



Renforcement des capacités dans la formation et l'insertion socioprofessionnelle des adultes en risque de précarité : une approche par les capacités

Périne Brotcorne

Septembre 2015

Étude réalisée par la Fondation Travail-Université
dans le cadre du programme d'éducation et de
formation tout au long de la vie - Grundtvig
Projets multilatéraux.
540154-LLP-1-2013-1-BE-GRUNDTVIG-GMP



Ce projet a été (co)financé avec le soutien de la Commission Européenne.

La présente publication n'engage que son auteur, la Commission ne peut être tenue responsable de l'usage qui pourrait être fait des informations qu'elle contient.

Protection de la propriété intellectuelle : la FTU utilise le système de licences et de partage des connaissances Creative Commons <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.0/be/deed.fr>



Renforcement des capacités dans la formation et l'insertion socioprofessionnelle des adultes en risque de précarité : une approche par les capacités, de Périne Brotcorne,
est mis à disposition selon les termes de la [licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Partage à l'Identique 3.0 non transposé](#).

Les autorisations au-delà du champ de cette licence peuvent être obtenues à www.ftu-namur.org.

FTU – Fondation Travail-Université ASBL

www.ftu-namur.org

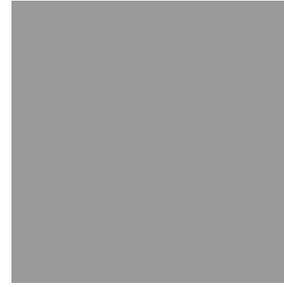
Rue de l'Arsenal, 5 – B-5000 Namur

Tél. +32-81-725123

Contact : pbrotcorne@ftu-namur.org

Sommaire

Introduction	4
Chapitre I L'approche par les capacités : une démarche évaluative renouvelée des dispositifs de formation professionnelle	7
Chapitre II Une enquête de terrain à dimension européenne	14
Chapitre III Offrir des supports pédagogiques et sociaux adaptés aux bénéficiaires de formation	27
Chapitre IV Ouvrir le champ des opportunités socio-économiques aux bénéficiaires de formation	63
Chapitre V Conclusions et balises pour l'action	81
Bibliographie	86
Table des matières	88



Introduction

Ce document constitue le rapport final d'une étude menée par la Fondation Travail-Université (FTU) dans le cadre du projet européen « T-Cap », financé par le programme d'éducation et de formation tout au long de la vie – Grundtvig Projets multilatéraux. L'ambition générale du projet est d'analyser/évaluer des dispositifs de formation et d'insertion à destination d'adultes en risque de précarité, à partir de l'approche par les capacités, initié par A. Sen (2000). Ce projet a pu voir le jour grâce à un partenariat noué entre des organisations de formation et de recherche issues de cinq pays européens – Belgique, Espagne, France (Corse), Italie, Slovaquie et Roumanie.

Ce rapport est une étape intermédiaire dans le projet en cours. Son objectif central est de mettre à disposition des acteurs de terrain des outils de compréhension et d'action en vue de leur permettre de contribuer à construire des actions capacitanes de formation professionnelle à destination d'un public précarisé. Il constitue un support de travail pour la seconde phase du projet, au cours de laquelle les centres de formation participants bénéficieront d'un accompagnement pour tester l'implémentation des recommandations formulées au terme de cette étude dans leurs pratiques formatives.

Pour ce faire, l'étude cherche à identifier la capacité des organismes de formation analysés à développer des pratiques pédagogiques, organisationnelles et institutionnelles visant l'amélioration des capacités des individus éloignés de l'emploi. Autrement dit, il s'agit de saisir les dimensions « capacitanes » des dispositifs de formation, en explorant l'étendue de la mise à disposition, par les centres, de supports qui renforcent la capacité d'action de leurs bénéficiaires (soutiens sociopédagogiques adaptés et opportunités socio-économiques accessibles) tout en respectant leur latitude de décision concernant les orientations à donner à leur parcours d'insertion socioprofessionnelle. Dans quelle mesure et à quelles conditions les dispositifs de formation contribuent-ils à élargir réellement les opportunités d'intégration socioprofessionnelle des individus tout en respectant leur liberté d'accomplir un

parcours de formation qu'ils valorisent ? Telle est donc la question centrale de l'étude. Pour répondre à cette question, le rapport comprend cinq chapitres.

1. Le premier chapitre (*L'approche par les capacités : une démarche évaluative renouvelée des dispositifs de formation professionnelle*) vise d'abord à présenter brièvement l'apport de l'approche par les capacités pour renouveler les démarches classiques d'évaluation des dispositifs de formation et d'insertion professionnelle. Il s'attache ensuite à exposer les concepts principaux qui fondent cette perspective théorique.

2. Le second chapitre (*Une enquête de terrain à dimension européenne*) présente d'abord l'objectif de la recherche réalisée sur le terrain de 16 centres de formation professionnelle dans différents pays européens. Il expose ensuite les dimensions concrètes de l'analyse élaborées à partir des concepts de l'approche par les capacités. Il présente enfin la démarche méthodologique qui a présidé à l'élaboration de la recherche.

3. Le troisième chapitre (*Offrir des supports pédagogiques et sociaux adaptés aux bénéficiaires de formation*) expose les résultats de l'analyse empirique portant sur un premier aspect fondamental de l'approche par les capacités : l'action des centres de formation sur le renforcement des capacités individuelles et collectives des bénéficiaires en vue de les outiller à faire face aux exigences du monde de l'emploi et de la vie sociale en général. Il vise particulièrement à mettre en évidence les conditions dans lesquelles les dispositifs sociopédagogiques mis en œuvre soutiennent effectivement l'extension du pouvoir d'agir des individus tout en favorisant l'exercice de leurs choix libres et autonomes.

4. Le quatrième chapitre (*Ouvrir le champ des opportunités socio-économiques aux bénéficiaires de formation*) présente les résultats de l'analyse empirique portant sur un second aspect fondamental de l'approche par les capacités : l'action des centres de formation sur leur environnement socio-économique et institutionnel en vue d'élargir les opportunités d'intégration socio-professionnelle accessibles aux bénéficiaires. En particulier, il met en exergue les initiatives des opérateurs visant à accroître, plus ou moins directement, la quantité et la qualité des possibilités d'emploi ou de formation disponibles ainsi que leurs actions de résistance institutionnelle déployées pour défendre la spécificité de leur mission.

5. Le cinquième chapitre (*Balises pour l'action*) propose trois orientations générales pour la mise en œuvre d'actions qui améliorent les capacités des bénéficiaires dans les pratiques

de formation et d'insertion socioprofessionnelle destinées à un public d'adulte en risque de précarité. Celles-ci constituent la synthèse de l'ensemble des actions-clés formulées dans les différents chapitres du rapport.

Ce rapport final est conçu dans une optique d'aide au transfert de bonnes pratiques entre organismes de formation. Il s'adresse donc bien avant tout aux professionnels de ces organisations pour les aider à développer les instruments nécessaires pour favoriser une trajectoire de formation et d'insertion socioprofessionnelle qui améliore les capacités des adultes en risque de précarité.

L'approche par les capacités : une démarche évaluative renouvelée des dispositifs de formation professionnelle

Ce chapitre vise d'abord à présenter brièvement l'apport de l'approche des capacités pour renouveler les démarches classiques d'évaluation des dispositifs de formation et d'insertion professionnelle. Il s'attache ensuite à présenter les concepts principaux qui fondent cette perspective théorique.

Cette approche envisage la formation comme une liberté visant l'épanouissement des individus et pas seulement l'adaptation de leurs compétences aux besoins du marché.

Dans le contexte actuel des politiques d'activation, la formation professionnelle apparaît comme un instrument public privilégié pour améliorer l'employabilité des travailleurs sans emploi et répondre au problème du chômage massif. Dans cette perspective, la réussite des programmes de formation est évaluée à partir de la (ré)insertion rapide des demandeurs d'emploi sur le marché du travail, la notion d'activation étant ainsi étroitement liée avec celle d'employabilité. L'approche par les capacités (Sen, 2000, 2004) offre de nouvelles perspectives pour questionner la pertinence et l'efficacité d'une politique publique, comme celle liée à l'activation des demandeurs d'emploi et aux programmes de formation mis en œuvre dans ce cadre. Elle permet de dépasser la vision largement répandue, instrumentalisant la formation professionnelle. En prenant le contrepied du discours économique dominant, cette approche permet d'envisager la formation comme une « liberté » visant avant tout l'épanouissement des individus et leur développement professionnel, et non plus exclusivement l'adaptation de leurs compétences aux besoins des entreprises.

Dans cette perspective, si l'aspect économique n'est pas dénué d'importance, il ne constitue pas pour autant le seul étalon de mesure pour juger de la réussite des dispositifs de formation ; la question du développement humain – l'épanouissement et le bien-être professionnel des individus – doit nécessairement être prise en compte et même primer sur la dimension purement marchande. La

réinsertion sur le marché de l'emploi ne doit dès lors pas se faire à tout prix ; elle doit avoir lieu par le biais d'un emploi de qualité qui convient aux attentes de la personne ou, pour reprendre la formule récurrente de A. Sen, que la personne « a des raisons de valoriser ». Dans ce cadre, l'activation n'est plus à envisager de manière restrictive comme un synonyme d'employabilité, mais de façon plus large comme une mise en activité des individus dans une activité qu'ils valorisent (Bonvin, 2013). L'approche par les capacités permet donc de développer une conception de la formation qui vise à articuler la nécessaire intégration des demandeurs d'emploi sur le marché du travail à leur épanouissement professionnel. Autrement dit, il s'agit de porter l'attention non seulement sur le fait d'équiper les individus pour le marché du travail, mais aussi d'équiper le marché pour les individus (Gazier, 1999).

1. Présentation des concepts

L'approche par les capacités, initiée par Amartya Sen, constitue une contribution majeure aux théories contemporaines de la justice. Elle conceptualise la liberté comme fondement à la fois du développement humain et de la justice sociale. Au départ, les travaux d'A. Sen s'inscrivaient dans le domaine du développement. Toutefois, son approche théorique a progressivement été mobilisée par des chercheurs provenant de diverses disciplines pour étudier différents domaines de la société. Récemment, des travaux en sciences humaines et sociales se sont attachés à mobiliser l'approche par les capacités pour évaluer les actions menées dans différents domaines des politiques sociales et en particulier dans celui de l'emploi et la formation. Cette recherche s'inscrit dans leur continuité.

L'ambition majeure de cette approche est de repenser l'égalité en l'appréciant à partir des libertés réelles dont jouissent les individus.

L'ambition majeure des travaux d'A. Sen est de « repenser l'égalité » (Sen, 2000). Pour ce faire, l'auteur propose de dépasser deux grands courants théoriques : les théories « utilitaristes » du bien-être et les approches « ressourcistes » centrées sur l'égalité des droits ou sur les moyens de la liberté. La critique d'A. Sen porte sur les informations mobilisées par ces conceptions pour apprécier l'égalité des situations individuelles et sociales. Ceci le conduit à proposer une alternative à ces approches qu'il nomme : « base informationnelle de jugement en matière de justice », c'est-à-dire les règles, faits et informations sur lesquels se base l'action publique pour évaluer les situations individuelles et sociales en termes de justice sociale. La manière dont les pouvoirs publics apprécient la situation des individus est en effet déterminante dans la manière dont vont être définis et menés les objectifs des actions publiques.

Cette perspective renouvelée permet ainsi aux chercheurs et aux décideurs politiques d'envisager une évaluation plus fine de la justice des situations sociales découlant de choix sociétaux, comme de la

mise en œuvre d'une politique publique en matière d'emploi par exemple.

1.1. Capabilités et accomplissements

L'approche par les capabilités suggère que l'évaluation du bien-être individuel et l'évaluation des arrangements sociaux partent de ce que les individus sont réellement libres et capables de faire (Farvaque, 2008). Ainsi, elle propose d'évaluer les situations individuelles et sociales à partir de l'espace de liberté réelle dont bénéficient les personnes pour choisir et mener à bien des projets auxquels elles accordent de la valeur – en termes de parcours de formation et d'insertion dans le cadre de cette recherche.

Les capabilités sont l'étendue de la liberté réelle dont dispose une personne de mener à bien les projets de vie qu'elle valorise.

Cette base d'évaluation, qu'est l'étendue de liberté réelle, est appelée « capabilité » par A. Sen. Elle constitue la notion centrale de sa théorie. Toutefois, cette liberté réelle n'est pas une fin en soi ; elle vise l'épanouissement humain. Comme le note J. de Munck (2008), le potentiel d'épanouissement constitue une dimension fondamentale des capabilités.

La notion de capabilité se distingue d'une seconde notion fondamentale dans l'approche, celle appelée « accomplissements » (functionings), c'est-à-dire ce qu'une personne réalise effectivement ; ses choix et ses actes. Les deux notions de capabilités et d'accomplissements sont étroitement liées. En effet, les capabilités d'une personne constituent l'ensemble des accomplissements ou réalisations qu'une personne a la possibilité réelle d'atteindre au cours de sa vie. Autrement dit, sa capabilité est sa liberté réelle de réaliser un de ces accomplissements accessibles. Pour illustrer, admettons que le fait de « faire une formation professionnelle » soit un accomplissement, c'est-à-dire le résultat de l'action. Lorsque l'on adopte l'approche par les capabilités, ce que l'on va tenter de saisir en priorité, c'est l'étendue de la liberté réelle (ou l'ensemble des alternatives accessibles) dont bénéficiait l'individu au moment de son choix, c'est-à-dire ici d'entamer cette formation en particulier. Dans ce cas-ci, la question est de savoir de combien d'alternatives de qualité cet individu disposait-il réellement lors de son choix. Il pouvait certes choisir de faire cette formation particulière, mais avait-il d'autres options de qualité comme continuer ou reprendre le travail, ou s'occuper de ses enfants ou entamer un autre type de formation, etc. Celui-ci a finalement choisi l'option « formation ». Si la formation choisie est l'accomplissement, les capabilités sont ici l'étendue des opportunités, des alternatives dont disposait cet individu en amont de ce choix. C'est ce qui est appelé l'espace de liberté individuelle. Les capabilités d'un individu seront donc d'autant plus grandes que cet espace d'options alternatives réellement accessibles est grand.

Cette distinction peut sembler de premier abord futile mais elle est fondamentale. Elle permet d'insister sur la liberté d'agir d'un individu. Deux personnes qui réalisent un même acte (une formation, par exemple) n'ont pas bénéficié pour autant du même degré de liberté réelle, d'un même ensemble d'opportunités. Comme le souligne M. Bonvin et N. Farvaque (2008, p.51) : « *suivre une formation professionnelle par choix ou en raison d'un manque d'opportunités (obligation de suivre telle formation pour pouvoir continuer à percevoir les allocations de chômage, réorientation professionnelle imposée par l'employeur, etc.) n'aboutit pas à un résultat identique en termes de capacités* ».

Cette approche insiste donc sur l'importance, pour évaluer les politiques et dispositifs d'actions publiques sous l'angle de la justice sociale, de retenir comme indicateur, l'étendue de la liberté réelle d'accomplir – les capacités – et non de se focaliser uniquement sur les résultats ou les accomplissements effectifs.

1.2. Facteurs de conversion et liberté de choix

Cette approche propose donc une convention d'évaluation basée sur l'espace de liberté réelle de choix et d'action d'une personne. Ce cadre d'analyse doit être contextuel : la liberté réelle de la personne dépend de la situation dans laquelle elle se trouve. Insister sur cet espace de liberté réelle permet de souligner le fait que deux individus disposant d'une même quantité de ressources (un même montant d'allocation de chômage par exemple) n'ont pas nécessairement les mêmes « capacités » ou libertés réelles d'utiliser ces ressources pour les transformer en une réalisation, un accomplissement qu'ils valorisent, et ce en raison des différentes situations personnelles et sociales dans lesquelles ils se trouvent.

La diversité des situations explique que deux personnes accédant à des ressources identiques n'ont pas nécessairement les mêmes possibilités de les convertir en un projet qu'elles valorisent.

Notons que pour A. Sen, la notion de « ressources » est à entendre au sens large du terme, c'est-à-dire tous les biens et les services dont une personne dispose, qu'ils soient produits ou dispensés sur le marché, dans le secteur associatif ou par le secteur public (i.e. revenus, transferts sociaux, marchandises, prestations de services, dont les programmes et dispositifs de formation par exemple). De plus, on peut y inclure aussi les droits formels accordés aux individus, c'est-à-dire les droits inscrits dans les documents législatifs et autres conventions juridiques, comme par exemple le droit à l'éducation, le droit à la sécurité sociale, le droit à la formation en tant que demandeur d'emploi tout en maintenant ses indemnités de chômage, etc.

Cette différence dans la capacité des personnes à pouvoir effectivement utiliser leurs ressources et droits formels (ex. : le droit à la formation pour les demandeurs d'emploi) pour réaliser un projet, poser un acte de leur choix (réaliser une formation en vue de réaliser

leur projet professionnel) est donc due à des inégalités dans les situations individuelles et sociales. En partant de la situation réelle de la personne, cette approche accorde une attention particulière à la diversité humaine et sociale et donc aux contraintes et handicaps auxquels les individus sont confrontés.

L'attention portée à la diversité des situations personnelles et sociales permet de pointer les limites d'une approche de l'égalité centrée sur les moyens de la liberté et non sur son étendue.

Cette attention portée à la diversité des situations personnelles et sociales conduit A. Sen à pointer les limites d'une approche de l'égalité centrée sur la redistribution des ressources pour assurer la liberté réelle des individus. Il reproche à cette approche « ressourciste » de « se centrer sur les moyens de la liberté et non sur son étendue – c'est-à-dire sur ce que les individus peuvent réellement réaliser ou obtenir à partir de ces moyens » (Sen, 1990, p. 115) dans leur contexte de vie propre. Autrement dit, il lui reproche de n'apporter aucune information sur la façon dont les individus sont en mesure ou non d'utiliser ces ressources pour accomplir des actes qu'ils valorisent.

Pour dépasser ces limites, A. Sen propose d'analyser directement ce que les individus sont à même de choisir et de réaliser à partir des ressources et des opportunités qui leur sont données dans le cadre de leur contexte de vie. À cette fin, il introduit deux autres dimensions théoriques fondamentales, à savoir : (1) les facteurs de conversion et (2) l'étendue de liberté réelle de choix entre différentes options de valeur.

Face à un même ensemble de biens matériels, de ressources et de droits formels, deux individus n'atteindront pas nécessairement les mêmes « capacités » en raison de différences relatives à ce qu'A. Sen appelle les « facteurs de conversion ». Ceux-ci vont effectivement permettre de faciliter ou entraver la conversion de ces ressources en une réalisation valorisée par l'individu. M. Bonvin et N. Farvaque identifient trois grands types de « facteurs de conversion » : des facteurs strictement personnels (l'aptitude intellectuelle, le sexe, l'âge, les caractéristiques physiques, etc.), des facteurs sociaux (normes sociales et religieuses, rôles et statuts, stéréotypes sociaux discriminants, etc.) ou encore des facteurs externes ou environnementaux (opportunités géographiques, institutionnelles, politiques ou culturelles) (Bonvin et Farvaque, 2007 ; Bonvin et Farvaque, 2008).

Dès lors, la seule égalisation des ressources et droits formels est insuffisante pour garantir l'amélioration des libertés réelles des individus, si les facteurs de conversion (individuels, sociaux et environnementaux) adéquats font défaut. La transformation effective de ces ressources formelles en liberté réelle pour les individus suppose donc d'assurer également la présence de ces facteurs de conversion, qui façonnent la capacité réelle d'agir d'un individu dans un contexte donné.

