, en dépit de leur retraite. Cette précarité peut encore être économique et financière (faible rémunération ou irrégulière). Nous avons également pu remarquer que la précarité professionnelle, mais aussi économique et financière apparaissent assumées, notamment pour certaines formatrices. En effet, elle n'est pas vécue comme telle par celles qui peuvent avoir le soutien financier de leur conjoint ou encore qui optent pour un temps partiel volontairement.

Concernant les stagiaires, nous avons mis en évidence le fait qu'ils étaient davantage confrontés à une précarité de l'existence (Pierret, 2013), à une précarité systémique, c'est-à-dire à une précarité plus globale des conditions de vie, puisqu'ils rencontrent des difficultés sociales et professionnelles (chômage, emplois de courte durée et peu qualifiés, illettrisme ou analphabétisme), économiques et financières (faibles revenus, aides sociales), familiales et des conditions de vie (handicap, maladie du conjoint ou d'un parent, problèmes de logement)... Les femmes exercent des emplois peu qualifiés dans le domaine du soin, du nettoyage, de l'entretien ou encore de la restauration et de l'hôtellerie, souvent en CDD ou en intérim. Les hommes, pour leur part, travaillent dans le bâtiment, les espaces verts, le nettoyage, l'entretien, la collecte des déchets, également en CDD ou en intérim dans la plupart des cas. Souvent, les stagiaires ont multiplié les expériences professionnelles de plus ou moins courte durée dans les différents domaines précités.

Cependant, elle est à relativiser en fonction des points de vue et des parcours de vie. Ainsi, pour les stagiaires, la précarité n'est pas toujours considérée comme telle puisque certains expriment un sentiment de maîtrise de la situation (notamment économique et financière) grâce aux aides qu'ils perçoivent. De plus, pour les femmes en couple avec des enfants

notamment, il apparaît que le travail à temps partiel ou en intérim peut être volontaire, cela leur laisse du temps pour leur vie de famille. Quelques stagiaires connaissent également une sortie de précarité par rapport à ce qu'ils ont pu vivre. Martine (C1, remise à niveau de français et mathématiques, @3C), a, par exemple, signé son premier CDI au moment de notre entretien et se sent enfin reconnue voire libérée. Elle se situe dans une dynamique ascendante, positive. Pour d'autres, la ligne de vie reste chaotique, descendante. C'est le cas, notamment, de Franck (C2-LÉA) qui, depuis son accident ne peut plus travailler dans le bâtiment, domaine dans lequel il a construit toute son expérience et qu'il semble apprécier. De ce fait et en raison de son âge, il ne parvient pas à concevoir de projet de reconversion concret.

Par ailleurs, nous avons pu constater que les formateurs et les stagiaires peuvent ressentir une précarité par rapport au dispositif de formation lui-même. En effet, le SIEG « compétences clés », par exemple, est une action prévue pour une durée de cinq ans, ce qui traduit une forme d'incertitude pour les formateurs dont les contrats ne peuvent pas toujours être pérennisés. De même, il faut souligner que les stagiaires et formateurs du premier dispositif étudié (@3C) ont été très affectés par son arrêt qui engendre une incertitude sur leur devenir respectif à la fois en tant qu'apprenants en quête d'insertion sociale ou professionnelle, pour les uns, et en tant que salariés du dispositif pour les autres.

En outre, au sein des deux dispositifs analysés, nous avons identifié la prédominance imposée de pratiques pédagogiques reposant sur l'accompagnement et l'individualisation, avec notamment l'autoformation accompagnée, adaptées à ce type de public (directives officielles allant dans ce sens). Elle est incarnée par une double logique : une logique d'individualisation et une logique de personnalisation (Vanderspelden, 2005). La première correspond à la mise en œuvre d'un accompagnement individualisé du stagiaire (définition d'un projet, établissement d'un plan de formation, organisation globale de la formation). La seconde se manifeste par la présence du formateur en appui, par sa disponibilité et l'importance de l'échange avec le stagiaire. L'autoformation accompagnée vise à pouvoir répondre aux besoins des stagiaires de manière individualisée. Toutefois, nous notons que cette individualisation peut avoir des limites intrinsèques dans sa pratique, étant donné qu'elle peut générer un sentiment d'attente chez les stagiaires ainsi qu'une fatigue, voire un effet de saturation chez les formateurs.

Relativement à l'autoformation accompagnée, nous avons pu identifier différentes formes d'accompagnement privilégiées au sein de ce type de formations. Nous en retenons deux

principales, dans le cadre de notre travail de thèse, qui sont très liées et sont bénéfiques aux stagiaires : un accompagnement à l'apprentissage (réapprentissage, progression et suivi des stagiaires notamment par le biais d'un portfolio) et un accompagnement au développement personnel. Ce deuxième type d'accompagnement repose sur une autonomisation des stagiaires, une reprise de la confiance en soi et de l'estime de soi ainsi que sur une socialisation nouvelle, alternative. En effet, nous réalisons que les stagiaires qui entrent en formation sont parfois confrontés à une forme d'isolement, de désaffiliation (Castel, 2009), de manque de confiance en eux. Le retour en formation encourage les échanges et le développement d'une forme de socialisation entre pairs, mais aussi avec le formateur pouvant être considéré comme « un grand-pair ». En formation, au-delà des apprentissages des « compétences clés », les stagiaires échappent à leur quotidien parfois complexe et s'ouvrent davantage aux autres. Des relations se créent ainsi à la fois entre les stagiaires, mais également entre les formateurs et les stagiaires.

De la sorte, l'autoformation accompagnée permet d'instaurer une relation d'accompagnement entre le formateur et le stagiaire que nous avons spécifiée. Cette relation d'accompagnement peut prendre différentes formes. Elle est avant tout une relation d'aide polymorphe (psychologique, sociale, pédagogique). Elle paraît plutôt descendante, asymétrique, c'est-à-dire du formateur vers le stagiaire. Cependant, nous notons que cette relation d'aide est également bénéfique aux formateurs. Elle contribue à favoriser leur « sentiment d'utilité », à les valoriser. La relation se veut, par ailleurs, bienveillante (Chalmel, 2018). Une fois de plus, nous pourrions considérer que la bienveillance se fait de manière descendante, asymétrique, du formateur vers le stagiaire parce que ce dernier le rassure, relativise les erreurs commises. Néanmoins, grâce à la dédramatisation de la fonction de formateur mise en avant, nous notons une volonté d'instaurer, souvent avec beaucoup de subtilité (cf. chapitre 10), une relation plus symétrique. La bienveillance transparait également dans l'absence de jugement entre formateurs et stagiaires, ce qui encourage une forme de réciprocité dans la relation. La dédramatisation de la fonction de formateur ou la sacralisation du stagiaire permettent, par ailleurs, l'instauration d'une relation de proximité au sens que lui donne M. Paul (2020). Cette proximité se caractérise par un changement de posture des formateurs et des stagiaires. Le formateur se déplace vers le stagiaire pour être à côté de lui et, en quelque sorte, rompre la distance. En outre, se dégage l'idée de « faire ensemble », d'avancer ensemble qui témoigne à nouveau d'une forme de symétrie et souligne le pouvoir d'agir du stagiaire. La relation se construit grâce à la confiance réciproque que les deux acteurs s'accordent petit à petit, mais

aussi grâce aux obstacles et aux épreuves traversées ensemble. Cette confiance réciproque nécessite un engagement des deux parties dans la relation (Dargère, 2016). Elle requiert la mise en place d'un cadre assez souple. En effet, l'adulte en formation, avec ses contraintes et ses impératifs, est pris en compte. Nous remarquons ainsi que les conditions sont globalement mises en place pour permettre une (re)construction identitaire (sociale et professionnelle) des deux acteurs à différents niveaux. Les formateurs semblent avoir une image positive d'eux-mêmes et de leur travail, malgré les incertitudes qui peuvent être liées aux conditions d'exercice de leur activité. La plupart affichent un épanouissement dans leur travail et un choix de carrière assumé. En revanche, en termes d'identité pour autrui (Dubar, 2015), les formateurs semblent effectivement conforter l'idée que ce groupe professionnel se situe dans un processus de professionnalisation inachevé et encore peu valorisé (Marquart, 1989 ; Santelmann, 2022), notamment par des tiers extérieurs au contexte de la formation. En interne, ils bénéficient de la reconnaissance symbolique (Jorro & Cherqui-Houot, 2013) de leurs stagiaires (gratitude) qu'ils semblent davantage valoriser que la reconnaissance institutionnelle ou sociale et qui leur paraît essentielle. C'est ce sentiment d'utilité qui les anime et porte leurs actions : « servir l'humain » (Roche, 2014) est au centre de leurs préoccupations. De leur côté, les stagiaires se préoccupent peu de connaître les arcanes du métier de formateur et ses fonctions qu'ils assimilent parfois au métier de professeur qui leur sert surtout de repère ou de référence.