Dans cette perspective, une politique publique centrée sur le développement des capacités doit se préoccuper non seulement d'une action sur les ressources et droits formels, mais aussi sur les facteurs et « équipements » multiples nécessaires à chacun pour convertir cet ensemble de moyens en accomplissements/réalisations de son choix. Dès lors, par exemple, la « capacité » d'une personne à trouver un emploi renvoie, à la fois, à son aptitude individuelle ou sa compétence ainsi qu'aux opportunités et soutiens concrets qui s'offrent à elle (Orianne, 2011). À ce niveau, la responsabilité collective est donc engagée.

La liberté processuelle d'une personne renvoie à sa latitude effective de choix et d'action.

Néanmoins, selon le modèle formulé par A. Sen, la seule prise en considération des multiples facteurs de conversion reste encore insuffisante. Entre l'« ensemble-capacité » d'une personne et ses accomplissements effectifs, intervient une autre dimension dont A. Sen va rendre compte à partir de la notion de liberté de choix : « *la liberté des individus de choisir entre différentes options de vie qu'ils peuvent réellement mener et auxquelles ils ont des raisons d'accorder de la valeur* » (Sen, 1993, p. 216-218). Cette latitude effective de choix doit être évaluée selon deux axes complémentaires et indissociables :

- « l'aspect d'opportunité » : il renvoie à l'étendue des opportunités réellement accessibles aux individus. Ces opportunités disponibles constituent en quelque sorte les supports à la liberté de choix. Il ne peut effectivement y avoir de liberté réelle de choix et d'accomplissement sans la présence au préalable d'opportunités réelles de succès. Cette dimension constitue la dimension « justice sociale » de la liberté.
- « l'aspect processus » : il renvoie au processus de liberté réelle de choix et de décision d'une personne entre différentes opportunités disponibles. Ceci implique une réelle autonomie dans les choix individuels et une participation effective des individus aux décisions qui les concernent. Exprimer son point de vue et le faire valoir supposent pour la personne de pouvoir être en mesure de contester des exigences qu'on lui impose et éventuellement les refuser. Cet aspect constitue la dimension de participation démocratique de la liberté de choix.

Finalement, comme l'indique à juste titre B. Zimmerman (2011), l'approche par les capacités prend à la fois en compte ce qu'une personne est capable de faire et/ou de développer (ses compétences) les possibilités qui lui sont concrètement offertes pour accroître ses compétences (les opportunités et les supports sociaux

individuels et collectifs) ainsi que la possibilité d'exprimer ses préférences et le faire valoir.

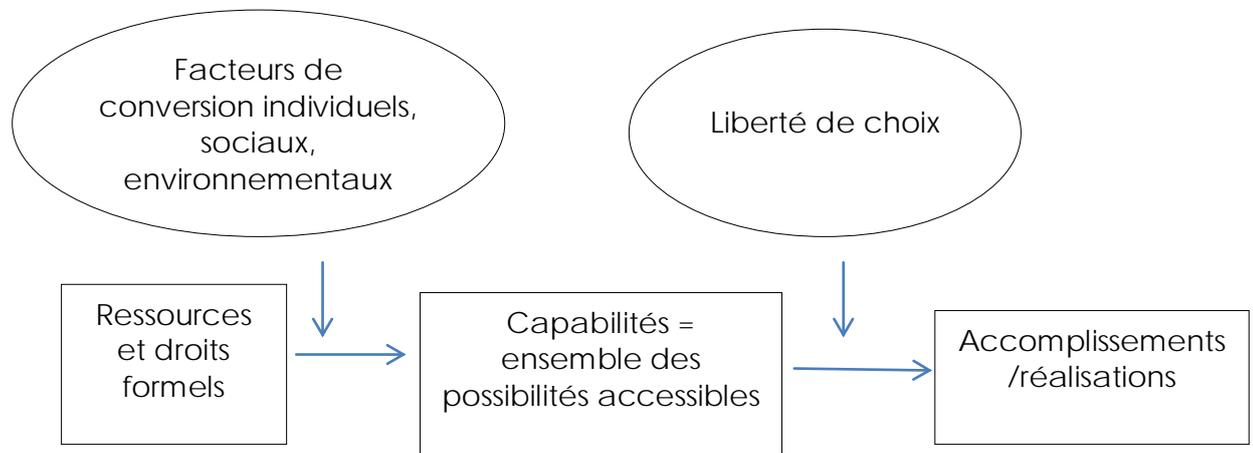


Figure : Dimensions constitutives de l'approche par les capacités (Source : adaptation de Verhoeven, Oriane, Dupriez, 2007)

Une enquête de terrain à dimension européenne

Ce chapitre vise d'abord à formuler l'objectif de la recherche réalisée sur le terrain de 15 centres de formation professionnelle européens. Il s'attache ensuite à présenter les dimensions concrètes de l'analyse élaborées à partir des concepts de l'approche par les capacités. Il présente enfin la démarche méthodologique qui a présidé à l'élaboration de la recherche. Il souligne notamment les deux difficultés principales rencontrées : celle liée à l'opérationnalisation empirique d'une approche théorique comme les capacités, d'une part et celle liée à l'analyse comparative d'organismes de formation professionnelle européens aux finalités et contraintes institutionnelles parfois bien différentes, d'autre part.

1. L'objectif de l'enquête

L'objectif de l'enquête de terrain consiste à identifier la capacité des 15 centres de formation professionnelle à destination de demandeurs d'emploi à pouvoir développer et mettre en œuvre des pratiques de formation et d'accompagnement socioprofessionnels qui visent l'amélioration des capacités des individus.

L'étude vise à identifier les dimensions capacitanes des dispositifs de formation et d'insertion à destination d'adultes en risque de précarité.

La question à la base de l'analyse empirique peut, dès lors, se formuler de la manière suivante : dans quelle mesure et à quelles conditions les actions de ces opérateurs de formation agissent-elles comme des facteurs de conversion susceptibles d'étendre l'éventail des opportunités accessibles aux bénéficiaires tout en soutenant leur liberté de choisir et d'accomplir un parcours de formation qui contribue à leur développement socioprofessionnel ? Les facteurs de conversion doivent être considérés comme des « moyens », des « soutiens » (personnels, institutionnels, organisationnels, pédagogiques) mis en place par les centres ou par leur environnement direct pour permettre aux bénéficiaires de formation de transformer des ressources – droits et accès formels à un système de formation – en apprentissages effectifs au sein d'un parcours de formation qu'ils valorisent.

L'enquête empirique cherche donc à saisir le caractère capacitant des pratiques des centres et leurs effets sur les parcours individuels de

formation, en explorant la question des opportunités disponibles et des supports accessibles aux bénéficiaires en vue de construire un projet d'insertion qui contribue à leur développement socioprofessionnel. Ce dernier doit être bien entendu ici dans une perspective large de bien-être personnel. Il ne se réduit pas au développement de connaissances et de savoir-faire. Il intègre des considérations d'épanouissement personnel et d'équilibre de vie entre sphères professionnelle (ici de formation) et privée. Ceci implique la possibilité pour la personne de construire un projet d'insertion socioprofessionnelle – dans lequel la formation est une étape – qui ne correspond pas uniquement aux besoins immédiats du marché du travail mais aussi à la finalité qu'elle y attribue personnellement.

2. Les dimensions de l'analyse

Pour rappel, le modèle des capacités vise un développement de l'étendue des possibilités réelles des individus de choisir et accomplir un projet de formation et d'insertion auquel ils accordent de la valeur, sachant que ces possibilités sont ancrées dans des contextes institutionnels, organisationnels et individuels spécifiques.

Le modèle des capacités vise un développement des possibilités réelles des individus de choisir et d'accomplir un parcours d'insertion qu'ils valorisent.

Dans cette perspective, le développement de ces capacités repose sur deux dimensions complémentaires et indissociables de la liberté : le renforcement de la capacité d'action des individus par la mise à disposition d'opportunités et de soutiens adéquats d'un côté, et le respect de leur liberté réelle de choix et d'action, de l'autre.

Néanmoins, le développement des capacités des individus n'est pas une fin en soi. La finalité visée de l'extension de cette liberté est l'épanouissement humain, à savoir ici le développement professionnel et plus largement social des bénéficiaires de formation et non pas seulement leur rapide retour à l'emploi. Chacune des dimensions de cette approche est développée ci-dessous ainsi que la manière dont elles sont opérationnalisées en indicateurs concrets pour l'analyse empirique.

2.1. Les supports pour renforcer la capacité d'action

L'attention portée à la variété des contextes de vie permet d'expliquer pourquoi face à un ensemble de ressources identiques, des individus différents n'auront pas la même *capacité* de se saisir des opportunités formelles qui leur sont données – ici en termes de parcours de formation et d'intégration socioprofessionnelle – pour les convertir en une réalisation effective. D'où l'importance accordée aux supports nécessaires au développement de cette réelle capacité d'action.

En effet, pour renforcer la capacité des bénéficiaires de formation à agir de manière libre et autonome dans le cadre de leur parcours d'insertion socioprofessionnelle, il est avant tout nécessaire que les individus disposent de moyens adéquats dont ils peuvent concrètement s'emparer pour accroître ce pouvoir d'agir. Il ne saurait effectivement y avoir de liberté réelle si les moyens de la liberté ne sont d'abord pas donnés (Bonvin, Farvaque, 2007).

Il est avant tout nécessaire que les individus disposent de moyens adaptés dont ils peuvent s'emparer pour accroître leur pouvoir d'agir.

Ces supports à la capacité d'action constituent autant d'opportunités, d'appuis et soutiens institutionnels, organisationnels, pédagogiques, personnels mis en place par les centres ou par leur environnement direct pour permettre aux bénéficiaires de transformer les ressources – droits et accès formels à un système de formation – en apprentissages effectifs au sein d'un parcours de formation qu'ils valorisent et qui contribue à leur développement socioprofessionnel.

Ces supports sont de différente nature. Ils doivent permettre d'agir tant sur les facteurs individuels que sur les facteurs environnementaux. En ce sens, tout en n'évinçant pas l'importance de la responsabilité des individus à devoir se former pour favoriser leur intégration socioprofessionnelle, cette approche accorde aussi une place centrale à la responsabilité collective, en charge de distribuer également les opportunités et les moyens d'agir. Dans le cadre de cette analyse, on distingue :

(1) l'action sur les facteurs individuels, à savoir : les dispositifs pédagogiques et d'accompagnement socioprofessionnel développés au cours des différentes étapes de la formation pour renforcer les capacités personnelles des bénéficiaires (compétences professionnelles et sociales, confiance et estime de soi, etc.) afin de les « équiper » face aux besoins du marché du travail.

(2) l'action sur les facteurs environnementaux, à savoir les moyens mis œuvre par les centres pour agir sur les opportunités socio-économiques afin « d'équiper » le marché du travail et de la formation face aux besoins des individus (en termes de formation, d'emploi), d'une part et sur leur environnement institutionnel pour faire valoir leurs spécificités pédagogiques, d'autre part.

2.1.1. L'action des centres sur le soutien aux bénéficiaires

La mission des centres de formation professionnelle consiste avant tout à développer des dispositifs centrés sur le soutien aux personnes afin de les outiller au mieux pour s'insérer sur le marché de l'emploi. Ces multiples « équipements » collectifs et individuels visent ainsi à renforcer les différentes compétences individuelles des bénéficiaires (professionnelles, sociales, confiance, estime de soi, remise en selle, etc.), à les soutenir pour accomplir leur parcours de formation et

pour se saisir *in fine* des opportunités accessibles sur le marché de l'emploi ou de la formation.

Quels sont les divers dispositifs de soutien mis en place par les centres pour outiller les bénéficiaires à faire face au monde de l'emploi et à la vie sociale en général ?

Il s'agit ici d'analyser la nature de ces dispositifs de soutien et la manière dont ils sont mis en œuvre au cours des différentes étapes de formation dans les organismes de formation participant à l'étude.

Au-delà de l'intention de la plupart des centres de formation de mettre à disposition des outils au service du projet professionnel des bénéficiaires, l'analyse de leurs modalités effectives de mise en œuvre permet d'identifier dans quelle mesure et à quelles conditions ces dispositifs soutiennent réellement l'extension du pouvoir d'agir du plus grand nombre de bénéficiaires.

Cette analyse s'articule autour de 3 axes qui constituent des aspects et moments clés du parcours de formation :

- Le soutien à l'entrée de la formation pour réduire les inégalités d'accès à la formation et étendre les possibilités données aux bénéficiaires les plus éloignés de l'emploi d'entamer ce parcours.
- Le soutien à l'acquisition des compétences à la fois professionnelles, sociales et citoyennes au travers des dispositifs d'accompagnement pédagogique et psychosocial.
- Le soutien à la transition entre la formation et l'insertion socioprofessionnelle, qu'il s'agisse d'une transition vers l'emploi ou vers un autre parcours de formation plus qualifiant.

2.1.2. L'action des centres sur la création et le développement d'opportunités socio-économiques

Quelles sont les actions mises en œuvre par les centres pour élargir les opportunités d'insertion socioprofessionnelle accessibles à leurs bénéficiaires ?

Pour ouvrir l'espace des possibles en termes d'insertion et de développement socioprofessionnels aux personnes en formation, il est donc nécessaire de les outiller pour pallier les divers manquements personnels qui entravent cette insertion. Toutefois, ces actions centrées exclusivement sur les personnes restent souvent insuffisantes si elles ne sont pas accompagnées d'actions visant à développer la quantité et la qualité des opportunités d'insertion professionnelle disponibles. Il est vrai que de telles actions sur le marché du travail relèvent en grande partie de la responsabilité des politiques d'emploi, sur lesquelles les acteurs de la formation n'ont que peu ou pas de prise.

Néanmoins, les centres ont la capacité de mener, à leur niveau, certaines actions dans leur environnement économique et social direct. Ils peuvent notamment agir sur le marché du travail et de la

formation pour veiller à leur plus grande intégration grâce à l'établissement de partenariats, notamment.

À ce niveau, l'analyse vise à identifier les actions des centres qui permettent d'étendre soit les opportunités professionnelles, soit les possibilités de poursuite de formation auxquelles les bénéficiaires peuvent accéder à la sortie de la formation.

2.1.3. L'action des centres sur leur environnement institutionnel

Comme déjà souligné ci-dessus, une spécificité majeure de l'approche par les capacités est qu'elle est ancrée dans un contexte. Si les actions mises en œuvre par les centres de formation pour développer les capacités des bénéficiaires constituent l'axe central de l'analyse, elles s'inscrivent toutefois dans un environnement institutionnel qui (dé)limite les pratiques des centres au quotidien.

En effet, les centres de formation ne sont pas des organisations fermées sur elles-mêmes ; elles s'inscrivent dans un environnement institutionnel spécifique qui contribue, par le biais de décisions politiques, de législations, d'actions collectives etc., à encadrer les actions des centres.

Quel est le pouvoir de négociation des centres face aux contraintes politico-institutionnelles qui encadrent leurs actions ?

Cet environnement détermine un ensemble spécifique de contraintes et d'opportunités qui balisent un parcours de formation possible dans un territoire et un secteur donné (par exemple, nature des formations proposées, profils des publics admissibles, durée de formation maximale autorisée, contrôle des demandeurs d'emploi en formation, etc.). Celles-ci délimitent ainsi les possibilités effectives des centres en termes d'actions sur les opportunités socio-économiques dans leur secteur ainsi qu'en termes de développement de dispositifs de soutien sociopédagogique adaptés aux bénéficiaires au cours de la formation.

Toutefois, il est possible que les centres tentent de modifier certaines règles du jeu institutionnel afin de promouvoir les spécificités sociopédagogiques de leurs dispositifs de formation à destination d'un public éloigné de l'emploi.

L'analyse vise ici à interroger la mesure dans laquelle les centres sont en capacité de s'octroyer une certaine marge de manœuvre et de développer un pouvoir de négociation face à certaines de ces contraintes institutionnelles notamment en termes de standardisation des parcours de formation et d'activation des demandeurs d'emploi. On pense ici par exemple à la capacité d'autonomie dans la sélection des publics pour éviter de hiérarchiser et d'exclure, à la capacité d'autonomie pour adapter l'offre de formation aux besoins des bénéficiaires. La question des relations de pouvoir constitue une

dimension souvent occultée dans l'approche par les capacités (Zimmerman, 2008).

Cette possibilité de négocier certaines contraintes institutionnelles est, par ailleurs, aussi liée à la capacité d'action collective des centres et de leur environnement direct en vue de défendre leurs positions spécifiques dans le champ de la formation socioprofessionnelle. Aussi l'analyse veillera-t-elle à identifier la possibilité des centres de s'inscrire dans un réseau institutionnel reconnu, donc capable de modifier les rapports de pouvoir et de peser sur les décisions publiques en matière de formation et d'emploi.

2.2. La liberté de choix et d'action

Offrir des moyens pour renforcer la capacité d'action des individus est nécessaire mais insuffisant si on ne leur donne pas parallèlement la liberté d'exprimer et de faire valoir leurs points de vue sur leur propre parcours.

L'approche par les capacités ne se résume toutefois pas à la question de la capacité d'action ou du pouvoir d'agir, elle englobe aussi la dimension relative à la liberté processuelle « grâce à laquelle les personnes restent maîtresses de leurs choix et de leur actions » (Bonvin et al., 2011, p.24).

Dans cette perspective, développer des opportunités et des supports à l'action est certes nécessaire mais insuffisant si on ne veille pas parallèlement à laisser une liberté réelle au bénéficiaire de décider de l'orientation de son parcours d'insertion. De fait, comme le souligne M. Bonvin (2013, p.51) : « *donner les moyens d'action sans laisser la liberté d'usage de ces moyens revient à prôner une version paternaliste de l'action où tout le monde serait équipé pour agir mais personne n'aurait la liberté ou pas d'utiliser ces moyens de la manière qui lui paraît la plus adéquate* ».

Autrement dit, il s'agit de donner les divers soutiens nécessaires aux bénéficiaires pour étendre leur pouvoir d'agir tout en respectant leur liberté de choix et d'action aux différentes étapes du parcours de formation et ce, afin de ne pas prédéterminer, à leur place, le champ de leurs possibilités. L'importance accordée à cette liberté implique de donner la possibilité réelle aux bénéficiaires d'exprimer et de faire valoir leurs points de vue au sein des différents dispositifs sociopédagogiques existants.

Comment les centres traduisent-ils concrètement le modèle de participation des bénéficiaires dans leurs pratiques quotidiennes ?

La nécessité de faire participer activement les bénéficiaires à la définition de leur projet d'insertion professionnelle est devenue un leitmotiv auquel la plupart des centres de formation adhèrent formellement. Toutefois, au-delà de ce discours convenu, il est intéressant de se demander comment les centres participants traduisent concrètement le développement de ce « modèle d'implication » des bénéficiaires dans leurs pratiques au quotidien. Dans quelle mesure les bénéficiaires sont-ils placés au centre de ces

dispositifs et parviennent-ils réellement à négocier les modalités de leur parcours de formation et d'insertion ?

2.3. Les résultats perçus

La formation doit viser un épanouissement socioprofessionnel.

Selon l'approche par les capacités, la question de l'accomplissement est fondamentale. La formation n'est pas une fin en soi mais doit viser une « ouverture des possibles » en termes de développement et d'épanouissement, tant professionnel que social. En effet, cette approche insiste sur la pluralité des dimensions de l'épanouissement humain. Si l'intégration professionnelle est certes une dimension importante de l'épanouissement des individus, elle n'est pas la seule. L'émancipation sociale, la participation citoyenne et politique, la vie de famille sont aussi des aspects fondamentaux de cet épanouissement humain.