La relation d'accompagnement est, en outre, bénéfique pour la (re)construction identitaire des stagiaires. En effet, leur identité pour soi (Dubar, 2015) est souvent négative à l'entrée en formation (sentiment d'échec, manque de confiance en soi, etc.). Le fait de s'engager dans la formation permet ainsi aux stagiaires de ressentir de la fierté, de retrouver de l'assurance et de se projeter à nouveau (personnellement et professionnellement). En termes d'identité pour autrui (Dubar, 2015), les stagiaires qui démarrent une formation se situent souvent dans la peur d'être jugés. Ils peuvent ressentir une forme de mal-être en société, de honte, en raison de leur situation (illettrisme, chômage, difficultés variées). Peu à peu, le cadre de la formation les rassure, leur apporte un sentiment d'identification et de reconnaissance mutuelle, entre pairs. Certains associent même la formation et les formateurs à une deuxième maison, une famille. La formation permet, en l'occurrence, de retrouver un rythme, une motivation, de retrouver une forme de vie sociale.

Ces éléments vont dans le sens des hypothèses que nous avons formulées en lien avec notre question de recherche. Nous avons pu effectivement constater, d'une part, que la précarité

partagée par les formateurs et les stagiaires à des degrés différents encourage une relation pédagogique d'accompagnement qui tend vers une symétrie, une réciprocité entre les deux acteurs, malgré une asymétrie institutionnelle persistante et nécessaire. D'autre part, nous avons pu nous rendre compte des bénéfices divers de la relation instituée en lien avec l'image de soi, la reconnaissance sociale et professionnelle qui favorisent une dynamique de (re)construction identitaire des formateurs et des stagiaires.

L'atelier d'écriture et d'échange sur l'activité mené auprès de stagiaires a pu, par ailleurs, conforter ces résultats. Les écrits produits ont mis en exergue les questionnements identitaires (en termes d'identité professionnelle) et les fragilités des stagiaires, notamment leur rapport parfois complexe au travail. Ils soulèvent, en outre, la question des regrets et de l'erreur d'orientation. En parallèle, dans ces écrits, transparait une forme de pouvoir d'agir, de sentiment d'efficacité personnelle et de centralité du travail. Nous constatons que les stagiaires en formation se situent dans une réflexion sur le sens accordé au travail, mais également dans un processus de revalorisation de leurs compétences et de leur image d'eux-mêmes. Cette analyse souligne toute l'importance du retour en formation et du rôle du formateur dans ce processus de revalorisation et de réapprentissage opéré par le stagiaire.

Nous tenons à préciser qu'au cours de notre travail de thèse, nous avons été confrontée à des questions terminologiques concernant, notamment, le formateur d'adultes. Nous avons fait le choix d'adopter la terminologie suivante : « formateur compétences clés » comme nous l'avons déjà expliqué. Il est vrai qu'au cours de nos lectures, nous avons trouvé différentes appellations telles que « formateur de base », « formateur en insertion », « formateur en savoirs de base ». Selon nous et à l'issue de notre travail, le terme « formateur compétences clés » représente le mieux la population de notre échantillon. En effet, les formateurs de « base » et « en savoirs de base » semblent réduits à la transmission des savoirs de base (lire, écrire, compter). Le formateur en insertion, quant à lui, s'avère davantage associé à l'aide à l'insertion professionnelle. Or, le formateur que nous avons rencontré et que nous analysons ici incarne ces deux réalités avec ses fonctions et ses missions. C'est pourquoi, la dénomination : « formateur compétences clés », nous paraît un bon compromis et incarne cette ouverture, ce champ des possibles, symbolisés par la « clé ». Les compétences clés désignent ainsi à la fois les savoirs de base (français, mathématiques, numérique), associés aux compétences liées à l'insertion sociale et professionnelle des stagiaires (savoir-faire, savoir-être, image de soi, etc.).

Notre objet de recherche a pris forme au cours de ces six années de doctorat. Au départ, nous avons eu quelques difficultés à formuler notre question de recherche et à trouver l'orientation adéquate que nous souhaitions donner à ce travail, étant donné que le thème choisi nous tenait particulièrement à cœur. En effet, étant nous-même formatrice pour ce type de public, il nous a été difficile, dans un premier temps, de prendre du recul. Grâce à l'accompagnement et au soutien de notre directrice de thèse, Patricia Champy-Remoussenard, et de notre co-encadrant, Rémi Casanova, nous sommes parvenue à formuler l'objet que nous souhaitions réellement étudier, mais que nous n'arrivions pas à mettre au jour parce qu'il nous touchait fortement. En tout état de cause, ce travail nous a permis de modifier notre regard sur ce secteur de la formation des adultes. Nous avons été régulièrement surprise, étonnée, voire déstabilisée au cours de cette recherche. Notre rencontre avec les acteurs de terrain, que ce soient les formateurs ou les stagiaires, nous a particulièrement bouleversée. Nous avons eu ainsi accès à des histoires de vie parfois touchantes, parfois difficiles à entendre, parfois inattendues. Nous avons également été confrontée à des embûches à la fois méthodologiques, théoriques, mais aussi liées à l'accès au terrain. De ces six années, nous retirons beaucoup d'apprentissages et d'évolutions. Le travail de thèse nous a donné l'occasion, en effet, de mieux nous connaître personnellement et professionnellement, de changer d'emploi, nous permettant de prendre du recul par rapport au terrain. Il a constitué un véritable défi à relever.

Notre recherche sur ce secteur de la formation des adultes que nous estimons encore trop méconnu, celui de la formation en compétences clés, nous incite à poursuivre la réflexion engagée. Il nous paraît bien fondé de donner davantage de visibilité à ce type de formations. En effet, nous souhaitons insister sur la richesse et l'humilité des acteurs que nous avons pu étudier. Nous avons été impressionnée par la force et la volonté de certains stagiaires rencontrés, mais aussi par l'implication et le goût des formateurs pour leur activité qui n'est pas souvent réalisée dans des conditions optimales. C'est, en effet, un secteur encore trop peu valorisé à nos yeux, qui manque de moyens, alors qu'il vise à soutenir l'employabilité des personnes dans un contexte de chômage notamment. Il favorise également l'apprentissage de la langue pour des personnes peu scolarisées ou dans le cadre d'une migration (primo-arrivants) et d'une insertion dans un nouveau pays. Par ailleurs, pour ces stagiaires adultes, la formation en compétences clés constitue un socle indispensable pour s'insérer et (re)trouver sa place dans la société. Dans l'ensemble du système complexe de la formation, elle incarne le premier maillon pour accéder à la connaissance, aux compétences, et constitue une forme de tremplin.

Nous sommes tout de même consciente des limites et écueils de notre enquête. En effet, nous avons interrogé des stagiaires et formateurs volontaires. Les stagiaires ont été choisis, entre autres, par leurs formateurs, ce qui peut constituer un biais parce que ce sont des personnes présentes en formation, globalement investies. Il en est de même pour les formateurs, si la plupart des personnes sollicitées ont accepté de répondre à nos questions, nous avons aussi essuyé quelques refus. Il aurait été intéressant de connaître la raison de ces refus. Est-ce par manque de temps ou par inquiétude ? Est-ce parce que ce sont des formateurs qui rencontrent des difficultés dans leur travail ou qui remettent en question leur profession tout en ne souhaitant pas l'exprimer ?