Dans cette perspective, la formation ne doit pas uniquement contribuer à ouvrir des possibles en termes de (ré)insertion sur le marché de l'emploi, mais aussi en termes de développement socioprofessionnel dans une perspective large d'épanouissement personnel et social au sein d'un parcours que les bénéficiaires valorisent.

Si l'insertion dans l'emploi ne constitue pas l'unique résultat à attendre d'une formation, il est nécessaire de considérer les autres finalités vers lesquelles les actions de formation sont éventuellement orientées ainsi que les appréciations plus subjectives des bénéficiaires quant aux effets de celles-ci sur leur épanouissement socioprofessionnel¹.

Si la question de l'épanouissement est fondamentale dans l'approche des capacités, une des difficultés majeures de l'analyse réside néanmoins dans la possibilité de saisir l'aspect réellement capacitant de cette remise en projet professionnel. Comme le soulignent Bonvin et Farvaque (2007), il s'agit d'éviter l'écueil des préférences adaptatives où les individus déclarent choisir et accomplir un projet d'insertion socioprofessionnelle parce qu'ils y accordent de la valeur alors qu'ils adaptent en réalité leurs préférences en fonction des possibilités réellement accessibles (de formation, d'emploi). Un choix par défaut peut rapidement être

¹ Étant donné le temps relativement court imparti pour cette recherche, il n'est malheureusement pas possible d'évaluer l'impact des formations en termes d'insertion professionnelle. Dans la mesure où nous n'avons pas l'opportunité de rencontrer des personnes ayant terminé leur cursus dans les centres analysés, nous pouvons ici tout au mieux évaluer le sentiment des bénéficiaires en fin de formation concernant la maîtrise accrue de leur parcours de formation et leur potentiel de développement professionnel.

transformé, lors de la construction de leur récit biographique, en un accomplissement/réalisation qu'ils considèrent de valeur.

Comme l'indique par exemple les résultats de l'enquête menée par P. Vendramin (2014) auprès des travailleurs sans emploi, la valeur accordée au travail est d'autant plus importante que les personnes sont peu diplômées et éloignées de l'emploi. Parmi les publics bénéficiaires des formations considérées dans la présente recherche, nombreuses sont les personnes peu qualifiées et éloignées de l'emploi et qui n'aspirent qu'à travailler, parfois à n'importe quel prix. Aussi louables que soient leurs désirs et intentions, l'expression de leurs points de vue à ce propos ne permet donc de saisir que partiellement ce que serait un parcours de formation qui augmenterait réellement leur liberté de pouvoir choisir parmi une pluralité d'accomplissements de valeur.

Malgré cet écueil, l'analyse se veut transversale. Elle vise à mettre en évidence la perception des bénéficiaires concernant les impacts du soutien reçu par les centres sur le développement de leurs compétences professionnelles et de leurs autres compétences utiles dans la vie quotidienne (sociales, citoyennes) ainsi que sur l'accroissement de la confiance en eux et, de manière générale, du sentiment de maîtrise sur leur parcours de vie.

Dans l'ensemble, l'enquête vise à analyser dans quelle mesure les dispositifs de formation contribuent à étendre les possibilités d'intégration socioéconomique des bénéficiaires et à leur offrir des soutiens adaptés pour leur permettre de saisir ces opportunités, tout en respectant leur liberté de choix et d'action.

3. La démarche méthodologique

3.1. Les difficultés rencontrées

La démarche d'opérationnalisation des concepts en indicateurs concrets pour l'analyse empirique est un exercice difficile et délicat tant les concepts issus de cette approche ont une portée à la fois théorique et générale. Ces dernières années, quelques chercheurs se sont attachés à mobiliser la théorie des capacités dans le champ de l'intervention publique liée à la formation et l'emploi. Parmi eux, B. Zimmerman (2008) et M. Bonvin et N. Farvaque (2007) ont souligné le défi méthodologique que constitue l'opérationnalisation de ce cadre théorique pour l'analyse en sciences sociales. La difficulté principale réside dans la collecte de données empiriques renseignant sur l'étendue des capacités d'une personne afin d'obtenir un indicateur de son espace de liberté réelle de choix et d'action et des valeurs qui le fondent. À défaut d'indicateurs idéaux d'espace de liberté réelle, N. Farvaque (2003), propose, comme compromis pratique, de partir de données existantes renseignant sur

les opportunités de choix des personnes, les moyens qui leur sont donnés pour transformer effectivement l'opportunité choisie en action, ainsi que les contraintes contextuelles pesant sur ces actions de formation. Il s'agit ensuite d'interpréter ces données selon la grille d'analyse des capacités.

Cette enquête empirique a été menée dans 16 centres de formation professionnelle : 5 centres en Belgique francophone, 3 centres en Italie, 2 centres en Slovaquie, 3 centres en France (Corse) et 3 centres en Espagne (Catalogne).

Pour saisir la complexité des interactions entre les différents facteurs qui façonnent, dans un environnement de formation donné, les opportunités et supports/soutiens mis en œuvre par les centres pour développer l'étendue des capacités réelles des bénéficiaires, une approche méthodologique qualitative et compréhensive est apparue la plus appropriée.

Si le niveau organisationnel est bien l'axe central de l'enquête, celui-ci constitue toutefois le niveau intermédiaire se situant entre le contexte institutionnel dans lequel il s'inscrit et le niveau individuel sur lequel il agit. Aussi l'enquête qualitative cherche-t-elle à analyser les contextes organisationnels des centres de formation tout en croisant, dans la mesure du possible et du temps qui était imparti pour l'analyse, certains aspects institutionnels, d'une part, et les aspects individuels d'autre part.

La difficulté méthodologique majeure consiste à comparer des actions de formation déployées par des opérateurs aux finalités et réalités politico-institutionnelles variées.

Il est important de souligner la difficulté méthodologique majeure qui consiste à comparer des actions et des pratiques mises en œuvre par des opérateurs de formation aux finalités et réalités politico-institutionnelles parfois bien différentes. Il s'est agi dès lors d'identifier les « pratiques capacitanes » dans ces contextes variés tout en veillant à tenir compte, dans la mesure du possible, de certaines contraintes politico-institutionnelles qui (dé)limitent les possibilités d'action des opérateurs de formation. Nous pensons notamment :

- aux contraintes imposées par les Régions ou par l'État liées à l'accréditation officielle de la formation et/ou à son subside, c'est-à-dire : l'obligation de standardisation de la formation en termes de durée et de contenu du programme, le respect strict du cahier des charges, qui limite les possibilités de personnalisation de la formation en fonction des besoins des bénéficiaires ;
- aux contraintes imposées par certains secteurs de formation reconnus au niveau régional ou national, contraintes liées au profil du public admissible en formation (demandeur d'emploi de longue durée et/ou avec un faible niveau de qualification, public socialement vulnérable). La contrainte d'accueillir un

public éloigné de l'emploi implique de développer des actions d'intégration sociale en parallèle aux actions d'insertion professionnelle ;

- aux contraintes imposées par la législation qui régit les politiques d'activation régionales ou nationales en matière d'emploi et de formation, contraintes liées au contrôle d'assiduité du public et aux obligations en termes de transmission de l'information aux organismes contrôleurs.

3.2. Méthode de recueil des informations de terrain

Pour récolter les données empiriques, la méthodologie qualitative repose sur la réalisation et l'exploitation d'une série d'entretiens de groupe et d'entretiens individuels semi-directifs menés auprès des différentes parties prenantes dans chaque centre de formation participant, concrètement : les bénéficiaires de formation, les professionnels et les directeurs de centres. Pour chaque type d'entretien, un guide d'entretien a été mis au point ainsi que des consignes méthodologiques pour la conduite de la discussion.

Les données empiriques ont été récoltées via des entretiens individuels et collectifs auprès des directions, professionnels et bénéficiaires des centres de formation impliqués.

Les données empiriques utiles pour le niveau d'analyse institutionnelle ont été récoltées par le biais d'entretiens individuels semi-directifs menés auprès de chaque directeur de centre. Le guide d'entretien était structuré autour de diverses questions portant sur les contraintes politico-institutionnelles auxquelles sont soumis les centres ainsi que sur les répercussions engendrées par ce contexte sur leurs actions et pratiques. Le guide contenait aussi des questions relatives au degré d'autonomie des centres et de leurs marges de manœuvre par rapport à ces contraintes externes. Ces entretiens ont été complétés par une compilation d'informations portant sur le cadre politico-institutionnel national et/ou régional balisant l'action des centres. Celles-ci ont été réalisées par chaque partenaire européen du projet et fournies à la chercheuse. Dans certains cas, ces informations furent complétées par un recueil documentaire réalisé à partir d'informations et d'analyses fournies par le réseau Eurydice.

Les données empiriques nécessaires pour permettre l'analyse organisationnelle (opportunités et moyens développés par les centres pour soutenir le développement des capacités des bénéficiaires) ont été récoltées par le biais d'un entretien collectif mené auprès de 4 à 6 membres de l'équipe (responsable pédagogique, formateur, assistant social, etc.) dans chaque centre participant. Le guide d'entretien était structuré autour de diverses thématiques portant sur l'action des centres en termes de développement d'opportunités socioéconomiques pour les stagiaires (stages, emplois, poursuite de formation) ainsi qu'en termes de dispositifs de soutien (sociopédagogique, psychosocial, etc.) individuels et collectifs. Les entretiens individuels réalisés auprès de

chaque directeur de centre ainsi que les entretiens collectifs menés auprès des bénéficiaires de formation ont permis d'alimenter et compléter ce niveau d'analyse.

Les données empiriques nécessaires pour l'analyse au niveau individuel ont été récoltées par le biais d'un entretien collectif mené auprès de 6 à 12 stagiaires en fin ou en post-formation dans chaque filière de formation sélectionnée pour la recherche. Le guide d'entretien était structuré autour de diverses questions concernant le parcours antérieur des stagiaires, les motivations d'entrée en formation, la manière dont ils se sont emparés des dispositifs de soutien ainsi que la façon dont ils perçoivent les effets des actions des centres sur l'accroissement de leur développement professionnel et de leur bien-être personnel (sentiment de confiance en soi, sentiment de maîtrise de son parcours professionnel etc.).

L'originalité de l'enquête empirique réside dans sa dimension européenne.

Une des originalités de l'enquête empirique réside dans sa dimension européenne. Celle-ci constitue néanmoins, comme nous l'avons souligné ci-dessus, une difficulté méthodologique majeure qu'il a fallu dépasser.

Afin d'assurer au maximum la comparabilité des données empiriques récoltées dans chaque centre de formation participant, un dispositif méthodologique commun a été élaboré :

(1) un guide d'entretien relativement standardisé pour chaque situation d'entretien. Ces guides contenaient une batterie de questions qui tentaient de couvrir l'ensemble des aspects de la vie des centres ou des situations susceptibles d'être rencontrées par les bénéficiaires. Ces questions pouvaient ensuite être adaptées en fonction de la réalité des situations de formation sur le terrain au niveau local.

(2) chaque guide d'entretien était accompagné d'une note méthodologique qui fournissait, aux professionnels en charge de l'organisation et de l'animation des entretiens, des balises leur permettant de mener à bien les différentes phases de récolte des données empiriques.

(3) des consignes pour la réalisation des comptes-rendus écrits des entretiens ont aussi été fournies afin de suivre une trame de récit relativement identique.

La récolte des données empiriques a été réalisée en trois vagues successives. Les entretiens collectifs auprès des bénéficiaires en fin de formation ont été menés de juin à octobre 2014. Les entretiens collectifs auprès du personnel des centres ont été réalisés d'octobre 2014 à janvier 2015. Enfin, après une première ébauche d'analyse,

les entretiens individuels ont été réalisés auprès des directeurs de centres au cours du premier semestre 2015.

La réalisation des entretiens collectifs a impliqué la participation de deux personnes : la première animait la discussion tandis que la seconde prenait note du contenu de la discussion. Les entretiens individuels ont été, par contre menés par une seule personne. Ils ont duré entre 1 heure 30 et 3 heures en fonction du pays et du public interrogé.

Chacun des entretiens collectifs et individuels a fait l'objet d'un compte-rendu écrit plus ou moins détaillé sur base des consignes fournies. Ces comptes-rendus constituent le matériau empirique de base pour l'analyse. La qualité de celle-ci est donc dépendante de la plus ou moins grande exhaustivité des comptes-rendus fournis par chaque partenaire du projet.

L'échantillon des centres et des filières de formation impliqués dans le projet a été déterminé au niveau national par chaque partenaire du projet. Celui-ci a été élaboré en fonction de certaines réalités de terrain qui devaient être compatibles avec le « timing » des phases de récolte des données empiriques. On pense notamment à l'ouverture ou non de certaines filières de formation, aux moments de démarrage et de fin de cycles de formation. En Belgique, on a toutefois veillé à sélectionner des filières de formation qui accueilleraient un public plus ou moins varié au niveau de son degré d'exclusion sociale et d'éloignement par rapport à l'emploi.

Tableau I : Centres et filières de formation impliqués dans le projet

PAYS	CENTRES DE FORMATION ET FILIÈRES DE FORMATION CONCERNÉS
Belgique	<ul style="list-style-type: none"> ▪ CID, Verviers – formation qualifiante « aide-soignante » ▪ Alterform, Liège – formation qualifiante « aide-soignante » ▪ AID, Court-Saint-Étienne – formation non qualifiante « communication graphique » ▪ Perron de l’Ilon, Namur – formation non qualifiante « restauration » ▪ Mode d’Emploi, Charleroi – formation d’orientation vers l’emploi
Italie	<ul style="list-style-type: none"> ▪ CSG, Udine – qualification abrégée pour adultes « opérateur graphique » ▪ FOSF, Pordenone – 3 qualifications abrégées pour adultes « boulangerie, boucherie, comptabilité » ▪ Opimm, Bologne – qualification abrégée pour adultes porteurs d’un handicap « technicien comptable « technicien de services touristiques » et « Web data »
France	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sud Concept, Corse – formations non qualifiantes « accompagnement choix professionnel et parcours vers l’emploi » ▪ CDE Petra Patrimonia, Corse – formation non qualifiante « accompagnement à la création d’entreprise » ▪ ID Formation, Corse – formations non qualifiantes « accompagnement choix professionnel et parcours vers l’emploi »
Slovaquie	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Croix Rouge – formation qualifiante « auxiliaire de vie » ▪ M-Promex – formation qualifiante « préparation à la création d’entreprise »
Espagne	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escola l’Esperança ▪ UEC Santa Coloma ▪ Programma Incopora

Offrir des supports pédagogiques et sociaux adaptés aux bénéficiaires de formation

Pour renforcer le pouvoir d’agir autonome des individus, il est essentiel que les organismes de formation développent divers dispositifs sociopédagogiques adaptés à leur situation en vue de les « équiper » aux exigences du monde de l’emploi et de la vie sociale en général. La mission prioritaire des centres est d’agir sur ces facteurs de conversion individuels afin d’outiller correctement le chercheur d’emploi à affronter les divers mondes sociaux, au premier rang desquels celui de l’emploi et du travail

Ce chapitre porte sur l’analyse des dispositifs de soutien mis en œuvre par les opérateurs de formation à destination de leurs bénéficiaires. En particulier, il vise à mettre en exergue les conditions dans lesquelles ces actions de formation et d’accompagnement socioprofessionnels soutiennent effectivement l’extension du pouvoir d’agir des individus tout en favorisant l’exercice de leurs choix libres et autonomes.

1. Réduire les inégalités d’accès aux formations

Cette section porte sur les pratiques mises en place par les opérateurs de formation pour réduire les inégalités à l’entrée de la formation, afin de donner l’opportunité au plus grand nombre de candidats d’entamer le parcours de formation qu’ils ont choisi.

1.1. Des pratiques d’accueil non discriminantes

La mise en place de divers dispositifs de sélection des candidats à l’entrée des formations est une pratique courante dans l’ensemble des centres de formation professionnelle étudiés. Bien qu’ils soient utiles et nécessaires, la manière dont certains d’entre eux sont organisés peut constituer un véritable obstacle pour l’entrée en formation des publics les plus éloignés de l’emploi.

Le processus d'accueil et de sélection doit s'assurer que l'engagement dans la formation ne conduit pas à un nouvel échec pour le candidat.

L'intention n'est pas ici de défendre l'idée selon laquelle ce type de dispositif à l'entrée n'a pas de raison d'être. Toutefois, il est possible de concevoir des processus d'accueil et de sélection du public non pas basés sur une logique unilatérale d'adéquation du candidat à l'offre de formation proposée, mais sur une logique davantage équilibrée qui sonde la plus-value de l'offre de formation dans le parcours d'insertion socioprofessionnelle du candidat.

Ceci suppose la mise en place de pratiques d'accueil et de sélection axées avant tout sur les aspirations et le projet d'insertion du candidat et non pas uniquement sur sa « bonne volonté » d'adhérer au parcours de formation proposé. Autrement dit, le processus doit chercher à s'assurer que l'engagement dans la formation ne conduise pas à un nouvel échec pour les candidats. Mettre en place des entretiens à l'entrée doit permettre de les informer sur leurs engagements et les exigences qui y sont liées.

Dans certains organismes de formation, bien que l'intention ne soit pas de prioriser l'entrée en formation et d'exclure les plus faiblement qualifiés, la façon dont les pratiques de sélection sont mises en œuvre aboutissent cependant à cet effet pervers.

C'est le cas notamment dans deux filières de formation de soutien à la création d'entreprise. Théoriquement, celles-ci sont accessibles à tout type de public quel que soit leur niveau de diplôme. Toutefois, dans les faits, la mise en place d'une lourde et longue phase de sélection basée sur l'introduction d'un solide dossier de candidature a pour conséquence d'éliminer les candidats qui ne sont pas en capacité de justifier suffisamment bien la faisabilité de leur projet.

Il ne s'agit pas ici de suggérer de supprimer tout processus de sélection, mais de souligner que certaines de ces modalités peuvent conduire à évincer ou décourager les personnes qui ne sont pas en mesure de défendre seules par écrit leur projet. En dépit d'un projet potentiellement de qualité, les candidats les moins dotés en capital scolaire parviennent ainsi difficilement, ou sans aide, à saisir cette occasion d'entrer en formation, laquelle leur est pourtant théoriquement donnée.

Certaines modalités de sélection conduisent à décourager les candidats moins dotés en capital scolaire en dépit d'un projet professionnel de qualité.

D'autres opérateurs se voient soumis à des pressions de la part des financeurs de formation en termes de résultats d'insertion professionnelle à la sortie. Bien qu'ils organisent des filières de formation à destination d'un public éloigné de l'emploi, les attentes des financeurs en termes de résultats d'embauche ont pour effet de conditionner les professionnels en charge de l'accueil à choisir les candidats en fonction de leur potentiel d'employabilité. Cette pression conduit les organismes de formation à déployer des pratiques qui servent d'abord les intérêts des financeurs plutôt que ceux des bénéficiaires. L'objectif prioritaire devient l'employabilité et

non pas la mise en capacité des personnes les plus éloignées de l'emploi.

Des entretiens de motivation : quelle pertinence ?

Utiliser la motivation comme seule condition d'accès en formation sans que les raisons de son absence ne fassent l'objet d'un travail plus approfondi est inopérant lorsque l'on travaille avec un public éloigné de l'emploi.

Sonder la volonté et la motivation des candidats à l'entrée de la formation dans le cadre d'entretiens individuels est une pratique courante dans la plupart des organismes de formation professionnelle étudiés. Or certaines études, notamment en psychologie comportementale, considèrent que la motivation est une notion floue ; elle dépend largement du contexte et ne peut pas être considérée comme un facteur explicatif en soi des comportements humains sans prendre en compte leur environnement.

Dans cette optique, R. Darquenne (2013) met en garde contre l'inefficacité de l'utilisation de cette notion comme critère de sélection à l'entrée de dispositifs de formation et d'insertion. Brandir la motivation comme seule condition d'accès en formation sans que le manque de motivation ne fasse l'objet d'un travail plus approfondi semble inopérant, notamment avec les publics les plus faiblement qualifiés. Ceux-ci ne disposent souvent pas des outils langagiers suffisants pour exprimer oralement leur « motivation ». Dès lors, lorsque l'on travaille avec ce type de public, on gagne davantage à sonder cette « motivation » dans l'action. Ces propos font écho aux pratiques d'accueil déployées par certains opérateurs.



En Belgique notamment, une entreprise de formation par le travail en restauration a décidé de supprimer l'entretien de motivation à l'entrée de formation afin d'éviter l'écueil souligné ci-dessus. Les professionnels du centre considèrent que ce type de dispositif est trop formel et inadapté pour sonder la motivation réelle de leur public socialement très fragilisé. C'est pourquoi, ils prennent le parti d'évaluer cette motivation en cours de parcours de formation sur base des attitudes dans le travail. Notons que cet opérateur bénéficie d'un cadre administratif et réglementaire qui rend ce type de sélection possible ; ce système permet des entrées régulières en formation tout au long de l'année dès l'abandon d'une personne en cours de formation. Les professionnels en charge de la formation ont donc plus de facilité à engager une personne en formation qui risque de ne pas la finir.

D'autres opérateurs sont soumis à des règles administratives plus contraignantes qui ne leur offrent pas une telle flexibilité concernant les moments d'entrée en formation. Ils sont très souvent confrontés à trop de candidats potentiels par rapport au nombre de places disponibles par session de formation. Ils ne peuvent dès lors éliminer le

processus de sélection à l'entrée ; l'entretien individuel de motivation en est un des outils principaux.

Utiliser la motivation comme horizon de travail et non comme critère d'élimination

Toutefois, dans certains centres étudiés, ces dispositifs reposent sur une philosophie qui s'éloigne de la logique adéquationniste pointée ci-dessus. La motivation est davantage utilisée comme horizon de travail que comme critère d'élimination. Elle sert à détecter les aspects de la formation qui semblent susciter l'intérêt et l'enthousiasme des candidats et qui rejoignent leurs aspirations socioprofessionnelles.

- En Italie et en Belgique, deux opérateurs organisent une filière de formation dans le secteur du multimédia et de la communication graphique, à destination d'un public demandeur d'emploi faiblement qualifié. Leur intention est de veiller à privilégier l'entrée en formation de personnes aux parcours scolaires et professionnels chaotiques afin de leur donner une seconde chance. Dans cette optique, l'entretien individuel de motivation sert à s'assurer de l'intérêt des candidats pour la formation et de leur sensibilité par rapport au futur métier, quel que soit leur parcours antérieur. Les finalités du processus d'accueil et de sélection sont donc analogues chez les deux opérateurs. Ils cherchent à s'assurer que la formation ait un sens dans la vie du candidat et qu'elle apporte une plus-value à son parcours. Comme le rapporte une formatrice belge : *« l'objectif est que les personnes se sentent bien dans la formation et qu'elles en retirent quelque chose du point de vue professionnel et personnel sinon, on ne leur rend pas service et tout le monde perd son temps »*. Dans cette perspective, la sélection ne vise qu'une ambition : *« répondre aux personnes qui veulent entamer la formation de manière appropriée afin d'éviter de nouveaux échecs »* (Formateur, opérateur italien). D'ailleurs, la philosophie de ces pratiques d'accueil et de sélection a un effet positif sur les candidats. Nombreux sont ceux qui témoignent s'être sentis accueillis, écoutés, et donc finalement décontractés lors des entretiens de sélection, malgré leur anxiété au départ.

En somme, ces dispositifs d'accueil en formation sont axés sur le développement de l'individu ; ils veillent à décoder ce que veut réellement faire la personne et sont conçus avant tout comme un outil au service de leurs projets et aspirations.

LES ACTIONS-CLES

Le processus d'accueil et de sélection doit s'envisager avant tout comme **un instrument au service du projet d'intégration sociale et professionnelle de l'individu**. Il doit permettre de décoder ce que veut faire le candidat et sonder la plus-value de l'offre de formation dans son parcours d'insertion plutôt que de chercher à tester l'adéquation de son profil par rapport à la formation proposée.

Ceci implique concrètement de :

- veiller à mettre en place des modalités d'accueil et de sélection qui ne discriminent pas d'emblée les candidats les moins dotés en capital scolaire, en dépit d'un projet professionnel de qualité (éviter, par exemple, des processus de sélection uniquement basés sur des tests d'expression écrite) ;
- éviter l'utilisation de la notion de motivation comme seul critère de sélection et condition d'accès à la formation. La motivation peut toutefois faire l'objet d'une discussion et être utilisée comme un horizon de travail. Dans ce cas, il s'agit de détecter les aspects de la formation qui suscitent l'intérêt et l'enthousiasme du candidat ou chercher à comprendre, à l'inverse, les raisons de l'absence de motivation, des blocages face à la formation ;
- veiller à sonder, lorsque c'est possible, la motivation des candidats dans l'action en cours de parcours sur base des attitudes dans le travail plutôt que de juger oralement de leur motivation dans le cadre formel d'un entretien de sélection.

1.2. Des (ré)orientations adaptées aux réalités des bénéficiaires

Lorsque la procédure de sélection se solde par un échec, les entretiens individuels peuvent constituer un outil pertinent pour aiguiller vers des offres de formation et/ou d'accompagnement qui sont plus adaptées au projet d'insertion et la situation de vie de la personne.

Un soutien inclusif lors de cette étape consiste à donner aux individus les informations nécessaires pour qu'ils puissent faire des choix libres relatifs à leur vie et à leur insertion.

- En Belgique et en Italie, les pratiques d'accueil d'organismes de formation qui travaillent avec un public éloigné de l'emploi sont fondées sur le principe de ne laisser personne « sur le carreau ». Comme l'exprime une formatrice belge : *la procédure de sélection ne débouche jamais sur : non, désolé, débrouillez-vous, on ne peut rien faire de vous*'. Les professionnels chargés de l'accueil et de la sélection sont attentifs à offrir une réorientation adaptée aux besoins de chaque candidat en leur donnant des informations personnalisées.

La nécessité de donner une information personnalisée implique d'avoir une vision claire des dispositifs d'orientation existants et/ou des autres possibilités de formation accessibles dans la région. D'où l'importance du travail en réseau.

Organiser des modules de découverte métier avant l'engagement définitif dans la formation permet de faire un choix professionnel plus éclairé.

Par ailleurs, certains opérateurs organisent des modules de découverte du métier d'une durée de quelques semaines au sein de leur structure. Instaurer ce type de module de préformation, avec un rythme plus lent et des charges de travail plus légères, constitue une autre façon pertinente d'offrir la possibilité au bénéficiaire de faire un choix éclairé concernant son futur métier. Ce dispositif permet à la fois au candidat de vérifier si le métier choisi lui convient réellement et au centre de formation d'évaluer sa motivation « dans l'action ».

En outre, cet essai offre un autre avantage aux bénéficiaires qui sont des demandeurs d'emploi soumis aux contraintes des dispositifs d'activation. Il leur donne une certaine latitude de décision en leur offrant la possibilité de se désengager de la formation au terme du module d'essai sans risque de sanction financière de la part de l'organisme public de l'emploi. Cette possibilité n'est pas toujours une réalité. Chez certains opérateurs de formation étudiés qui n'organisent pas de tels modules, l'engagement définitif du stagiaire prend cours dès l'entame du parcours avec une sanction à la clé en cas d'abandon. Cette réversibilité possible du choix du stagiaire élargit son espace d'opportunités ; l'engagement dans un choix ne détermine pas une orientation définitive et rend donc possible une expérimentation et un retour sur la décision initiale à un coût supportable.

LES ACTIONS-CLES

Lorsque l'offre de formation proposée ne convient pas au projet socioprofessionnel du candidat, il semble particulièrement pertinent d'utiliser les entretiens d'accueil individuels comme outil de réorientation pour aiguiller le candidat vers des offres de formation et/ou d'accompagnement plus adaptées à son projet professionnel et/ou à sa situation actuelle de vie.

Ceci implique concrètement de :

- donner une information personnalisée au candidat plutôt que de le noyer dans un flux d'informations complexes et déconnectées de sa réalité du moment. On comprend dès lors l'utilité d'un processus d'accueil axé sur la compréhension de la situation du candidat et de son projet d'insertion/de vie ;
- donner une information directement utilisable par le candidat, c'est-à-dire concrète et pratique sur les démarches à suivre pour entamer un autre parcours de formation ou une démarche d'accompagnement ;

- développer, dans le chef des professionnels, une connaissance fine des dispositifs d'orientation existants et/ou des autres possibilités de formation accessibles dans la région. Cette exigence souligne la pertinence d'un travail en réseau avec les autres acteurs du champ de la formation professionnelle et de l'action sociale.

Pour favoriser une orientation optimale, il est utile et pertinent de mettre en place des modules de préformation de découverte du métier d'une durée de quelques semaines avant l'entrée formelle en formation. Cette option comporte un double avantage :

- le candidat a l'opportunité de faire un choix professionnel plus éclairé avant un engagement définitif en formation. De plus, son choix est réversible, ce qui élargit son espace d'opportunités ;
- les professionnels ont l'occasion d'évaluer la motivation du candidat dans l'action sur base des attitudes dans le travail, ce qui lui laisse une chance de montrer concrètement ce dont il est capable.

De manière générale, lors de l'étape d'accueil et de sélection, il est essentiel de favoriser une réorientation capacitante. Celle-ci consiste à donner aux candidats des informations nécessaires pour qu'ils puissent faire des choix libres relatifs à leur insertion en connaissant les tenants et aboutissants de leur décision.

1.3. Des aménagements de la formation

Plusieurs barrières indépendantes des individus compliquent l'accès à la formation de nombreux bénéficiaires. Les difficultés de mobilité et l'insuffisance de places d'accueil de la petite enfance sont les plus courantes.

Certains aménagements des horaires de la formation sont compatibles avec les contraintes personnelles des bénéficiaires et permettent d'élargir les possibilités d'accès à la formation. Des opérateurs ont fait ce choix étant donné l'absence d'alternatives extérieures existantes.

- 📌 En Corse, de nombreux stagiaires en milieu rural éprouvent des difficultés de mobilité liées aux horaires des transports en commun. Deux opérateurs en charge de filières de formation non qualifiantes d'orientation vers l'emploi veillent à prendre en considération les préoccupations des stagiaires en adaptant, dans la mesure du possible, l'horaire de formation en fonction de leurs contraintes.
- 📌 En Italie, les pratiques évoquées par les professionnels d'un organisme de formation à Bologne vont dans le même sens. L'horaire de chaque session de formation est adapté en

Des aménagements horaires de la formation compatibles avec les contraintes personnelles des bénéficiaires permettent d'élargir les possibilités d'accès à la formation.

fonction des contraintes des bénéficiaires. Par exemple, le dernier cycle de formation fut programmé sur une durée de 4 heures par jour afin que celui-ci soit compatible avec les horaires des transports en commun utilisés par les participants.

Les témoignages de nombreux bénéficiaires tant Corses qu'Italiens convergent pour souligner combien cette souplesse dans l'organisation fut décisive pour entamer et poursuivre leur formation : « Sans cette flexibilité horaire, je n'aurais pas pu suivre une formation, ni réaliser mes stages en entreprise car je n'ai pas le permis B » (...) « Si ma référente n'avait pas proposé cette solution, j'aurais dû abandonner la formation ».

On peut multiplier les témoignages dans ce sens. Ils illustrent le rôle fondamental de ces adaptations pour permettre d'ouvrir les opportunités de formation.

En revanche, d'autres barrières imputables aux individus eux-mêmes peuvent aussi freiner voire empêcher l'accès des personnes les plus éloignées de l'emploi aux formations qui leur sont pourtant théoriquement destinées. Il peut s'agir d'une insuffisance de maîtrise de la langue, des difficultés d'utilisation des technologies numériques ou une faiblesse en mathématiques, autant de compétences qui sont nécessaires pour s'engager dans certaines filières de formation.

Certains opérateurs de formation prennent le parti d'encourager les bénéficiaires à entamer la formation malgré ces difficultés. Ils leur proposent des actions de formation « renforcées » pour les aider à surmonter ces obstacles. Celles-ci sont menées grâce à des collaborations entre différents opérateurs de formation. Chacun prend en charge un stagiaire ou un groupe de stagiaires, selon leur spécificité.

✎ En Corse, par exemple, les opérateurs qui proposent des filières d'orientation vers l'emploi organisent des « tests de positionnement » à l'entrée. Ces tests sont organisés en français, mathématiques et culture générale notamment. Ils ne visent pas à être sélectifs mais ils cherchent à déceler les difficultés des stagiaires en vue de leur proposer d'éventuelles remédiations adaptées à leurs besoins.

✎ En Belgique, certains organismes de formation qui travaillent avec un public socialement défavorisé proposent aussi des cours de remédiation aux personnes qui en ont besoin. Ces remédiations sont intégrées ou complémentaires au parcours de formation et sont organisées dans des matières variées comme l'alphabétisation, le français, les

La mise en place d'actions de formation renforcées, intégrées ou parallèles au tronc commun permet de rendre la filière accessible à des individus qui n'auraient pas pu y entrer ou la poursuivre.

mathématiques, les technologies numériques ou même l'intervention d'un logopède.

La mise en place de tels dispositifs intégrés ou parallèles au tronc commun de la formation permet de rendre la filière accessible à des individus qui n'auraient pas pu y entrer ou la poursuivre.

Il importe toutefois de souligner que de nombreuses filières certifiantes au parcours standardisé ne sont pas en mesure de mettre en place des modules de renforcement dans certaines matières au sein même du cursus. Les opérateurs sont tenus de respecter un cahier des charges, celui-ci balise fortement les contenus et la durée des formations, ce qui rend difficile l'individualisation du parcours. Toutefois, il est envisageable que ces opérateurs mettent en place des collaborations avec d'autres acteurs de la formation pour proposer ce support.

LES ACTIONS-CLES

Pour abaisser les diverses barrières qui freinent l'entrée en formation, il est pertinent de proposer aux candidats **une offre de formation réaliste qui leur soit concrètement accessible**, en tenant compte de leurs difficultés à différents niveaux.

Sur le plan organisationnel, il est judicieux d'aménager, dans la mesure du possible, les horaires de la formation de façon à ce qu'ils soient compatibles avec les contraintes personnelles des bénéficiaires.

Sur le plan des apprentissages, il est pertinent de mettre en place des actions de formation « renforcées » à destination de personnes qui rencontrent des difficultés dans certaines matières. Ces actions peuvent être intégrées ou parallèles au tronc commun. Elles ont l'avantage de rendre la filière accessible à des individus qui n'auraient pas pu y entrer ou la poursuivre.

Ceci implique la mise en place d'un travail en réseau coordonné entre différents opérateurs de formation, qui prennent en charge le bénéficiaire selon leur spécificité respective.

2. Privilégier un accompagnement global des bénéficiaires

La tendance des formations professionnelles à se focaliser sur l'amélioration de l'employabilité oublie une donnée essentielle lorsque l'on travaille à la réinsertion d'un public éloigné de l'emploi : la nécessité de reconstruire avant tout le rapport à l'activité et au travail.

La tendance récente des formations professionnelles à se focaliser sur un retour rapide des demandeurs d'emploi sur le marché du travail conduit les dispositifs à se centrer uniquement sur le développement des compétences utiles à l'emploi. Cette logique axée sur l'amélioration de l'employabilité oublie pourtant une donnée essentielle, surtout lorsqu'on travaille à la (ré)insertion d'un public peu qualifié et éloigné de l'emploi la nécessité de reconstruire aussi – voire avant tout – leur rapport à l'activité et au travail. Comme le souligne à juste titre Santelman (2015, p.13) : « *les dispositifs de formation professionnelle d'insertion à destination des adultes peu qualifiés sont confrontés à un double défi : reconstruire à la fois un rapport positif des individus au savoir et au travail et à l'emploi* » On peut, semble-t-il, y ajouter un troisième défi complémentaire, celui lié à la reconstruction d'une image positive et apaisée de soi, garante d'une intégration professionnelle et d'une émancipation sociale durables. Pour de nombreuses personnes éloignées de l'emploi, l'expérience d'un parcours antérieur chaotique les ont souvent conduites à douter de leurs potentialités et à développer une image dépréciée d'elles-mêmes. Il s'agit donc de déployer des actions de formation qui visent au-delà d'une insertion dans l'emploi et se fixent « *une ambition plus large de reconstruction des repères identitaires, collectifs et socioculturels* » (Fevres-Limonet, 2015, p.107).

En même temps, la spécificité actuelle des dispositifs de formation professionnelle à destination des moins qualifiés est d'être étroitement articulée aux différents dispositifs d'accompagnement et d'insertion socioprofessionnelle. Les questions pédagogiques sont souvent diluées dans une ingénierie de l'accompagnement dont les fondements relèvent davantage du travail social que de la formation. Si cette articulation est nécessaire, il s'agit toutefois de trouver un juste équilibre pour que les actions de formation ne soient pas reléguées à une simple fonction d'appui aux objectifs de resocialisation et de remédiation des lacunes des plus fragiles.

Dans cette perspective, les organismes de formation qui s'adressent à un public peu qualifié ne peuvent faire l'économie d'une réflexion à la fois sur leurs pratiques pédagogiques et sur leurs démarches d'accompagnement vers l'insertion dans l'emploi, dans une optique de réhabilitation identitaire.

Considérer ces multiples dimensions suppose une approche de travail holistique avec les bénéficiaires. Autrement dit, les professionnels doivent mettre en place un accompagnement global, systémique (Labbé, 2012) en s'intéressant aux situations vécues dans les différentes sphères de la vie sociale des bénéficiaires et à la

façon dont ces expériences impactent leur parcours de formation, et plus généralement d'intégration socioprofessionnelle.

Considérer la multidimensionnalité des expériences et la façon dont celles-ci influencent les apprentissages suppose une approche globale de travail avec les bénéficiaires.

En somme, il est essentiel d'allier le volet « professionnel » et le volet « social » de la démarche de formation et d'accompagnement dans une optique d'*empowerment*². Cette délicate articulation constitue une condition majeure de réussite des dispositifs de formation et d'insertion à destination des publics peu qualifiés et éloignés de l'emploi.

L'analyse empirique confirme ce constat. Dans les faits, il y a une interconnexion permanente très forte entre le travail sur les compétences professionnelles et celui sur les compétences sociales.

↳ En Italie, dans le cadre d'une formation qualifiante en graphisme et multimédia à destination d'un public socialement très défavorisé, l'opérateur a mis en place un système de « tutorat ». Chaque apprenant est accompagné individuellement par son référent tout au long du cursus. Au départ éducateurs, ces tuteurs sont formés à certains aspects de la formation (logiciels graphiques utilisés dans les cours) de manière à pouvoir intervenir dans la formation pour aider les bénéficiaires. Cet encadrement permet d'assurer un soutien individualisé et multidisciplinaire à chacune des personnes en formation pour maximiser leurs chances de réussite.