En outre, nous réalisons qu'un autre type d'écueil est lié à ce type de formation, à savoir le risque, pour les stagiaires, de se retrouver de nouveau dans un cercle vicieux, une spirale négative (chômage, isolement, etc.) à l'issue de la formation. Il serait donc intéressant d'étudier cette étape, de s'interroger sur leur devenir professionnel à la sortie. En ce qui concerne les formateurs, nous nous questionnons aussi sur leur avenir : Pour ceux qui sont en CDD, que sont-ils devenus ? Ont-ils changé de travail ? Pour ceux qui sont en CDI, ont-ils évolué professionnellement au sein du centre de formation ? Qu'en est-il de leur rémunération ou encore de leurs perspectives professionnelles ?

De plus, l'utilité, le sens des formations relatives aux savoirs de base, compétences clés sont parfois remis en question. L'argument principal de leurs détracteurs réside dans le fait que ce type de formation ne peut conduire directement à l'insertion : « [...] *poser la formation comme un préalable à l'insertion est un non-sens, mise à part l'alternance qui est elle-même une insertion. Il faut donc insérer pour former, et non l'inverse* » (Castra, 2003, p. 188). L'acquisition des compétences clés ne constitue pas un préalable, mais elle fait partie d'un processus plus global dans l'histoire de vie des personnes et peut se réaliser en dehors du cadre formatif, à l'instar de l'autodidaxie pour certaines. Dans cette citation, c'est l'idée même de "préqualification" qui est interrogée. Les formations préqualifiantes n'atteindraient pas leur objectif : celui de permettre aux stagiaires d'accéder à une formation qualifiante. Toutefois, il apparaît indispensable de tenir compte de leur niveau et de leurs besoins à l'entrée. Ainsi, en cas d'illettrisme, par exemple, la priorité n'est pas la formation qualifiante, mais avant tout la maîtrise de la lecture, de l'écriture, puis du calcul.

Ces formations semblent, par ailleurs, questionnées d'un point de vue pédagogique, leur contenu étant considéré comme inadapté :

Même si certaines de ces prestations semblent être liées à des objectifs d'accès à des processus d'apprentissage conduisant à des diplômes ou à des titres professionnels, elles entérinent une logique de séquençage additionnel de modules dont la cohérence pédagogique peut sembler douteuse. En effet, rien ne prouve que la parcellisation de séquences autonomes visant un éventail toujours plus diversifié de prérequis garantisse l'instauration d'un climat d'engagement des apprenants.
(Santelmann, 2022, p. 143)

En d'autres termes, le fait que ces formations ne mènent pas directement à un emploi peut conduire à un décrochage, à un désengagement des stagiaires. Aussi, il est possible que ce qui peut apparaître comme un manque de cohérence pédagogique pourrait accentuer cet effet d'abandon.

Néanmoins, nous avons vu que l'autoformation accompagnée mise en œuvre, par sa double logique d'individualisation et de personnalisation, instaure une relation pédagogique constructive au sein de laquelle le stagiaire s'investit, se sent reconnu, revalorisé. Les stagiaires, comme nous l'avons constaté, peuvent entrer en formation pour plusieurs raisons : si l'insertion professionnelle constitue un aspect important, l'insertion sociale, le besoin de revalorisation de soi, sont également remarquables. L'accès à l'emploi n'est ainsi pas le seul motif d'entrée en formation. Malgré des critiques, pour certaines justifiées, nous estimons le dispositif efficace et nécessaire à la fois pour le formateur et pour le stagiaire sur le plan de la (re)construction identitaire. La formation peut amener le stagiaire à être davantage autonome et proactif au quotidien. Pour les formateurs, la relation pédagogique avec le stagiaire donne du sens et de la reconnaissance à leurs missions.

Nous avons pu constater que le secteur de la formation en compétences clés est très féminisé. C'est pourquoi, le statut et le vécu de la précarité des femmes, à la fois des formatrices et des stagiaires, mériteraient d'être analysés davantage. Pour de multiples raisons explicitées, beaucoup de formatrices font le choix délibéré d'exercer cette fonction, en dépit des difficultés diverses (statutaires, salariales, conditions de travail). De même, de nombreuses stagiaires s'engagent en formation et persèverent alors qu'elles sont soumises à des contraintes et des préoccupations personnelles multiples (mères divorcées ou célibataires s'occupant seules de leurs enfants). En tant que femme et ancienne formatrice ayant connu la précarité, il nous paraît essentiel de mettre en lumière ces différents profils.

Par ailleurs, nous estimons qu'il pourrait être pertinent d'analyser plus en détail l'accompagnement réalisé en formation. En effet, nous avons pu noter que certains centres étaient dotés d'un atelier de pédagogie personnalisée labellisé et d'autres non. Comment la pédagogie individualisée, telle que recommandée dans les textes officiels (à l'instar du *Pacte régional d'investissement dans les compétences*), est-elle mise en œuvre, notamment dans les centres de formation ne bénéficiant pas d'ateliers de pédagogie personnalisée ? Dans ce cas, quels résultats obtiennent-ils ?

Nous remarquons également que notre recherche a été centrée sur la formation en compétences clés en France et notamment sur les impacts de la précarité à la fois des formateurs et des stagiaires sur la relation pédagogique, avec comme terrain cinq centres de formation des Hauts-de-France. Aussi, serait-il intéressant d'aller plus loin en réalisant une approche comparative avec d'autres régions. En effet, lors du congrès international d'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation (AREF), qui s'est tenu à l'Université de Lausanne les 13, 14 et 15 septembre 2022, nous avons rencontré D. Lofti¹¹⁵, un doctorant qui fait une thèse sur le projet FAIR[e]¹¹⁶, mis en œuvre dans la région Auvergne-Rhône Alpes, dans le cadre du « Plan d'investissement dans les compétences ». Nous avons évoqué l'idée de réaliser une contribution commune proposant une analyse comparative des dispositifs régionaux que nous étudions et qui présentent des similitudes (formation de publics faiblement qualifiés, éloignés de l'emploi). La poursuite de ce travail sur le dispositif : SIEG « Compétences clés » et ses effets peut être d'autant plus pertinente dans un contexte où il vient d'être reconduit pour une durée de cinq ans (2023-2027) dans les Hauts-de-France.

À l'échelle européenne, la Belgique, par exemple, propose des formations pour des publics analphabètes, en situation d'illettrisme, en insertion. Lors de la journée d'études du 21 novembre 2019, organisée par l'Université catholique de Louvain et intitulée : « L'adulte en formation – Éclairages croisés Lille – Louvain-la-Neuve », nous avons eu l'occasion d'échanger avec É. Bourgeois¹¹⁷ qui a mené une recherche-action collective, sur les

¹¹⁵ Sa thèse en cours s'intitule : « Le pouvoir d'agir comme processus participant de la (re)construction identitaire des publics éloignés de l'emploi, dans un dispositif de formation en alternance[Cas du projet Fair[e]] »

¹¹⁶ Ce projet a pour but l'insertion professionnelle de publics éloignés de l'emploi grâce à une formation de trois mois rémunérée.

¹¹⁷ É. Bourgeois est professeur extraordinaire émérite à la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université catholique de Louvain, en Belgique.

motivations d'entrée en formation des adultes en alphabétisation¹¹⁸ avec le mouvement belge : « Lire et écrire »¹¹⁹, en 2016. Il pourrait être intéressant, dans la poursuite de notre travail de thèse, de comparer les approches pédagogiques à destination des publics faiblement ou non qualifiés en Belgique et en France. Quelles sont les pratiques pédagogiques privilégiées pour la formation de ces adultes ? Comment sont-elles instaurées ? L'individualisation est-elle préconisée en Belgique ? Comment fonctionne ce type de formations ? Sont-elles mises en place aussi dans le cadre de marchés publics à durée limitée qui nécessitent de répondre à des appels d'offre ?

Par ailleurs, ces approches comparatives (nationales ou européennes) permettraient de vérifier si la précarité tant pour les formateurs que pour les stagiaires existe et si elle est considérée, vécue de la même manière pour les uns et pour les autres afin d'en tirer des enseignements utiles, par exemple, au niveau du processus de professionnalisation des deux types d'acteurs.

Un dernier point mérite d'être approfondi, celui des parcours antérieurs des formateurs et des stagiaires. Les entretiens menés révèlent des parcours éclectiques, des reconversions, des formations sur le tard, au sein de ces deux populations. Ces dynamiques partagées de réorientation, encore peu analysées, gagneraient à être mises en lumière.

En définitive, nous avons constaté, au cours de notre travail, que si la formation des adultes, en général, est un champ très large et bien exploré, il n'en reste pas moins que le secteur des compétences clés manque encore de visibilité et reste peu étudié, peu de savoirs sur ce domaine existent. Ainsi, ce travail contribue à le faire connaître et à soulever certains de ses enjeux. De ce fait, il a un double mérite : rendre visible un pan de la formation qui l'est peu et construire des savoirs (multiples) sur ce pan. Il faut dire et constater à décharge qu'il s'agit d'un secteur en transformation constante qui n'est pas encore stabilisé et qui mériterait d'attirer davantage l'attention. En effet, il s'adresse à une tranche de la population pour qui l'accession aux savoirs, aux compétences et aux clés de la compréhension du monde s'avère indispensable pour vivre dans la société actuelle, de plus en plus soumise aux pressions économiques et sociales. Aussi est-il représenté par des formateurs et des formatrices dont la reconnaissance pour le travail accompli demanderait sans doute à être reconsidérée.

¹¹⁸ Bourgeois *et al.* (2016) « Se former, se transformer en alpha : Dynamique d'engagement, effets de formation, freins et ressources – Rapport de recherche action »

¹¹⁹ « Créée en 1983 par les mouvements ouvriers chrétien et socialiste, Lire et Écrire lutte pour le droit à l'alphabétisation pour tous. Elle agit pour que tout adulte qui le souhaite puisse trouver près de chez lui une alphabétisation de qualité. Lire et Écrire est reconnue comme mouvement d'Éducation permanente depuis 2007. » (source : <https://lire-et-ecrire.be/Le-mouvement-Lire-et-Ecrire>)

Références bibliographiques¹²⁰

- Aït-Abdesselam, N. (2003). *Rapport au(x) savoir(s) des adultes « en situation d'illettrisme » en formation* [thèse de Sciences de l'éducation]. Université de Paris 8.
- Albarello, L., & Salmon, A. (2019). La formation des adultes : Entre accélération et résonance. *Éducation Permanente*, 220-221(3-4), 79-88.
<https://doi.org/10.3917/edpe.220.0079>
- Aliaga, C., & Junel, B. (2018). Fiches - L'insertion des jeunes. *Formations et emploi. Insee Références*.
- Ardoino, J. (1989). Pour une éducation permanente critique. *Éducation Permanente*, 98, 127-149.
- Arnaud, C. (2013). La médiation cognitive des apprentissages. In *Traité d'ingénierie de la formation : Problématiques, orientations, méthodes* (p. 233-255). L'Harmattan.
<https://doi.org/10.3917/har.bezia.2013.01.0233>
- Aubret, J. (2011). L'orientation professionnelle des adultes. In *Traité des sciences et des techniques de la formation* (p. 527-545). Dunod.
<https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2011.01.0527>
- Aude, J. (2013). Les bénéficiaires de la formation « compétences clés » : plus de 50 000 entrées en formation en 2011. *Dares. Analyses*, 044.
- Avanzini, G. (2015). De la pédagogie des adultes à l'adulthood. *Éducation Permanente*, 203(2), 9-15.
- Babet, D., & Picart, C. (2020). Éclairage – Indépendants : une offre de travail contrainte..., *Emploi et revenus des indépendants - Insee Références*, 73-82.
- Bablet, M. (2015). Bienveillance. *Administration & Éducation*, 145(1), 139-143.
<https://doi.org/10.3917/admed.145.0139>
- Bachelard, G. (2011). *La formation de l'esprit scientifique : Contribution à une psychanalyse de la connaissance*. Librairie philosophique J. Vrin.
- Bagorski, R. (2019). Formation professionnelle pour adultes : *Big Bang* à tous les étages. *Éducation Permanente*, 220-221(3-4), 61-69.
- Balslev, K. (2008). Analyser des écrits d'adultes pour dégager des stratégies textuelles et scripturales. *TransFormations*, 1, 121-135.
- Barbier, J.-M. (2019). Pour une archéologie des cultures de conception de la formation. *Éducation Permanente*, 220-221(3-4), 25-38. <https://doi.org/10.3917/edpe.220.0025>
- Baujard, C. (2019). Transmission générationnelle des savoirs professionnels : Compétences transversales et formation des étudiants en alternance. *Éducation Permanente*, 218(1), 83-96. <https://doi.org/10.3917/edpe.218.0083>
- Bayardin, V., Brunet, L., & Sueur, C. (2015). Intensification de la pauvreté pour les ménages les plus précaires. *Insee analyses Haute-Normandie*, 16(12).

¹²⁰ Pour élaborer notre biographie, nous avons retenu la norme APA dans sa septième version, nous l'avons parfois adaptée dans un souci de lisibilité et de clarté.

- Betremieux, N., Crocquey, E., & Leroy, L. (2013). Les adultes du Nord-Pas-de-Calais et la maîtrise des fondamentaux (écrire, communiquer, compter). *Dossiers de Profils, 113*. Insee Nord-Pas-de-Calais.
- Bodier, M., Passeron, V., & Vidalenc, J. (coord.). 2022. Emploi, chômage, revenus du travail. *Insee Références*.
- Bouayad-Agha, A., & Vanderspelden, J. (2014). *Autoformation accompagnée et adultes peu qualifiés. Les APP comme lieux ouverts d'apprenance*. Actes du 8^e colloque européen sur l'autoformation. Université de Strasbourg.
- Bourgeois, É. (2018). *Le désir d'apprendre : Formation et construction du sujet*. Presses Universitaires de France.
- Bourgeois, É., & Frenay, M. (2001). Apprendre en groupe. Rôle de l'asymétrie et de l'argumentation. In *Le groupe en formation des adultes* (p. 99-114). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.solar.2001.01.0099>
- Bourgeois, É., & Chapelle, G. (2011). *Apprendre et faire apprendre*. Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/apprendre-et-faire-apprendre--9782130583912.htm>
- Bourmaud, G., Rétaux, X., & Sich, P. (2019). Intervenir dans un organisme de formation professionnelle : l'enjeu d'une meilleure connaissance du travail des formateurs. In *Les formateurs au travail – Conditions d'exercice, activités, interventions* (p. 19-38). Octarès éditions.
- Boutinet, J.-P. (2011). Vie adulte et formation permanente : de la notion au concept. In *Traité des sciences et des techniques de la formation* (p. 189-207). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2011.01.0189>
- Boutinet, J.-P. (2020). L'andragogie, une préoccupation équivoque pour aborder des problèmes nouveaux. In *Psychologie de la vie adulte* (p. 80-94). Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/psychologie-de-la-vie-adulte--9782715404496-page-80.htm>
- Bouyssières, P. (2001). Représentations professionnelles du groupe chez les formateurs d'adultes. In *Le groupe en formation des adultes* (p. 11-33). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.solar.2001.01.0011>
- Bouyssières, P. (2005). Que sont les formateurs devenus ? *Éducation Permanente, 64*, 77-90.
- Bros, F. (2008). Rapport à la culture numérique d'adultes en formation linguistique de base. *Mieux connaître les adultes peu qualifiés et peu scolarisés. TransFormations, 1*, 175-189.
- Carpentier, D., Rollet, P., Tassou, Y., & Thomas, P. (2017). Les enjeux des politiques de maîtrise de la langue française : diagnostic et préconisations du CESER Hauts-de-France. *Les politiques de maîtrise de la langue française sur les territoires, contribution des CESER*. Délégation interministérielle à la langue française pour la cohésion sociale. https://www.gouvernement.fr/sites/default/files/contenu/piece-jointe/2017/10/pour_aller_plus_loin_-_contributions_des_ceser_.pdf
- Carré, P. (2003). L'autoformation accompagnée en APP ou les sept piliers revisités. In *Les ateliers de pédagogie personnalisée ou L'autoformation accompagnée en actes* (p. 125-148). L'Harmattan.