↳ En Corse, dans les filières d'orientation vers l'emploi, l'accompagnement psychosocial est formellement réalisé à l'extérieur du centre en dehors des heures de formation. Il est du ressort des partenaires du monde de l'action sociale. Néanmoins, dans les faits, les entretiens individuels relatifs au projet professionnel sont aussi l'occasion de faire le point sur les difficultés personnelles qui entravent le retour vers l'emploi. Lorsque l'on travaille avec un public éloigné de l'emploi, les formateurs insistent sur l'importance de tisser des relations de confiance dans le cadre de cet espace individuel de réflexion socioprofessionnelle. Le travail sur les différentes facettes du parcours de vie, dans un lieu sécurisé, auprès d'une personne de confiance est fondamental pour la reprise de confiance en soi.

Les apprenants qui ont bénéficié de ce double accompagnement évoquent son rôle déterminant sur la confiance et l'estime de soi

² L'*empowerment* peut se définir comme la construction sociale du pouvoir des individus ou des groupes d'agir sur leurs positions, conditions et situations sociales, économiques ou politiques. Cette notion fait l'objet d'une discussion plus détaillée dans la section 6 de ce chapitre.

ainsi que sur leur motivation à achever leur cursus lors de phases de découragement ou lors de moments difficiles. Certains précisent même que la dimension sociale de cet accompagnement leur a permis de se redresser dans la vie et de leur donner à nouveau envie de travailler.

LES ACTIONS-CLES

Lorsque l'on travaille avec un public éloigné de l'emploi, il est essentiel d'allier étroitement le volet « professionnel » et le volet « social » de la démarche de formation et d'accompagnement dans une optique *d'empowerment*.

Ceci implique concrètement de :

- développer une approche globale de travail avec les bénéficiaires en prenant en compte les multiples dimensions de leurs expériences, y compris celles vécues hors de la sphère professionnelle, et de considérer la manière dont celles-ci influencent leur rapport à la formation et au travail ;
- développer des collaborations régulières et effectives avec des acteurs du champ de l'action sociale, qui prendront en charge la dimension hors-travail de l'accompagnement, dans le cas où la mission des professionnels en charge de la formation porte uniquement sur la dimension professionnelle de l'insertion.

3. Une démarche de formation et d'accompagnement « avec autrui »

Afin de proposer un travail de formation et d'accompagnement multidisciplinaire capacitant, quelques aspects de la démarche sont indissociables.

Calibrer correctement les pratiques de formation et d'accompagnement aux besoins du bénéficiaire suppose de le placer au centre du dispositif.

Il est d'abord essentiel que les dispositifs de formation et d'accompagnement soient adaptés aux besoins et aux intérêts des bénéficiaires. Calibrer correctement ces pratiques suppose la prise en compte à la fois de leurs difficultés et de leurs souhaits afin de construire un objectif de formation qui soit réaliste et suscite leur motivation. Ceci suppose de placer les bénéficiaires au centre du dispositif. Le projet de formation de chaque stagiaire doit faire l'objet d'une co-construction entre les professionnels et le stagiaire dans une logique de négociation, c'est-à-dire agencée avec l'usager. (Labbé, 2012). Comme le souligne F. Dubet (2002, p.356) : « à l'inverse de la socialisation imposée aux enfants, la socialisation avec l'adulte accompagné doit nécessairement être volontaire puisque l'on considère que pour poser ses choix, l'adulte est supposé exercer un minimum de pouvoir et d'en disposer ».

3.1. Soutenir l'autonomie et l'exercice de choix libres

Une telle posture professionnelle implique de prendre au sérieux les aspirations professionnelles des bénéficiaires ainsi que leurs points de vue sur les orientations et décisions qui les concernent. Les pratiques de formation et d'accompagnement visant l'augmentation des capacités sont celles qui mènent le stagiaire vers les objectifs qu'il s'est fixés en favorisant l'exercice de choix libres.

Cette latitude de choix et de décision laissée aux individus suppose de ne pas leur imposer, comme l'indique R. Darquenne (2013, p.27), « un horizon normatif prédéfini ». Il s'agit de s'éloigner d'une logique prescriptive selon laquelle les professionnels affirment savoir mieux que le stagiaire lui-même ce qui est bon ou mauvais pour lui.

Les pratiques sociopédagogiques capacitanes conduisent le stagiaire vers les objectifs qu'il s'est fixés en soutenant l'exercice de ses choix libres.

Dès lors que des objectifs socioprofessionnels ne s'imposent pas mais se choisissent, le porteur du projet doit être le bénéficiaire lui-même et non le personnel en charge de le former. Le corollaire de cette liberté de choix et d'action est l'autonomie. Un dispositif capacitant de formation professionnelle d'insertion est donc aussi un dispositif qui vise l'autonomisation de l'individu. Il importe que les pratiques pédagogiques et d'accompagnement ne s'assimilent pas à une prise en charge infantilisante. Il ne s'agit pas de décider, ni d'agir à la place du bénéficiaire mais, au contraire, de l'accompagner et de le soutenir dans la construction de son autonomie. Ceci implique de l'outiller pour lui faire prendre conscience des exigences qu'implique le choix de l'option envisagée, des leviers et des obstacles possibles pour atteindre ces objectifs ainsi que des efforts à consentir pour y arriver. Cet accompagnement doit permettre au bénéficiaire de s'attacher à poursuivre un projet de vie professionnelle et sociale qu'il a choisi en toute connaissance de cause et de prendre, autrement dit, ses responsabilités.

3.2. Armer les bénéficiaires à se confronter aux « mondes sociaux »

La formation ne s'effectue pas dans un cocon hors de la réalité. Son objectif est bien de donner les moyens aux bénéficiaires de se rapprocher du monde de l'emploi et des autres sphères de la vie sociale. L'accompagner pour lui donner plus de pouvoir sur sa situation passe donc par une confrontation avec les mondes sociaux, en particulier celui de l'emploi.

Le corollaire de la liberté de choix et d'action est l'autonomie.

Dans cette perspective l'accompagnement vers l'insertion socioprofessionnelle s'envisage comme une relation permettant d'armer les personnes pour qu'elles soient en capacité de se confronter aux différentes facettes de la réalité. Si cette posture favorise donc bien la prise de responsabilités des bénéficiaires, celle-ci est toutefois envisagée comme un outil au service de

l'émancipation de la personne et non pas comme un instrument de culpabilisation (Darquenne, 2013).

Les différents aspects de cette posture de l'accompagnement socioprofessionnel renvoient à la forme idéaltype de « *travail avec autrui* » mise en évidence par D. Laforge (2012). Celle-ci est caractérisée par un accompagnement visant à soutenir à trouver lui-même les ressources internes et externes pour parvenir à se dépasser dans le cadre d'une relation personnalisée conçue comme un outil d'émancipation sociale.

Un dispositif de formation capacitant vise à soutenir le bénéficiaire dans la construction de son autonomie et à l'armer à prendre ses responsabilités.

Cette posture se distingue du « *travail sur autrui* » basé sur une relation asymétrique entre le professionnel et le bénéficiaire. Celle-ci peut prendre deux formes opposées. Soit l'acteur institutionnel vise avant tout à prendre soin du bénéficiaire en alignant son action sur le point de vue de ce dernier. Celui-ci définit l'action qu'il convient de mettre en œuvre. Soit l'acteur institutionnel considère savoir ce qu'il convient de mettre en place pour soutenir l'individu et définit seul les modes de sa prise en charge. Cette grille de lecture fait écho à des propos d'acteurs de terrain.

- En Corse et en Belgique, des professionnels en charge de la formation et de l'accompagnement, insistent sur la nécessité de ne pas faire « à la place » des bénéficiaires, au risque d'encourager à la fois « l'assistantat » et « l'infantilisation ». Il s'agit au contraire d'encourager l'autonomisation aux différentes étapes de leurs parcours de formation, de les accompagner dans l'exercice de leurs choix libres et informés, de leur proposer, en définitive, de se prendre en charge mais de manière sécurisée en leur donnant les moyens et les « filets » nécessaires en cas de difficulté.

LES ACTIONS-CLES

Il est essentiel que les professionnels en charge de la formation envisagent leur travail dans une **démarche d'accompagnement « avec autrui »**. Cette posture de travail est basée sur le principe selon lequel le porteur du projet de formation doit être le bénéficiaire lui-même ; celui-ci doit être placé au centre du dispositif.

Pour ce faire, il s'agit concrètement :

- d'écouter et de prendre réellement en compte les aspirations professionnelles des bénéficiaires ainsi que leurs points de vue sur les orientations et décisions qui concernent leur propre parcours ;
- de ne pas imposer les objectifs socioprofessionnels aux bénéficiaires, mais au contraire, qu'ils fassent l'objet d'une co-construction entre les professionnels et le bénéficiaire, dans une logique de négociation ;

- de favoriser **l'autonomisation et la prise de responsabilité** du bénéficiaire aux différentes étapes de la formation, de façon sécurisée, en lui donnant les soutiens nécessaires en cas de difficulté. Ceci implique de **s'éloigner d'une conception infantilisante de l'accompagnement** selon laquelle on considère savoir mieux que le bénéficiaire lui-même ce qui est bon ou mauvais pour lui. **Il s'agit ni de décider ni d'agir à sa place ;**
- de concevoir **l'usage de la responsabilité comme un instrument de travail** et non de culpabilité suppose d'outiller correctement le bénéficiaire à prendre ses responsabilités, notamment en l'informant correctement des conséquences de ses décisions et de ses actes, tout en l'accompagnant dans l'exercice de ses choix libres.

4. Des dispositifs de formation connectés aux réalités professionnelles

Il n'est pas nouveau d'affirmer que l'articulation entre les acquisitions des savoirs et les mises en situation de travail constituent un facteur clé de réussite pour les personnes engagées dans des dispositifs de formation professionnelle. L'apprentissage par l'action établit des passerelles permanentes entre le savoir et le travail. Ce constat est fait par de nombreux observateurs et acteurs de terrain. Certains suggèrent même de remettre le travail au centre des démarches de formation professionnelle car le lieu de travail est reconnu comme le lieu d'apprentissage principal, surtout dans le cas de la formation d'adultes faiblement qualifiés.

4.1. Des avantages pédagogiques évidents

L'articulation étroite entre la formation et le travail permet d'abord à un public qui doute souvent de l'utilité de la formation de l'appréhender comme un moyen d'accès concret à un métier. En étant mis en situation de travail, les bénéficiaires contribuent à la réalisation d'une « œuvre » qui possède une utilité sociale valorisée (Tilman, 2011). Ceci donne un sens concret à leurs apprentissages et leur permet d'endosser un rôle dans lequel ils peuvent être reconnus et gratifiés. Comme l'indique P. Santelman (2015, p.16) : *« c'est d'abord l'intérêt pour un métier, un type d'activité, une ambiance de travail qui constitue le socle de l'engagement dans une formation professionnelle »*

L'articulation entre la formation et le travail permet à un public doutant de l'utilité de la formation de l'appréhender comme un moyen d'accès concret à un métier.

De plus, former les personnes éloignées de l'emploi dans l'optique de les rapprocher du monde du travail suppose de ne pas les maintenir dans un « cocon » hors du monde, mais de les accompagner à se mettre en situation réelle et à se confronter aux exigences de la sphère professionnelle.

De nombreux témoignages de stagiaires issus de plusieurs filières analysées vont dans le même sens. On pourrait multiplier les propos dans ce sens : *« Grâce aux stages en entreprise, je me suis senti proche des réalités actuelles du métier de menuisier et en plus cela m'a permis de trouver du travail car l'entreprise m'a gardée. »* (Bénéficiaire, centre d'orientation Corse).

« L'avantage de cette formation est le mélange de la théorie et de la pratique ; j'ai adoré la pratique en stage car cela m'a permis de me faire remarquer par la responsable du salon de coiffure. Sans ce stage, je n'aurais pas pu la convaincre de m'embaucher » (Bénéficiaire, centre d'orientation, Belgique).

Par ailleurs, une démarche formative centrée sur les mises en situation de travail réelles permet aux bénéficiaires de prendre conscience qu'ils développent des compétences liées à un métier, dont « le savoir de l'action ». Celui-ci « se construit et s'acquiert dans un contexte social donné et est lié à une activité professionnelle spécifique, c'est une pratique sociale s'exerçant au sein d'un univers circonscrit (...) il constitue le cœur du métier » (Tilman, 2011, p.18). Cet apprentissage ne s'acquiert que sur le tas. C'est en faisant vivre des expériences concrètes de travail aux bénéficiaires que les formateurs ont le plus de chances de construire des apprentissages professionnels solides et durables. Des bénéficiaires confirment :

« J'ai aimé surtout les stages en entreprise car j'avais l'impression d'être vraiment en condition d'une salariée dans l'entreprise. Je me suis beaucoup impliquée dans ce que l'on me demandait de réaliser et, malgré ma timidité, j'ai toujours osé poser des questions pour apprendre à réaliser au mieux les tâches qui m'étaient confiées » (Bénéficiaire, centre de formation, Italie).

Connecter davantage les apprentissages à la réalité professionnelle offre un troisième avantage indéniable : préparer les apprenants à intégrer un collectif de travail. Se former à un métier, c'est aussi apprendre à s'insérer dans une communauté professionnelle avec une identité collective, des règles et des valeurs communes, ainsi qu'une certaine conception du travail. Développer cette conscience d'appartenir à une communauté professionnelle permet aux bénéficiaires de se construire une identité sociale partagée par tous ceux qui exercent le même métier, cela permet d'acquérir un statut social reconnu et valorisé.

Connecter les apprentissages aux réalités du métier a l'avantage de préparer les apprenants à intégrer un collectif de travail.

Le rôle de la formation dans la réappropriation des cultures et des identités professionnelles a souvent tendance à être sous-estimé (Fevres-Limonet, 2015). Pourtant, cette dimension a son importance dans le cadre de dispositifs de formation destinés à un public éloigné de l'emploi puisque l'un des défis majeurs consiste justement à (re)construire un rapport positif au travail. Les propos de cette stagiaire italienne réalisant un parcours qualifiant de formation d'assistant-comptable illustre bien cet aspect : *« malgré mon manque d'expérience en comptabilité, j'ai pu effectuer deux stages dans un cabinet d'expertise comptable. Cela m'a vraiment boostée et donc j'étais déçue de m'arrêter tellement j'étais bien dans ce cabinet, j'avais l'impression de faire partie de l'équipe. Je m'étais vraiment bien intégrée et je me sentais vraiment valorisée »* (Bénéficiaire, centre de formation, Italie).

Ces considérations recommandent la mise en place de démarches pédagogiques basées sur l'alternance. Ce principe pédagogique n'est pas nouveau et de nombreux acteurs de la formation professionnelle reconnaissent aujourd'hui sa plus-value. Ce constat commun n'induit pas pour autant une unanimité sur les manières de mettre en œuvre cette alternance. Dans les faits, celle-ci renvoie à un éventail de pratiques hétérogènes. Elle se décline selon diverses modalités qui vont de l'alternance plus ou moins régulière des objets d'apprentissage à l'alternance des lieux de formation avec une efficacité fort variable.

4.2. Des conditions pour une pédagogie de l'alternance capacitante

Au-delà d'une déclaration de principe reconnaissant l'importance de l'alternance, il s'agit ici de mettre en évidence les conditions à réunir pour que cette démarche pédagogique soit mise en œuvre dans une optique d'émancipation des bénéficiaires de formation.

L'alternance doit avant tout être celle des lieux et non pas seulement celle des objets d'apprentissage

L'alternance doit être d'abord et avant tout celle des lieux – centre de formation et lieu de travail – et non pas seulement celle des objets d'apprentissage (alternance théorie/pratique pendant les heures de cours au centre) (Tilman, 2011). Si celle-ci est certes utile pour concrétiser les apprentissages théoriques, elle n'est pas suffisante pour donner une opportunité réelle d'intégrer un collectif professionnel et de se tester dans le travail réel.

L'importance de l'alternance des lieux par rapport à celle des objets d'apprentissage est notamment soulignée par les directeurs des centres en Espagne. Ils insistent toutefois sur une difficulté grandissante, également rencontrée dans d'autres pays, celle de trouver des entreprises qui acceptent d'accueillir en stage des apprenants éloignés de l'emploi.

La régularité des séquences d'immersion professionnelle est essentielle pour valider progressivement la pertinence du projet professionnel et permettre de faire un choix plus éclairé.

Une seconde condition essentielle est la régularité de l'alternance entre les périodes passées au centre et celles passées sur un terrain professionnel. Qu'il s'agisse d'essais métiers dans le cadre de modules d'orientation ou de stages plus longs en entreprise dans le cadre de formations (pré)qualifiantes, il importe que ces séquences d'immersion professionnelle aient lieu à plusieurs reprises et dans différents lieux de travail au cours du parcours de formation.

Cette confrontation à différentes réalités professionnelles ou facettes d'un même métier est nécessaire pour valider progressivement la pertinence du projet professionnel. De plus, elle permet de tester plusieurs options et d'élargir ainsi l'éventail des possibilités pour faire un choix plus éclairé.

❏ En Corse, dans les filières de formation visant l'accompagnement vers un choix professionnel, l'alternance formation/stages en entreprise constitue une réelle orientation pédagogique pour soutenir les stagiaires dans la définition de leur projet. Le dispositif prévoit la réalisation de plusieurs stages en entreprise. Ces essais-métiers au cours de la formation sont un point pédagogique fort de ce type de formation. De nombreux stagiaires issus de ces filières d'orientation confirment l'intérêt de multiplier les essais-métiers pour faire un choix professionnel éclairé, comme ce témoignage l'illustre : « j'ai essayé plusieurs métiers en stage. D'abord la coiffure, c'était mon choix de cœur, je me suis ensuite dirigée vers la vente de produits esthétiques et puis de fleurs (...) Bien que j'aie aimé ces 3 métiers, ces expériences m'ont confirmé que voulais vraiment travailler dans la coiffure. » (Bénéficiaire, centre de formation Bastia, Corse).

Pour mettre les expériences professionnelles au service des apprentissages, celles-ci doivent s'articuler à un accompagnement sociopédagogique en amont et en aval du stage.

Néanmoins, pour que ces périodes sur le terrain aient une utilité pédagogique, elles doivent être étroitement articulées à un accompagnement sociopédagogique au centre de formation. Cette articulation est essentielle si l'on veut que ces expériences professionnelles soient mises au service de l'apprentissage des bénéficiaires, c'est-à-dire qu'elles servent réellement à l'acquisition de leurs savoirs, savoir-faire et savoir-être et qu'elles ne se résument pas à de simples stages occupationnels sans visée pédagogique. Cette supervision ou guidance doit avoir lieu à la fois en amont et en aval de ces séquences d'immersion. Afin que l'alternance ne soit une simple juxtaposition de démarches sans cohérence entre elles, il est donc nécessaire que les professionnels de la formation soient des « accompagnateurs d'expériences » (Darquenne, 2013). Ils doivent jouer en quelque sorte un rôle de « coach » qui soutient les bénéficiaires, en amont, à préparer leur confrontation au terrain et, en aval, à évaluer cette expérience, à identifier les difficultés

rencontrées, les pistes d'amélioration, ainsi que les apprentissages acquis et encore à construire.

L'encadrement de l'immersion professionnelle gagne à être un espace d'écoute des aspirations mais aussi des peurs et leurs doutes face au monde du travail.

Cet accompagnement gagne à être un espace d'écoute de leurs aspirations professionnelles mais aussi de leurs peurs et de leurs doutes face au monde du travail. À cette étape comme à d'autres, l'expression et la prise en compte du point de vue des bénéficiaires doit donc être largement privilégiée :

« Avant et après chaque stage, on a eu un accompagnement individuel qui permettait d'exprimer nos besoins et nos difficultés en ce qui concerne l'avancée de notre projet professionnel (...) Avec ma référente, nous travaillions ensemble sur mon projet et, à chaque fois, je pouvais exprimer librement mes envies, mes difficultés. Nous n'avons pas toujours été d'accord mais je n'ai jamais été mise à l'écart, bien au contraire. » (Bénéficiaire, centre de formation, Corse).