- Carré, P. (2011). Pédagogie des adultes et ingénierie pédagogique. In *Traité des sciences et des techniques de la formation* (p. 423-444). Dunod.
- Carré, P. (2015). De l'apprentissage à la formation. Pour une nouvelle psychopédagogie des adultes. *Revue française de pédagogie*, 190, 29-40. <https://doi.org/10.4000/rfp.4688>
- Carré, P., & Caspar, P. (2011). *Traité des sciences et des techniques de la Formation*. Dunod.
- Carré, P., & Fenouillet, F. (2011). Motivation et rapport à la formation. In *Traité des sciences et des techniques de la formation* (p. 269-289). Dunod.
- Casanova, R., & Pesce, S. (2010). *Pédagogie alternative en formation d'adultes : Éducation pour tous et justice sociale*. ESF éditeur.
- Castel, R. (2009). *La montée des incertitudes : Travail, protections, statut de l'individu*. Éditions du Seuil.
- Castra, D. (2003). *L'insertion professionnelle des publics précaires*. Presses Universitaires de France.
- Cavan, N. (2017). La formation professionnelle des personnes en recherche d'emploi en 2015 Plus de 684 000 entrées en formation. *Dares. Résultats*, 085.
- Chalmel, L. (2018). De la bienveillance en éducation. Évolution historique d'un concept et des pratiques associées. *Questions vives : recherches en éducation*, 29, 1-14. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.3686>
- Champy-Remoussenard, P. (2005). Les théories de l'activité entre travail et formation. *Savoirs*, 8(2), 9-50. <https://doi.org/10.3917/savo.008.0009>
- Champy-Remoussenard, P. (2006). L'écriture sur l'activité professionnelle : Conditions de production et impact sur la construction des compétences. *Questions de communication*, 9(1), 299-315. <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.7939>
- Champy-Remoussenard, P. (2008). Incontournable professionnalisation. *Savoirs*, 17(2), 51-61. <https://doi.org/10.3917/savo.017.0051>
- Champy-Remoussenard, P. (2009). Caractéristiques et fonctions de l'écriture sur l'activité professionnelle - L'éclairage des pratiques de VAE en France. In *Les écritures en situation professionnelle* (p. 73-94). Presses de l'Université du Québec.
- Champy-Remoussenard, P. (2020). Les ateliers d'écriture et d'échange sur l'activité comme moyen d'analyse du travail et d'accès aux dimensions cachées du travail. *Travail et Apprentissages*, 21(2), 111-129. <https://doi.org/10.3917/ta.021.0111>
- Champy-Remoussenard, P., & Rothan, B. (1999). De la mise en mots du travail à l'analyse des pratiques professionnelles : La formation d'étudiants de licence de Sciences de l'éducation. *Recherche & formation*, 32(1), 163-184. <https://doi.org/10.3406/refor.1999.1599>
- Champy-Remoussenard, P., & Starck, S. (2011). Échanges écrits sur l'activité entre responsables de l'inspection de l'Éducation nationale : quelles perspectives de professionnalisation ? In *Se professionnaliser par l'écriture : quels accompagnements ?* (p. 181-202). Presses de l'Université du Québec.
- Charmillot, M., & Seferdjeli, L. (2002). Démarches compréhensives : La place du terrain dans la construction de l'objet. In *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*

- (p. 187-203). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.saada.2002.01.0187>
- Cingolani, P. (2011). *La précarité*. Presses Universitaires de France.
- Clénet, C. (2013). L'accompagnement de l'autoformation dans des dispositifs de formation. Pratiques relationnelles et effets formatifs. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 46(2), 61-84. <https://doi.org/10.3917/lsdle.462.0061>
- Clénet, C. (2021). Penser l'ingénierie de l'accompagnement en formation. *Éducation Permanente*, 226(1), 160-172. <https://doi.org/10.3917/edpe.226.0160>
- Clot, Y. (2006). Clinique du travail et clinique de l'activité. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1(1), 165-177. <https://doi.org/10.3917/nrp.001.0165>
- Clot, Y. (2011). Théorie en clinique de l'activité. In *Interpréter l'agir : Un défi théorique* (p. 17-39). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.maggi.2011.01.0017>
- Clot, Y., & Simonet, P. (2015). Pouvoirs d'agir et marges de manœuvre. *Le travail humain*, 78(1), 31-52. <https://doi.org/10.3917/th.781.0031>
- Combessie, J.-C. (2007). L'entretien semi-directif. In *La méthode en sociologie* (p. 24-32). La Découverte. <https://www.cairn.info/la-methode-en-sociologie--9782707152411-p-24.htm>
- Coulet, J.-C. (2016). Les notions de compétence et de compétences clés : l'éclairage d'un modèle théorique fondé sur l'analyse de l'activité. *Activités*, 13(1), 137-169.
- Couppié, T., Gaubert, É., & Personnaz, E. (2022). Des parcours contrastés, une insertion plus favorable, jusqu'à... : Enquête 2020 auprès de la Génération 2017. *Céreq. Bref*, 422, 1-4. https://www.cereq.fr/sites/default/files/2022-05/Bref%20422_web.pdf
- Cyrot, P. (2011). Autoformation(s). In *Traité des sciences et des techniques de la formation* (p. 331-348). Dunod.
- d'Agostino, A., Fournier, C., & Stephanus, C. (2021). Emploi éclaté, précarité et formation : sortir du cercle vicieux. *Céreq. Bref*, 401, 1-4.
- Dargère, V. (2016). La confiance comme vecteur de la relation pédagogique. Formes et processus : de la légitimation à la coopération. In *La confiance* (p. 153-166). EMS Editions. <https://doi.org/10.3917/ems.delay.2016.01.0153>
- Dartois, C., & Thiry, C. (2000). *Former les publics peu qualifiés – Référentiel des savoirs de base, Démarche référentielle de repérage des compétences*. La Documentation française.
- Dayan, J.-L., & Tallard, M. (2017). La formation professionnelle au défi des parcours. *Éducation Permanente*, 213, 29-51.
- de Lescure, E. (2008). Les formateurs d'adultes et leur professionnalisation : du rejet à la fascination. Un exercice de rétroaction (1960-2000). In *Pour une histoire de la formation* (p. 89-110). L'Harmattan.
- de Lescure, E. (2013). Quelques considérations actuelles sur la professionnalisation des métiers de la formation. *TransFormations*, 9, 33-47.
- Debordeaux, D. (1994). Désaffiliation, disqualification, désinsertion. *Recherches et prévisions*, 38(1), 93-100. <https://doi.org/10.3406/caf.1994.1668>

- Debruyne, P. (2019). De quoi le CPF de transition professionnelle est-il le nom ? *Éducation Permanente*, 220-221(3-4), 131-137. <https://doi.org/10.3917/edpe.220.0131>
- Dejours, C., & Molinier, P. (1994). Le travail comme énigme. *Sociologie du travail*, 36(4), 35-44.
- Dejours, C., & Gernet, I. (2012). Travail, subjectivité et confiance. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 13(1), 75-91. <https://doi.org/10.3917/nrp.013.0075>
- Delgoulet, C., Boccara, V., & Santos, M. (dir.). (2019). *Les formateurs au travail : conditions d'exercice, activités, interventions*. Octarès éditions.
- Demazière, D. (2009). Professionnalisations problématiques et problématiques de la professionnalisation : Postface. *Formation, emploi*, 108, 83-90.
- Dionne, É. (2016). Précarisation ou féminisation du travail ? *Ballast*, 4(1), 96-105. <https://doi.org/10.3917/ball.004.0096>
- Dubar, C. (2015). *La socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles* (5^e édition revue). Armand Colin.
- Dumazedier J. (1989). Éducation permanente vingt ans après. *Éducation Permanente*, 98(2), 101-119.
- Dumet, T. (2008). Personnes en situation d'illettrisme : Quelle place pour l'écrit ? *TransFormations*, 1, 93-104.
- Dumet, T. (2010). Analyser les situations d'enseignement et d'apprentissage : l'exemple d'une formation dite « de base ». *Savoirs*, 24, 59-77. <https://doi.org/10.3917/savo.024.0059>
- Durat, L., & Weisser, M. (2018). Comprendre la dynamique du développement des compétences professionnelles. In *Les sciences de l'éducation, une culture pluridisciplinaire* (p. 157-180). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.nal.2018.01.0157>
- Éneau, J. (2019). Quelles perspectives pour l'autoformation ? *Éducation Permanente*, 220-221(3-4), 89-98. <https://doi.org/10.3917/edpe.220.0089>
- Even, N. (2003). Deux jours en APP : le témoignage de Valérie, apprenante. In *Les ateliers de pédagogie personnalisée ou L'autoformation accompagnée en actes* (p. 79-84). L'Harmattan.
- Favarque, N., Pelletier, J., & Alfieri, V. (2022). L'intégration professionnelle des réfugiés dans le Nord et dans la Somme. *Rapport d'études. Dares*, 41. <https://dares.travail-emploi.gouv.fr/publication/lintegration-professionnelle-des-refugies-dans-le-nord-et-dans-la-somme>
- Fernagu Oudet, S., & Frégné, C. (2011). Les métiers de la formation. In *Traité des sciences et des techniques de la formation* (p. 563-581). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2011.01.0563>
- Forquin, J.-C. (2004). L'idée d'éducation permanente et son expression internationale depuis les années 1960. *Savoirs*, 6(3), 9-44. <https://doi.org/10.3917/savo.006.0009>
- Frégné, C., & Trollat, A.-F. (2009). La formation individualisée : Un objet de recherche ? *Savoirs*, 21(3), 9-40. <https://doi.org/10.3917/savo.021.0009>
- Galand, B., & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : Quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Savoirs*,