Comme déjà mis largement en évidence dans la section 2 de ce chapitre, bien que cet encadrement s'inscrive dans le cadre d'une formation professionnelle, le travail pédagogique basé sur des questions strictement professionnelles gagne à s'articuler à un accompagnement social visant à abaisser les barrières personnelles qui bloquent l'évolution des apprentissages professionnels. En aval de la séquence d'immersion sur le terrain, un retour d'expérience au centre de formation est indispensable pour analyser la progression des acquis et le vécu subjectif de cette expérience professionnelle.

L'accompagnement vise à conseiller le bénéficiaire tout en lui laissant la liberté de choisir ses lieux de stage en connaissance de cause.

Cette démarche d'encadrement du stagiaire doit être soutenante tout en visant son autonomie. Ceci implique de l'encourager à trouver par lui-même ses futurs lieux d'immersion professionnelle plutôt que de faire cette démarche à sa place. Cette autonomisation va de pair avec la maîtrise de ses choix professionnels. Dans cette perspective, il s'agit de conseiller judicieusement le bénéficiaire sur ses lieux de stage, tout en lui laissant, en définitive, la liberté de choisir ses lieux de stage en connaissance de cause.

En Corse et en Belgique, plusieurs opérateurs de formation inscrivent clairement leurs pratiques dans cette logique d'autonomisation des bénéficiaires lors de la recherche et du choix de leurs stages. Ce faisant, ils vont à l'encontre des pratiques dominantes en la matière dans la plupart des autres filières de formation analysées.



En Belgique, par exemple, dans une entreprise de formation par le travail, cette posture d'accompagnement est une orientation pédagogique explicite. Les professionnels en charge de cet encadrement reconnaissent que cette option met les stagiaires dans une position inconfortable ; nombre d'entre eux demandent à ce que l'on réalise cette

démarche à leur place. Les formateurs estiment qu'ils ne les aident pas car ce sont eux les acteurs de leur propre réinsertion professionnelle. Cette philosophie va de pair avec une latitude laissée aux bénéficiaires en ce qui concerne le choix de leurs lieux d'immersion professionnelle. Les stagiaires sont aiguillés et conseillés dans leur choix, mais la décision finale leur revient.

En somme, une démarche capacitante d'alternance doit allier un élargissement des opportunités professionnelles par la multiplication des essais-métiers à un soutien adapté en amont et en aval de l'immersion professionnelle afin que celle-ci serve les apprentissages, tout en soutenant l'autonomie et la liberté de choix des stagiaires.

LES ACTIONS-CLES

Afin que les bénéficiaires appréhendent le plus possible la formation comme un moyen concret d'accès à un métier, il est essentiel de privilégier des **dispositifs formatifs qui soient étroitement articulés à des mises en situation réelles** de travail.

Pour ce faire, **il convient concrètement** :

- de favoriser au maximum **l'alternance des lieux d'apprentissage** – lieu de travail et centre de formation – au profit de l'alternance des objets d'apprentissage, et ce au long du parcours et pas seulement en fin de formation ;
- de privilégier la **mise en place d'un dispositif intensif de confrontation aux situations réelles de travail**, en multipliant les séquences d'immersion professionnelle au cours des différentes étapes de la formation. Ceci est essentiel pour ouvrir l'éventail des opportunités de travail au bénéficiaire, valider progressivement la pertinence de son projet professionnel et lui permettre au faire un choix plus éclairé ;
- d'articuler étroitement ces expériences professionnelles à un **encadrement socioprofessionnel** en amont et en aval de chaque séquence d'immersion afin que celles-ci servent réellement les apprentissages.

Les professionnels en charge de la formation gagnent à concevoir **leur mission dans une optique de « coaching »**. Leur rôle consiste à mettre les bénéficiaires en situation réelle de travail, tout en sécurisant cette confrontation.

Pour ce faire, **il s'agit concrètement** :

- d'accompagner chaque bénéficiaire en amont, dans la préparation de son expérience de terrain et, en aval, dans son évaluation, en identifiant les difficultés rencontrées, les pistes d'amélioration, ainsi que les apprentissages acquis et encore à

construire. Cet accompagnement a comme fonction de donner du sens à ses expériences et ses apprentissages ;

- de soutenir l'autonomie du bénéficiaire, en le conseillant sur ses lieux de stage, tout en l'encourageant à les trouver lui-même et en lui laissant, en définitive, la liberté de choisir celui ou ceux qu'il préfère.

4. Des méthodes pédagogiques valorisantes et participatives

Si l'alternance des lieux est fondamentale dans le cadre d'un apprentissage par l'action, l'alternance des objets d'apprentissage au sein du centre de formation est incontournable. Pour leur donner un sens concret, les contenus théoriques gagnent à s'articuler étroitement à des cas pratiques ou des mises en situation simulant la réalité de travail. La pratique éclaire les contenus théoriques et permet qu'ils soient systématiquement reliés à l'exercice du métier. Ce lien permanent entre théorie et métier donne du sens à la formation et rappelle aux stagiaires qu'elle leur permet d'apprendre le métier souhaité.

Les mises en situation gagnent à être consolidées par des phases d'échange et de réflexion sur cette pratique.

Le principe est similaire dans de nombreux organismes de formation dont les pratiques ont été analysées : mettre les stagiaires dans une situation la plus proche possible de la réalité professionnelle lors des heures de formation au centre. Néanmoins, on n'apprend pas tout dans l'action et la pratique. Ces mises en situation reposent sur des phases de transmission et de démonstration d'abord. Elles gagnent ensuite à être consolidées par des phases d'échanges et de réflexion sur cette pratique. Ces moments de réflexivité des apprenants sur leurs apprentissages est un élément important d'appropriation et d'ancrage des savoirs et des savoirs-faire acquis (Souchet, 2015).

4.1. Valoriser les savoirs d'expérience des bénéficiaires

Lorsque l'on forme un public éloigné de l'emploi, il convient d'aborder le plus possible ces phases théoriques de transmission et de réflexion par le biais de méthodes pédagogiques actives. Celles-ci visent dans l'ensemble à faire acquérir aux apprenants des savoirs, savoir-faire et savoir-être en mobilisant leurs expériences. L'objectif est de les accompagner à transformer cette expérience en compétence utile à l'emploi.

L'attention portée aux savoirs d'expérience des apprenants est essentielle car cela participe au développement de leur sentiment de compétence.

Si la prise en compte de l'expérience vécue par les individus en cours de formation est une préoccupation courante dans les dispositifs pédagogiques, leur expérience antérieure – tant les acquis professionnels que personnels – fait toutefois moins souvent l'objet d'une prise en considération. Or cette attention portée aux savoirs d'expérience des stagiaires est essentielle car elle participe au développement de leur sentiment de compétence. Celui-ci constitue un bénéfice important dans la formation des personnes faiblement qualifiées, qui ont souvent une image dépréciée d'elles-mêmes. En partant de leurs potentiels et de leurs aptitudes, les formateurs travaillent ainsi sur la revalorisation de l'estime de soi des bénéficiaires. De plus, partir des connaissances et des expériences propres des individus permet de donner davantage de sens aux pratiques pédagogiques et, de manière générale, à la formation.

Être attentif à ce que sont les apprenants et à ce qu'ils savent est une attitude à généraliser chez les professionnels en charge de la formation.

Dans l'ensemble, porter une attention aux apprenants, à ce qu'ils sont et ce qu'ils savent, est une attitude à généraliser chez les professionnels des organismes de formation analysés. Certaines équipes éducatives se sont toutefois déjà emparées de ce principe pédagogique. En Belgique, celui-ci constitue un principe de base au sein de la plupart des centres de formation, même si celui-ci est décliné selon des modalités parfois fort variables.

Chez d'autres d'opérateurs étudiés, comme en Espagne et en Italie, cette orientation pédagogique n'est pas formulée aussi explicitement. Néanmoins, l'analyse des propos à la fois des professionnels et des apprenants fait apparaître que ce principe pédagogique est sous-jacent à la plupart de leurs pratiques quotidiennes.

4.2. Favoriser l'apprentissage collectif avec et par les pairs

Dans cette optique, l'apprentissage collectif avec et par les pairs est privilégié dans plusieurs filières de formation analysées. Son objectif est de s'appuyer sur le groupe pour favoriser l'apprentissage à travers une dynamique d'interaction voire de coopération. Cette démarche collective d'apprentissage est particulièrement utile et pertinente en aval des séquences d'immersion professionnelle, lors des phases de réflexion portant sur les expériences vécues en situation de travail. Ces échanges donnent l'opportunité aux stagiaires de situer leur propre expérience par rapport à celles des autres et de découvrir des réponses différentes apportées par d'autres confrontés aux mêmes problèmes. Cette dynamique de réflexion collective permet de prendre du recul par rapport aux difficultés rencontrées pour envisager des réponses futures plus adaptées.

- En Italie, un opérateur, qui organise des filières de formation qualifiante en boulangerie, boucherie et restauration à destination de personnes faiblement qualifiées, privilégie

cette démarche collective d'apprentissage en aval des périodes de stage. Un retour collectif systématique au centre après chaque stage effectué au cours de la formation vise à clarifier et approfondir certains apprentissages réalisés sur le tas ainsi que formaliser la progression des acquis. Les formateurs insistent sur l'importance de mutualiser leurs réflexions portant sur leurs expériences professionnelles pour la remise en question de leurs pratiques et de leurs attitudes au travail.

Le sentiment d'appartenance à un collectif est fondamental pour la motivation et l'engagement des apprenants dans la formation.

De manière générale, ces mécanismes collectifs d'apprentissage sont fondamentaux pour préparer les apprenants à intégrer des collectifs de travail. Dans la mesure où la plupart des activités professionnelles se déroulent au sein d'une équipe, cet exercice leur permet d'apprendre à gérer et décoder les dynamiques de groupe, les relations qui s'y vivent et le rôle que chacun y joue. Cet apprentissage permet aussi le développement des compétences d'entraide et d'échange qui favorisent l'émergence d'un sentiment d'appartenance à un collectif, en créant du lien entre les personnes. Ce lien social est fondamental pour la motivation et l'engagement des apprenants dans la formation (Souchet, 2015).

4.3. Privilégier des évaluations au service de la progression des bénéficiaires

Pour les bénéficiaires au parcours scolaire chaotique, l'évaluation doit pouvoir s'envisager comme une alliée de leur apprentissage et non plus comme une sanction.

L'évaluation des acquis est un élément incontournable de toute formation. Néanmoins, celle-ci peut se concevoir dans le cadre d'une pédagogie de la réussite, visant à privilégier l'évaluation de la progression du processus d'apprentissage des bénéficiaires au long de la formation et non pas seulement la certification de leurs acquis en fin de cycle. Cette évaluation formative s'inscrit dans une logique d'accompagnement pédagogique. Au lieu de se limiter à sanctionner les manquements ou faiblesses des apprenants, elle cherche à valoriser leurs acquis tout en les informant des apprentissages qu'il reste à consolider.

Bien que cette démarche ne puisse se substituer à l'évaluation certificative, surtout dans le cas des formations qualifiantes, celle-ci doit être privilégiée dans le cadre de formations professionnelles à destination de publics socialement et professionnellement dépréciés dans leur rapport aux savoirs. Ceux-ci ont bien souvent un parcours scolaire chaotique composé d'échecs. Il importe qu'ils puissent à présent envisager l'évaluation comme une alliée de leur apprentissage et non pas comme une sanction.

Pour que cette démarche évaluative ait du sens et soit efficace, elle doit être régulière, tout au long des différentes étapes du parcours de formation. Quelle que soit la forme concrète qu'elle prenne, il est essentiel d'organiser un temps de *feed-back* sur les résultats en insistant sur les causes des difficultés rencontrées.

Certains professionnels soulignent la nécessité de mettre en place des évaluations régulières valorisantes qui insistent sur la progression des bénéficiaires et sur la compréhension de leurs échecs.

L'importance de cette logique pédagogique de l'évaluation a été rapportée par plusieurs formateurs de centres corses, italiens et belges. Toutefois, peu d'outils concrets d'évaluation conçus dans cette logique ont été présentés, excepté celui récemment développé par un opérateur belge. Il paraît pertinent de le présenter comme illustration de cette pratique valorisante d'évaluation.

En Belgique, dans le cadre d'une filière de formation non qualifiante en restauration, un système original d'évaluation formative a récemment été mis sur pied. Les objectifs de formation sont découpés en une série de micro-compétences. L'ensemble de ces micro-compétences sont formulées explicitement dans un dossier remis à chaque stagiaire en début de formation. Celui-ci leur donne une vue claire des compétences à travailler aux différentes étapes de la formation. Sur base de ce dossier, l'évaluation de la progression de leurs acquis est organisée à plusieurs moments charnières au cours de la formation (avant et après les stages). Celle-ci comporte d'abord une phase auto-évaluative lors de laquelle le stagiaire est invité à apprécier son niveau de maîtrise des compétences déjà travaillées en formation selon un schéma de progression formulé dans un langage compréhensible et imagé. Cette phase est suivie d'une discussion avec les formateurs lors de laquelle on fait le point sur la progression effective des apprentissages et sur les nouveaux objectifs à atteindre. Cet outil d'évaluation permet aux stagiaires de réaliser un bilan positif et réaliste de la progression de leurs acquis, d'apprendre à avoir un regard critique sur leur parcours d'apprentissage et donc davantage de maîtrise sur celui-ci.

LES ACTIONS-CLES

Il est judicieux que les professionnels en charge de la formation jouent un rôle de « tuteur de développement ».

Dans cette optique, ils doivent veiller à :

- **valoriser ce que sont les apprenants**, ce qu'ils savent, et viser à transformer leurs « savoirs d'expérience » en compétences utiles pour l'emploi et pour la vie sociale en général ;
- **utiliser le groupe comme moteur de motivation et d'engagement** dans la formation, en favorisant un maximum les méthodes collectives et participatives d'apprentissage avec et par les pairs ;
- **concevoir des évaluations formatives régulières et valorisantes** dans la perspective d'une pédagogie de la réussite. Celles-ci doivent viser à mettre en évidence les acquis et les progressions effectués par les bénéficiaires plutôt que souligner leurs « failles » et leurs manques.

- **privilégier un maximum l'autoévaluation**, accompagnée de feedbacks réguliers par les formateurs pour que le bénéficiaire comprenne les raisons des écarts entre sa propre évaluation et celle des formateurs.

5. Des parcours de formation plus souples et plus longs

Un parcours de formation capacitant est un dispositif adapté aux besoins et intérêts des bénéficiaires. Celui-ci doit pouvoir être organisé de façon souple afin qu'il soit ajusté le plus possible aux réalités de chaque personne en formation. Pour les bénéficiaires, individualiser le parcours est aussi une manière de donner davantage de sens à leur formation.

Pour les bénéficiaires, individualiser le parcours est une manière de donner davantage de sens à la formation.

Pour répondre aux difficultés de certains bénéficiaires, les actions de formation renforcées grâce à des partenariats entre différents opérateurs constituent une première forme de personnalisation du parcours. Celles-ci ont déjà été identifiées dans la section 1.3. comme étant un moyen d'abaisser les barrières à l'entrée de la formation.

En outre, moduler le temps de formation en fonction du niveau et des difficultés des bénéficiaires est une autre manière d'individualiser le parcours de formation. Cette adaptation n'est possible que dans le cas des filières dont le parcours n'est pas standardisé au niveau de la durée. La possibilité d'ajuster le dispositif dans ce sens concerne plusieurs opérateurs qui dispensent des formations d'orientation ou de pré-qualification. Toutefois, l'exemple d'un centre italien, qui organise une filière de formation qualifiante en graphisme et multimédia à destination d'un public fragilisé, constitue une exception en la matière.

- ✚ En Italie, dans une formation qualifiante dont le parcours doit respecter les standards officiels en termes de durée et de contenu, l'opérateur a obtenu une dérogation auprès des autorités. Les personnes qui rencontrent des difficultés à réaliser le cycle de formation dans le temps officiellement imparti peuvent obtenir une autorisation pour le réaliser sur deux années au lieu d'une. Pour ces bénéficiaires, l'organisme peut aussi demander des mesures d'accompagnement supplémentaires grâce à un financement ad hoc. Par ailleurs, l'organisme peut décider de fixer un objectif de formation inférieur au standard fixé par la Région pour les participants en difficulté. Dans ce cas, ils obtiennent une attestation de compétences et non la qualification officielle.

Lorsque la possibilité d'allonger la durée de formation n'est pas envisageable, modulariser le contenu de la formation constitue une alternative pour mettre en place des dispositifs plus souples et personnalisés. Dans ce cas, les bénéficiaires effectuent un module commun de formation au-delà duquel ils choisissent parmi des modules de spécialisation en fonction de leurs intérêts ou besoins spécifiques.

- En Belgique, un opérateur propose une formation en communication graphique à destination d'un public éloigné de l'emploi. Dans le cadre d'une réforme pédagogique récente suite à l'évolution rapide du métier, celui-ci a mis en place un parcours plus souple et modularisé de formation. Après la réalisation d'un module initial commun, les personnes choisissent parmi différents modules de spécialisation qui reflètent les différentes facettes du métier. Cette organisation pédagogique permet aux bénéficiaires de suivre les modules de façon indépendante. Ils peuvent choisir d'arrêter après un cycle modulaire pour éventuellement poursuivre la formation ultérieurement.

La mise en place de modules de formation indépendants les uns des autres facilite la mobilité du bénéficiaire qui peut choisir de l'interrompre provisoirement sans perdre ses acquis.

Dans l'ensemble, le développement d'espaces modularisés de formation donne davantage de souplesse au dispositif. Le parcours peut être organisé en différentes étapes et niveaux indépendants les uns des autres. Ceci facilite la mobilité des personnes qui peuvent sortir de formation et y revenir plus aisément ultérieurement.

Notons toutefois que certaines filières certifiantes de formation, au parcours standardisé, ne sont pas en mesure de mettre en place des parcours individualisés comme décrits ci-dessus. Les opérateurs sont tenus de respecter un cahier des charges qui balise à la fois la durée et les contenus des formations, ceci rend toute personnalisation du parcours peu envisageable. Néanmoins, certains organismes de formation parviennent à s'octroyer une marge de manœuvre face à ces contraintes pour ajuster leur offre aux demandes des participants.

- En Slovaquie, un opérateur fait le choix d'agir à la marge des contraintes de standardisation auxquelles il est soumis. Il adapte informellement les contenus de certains de ses modules aux besoins et intérêts des bénéficiaires. L'organisme propose aussi occasionnellement des prestations de conseil et d'accompagnement supplémentaires non incluses dans le programme officiel.

Pour les personnes éloignées de l'emploi, un temps long de formation est nécessaire pour construire un projet de (ré)insertion qu'elles valorisent et qui a du sens pour elles.

La personnalisation des parcours de formation en vue de les adapter aux besoins, difficultés et/ou intérêts des bénéficiaires est donc peu envisageable dans le cadre de formations standardisées et courtes visant le retour rapide à l'emploi. Or cette souplesse est particulièrement nécessaire pour des dispositifs de formation destinés à un public éloigné de l'emploi, qui veillent à privilégier un accompagnement global et multidisciplinaire. Cette démarche holistique de formation implique de consacrer du temps aux personnes pour assurer les meilleurs résultats en termes d'intégration et d'émancipation. Ce temps long est effectivement souvent nécessaire pour résoudre les problèmes connexes qui freinent le chemin vers l'emploi et pour redonner confiance à un public qui doute souvent de ses capacités. Dans l'ensemble ces personnes ont besoin de temps pour construire un projet de (ré)insertion qu'elles valorisent et qui fait sens pour elles. Comme l'indique O. Mazade (2015, p.105), « *pour les demandeurs d'emploi, le temps est au centre de la construction de leur espace d'opportunités.* »

LES ACTIONS-CLES

Un parcours de formation qui fait sens pour les bénéficiaires est un parcours adapté à leurs intérêts et leurs besoins. Dès lors, Il convient de pouvoir **personnaliser l'offre formative** afin de donner une réponse adaptée aux projets des bénéficiaires et à leurs possibilités réelles. Offrir des dispositifs sur mesure aux individus permet aussi de leur proposer une **formation réaliste** par rapport à leur capacité et **augmenter leurs chances de réussite**.

Pour ce faire, **il s'agit concrètement de :**

- veiller à pouvoir développer **davantage de souplesse** dans les dispositifs de formation en la **modularisant un maximum**. La mise en place de modules indépendants les uns des autres facilite la mobilité des individus en formation. Ils ont la possibilité d'interrompre provisoirement la formation sans perdre leur acquis. Ils peuvent ainsi **choisir entre différentes options possibles**, ce qui élargit leur latitude de décision et d'action ;
- veiller à pouvoir **allonger le temps de formation** en cas de nécessité pour assurer les meilleurs résultats en termes d'intégration socioprofessionnelle durable. Privilégier **un accompagnement global des personnes implique d'y consacrer le temps nécessaire** pour solutionner les problèmes qui bloquent le retour à l'emploi et pour reconstruire un projet tant social que professionnel qui a du sens pour les bénéficiaires.

6. Développer des pratiques d'*empowerment* individuelles et collectives

Pour rappel, selon l'approche par les capacités, la formation professionnelle n'est pas une fin en soi mais doit viser une « ouverture des possibles » en termes de développement à la fois professionnel et social.

Une formation professionnelle capacitante doit viser le développement non seulement des compétences professionnelles mais aussi des compétences personnelles, sociales et citoyennes.

Dans cette perspective, le développement des compétences professionnelles utiles pour s'insérer dans l'emploi ne doit pas constituer l'unique objectif d'une formation. Une formation professionnelle capacitante et émancipatrice doit aussi viser le développement de compétences plus transversales au niveau personnel (confiance et estime de soi) et au niveau social. Celles-ci augmentent le pouvoir d'agir dans les autres sphères de la vie quotidienne (culturelle, citoyenne, politique). L'apprentissage de ces compétences plus larges passe par la mise en place de démarches et de pratiques visant l'*empowerment* individuel et collectif des individus

L'*empowerment* représente un processus dynamique qui permet aux individus et aux collectifs d'augmenter leur pouvoir d'action pour modifier leurs conditions sociales, économiques ou politiques et accroître ainsi leur emprise sur leur environnement (Bacque, et Biewener, 2013). C'est donc un double processus d'acquisition et/ou de renforcement du pouvoir d'action, au niveau individuel et collectif³. Ces deux dimensions se renforcent l'une l'autre. L'apprentissage de ce pouvoir d'action passe d'abord par une prise de conscience individuelle des personnes de leur non-maîtrise des moyens nécessaires à leur bien-être, ensuite par un développement de leur confiance en soi pour augmenter leur contrôle et leurs actions sur les différents aspects de leur vie.

6.1. Des actions d'*empowerment* au niveau individuel

À l'échelle individuelle, l'*empowerment* représente le pouvoir d'action sur elle-même que la personne peut acquérir pour rehausser sa confiance et son estime de soi, ainsi que sa capacité d'autodétermination en vue de réaliser les projets qu'elle choisit

³ Certains parlent de capacitation, d'émancipation, d'autonomisation ou encore de renforcement du pouvoir d'agir dans l'ensemble des domaines de la société. Dans ce rapport, le terme *empowerment* est utilisé de manière plus restrictive pour analyser les actions réalisées dans les centres de formation afin de dépasser le cadre strict de la formation professionnelle et développer le pouvoir d'action au niveau individuel et collectif des bénéficiaires sur des problématiques sociétales.

À l'échelle individuelle, le travail sur l'empowerment vise à augmenter le pouvoir de la personne sur elle-même en rehaussant sa confiance et son estime de soi.

Au sein des pratiques de formation analysées, ce processus individuel d'acquisition du pouvoir est travaillé dans le cadre de l'accompagnement psychosocial individuel mis en œuvre par les opérateurs de formation eux-mêmes, ou leurs partenaires du monde de l'action sociale. Comme cela a déjà été largement traité dans la section 2 de ce chapitre, une condition de réussite majeure du travail sur le développement des compétences émotionnelles et sociales repose sur son articulation étroite avec le travail sur les compétences professionnelles.

La plus-value de cette approche globale et multidisciplinaire du travail avec les bénéficiaires apparaît à la lecture des témoignages de nombreux stagiaires issus de diverses filières de formation. Outre le développement des compétences professionnelles, ceux-ci mentionnent comme effets importants d'un tel accompagnement le sentiment d'avoir été soutenus et considérés comme des vraies personnes. Ceci a rehaussé leur estime d'eux-mêmes et augmenté la confiance qu'ils placent dans leur avenir socioprofessionnel. D'autres considèrent que la formation leur a permis de se remettre sur pied d'un point de vue social et d'accroître leur sentiment de maîtrise de leur parcours professionnel et plus largement de leur parcours de vie.

6.2. Des actions *d'empowerment* au niveau collectif

À l'échelle collective, le travail sur l'empowerment vise à développer le pouvoir d'action d'un groupe de personnes sur des réalités sociales communes afin d'améliorer leur situation de vie.

Reconnaître la nécessité des démarches individuelles *d'empowerment* ne s'oppose pas à une approche plus collective des problèmes rencontrés par les personnes au cours de leur trajectoire d'intégration. Au contraire, la démarche de formation se prête à la création de lieux de rencontres, de discussions voire de mobilisation collective. Ceux-ci constituent des espaces privilégiés pour apprendre aux individus à développer collectivement un pouvoir de négociation et d'action sur des questions communes qui les préoccupent dans le cadre de leur propre parcours de formation et d'insertion ou, plus largement, dans d'autres champs de la société comme celui de la culture, de l'économie et de la politique, par exemple.

À l'échelle collective, *l'empowerment* fait en effet référence au développement du pouvoir d'action d'un groupe de personnes sur des réalités sociales communes afin d'améliorer leur situation de vie. La capacité des individus à développer un pouvoir d'action sur leur environnement est possible grâce à la force collective. L'acteur d'un tel changement est en effet le collectif et non l'individu (Tilman 2011).

Faire l'expérience que son avis a de la valeur est essentiel pour accroître la confiance en soi et le sentiment de maîtrise sur son environnement direct.

Le parcours de formation constitue la réalité sociale commune la plus proche des bénéficiaires d'une même filière. Dès lors, une première manière d'apprendre aux personnes à développer des pratiques collectives d'*empowerment* est de leur donner l'opportunité de faire entendre leur voix sur le cursus en cours et de la prendre en compte. Faire l'expérience que son avis a de la valeur est fondamental pour accroître la confiance en soi et le sentiment de maîtrise sur son environnement direct.

Sur le terrain, la plupart des opérateurs de formation affirment laisser un espace plus ou moins grand aux apprenants pour exprimer leurs points de vue sur les différents aspects de la formation. Cette dimension apparaît aussi dans les témoignages de nombreux stagiaires, en particulier dans le cadre de filières de formation destinées à un public fragilisé et éloigné de l'emploi. Toutefois l'existence de lieux collectifs formels de discussion au sein même du cursus est moins fréquente. On retrouve de tels espaces réguliers de rencontre dans une filière de formation italienne qui organise une formation qualifiante en graphisme et multimédia et dans l'ensemble des filières belges, dont c'est une spécificité.

- En Belgique, les opérateurs de formation étudiés font partie du secteur CISP – centres d'insertion socioprofessionnelle – visant à former un public éloigné de la formation professionnelle traditionnelle. Une des caractéristiques pédagogiques majeures de ce secteur est de chercher à valoriser les personnes en formation en leur donnant notamment l'opportunité de s'exprimer sur les différents aspects de leur parcours. Dans cette optique, des moments réguliers de discussion sont formellement prévus dans l'horaire de la formation et font partie intégrante de celle-ci. Ces lieux – appelés conseils coopératifs – constituent des espaces privilégiés pour exprimer leurs difficultés et leur suggestions concernant le déroulement du cursus, mais aussi pour apprendre à construire des demandes argumentées communes à faire valoir collectivement auprès de la direction du centre. La principale condition de réussite de ces dispositifs collectifs de négociation est la prise en compte effective de leurs suggestions dans les éventuelles modifications apportées au cursus. Si tel n'est pas le cas, les stagiaires témoignent d'un sentiment d'instrumentalisation et de perte de temps.

Une seconde façon de développer des pratiques collectives d'*empowerment* en formation est d'apprendre aux bénéficiaires à s'emparer de problématiques sociétales qui dépassent le cadre strict de la formation professionnelle. Celles-ci peuvent toutefois être connectées à leurs préoccupations en lien avec le travail (comme par exemple la stigmatisation des travailleurs sans emploi, les mesures

d'exclusion liées au chômage) ou à d'autres sphères de leur existence (les questions liées à la démocratisation du logement et de la culture par exemple).

Une façon de développer des pratiques collectives d'empowerment en formation est d'apprendre aux bénéficiaires à s'emparer de problématiques sociétales qui dépassent le cadre strict de la formation tout en restant connectées à leurs préoccupations quotidiennes.

La mise en place d'initiatives visant à développer *l'empowerment* des individus au niveau collectif s'inscrit dans des pratiques de formation dont l'objectif est d'articuler un travail d'émancipation sociale à celui d'insertion professionnelle. Selon l'approche par les capacités, cette articulation est nécessaire pour accroître le bien-être et l'épanouissement des individus en formation.

Toutefois, dans les faits, peu d'organismes de formation impliqués visent explicitement à articuler leur mission d'insertion professionnelle à un objectif plus large d'émancipation sociale par des pratiques d'action collective⁴. La plupart des centres travaillent uniquement la dimension d'émancipation individuelle par le biais d'accompagnements psychosociaux. En Belgique, le secteur CISP fait figure d'exception en la matière, cette double mission étant une spécificité historique du secteur.

En Belgique, les actions collectives menées au sein des centres sont variées. Elles vont de la rencontre d'autres personnes dans des situations semblables, en vue d'échanger sur leurs difficultés pour mieux les comprendre, jusqu'à la mobilisation militante sur des enjeux politiques en passant par la mise en place de projets collectifs culturels ou artistiques dépassant le cadre du centre. À titre d'illustration, retenons le travail d'analyse et de mobilisation collective organisée par un centre belge d'orientation vers l'emploi avec un groupe de stagiaires préalablement à la journée nationale de lutte contre la pauvreté et à la manifestation organisée dans ce cadre. Au sein du centre, les apprenants ont travaillé à mieux comprendre les enjeux de cette mobilisation pour pouvoir agir en connaissance de cause. Dans le cadre du cours de « vie sociale », destiné à aborder des questions citoyennes, des heures ont ainsi été consacrées à préparer leurs éventuelles revendications en la matière pour les faire valoir collectivement lors de la manifestation. Une autre initiative de participation citoyenne a été menée dans le cadre d'une filière de formation en communication graphique. Les apprenants ont participé à

⁴ Ce terme est entendu ici dans un sens large. Il fait référence à un travail de mobilisation réalisé au sein d'un centre de formation avec les apprenants qui dépasse le cadre strict de la formation pour agir sur des réalités sociales communes dans le champ de l'emploi, du logement, de la culture, etc. Voir à ce propos : F. Konstantatos, (2013). *L'action collective, mission fondamentale des EFT-OISP*, Note d'éducation permanente, SAWB.

un festival du film social sur le thème de l'alimentation locale. Un travail de réflexion sur cette problématique a d'abord été mené lors des heures de cours. Chaque stagiaire a ensuite réalisé une affiche illustrant sa réflexion. La démarche s'est clôturée par une exposition de leurs réalisations, lors de laquelle ils ont pu expliquer l'évolution de leur projet collectif.

Déployer des actions visant à apprendre aux bénéficiaires à se mobiliser collectivement autour de problématiques sociétales leur offre de nombreux avantages. Tout d'abord, les individus sont positionnés en tant qu'acteurs de leur vie, ils sont considérés dans leur globalité et non comme simple consommateur d'une formation professionnelle.

Proposer des actions collectives d'empowerment permet aux bénéficiaires de développer des compétences sociales transversales qui renforcent leur polyvalence, une qualité valorisée dans le monde du travail.

En outre, ces lieux collectifs de discussion et d'action permettent aux personnes en difficulté de prendre conscience que certains problèmes rencontrés dans leur trajectoire professionnelle ou personnelle ne sont pas dus à leur incompétence individuelle mais à certains dysfonctionnements de leur environnement. Ces espaces offrent ainsi l'opportunité de rechercher et formuler de manière constructive des réponses collectives pertinentes à des difficultés qui sont, avant tout, d'ordre sociétal.

Finalement, offrir la possibilité aux individus de s'organiser pour participer à des projets collectifs sur des enjeux de société leur donne la possibilité de développer des compétences sociales plus transversales. Celles-ci peuvent certes être mobilisées dans leur vie de citoyen, mais aussi dans le contexte de leur vie professionnelle. On pense notamment à la capacité de construire une revendication commune argumentée, de faire valoir collectivement ses points de vue et, dans l'ensemble, de poser un regard critique sur son environnement de travail et de vie en général. Ces dimensions constituent autant de compétences qui renforcent la polyvalence des individus, une qualité valorisée dans le monde professionnel.

LES ACTIONS-CLES

Pour développer une formation professionnelle capacitante et émancipatrice, il convient d'assurer des pratiques formatives favorisant **le développement non seulement des compétences professionnelles mais aussi des compétences personnelles, sociales et citoyennes**. Ce travail *d'empowerment* gagne à être concrètement mis en place selon plusieurs axes complémentaires.

Il s'agit de renforcer la présence de dispositifs psychosociaux visant à **rehausser la confiance et l'estime de soi** du bénéficiaire. Dans ce cadre, les professionnels sont encouragés à adopter **une attitude bienveillante** à l'égard de l'individu afin qu'il ait le sentiment d'être

une personne à part entière. Cette première étape est indispensable pour que le bénéficiaire se sente capable de s'engager jusqu' au terme d'un projet de formation qu'il valorise.

Ce travail sur les **compétences émotionnelles et sociales** gagne à être **étroitement articulé** au travail sur les **compétences professionnelles** pour qu'il ne soit pas désincarné de la réalité de la formation et des exigences que celle-ci impose.

Il s'agit aussi de mettre en place des dispositifs qui permettent aux bénéficiaires de **faire l'expérience de leur capacité à agir collectivement sur leur environnement** pour améliorer leur situation de vie. Pour ce faire concrètement, il apparaît essentiel de :

- favoriser l'existence de **lieux et/ou de moments formels dédiés à l'expression des points sur vue des bénéficiaires sur la formation** en cours, au sein même du cursus de formation. La condition majeure de la réussite de ce dispositif de participation réside dans la prise en considération réelle de leurs suggestions dans l'amélioration de la formation ;
- développer des **ateliers d'action collective** avec les bénéficiaires pour leur apprendre à se mobiliser sur des questions de société, qui sont connectées à des préoccupations qui les concernent en lien avec le travail ou avec d'autres domaines de leur existence.

7. Soutenir la transition entre la formation et l'intégration socioprofessionnelle

Dans l'ensemble, l'analyse des données de terrain fait apparaître l'existence d'une relative segmentation des missions des différents acteurs du monde de la formation et de l'insertion. Les dispositifs de formation professionnelle sont souvent relativement déconnectés de ceux qui prennent en charge l'intégration des personnes après la formation. Les opérateurs proposent une offre classique de soutien à la recherche d'emploi : aide à la rédaction de *curriculum vitae*, informations concernant les possibilités de formation complémentaire et/ou d'emploi, organisation de rencontres avec d'anciens stagiaires actuellement dans l'emploi etc. Toutefois, relativement peu de moyens sont mis en œuvre pour développer des actions plus soutenues d'intégration socioprofessionnelle à destination des personnes issues de leurs filières.

La césure entre les dispositifs de formation et les services de mise à l'emploi nuit au développement d'un parcours cohérent et intégré d'insertion soutenant le bénéficiaire dans la continuité.

Ce compartimentage entre les services nuit à la mise en place d'un parcours d'insertion socioprofessionnelle cohérent et intégré qui permettrait de soutenir dans la continuité l'intégration des personnes, en particulier des moins qualifiées. Il peut s'agir d'une offre de soutien pour s'insérer dans l'emploi, mais aussi pour poursuivre une formation complémentaire voire même pour intégrer des activités socialement valorisantes, lorsque la perspective de l'emploi est provisoirement trop éloignée.

De tels dispositifs de soutien post-formation, étroitement articulés à la formation elle-même, sont d'autant plus nécessaires lorsque l'opérateur dispense des formations dans des secteurs moins porteurs en termes d'emplois disponibles et/ou qu'il accueille un public éloigné du monde du travail.

La mise en place de partenariats entre les différents acteurs de la formation et de l'intégration socioprofessionnelle est indispensable pour optimiser les trajectoires d'insertion des personnes dans une approche intégrée. Cette plus-value des collaborations entre différents acteurs de l'insertion est développée dans le chapitre 4. Comme nous le verrons plus en détail, ces partenariats constituent un moyen privilégié pour élargir les opportunités socioprofessionnelles des bénéficiaires. Néanmoins, aux côtés de la mise en place de ces partenariats, il importe aussi que les opérateurs soutiennent le développement de supports adaptés aux besoins des bénéficiaires afin de les aider à s'emparer réellement des opportunités de transition qui leur sont données.

Malgré ce constat d'ensemble peu encourageant, certains organismes de formation de l'échantillon ont pris la mesure de l'enjeu. Ils se sont attachés, ces dernières années, à développer ou renforcer leurs dispositifs de soutien post-formation.

- En Belgique, une entreprise de formation par le travail en restauration a développé une passerelle vers la formation qualifiante grâce à un partenariat noué avec un opérateur dont les diplômes sont officiellement reconnus. Pour permettre aux bénéficiaires de saisir cette opportunité, le centre propose un encadrement pédagogique d'un an pour préparer l'examen permettant d'entrer directement en troisième année de cette formation qualifiante. Un tel dispositif articulé à l'opportunité de poursuivre une formation qualifiante permet de soutenir le parcours d'intégration socioprofessionnelle des participants.
- En Italie, deux organismes qui dispensent des formations à destination d'un public socialement fragilisé ont obtenu un financement ad hoc de la Province pour mettre en place un programme supplémentaire d'accompagnement à la

recherche d'emploi. Cet encadrement comprend une offre classique de soutien à la rédaction de curriculum vitae, l'aide à la prise de contact avec les agences intérimaires et les entreprises, la préparation des entretiens d'embauche voire même parfois le placement des stagiaires en entreprise après la formation.

✚ En Belgique, dans le cadre de l'organisation d'une formation professionnelle non qualifiante en communication graphique l'opérateur a récemment renforcé son dispositif de soutien post-formation. Sur base du constat de la difficulté toujours plus grande des stagiaires à s'insérer dans l'emploi après leur formation, un module spécifique « tremplin vers l'emploi » a été développé. Sur une durée supplémentaire de deux mois après la formation, ce module combine des ateliers individualisés et collectifs de coaching à la recherche ou à la création d'emploi. Dans ce cadre, des rencontres avec des pépinières d'entreprises, des visites d'espaces de coworking ou des présentations de projets professionnels innovants sont organisées avec les stagiaires.