- Hors série*(5), 91-116. <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0091>
- Gaté, J.-P. (2009). Apprenant. In *L'ABC de la VAE* (p. 77-78). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.bouti.2009.01.0077>
- Germe, J.-F. (2008). Y a-t-il un mouvement général de précarisation des emplois ? In *Les relations formation-emploi en 55 questions* (p. 38-43). Dunod.
- Giret, J.-F. (2008). Quelle est la durée de l'insertion ? In *Les relations formation-emploi en 55 questions* (p. 170-175). Dunod.
- Giret, J.-F., Grelet, Y., Laviaille, C., Timoteo, J., & Werquin, P. (2007). Ruptures et irréversibilités dans les trajectoires - Comment sécuriser les parcours professionnels ? XIVes journées d'étude sur les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail. *Céreq. Relief*, 22.
- Granereau, S. (2017). Les travailleurs pauvres en France, un phénomène peu visible. *Empan*, 105(1), 126-130. <https://doi.org/10.3917/empa.105.0126>
- Gravé, P. (2002). *Formateurs et identités*. Presses Universitaires de France.
- Gravé, P. (2003). L'identité professionnelle des formateurs. *Sciences humaines, Hors-série*, 40, 38-41.
- Gravé, P. (2004). Comment peut-on être formateurs d'adultes ? *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 25-36. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2004.1035>
- Grawitz, M. (2000). *Méthodes des sciences sociales* (11^e édition). Dalloz.
- Guernier, M.-C. (2008). Discours d'enseignants sur les difficultés avec l'écrit des élèves de lycée professionnel. *Mieux connaître les adultes peu qualifiés et peu scolarisés. TransFormations*, 1, 193-205.
- Guézou, P., & Masingue, B. (2019). Formation : Que nous est-il permis d'espérer ? *Éducation Permanente*, 220-221(3-4), 71-78. <https://doi.org/10.3917/edpe.220.0071>
- Haeuw, F. (2003). Pratiques et compétences des formateurs en APP. In *Les ateliers de pédagogie personnalisée ou L'autoformation accompagnée en actes* (p. 109-124). L'Harmattan.
- Hallée, Y., & Garneau, J. M. É. (2019). L'abduction comme mode d'inférence et méthode de recherche : De l'origine à aujourd'hui. *Recherches qualitatives*, 38(1), 124-140. <https://doi.org/10.7202/1059651ar>
- Hirsch, D., & Minazio, N. (2018). Éditorial. *Cahiers de psychologie clinique*, 51(2), 7-10. <https://doi.org/10.3917/cpc.051.0007>
- Honneth, A. (2004). La théorie de la reconnaissance : Une esquisse. *Revue du MAUSS*, 23(1), 133-136. <https://doi.org/10.3917/rdm.023.0133>
- Houssaye, J. (2012). La gestion pédagogique des différences entre les élèves : Variations françaises. *Carrefours de l'éducation*, 34(2), 227-245. <https://doi.org/10.3917/cdle.034.0227>
- Houssaye, J. (2013). *Pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. ESF Éditeur.
- Houssaye, J. (2019). Pédagogie et sciences de l'éducation : Pas facile ! *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 52(2), 11-27. <https://doi.org/10.3917/isdle.522.0011>

- Jézégou, A., (2006). La recherche de flexibilité en formation : conceptions et usages de l'autoformation. *Éducation Permanente*, 168(3), 133-122.
- Jorro, A., & Cherqui-Houot, I. (2013). Reconnaissance professionnelle. In *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 253-257). De Boeck Supérieur.
<https://doi.org/10.3917/dbu.devel.2013.02.0253>
- Jorro, A., & Wittorski, R. (2013). De la professionnalisation à la reconnaissance professionnelle. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 46(4), 11-22.
<https://doi.org/10.3917/lsdle.464.0011>
- Lafortune, L., & Morisse, M. (2014). *L'écriture réflexive : Objet de recherche et de professionnalisation*. Presses de l'Université du Québec.
- Lahire, B. (2005). *L'invention de l'illettrisme*. La Découverte.
<https://doi.org/10.3917/dec.lahir.1999.02>
- Laot, F. F. (2009). *Arrêt sur Images. L'histoire de la formation des adultes comme contribution à une socio-histoire culturelle*. [Note d'HDR], Université Paris Descartes.
- Laot, F. F. (2014). Les formateurs d'adultes. In *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (p. 317-327). Dunod.
- Lavoie, N., Levesque, J.-Y., & Lapointe, D. (2007). Mieux comprendre les obstacles qui entravent le retour en formation des adultes peu scolarisés. *Savoirs*, 13(1), 63-78.
<https://doi.org/10.3917/savo.013.0063>
- Leclercq, G., & Petit, L. (2015). Dispositifs, pédagogie et formation d'adultes - Lire l'agir pédagogique. *Éducation Permanente*, 203, 139-150.
- Lecomte, T., Mizrahi, A., & Mizrahi, A. (1996). *Précarité sociale : cumul des risques sociaux et médicaux - Enquête sur la santé et les soins médicaux, France 1991-1992*. Rapport, 446 (biblio n° 1129). CREDES.
- Legrand, Z. (2013). La maîtrise insuffisante des savoirs de base : un obstacle pour s'intégrer au marché du travail ? *Dares. Analyses*, 045.
- Lesne, M. (1984). *Lire les pratiques de formation d'adultes : Essai de construction théorique à l'usage des formateurs*. Édilig.
- Lesne, M. (1994). *Travail pédagogique et formation d'adultes : Éléments d'analyse* (2^e édition). L'Harmattan.
- Lopez, A. (2008). Quels sont les facteurs favorables à la stabilisation en emploi ? In *Les relations formation-emploi en 55 questions* (p. 176-181). Dunod.
- Marquart, F., & de Montlibert, C. (1970). Les architectes et leur formation, *Éducation Permanente*, 8 (4), 1-5.
- Marquart, F., Champy-Remoussenard, P., Charrasse, D., & Chevalier, S. (1989). *Quelle "professionnalisation" des fonctions "formation" (à partir d'investigation dans différents contextes en Lorraine)*. CUCES, Nancy II.
- Méda, D., & Vendramin, P. (2010). Les générations entretiennent-elles un rapport différent au travail ? *SociologieS*. <https://doi.org/10.4000/sociologies.3349>
- Meliva A. (2007). Qualité des formations et emploi des formateurs : le cas des stages proposés aux demandeurs d'emploi, *Céreq. Relief*, 19.

- Mora, V. (2018). En vingt ans, des parcours d'insertion dégradés mais des jeunes moins inquiets pour leur avenir professionnel. *Formations et emploi. Insee Références*, 47-56.
- Nicole-Drancourt, C. (1992). L'idée de précarité revisitée. *Travail et Emploi*, 52, 57-70.
- Oger, C. (2003). Introduction. In *Les ateliers de pédagogie personnalisée ou L'autoformation accompagnée en actes* (p. 11-20). L'Harmattan.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*: Armand Colin. <https://www.cairn.info/analyse-qualitative-en-sciences-humaines-et-social--9782200614706.htm>
- Pain, B. (2012). Fragilité et vulnérabilité. De la « bienveillance » ou de la philosophie du soin ? *L'Enseignement philosophique*, 62^e Année(2), 35-45. <https://doi.org/10.3917/eph.622.0035>
- Paour, J., Bailleux, C., & Perret, P. (2009). Pour une pratique constructiviste de la remédiation cognitive. *Développements*, 3, 5-14. <https://doi.org/10.3917/devel.003.0005>
- Paugam, S. (2007). *Le salarié de la précarité. Les nouvelles formes de l'intégration professionnelle*. Presses Universitaires de France.
- Paul, M. (2020). *La démarche d'accompagnement : Repères méthodologiques et ressources théoriques* (2^e édition revue et augmentée). De Boeck supérieur.
- Peretz, H. (2004). *Les méthodes en sociologie : L'observation*. La Découverte. <https://www.cairn.info/les-methodes-en-sociologie--9782707142627.htm>
- Perraud, J. (2003). Bientôt vingt ans d'histoire... In *Les ateliers de pédagogie personnalisée ou L'autoformation accompagnée en actes* (p. 109-124). L'Harmattan.
- Pierret, R. (2013). Qu'est-ce que la précarité ? *Socio*, 2, 307-330.
- Pineau, G. (1989). La formation permanente : vie d'un mythe. *Éducation Permanente*, 98(2), 89-99.
- Pinot, B. (2011). Les APP : une aventure institutionnelle et humaine. *Éducation permanente, La médiation sociale, Histoire et mémoire de la formation – GEHFA*, 189 (4), 149-163. hal-01154889
- Pourtois, J.-P., Desmet, H., & Lahaye, W. (1993). La pratique interagit de la recherche et de l'action en sciences humaines. *Revue française de pédagogie*, 105, 71-80. <https://doi.org/10.3406/rfp.1993.1282>
- Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (2007). *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Mardaga. <https://doi.org/10.3917/mard.pourt.2007.01>
- Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (2012). *L'éducation postmoderne* (3^e édition.). Presses Universitaires de France.
- Prairat, E. (2007). Éloge du préjugé. In *Questions de discipline à l'école* (p. 119-127). Érès. <https://www.cairn.info/questions-de-discipline-a-l-ecole--9782749201139-p-119.htm>
- Prost, A. (2008). Jalons pour une histoire de la formation des adultes (1920-1980). In *Pour une histoire de la formation* (p. 37-54). L'Harmattan.
- Raynal, F. (2014). *Pédagogie dictionnaire des concepts clés : Apprentissage, formation, psychologie cognitive* (10^e édition). ESF éditeur.

- Roche, F. (2014). Servir l'humain dans l'action sociale. In *Repères déontologiques pour les acteurs sociaux* (p. 399-406). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.bonj.2014.01.0399>
- Roche, P. (2005). Lutte contre l'illettrisme. Une expérimentation dans le monde du travail. *Céreq. Bref*, 221.
- Rondier, M. (2004). A. Bandura. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 33(3), 475-476. <https://doi.org/10.4000/osp.741>
- Rose, J. (2022). *Travail que vaille - Scènes de vie des travailleurs*. Libre & Solidaire.
- Royer, B., Gusto, G., Vol, S., Arondel, D., Tichet, J., & Lantieri, O. (2010). Situations de précarité, santé perçue et troubles anxiodépressifs : Une étude dans 12 centres d'examen de santé. *Pratiques et Organisation des Soins*, 41(4), 313-321. <https://doi.org/10.3917/pos.414.0313>
- Santelmann, P. (2004). L'Éducation permanente... en quête de reconnaissance. *Savoirs*, 6(3), 45-61. <https://doi.org/10.3917/savo.006.0045>
- Santelmann, P. (2005). Parcours professionnels et formation. *Savoirs*, 9(3), 69-83. <https://doi.org/10.3917/savo.009.0069>
- Santelmann, P. (2007). Enjeux syndicaux. L'enlèvement de la formation professionnelle continue. *La Revue de l'Ires*, 53(1), 51-81. <https://doi.org/10.3917/rqli.053.0051>
- Santelmann, P. (2013). Formateurs, une fonction en transformation. *TransFormations*, 9, 69-88.
- Santelmann, P. (2019). La formation des adultes : fin d'un système ou fin d'un mythe ? *Éducation Permanente*, 220-221(3-4), 47-59. <https://doi.org/10.3917/edpe.220.0047>
- Santelmann, P. (2022). Politiques d'insertion et formations qualifiantes : quelle cohérence ? *Éducation Permanente*, 233(4), 134-146. <https://doi.org/10.3917/edpe.233.0134>
- Savoie-Zajc, L. (2019). Les pratiques des chercheurs liées au soutien de la rigueur dans leur recherche : Une analyse d'articles de *Recherches qualitatives* parus entre 2010 et 2017. *Recherches qualitatives*, 38(1), 32-52. <https://doi.org/10.7202/1059646ar>
- Schwartz, B. (1968). Réflexions sur le développement de l'éducation permanente. *Revue française de pédagogie*, 32-44. <https://doi.org/10.3406/rfp.1968.1762>
- Schwartz, B. (1973). *L'éducation demain*. Aubier-Montaigne.
- Schwartz, B. (1989). Une nouvelle chance pour l'éducation permanente. *Éducation Permanente*, 98(2), 121-131.
- Séchaud, F. (2004). Statuts des formateurs et marchés de la formation continue. *Céreq. Bref*, 213.
- Shankland, R., Bressoud, N., Tessier, D., & Gay, P. (2018). La bienveillance : Une compétence socio-émotionnelle de l'enseignant au service du bien-être et des apprentissages ? *Questions vives : recherches en éducation*, 29, 1-23. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.3601>
- St-Hilaire, F. (2016). Développer la reconnaissance au travail. In *Psychologie de la bienveillance professionnelle* (p. 245-256). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.berna.2016.01.0245>

- Tardif, J., Fortier, G., & Préfontaine, C. (2006). *L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement*. Chenelière-éducation.
- Terrot, N. (1997). *Histoire de l'éducation des adultes en France. La part de l'éducation des adultes dans la formation des travailleurs : 1789-1971*. L'Harmattan.
- Thion, B. (2003). Ressources et moyens en APP. Les outils de formation, l'organisation et la vie quotidienne dans un APP. In *Les ateliers de pédagogie personnalisée ou L'autoformation accompagnée en actes* (p. 57-78). L'Harmattan.
- Tiberghien (ex. Leclercq), V. (1999). *Face à l'illettrisme : Enseigner l'écrit à des adultes*. ESF éditeur.
- Tiberghien (ex. Leclercq), V. (2005). La professionnalisation du formateur spécialisé en formation de base. *Éducation Permanente*, 164(3), 134-146.
- Tiberghien (ex. Leclercq), V. (2007). La formation de base : publics, dispositifs pratiques. *Savoirs*, 14, 8-55. <https://doi.org/10.3917/savo.014.0008>
- Van Campenhoudt, L., Marquet, J., & Quivy, R. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Dunod. <https://www.cairn.info/manuel-de-recherche-en-sciences-sociales--9782100765416.htm>
- Vandecasteele, I., & Lefebvre, A. (2006). De la fragilisation à la rupture du lien social : approche clinique des impacts psychiques de la précarité et du processus d'exclusion sociale. *Cahiers de psychologie clinique*, 26, 137-162. <https://doi.org/10.3917/cpc.026.0137>
- Vanderspelden, J. (2005). APP : individualiser n'est pas personnaliser, ou apprendre à s'autoformer. *Actualité de la formation permanente*, 194, 122-129.
- Voyer, B., & Zaidman, A. M. (2014). L'identité professionnelle des enseignants à l'éducation des adultes : Influence du discours institutionnel et du discours scientifique. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(2), 351-371. <https://doi.org/10.7202/1028424ar>
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17(2), 9-36. <https://doi.org/10.3917/savo.017.0009>
- Wittorski, R. (2013). Professionnalisation. In *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 233-236). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.devel.2013.02.0233>
- Wresinski, J. (1987). Grande pauvreté et précarité économique et sociale. *Journal officiel*. Avis et rapports du Conseil économique et social.

Glossaire des principaux sigles et acronymes utilisés

A

AES : Accompagnant éducatif et social

AFPA : Agence nationale pour la formation professionnelle des adultes

ANI : Accord national interprofessionnel

ANLCI : Agence nationale de lutte contre l'illettrisme

ANPE : Agence nationale pour l'emploi

APapp : Association pour la promotion du label APP

APL : Aide personnalisée au logement

APP : Atelier de pédagogie personnalisée

ARL : Atelier de raisonnement logique

ASH : Agent de services hospitaliers

B

BEP : Brevet d'études professionnelles

BEPC : Brevet d'études du premier cycle

BGE : Boutique de gestion espace

BTS : Brevet de technicien supérieur

C

C2RP CARIF-OREF : Centre d'animation de ressources et d'information sur la formation (CARIF) et Observatoire régional emploi formation (OREF)

CAE : Contrat d'accompagnement dans l'emploi

CAF : Caisse d'allocations familiales

CAP : Certificat d'aptitude professionnelle

CAPES : Certificat d'aptitude au professorat du second degré

CCAS : Caisse centrale d'activités sociales

CDD : Contrat à durée déterminée

CDDI : Contrat à durée déterminée d'insertion

CDDU : Contrat à durée déterminée d'usage

CDI : Contrat à durée indéterminée

Céreq : Centre d'études et de recherches sur les qualifications

CESER : Centre économique, social et environnemental régional

CFG : Certificat de formation générale

CIF CDI : Congé individuel de formation pour CDI

CIP : Conseiller en insertion professionnelle

CLCA : Complément de libre choix d'activité

CMU : Couverture médicale universelle

CNAM : Conservatoire national des arts et métiers

COPANEF : Comité paritaire interprofessionnel national pour l'emploi et la formation professionnelle

CPA : Compte personnel d'activité

CPF : Compte personnel de formation

CSP : Contrat de sécurisation professionnelle

CUEEP : Centre université-économie d'éducation permanente

D

DAEFLE : Diplôme d'aptitude à l'enseignement du français langue étrangère

DAEU : Diplôme d'accès aux études universitaires

Dares : Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques

DEA : Diplômé d'études approfondies

DEAVS : Diplôme d'état d'auxiliaire de vie sociale

DEFA : Diplôme d'État relatif aux fonctions d'animation

DEUG : Diplôme d'études universitaires générales

DIF : Droit individuel à la formation

DIRECCTE : Direction régionale des entreprises, de la concurrence, de la consommation, du travail et de l'emploi

DREETS : Directions régionales de l'économie, de l'emploi, du travail et des solidarités

DSP : Délégation de service public

DUFA : Diplôme universitaire de formation d'adultes

DUT : Diplôme universitaire de technologie

DVE : Dynamique vers l'emploi

E

ESEU : Examen spécial d'entrée à l'université

F

FLE : Français langue étrangère

FPSP : Fonds paritaire de sécurisation des parcours professionnels

G

GPLI : Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme

I

INSEE : Institut national de la statistique et études économiques

IUFM : Institut universitaire de formation des maîtres

J

JAPD : Journée d'appel de préparation à la défense

L

LÉA : Se former pour « lire, écrire, agir »

M

MSB : Maîtrise des savoirs de base

O

OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques

OPCO : Opérateurs de compétences

P

PEC : Parcours emploi compétences

PEI : Programme d'enrichissement instrumental

PIC : Plan d'investissement dans les compétences

PRIC : Pacte régional d'investissement dans les compétences

R

RCCSP : Référentiel des compétences clés en situation professionnelle

REP : Réseau d'éducation prioritaire

RMI : Revenu minimum d'insertion

RNCP : Répertoire national des certifications professionnelles

ROME : Répertoire opérationnel des métiers et des emplois

RSA : Revenu de solidarité active

RUAP : Référent unique accompagnement projet

S

SIEG : Services d'intérêt économique général

SMIC : Salaire minimum de croissance

SMIG : Salaire minimum interprofessionnel garanti

SPRF : Service public régional de la formation professionnelle

SPRO : Service public régional d'orientation

U

URSSAF : Union de recouvrement des cotisations de Sécurité sociale et d'allocations familiales

V

VAE : Validation des acquis de l'expérience

Les conditions d'exercice précaires de l'activité de formateur « compétences clés » - Impacts sur son rôle et sur son approche pédagogique

Résumé : Cette recherche s'intéresse à la formation des adultes suivant une remise à niveau des « compétences clés » dans le cadre de dispositifs régionaux des Hauts-de-France. Elle vise à comprendre et à analyser la double précarité des formateurs et des stagiaires ainsi que son impact sur la relation pédagogique créée. Ayant personnellement fait le constat d'une précarité relative aux deux types d'acteurs dans le cadre professionnel, nous nous sommes posé une double question dans une visée compréhensive : Comment se traduit la précarité chez les formateurs et les stagiaires ? Dans quelle mesure la double précarité du formateur et des stagiaires impacte-t-elle leur relation pédagogique et la construction de leur identité professionnelle respective ? Notre méthode de recherche qualitative et abductive s'appuie sur la réalisation d'entretiens semi-directifs, d'observations directes ainsi que d'un atelier d'écriture et d'échange sur l'activité au sein de cinq centres de formation. Les données recueillies ont fait l'objet d'une analyse thématique de contenu. Les résultats obtenus ont permis de caractériser la précarité des formateurs et des stagiaires ainsi que la nature de la relation d'accompagnement créée entre eux qui oscille entre asymétrie et symétrie et tend vers une réciprocité. Cette relation instaurée participe à la (re)construction identitaire des deux acteurs. Les formateurs ont une image globalement positive de leur activité, malgré une identité professionnelle qui reste assez floue, assortie d'un manque de reconnaissance socioprofessionnelle. Concernant les stagiaires, la plupart ont une image d'eux-mêmes assez négative lors de leur entrée en formation. Toutefois, celle-ci apparaît bénéfique pour eux, car elle leur permet de se projeter davantage, de s'identifier les uns par rapport aux autres, et surtout de gagner en autonomie, en assurance. Enfin, de la rencontre entre ces deux acteurs aux profils précaires se profile une relation d'accompagnement constructive à différents niveaux.

Mots-clés : formation des adultes – compétences clés – précarité - identité professionnelle – accompagnement – relation pédagogique

The precarious conditions of the "Key Competences" trainer's activity - Impacts on its role and its pedagogical approach

Summary: This research focuses on Key Competences training for adults within the framework of regional schemes in Hauts-de-France. It aims at understanding and analyzing the dual precariousness of trainers and trainees and its impact on the pedagogical relationship created. Having personally witnessed, in the professional framework, that the two types of actors were precarious, two questions have raised in a comprehensive aim: What the trainers and trainees' precariousness does result in? To what extent does the dual precariousness of trainer and trainees affect their pedagogical relationship and the building of their respective professional identity?

Our qualitative and abductive research method is based on conducting semi-directional interviews, direct observations, as well as a writing and exchange workshop on activity in five training centres. A thematic content analysis has been used to deal with the data collected. The results obtained have enabled to characterize the precariousness of trainers and trainees and the nature of the support relationship created between them that oscillates between asymmetry and symmetry and tends towards reciprocity. This established relationship contributes to (re)build the two actors' identity. Trainers have a generally positive image of their activity, despite a rather vague professional identity, together with a lack of socio-professional recognition. Concerning trainees, most of them have a rather negative image of themselves when they enter training. However, the training period seems beneficial for them, because they look more easily to the future, they identify with each other, they gain autonomy and confidence. In a nutshell, the meeting between these two actors with precarious profiles creates a constructive support relationship at different levels.

Key words: adult education – key competences – precariousness – professional identity – support – pedagogical relationship