Il s'agit de soutenir la transition non seulement vers l'emploi ou vers une autre formation mais aussi vers des services intermédiaires qui proposent des activités citoyennes socialement valorisantes et reconnues.

En somme, une intégration socioprofessionnelle réussie ne se résume pas à la réalisation d'une formation pendant quelques mois, en particulier pour les personnes peu qualifiées et socialement plus vulnérables. Le chemin jusqu'à l'emploi est parfois encore long. Il est dès lors nécessaire que les centres développent des actions visant à faciliter les transitions entre les différentes étapes de leur parcours d'intégration socioprofessionnelle et à renforcer ainsi la cohérence de leur trajectoire dans la durée.

Dans cette optique la notion d'intégration socioprofessionnelle doit être entendue dans un sens large. Il peut s'agir de soutenir la mise en place de dispositifs d'accompagnement vers l'emploi ou vers une autre formation, mais aussi le développement de services intermédiaires entre la formation et l'emploi permettant aux personnes, pour lesquelles l'emploi est un horizon trop lointain, de s'investir dans des activités citoyennes socialement valorisantes et reconnues.

LES ACTIONS-CLES

Pour contrer la tendance dominante au morcellement des dispositifs et des professionnels qui interviennent dans le parcours d'insertion des bénéficiaires ainsi qu'à la segmentation de leurs missions, les opérateurs de formation doivent **développer des actions visant à faciliter les transitions entre les différentes étapes du parcours d'insertion.**

Il s'agit de privilégier **une approche intégrée permettant d'assurer une plus grande continuité dans la trajectoire** de formation et d'insertion et de **renforcer sa cohérence**. Ceci suppose concrètement de :

- porter une attention accrue à la mise en place de dispositifs de **soutien post-formation** en donnant aux bénéficiaires un accès effectif à des supports de recherche d'emploi et à des possibilités effectives d'insertion dans une formation complémentaire, mais aussi dans des activités citoyennes socialement valorisantes et reconnues ;
- favoriser la **construction de partenariats entre les différents acteurs de la formation et de l'insertion** pour permettre l'optimisation effective de la trajectoire des bénéficiaires dans une approche intégrée. Cette piste de recommandation fait l'objet d'un développement détaillé dans le chapitre suivant.

Ouvrir le champ des opportunités socio-économiques aux bénéficiaires de formation

Pour accroître le pouvoir d'action autonome des bénéficiaires sur le marché de l'emploi et dans la vie sociale en général, la mission prioritaire des organismes de formation est d'outiller les individus pour pallier leurs « manquements » personnels entravant leur intégration socioprofessionnelle. Néanmoins, si ces actions sociopédagogiques focalisées sur « l'équipement » des demandeurs d'emploi sont nécessaires, elles restent insuffisantes dans une situation où les offres d'emploi ne sont pas disponibles pour tout le monde. Comme le résumait Bonvin et Conter (2006) : « *Hors situation de plein emploi, l'aptitude des politiques et des dispositifs à accroître les opportunités individuelles en agissant sur l'offre de travail (incitation, formations, etc.) reste d'une efficacité très limitée.* »

Pour donner accès à des opportunités réelles d'intégration socioprofessionnelle, les actions de formation doivent s'articuler à des initiatives visant à accroître la quantité et la qualité des possibilités d'emploi.

Dès lors, pour donner accès à des opportunités réelles d'intégration professionnelle et sociale aux chercheurs d'emploi, ces actions de formation doivent s'articuler à des initiatives visant à développer la quantité et la qualité des possibilités d'insertion socioprofessionnelle disponibles. Ces actions sur l'environnement socioéconomique ne sont pas directement du ressort des organismes de formation. Ceux-ci ne sont néanmoins pas dépourvus de leviers d'action en la matière. Ils peuvent se mettre en capacité de développer des initiatives visant à étendre, plus ou moins directement, les opportunités d'intégration socioprofessionnelle de leurs bénéficiaires, en agissant à plusieurs niveaux. Ce chapitre présente les résultats de l'analyse de terrain à ce propos.

Dans le cadre de ce chapitre, on distinguera trois types d'actions susceptibles d'être menées par les opérateurs de formation à cet effet :

- les actions portant directement sur le développement d'opportunités d'emploi et d'embauche accessibles aux bénéficiaires à la sortie de leur formation dans le secteur d'activité concerné ;

- les actions plus indirectes visant à augmenter les chances d'intégration et d'émancipation professionnelle et sociale des bénéficiaires, grâce à des offres de poursuite de formation ou de tout autre projet à visée sociale ou citoyenne ;
- les actions de résistance institutionnelle des centres visant à développer leur pouvoir d'influence sur les règles du jeu politico-institutionnel en vue de préserver une certaine latitude d'autonomie dans leurs pratiques de formation et défendre la spécificité de leurs missions, en phase avec les besoins de leur public-cible.

Avant de présenter l'analyse des pratiques de terrain, il importe de préciser que la nécessité plus ou moins grande d'agir sur la création d'opportunités économiques et sociales accessibles aux bénéficiaires dépend du secteur des filières de formation et/ou du type de profil du public accueilli.

En effet, l'action du centre à ce niveau se révèle d'autant plus essentielle que celui-ci dispense des formations dans des secteurs moins porteurs en termes d'emplois et/ou accueillent des bénéficiaires éloignés du marché du travail, pour lesquels un appui pour accéder à des opportunités socioéconomiques est souvent nécessaire.

1. Actions sur les opportunités directes d'emploi accessibles aux bénéficiaires

Pour maximiser les chances des bénéficiaires d'accéder à des opportunités professionnelles en fin de formation, les centres doivent d'abord chercher à multiplier et à diversifier les possibilités concrètes d'embauche accessibles au terme de la formation. L'analyse empirique permet d'identifier quelques actions exemplaires parmi les opérateurs de formation étudiés.

La capacité du centre à adapter son offre de formation en fonction de l'évolution des besoins en compétences du secteur de l'emploi concerné est une démarche pertinente.

Un premier élément majeur est l'attention que porte le centre à positionner son offre de formation dans des secteurs porteurs en termes d'emploi – métiers en pénurie, emplois dans des secteurs d'avenir, comme le développement durable et l'écoconstruction par exemple.

Toutefois, dans la pratique, il n'est pas toujours possible d'envisager une refonte complète de l'offre de formation existante sans mettre à mal la légitimité de l'existence même de l'opérateur. Dans ce cas, sa capacité à faire évoluer l'offre de formation pour l'adapter à l'évolution des besoins du secteur de l'emploi concerné constitue une démarche pertinente. Ceci suppose que les professionnels du centre développent une connaissance fine de la réalité du marché

de l'emploi dans ce secteur et qu'ils impulsent des actions dans ce sens.

- En Belgique, un opérateur de formation propose une formation non qualifiante en communication graphique à destination d'un public éloigné de l'emploi. Ce secteur, très concurrentiel, subit des évolutions technologiques constantes ; l'opérateur a mené une réflexion en vue d'adapter son offre à cette réalité afin d'augmenter les chances d'insertion professionnelle de ses stagiaires tout en maintenant un dispositif adapté à leurs besoins. Celle-ci a abouti à une réforme pédagogique en profondeur dans une optique d'émancipation et de capacitation des bénéficiaires. Pour évaluer les réalités de l'emploi dans le secteur de la communication graphique et les compétences professionnelles requises, l'opérateur organisa, entre autres une concertation étroite avec des employeurs du secteur. L'objectif était de déterminer à la fois les « niches » de spécialisation porteuses en termes d'emploi et les besoins de compétences liés. Cette collaboration avec les acteurs du monde de l'entreprise est essentielle dans les dispositifs visant à augmenter les opportunités d'embauche des bénéficiaires de formation.

Les contrats d'aide à l'emploi doivent s'articuler à des dispositifs qui prolongent l'accompagnement des bénéficiaires vers l'insertion pour accroître réellement leurs chances d'une intégration durable et de qualité.

Par ailleurs, pour les opérateurs de formation, une manière d'accroître directement les possibilités d'embauche de leurs bénéficiaires consiste à pouvoir mettre à leur disposition des contrats d'aides à l'emploi au sortir de la formation. Ceci est rendu possible grâce à des collaborations avec des acteurs du monde de l'emploi et/ou de l'action sociale, qui bénéficient d'aides financières de l'État ou de la Région pour embaucher – provisoirement en général – des demandeurs d'emploi en difficulté d'insertion.

Il est vrai que de nombreuses critiques sont régulièrement adressées à de telles mesures d'aide à l'emploi souvent considérées comme des pièges à l'emploi sans horizon professionnel émancipateur. Loin de constituer la panacée pour une insertion socioprofessionnelle durable et de qualité, ces dispositifs provisoires d'insertion dans l'emploi doivent réunir certaines conditions pour qu'ils participent réellement à l'accroissement des opportunités d'émancipation professionnelle de leurs bénéficiaires.

S'il n'est pas dans l'objectif de ce rapport d'analyser ces conditions dans le détail, on peut toutefois souligner qu'un des aspects essentiels de ces dispositifs est d'assurer, aux côtés de « l'emploi aidé », la possibilité de prolonger l'accompagnement des bénéficiaires dans l'insertion professionnelle et sociale. Ceci implique de veiller à mettre à leur disposition divers supports afin de leur permettre de poursuivre un parcours réussi d'intégration

socioprofessionnelle, qu'il s'agisse d'une transition sécurisée vers un emploi durable ou vers une formation complémentaire.⁵

- ❖ Deux opérateurs de formation – l'un en Italie, l'autre en Corse – offrent des contrats d'aide à l'emploi en fin de formation. Par-delà la variété des filières de formation proposées⁶, ces opérateurs ont en commun de proposer des formations à destination d'un public très éloigné de l'emploi. En Belgique, ces contrats permettent au centre de formation par le travail d'engager les personnes sortant de la formation en restauration en tant qu'assistant pour deux ans. Ceux-ci suppléent le travail de production journalier des restaurateurs formateurs, lesquels peuvent dès lors consacrer davantage de temps à l'encadrement pédagogique des stagiaires. Parallèlement, les assistants ont l'occasion de parfaire leur formation et sont encouragés à poursuivre une formation qualifiante complémentaire.

Des centres qui proposent une formation à la création d'entreprises offrent la possibilité de tester l'activité entrepreneuriale grandeur nature sans prise de risque financier.

Dans certains cas, l'aide financière octroyée par les services publics de l'emploi et de la formation à certains centres de formation permet à ceux-ci d'offrir à leurs bénéficiaires désireux de lancer leur propre activité entrepreneuriale la possibilité de la tester grandeur nature à un « coût supportable », c'est-à-dire sans prise de risque financière.

- ❖ Deux opérateurs – l'un en Corse, l'autre en Slovaquie – proposent un cycle de formation à la création d'entreprises. Dans ce cadre, ils offrent aux porteurs de projet la possibilité de lancer leur activité entrepreneuriale sans risque grâce notamment à un partenariat avec les services publics de l'emploi et de la formation des pays respectifs. En Slovaquie, il s'agit d'une subvention octroyée par cet organisme public aux demandeurs d'emploi ayant suivi avec succès la formation pour démarrer leur activité. En Corse, la coopérative d'activité et d'emploi offre aux demandeurs d'emploi la possibilité, au cours de la formation, d'héberger juridiquement leur projet entrepreneurial afin de tester sa viabilité sans perdre leur statut et donc leurs indemnités de chômage. De plus, en fin de formation, le dispositif prévoit également la possibilité d'intégrer la coopérative d'activités

⁵ Pour une évaluation de la plus-value des dispositifs d'aide à l'emploi pour les bénéficiaires en France à partir d'une approche par les capacités, voir notamment Klein T et Le Clainche C (2007), « Les contrats aidés : quelles marges de manœuvre pour les bénéficiaires ? », dans Formation Emploi, n°98, p.77-92.

⁶ Le centre de formation Italien dispense une filière de formation qualifiante en multimédia ; le centre belge est une entreprise de formation par le travail qui organise une formation non qualifiante en restauration.

pour les porteurs de projet qui le souhaitent en créant leur propre emploi salarié au sein de la structure. Au-delà des modalités variées d'organisation et de financement, ces dispositifs de soutien à la création d'entreprises ont donc une particularité similaire : ouvrir l'éventail des opportunités d'emploi en donnant la possibilité de lancer une activité entrepreneuriale avec une sécurité financière.

Une façon innovante de créer des opportunités concrètes d'emploi pour les personnes en fin de formation est de développer des activités alternatives portées par l'économie sociale.

Une autre façon de créer directement des possibilités concrètes d'emploi pour les bénéficiaires en fin de formation est de développer des activités alternatives portées par l'économie sociale, comme c'est le cas dans l'exemple corse ci-dessus : la coopérative d'activités qui organise la formation donne la possibilité au nouveau porteur de projet d'intégrer la structure pour poursuivre son activité. D'autres formes juridiques issues de l'économie sociale permettent également de favoriser l'insertion professionnelle des bénéficiaires. Citons par exemple, en Belgique, l'entreprise d'insertion (EI). Créée par l'organisme de formation, cette structure offre la possibilité d'engager les stagiaires formés par le centre dans des emplois durables et de qualité. L'expérience de terrain au sein de l'entreprise permet ainsi au centre d'adapter son offre de formation aux réalités économiques locales.

LES ACTIONS-CLES

Pour donner accès à des opportunités réelles d'intégration socioprofessionnelle aux bénéficiaires, les opérateurs de formation doivent **renforcer les initiatives visant à agir sur l'élargissement des possibilités d'emploi accessibles** aux personnes sortantes de leurs filières. Si l'accroissement de la quantité et de la qualité des emplois disponibles n'est pas directement de leur responsabilité, ils sont toutefois en capacité d'actionner des leviers pour agir à ce niveau.

Il convient concrètement notamment :

- **d'adapter l'offre de formation en fonction de l'évolution des besoins en compétences du secteur de l'emploi** concerné voire de positionner leur offre dans des secteurs porteurs en termes d'emploi (métiers en pénurie ou dans des secteurs d'avenir).

Ceci suppose, pour les professionnels, de développer une **connaissance fine de la réalité de l'emploi** dans le secteur en lien avec la formation ;

- de veiller à articuler les multiples mesures d'aide à l'emploi à une formation ou un accompagnement à l'insertion en parallèle ;
- de renforcer le **développement d'initiatives d'emploi alternatives portées par l'économie sociale**, qu'il s'agisse d'offrir des opportunités d'embauche accessibles aux bénéficiaires les plus précarisés au sein de structures d'insertion attenantes au centre de formation ou de leur permettre de tester leur activité

indépendante dans un cadre sécurisé d'un point de vue financier et pédagogique. Ces types d'initiatives ont l'avantage d'associer l'acquisition de compétences avec l'occupation d'un emploi rémunéré.

2. Actions de support aux opportunités d'emploi

Créer durablement un réseau de relations dans divers champs professionnels, c'est mettre à disposition des bénéficiaires des ressources et des appuis qu'ils pourront mobiliser en temps opportun.

Les opérateurs de formation peuvent aussi mettre en place une série d'initiatives permettant de maximiser, de manière plus indirecte et/ou à plus long terme, les chances d'intégration socioprofessionnelle de leurs bénéficiaires.

Ceci implique que les professionnels du centre développent une bonne connaissance de différents « mondes » sociaux en particulier ceux de l'emploi et de la formation. Celle-ci passe par la création de collaborations et de partenariats avec des acteurs locaux d'horizons divers : monde de l'entreprise, de la formation, de l'action sociale.

Développer et entretenir un réseau d'acteurs issus de différents champs professionnels constitue un atout déterminant pour élargir le champ des possibles des bénéficiaires de formation au niveau professionnel et social.

2.1. Construire un réseau d'acteurs du monde de l'entreprise

Les dispositifs de formation et d'insertion professionnelle se caractérisent bien souvent par un manque d'articulation entre l'offre de formation et d'accompagnement psychosocial, d'une part et celle de services de mise à l'emploi, d'autre part.

Or, la mise en relation des demandeurs d'emploi avec des employeurs potentiels permet aux opérateurs de formation de ne pas adopter seulement un rôle d'accompagnement des travailleurs sans emploi mais aussi d'assumer un vrai rôle d'accompagnement vers l'emploi (Moreau, 2013).

La mise en relation des demandeurs d'emploi avec des employeurs potentiels permet aux opérateurs d'assumer un vrai rôle d'accompagnement des individus vers l'emploi.

Pour connecter les travailleurs sans emploi au monde de l'entreprise, la première étape est de construire un réseau durable de relations avec des employeurs locaux ciblés. Cet accès leur permet aussi de développer la conscience d'appartenir à une communauté professionnelle qui possède un statut social. Ce sentiment d'appartenance à un collectif de travail est un élément fondamental pour construire une identité sociale valorisée (Tilman, 2011). Une telle stratégie entre en résonance avec les pratiques développées dans certains centres de formation de l'étude.

✚ Dans la plupart des centres de formation analysés, une pratique répandue pour mettre en relation les bénéficiaires avec les professionnels du métier concerné consiste à faire

intervenir régulièrement ces derniers dans le cursus de formation. En faisant appel à des professionnels actifs pour dispenser certains aspects de la formation, les opérateurs s'assurent ainsi que les contenus sont adaptés aux besoins actuels de connaissances et de compétences dans le métier visé.

Toutefois, se limiter à cette unique mise en relation, comme chez certains opérateurs de l'échantillon, c'est se positionner selon une logique adaptative, visant l'adéquation du profil du bénéficiaire aux exigences de l'employeur. Cette démarche est certes indispensable mais à elle seule insuffisante si l'objectif est d'articuler l'action sur le travailleur sans emploi avec celle sur les employeurs. Dès lors, une seconde porte d'entrée pertinente pour confronter les bénéficiaires aux employeurs potentiels est la pratique de mise en situation de travail par le biais de stages en entreprise.

L'enjeu est de tisser des collaborations avec des entreprises susceptibles de proposer un stage avec, si possible, un engagement à la clé.

Les opportunités de stages adaptés aux rythmes et aux possibilités des bénéficiaires sont d'autant plus fréquentes que le réseau d'employeurs construit par l'opérateur de formation est étendu. L'enjeu est ici de créer des collaborations avec des entreprises susceptibles de proposer un stage avec, si possible, un engagement à la clé. Ainsi, les bénéficiaires sont amenés à se confronter aux réalités du futur emploi de façon « sécurisée », dans le cadre d'un accompagnement. Cette expérience constitue un tremplin réel vers l'emploi tout en bénéficiant d'un mode d'accès à l'entreprise qui ne passe par la mise en concurrence classique des entretiens de recrutement, souvent discriminants pour les personnes les plus éloignées de l'emploi.

La plupart des centres de formation étudiés proposent des stages à leurs bénéficiaires au cours ou en fin de cycle grâce à des collaborations plus ou moins établies et formalisées avec un réseau d'employeurs du secteur.

La qualité des relations partenariales entre le centre et les employeurs locaux est un atout essentiel pour travailler à la fois avec les bénéficiaires et les entreprises.

Toutefois, moins nombreux sont ceux qui parviennent à établir de véritables partenariats basés sur des relations de confiance avec les employeurs. Or, la qualité des relations partenariales constitue un atout inestimable pour travailler à la fois avec les bénéficiaires et les entreprises. Les professionnels développent ainsi une connaissance fine des besoins de leurs partenaires et de ceux de leurs stagiaires, ce qui permet à ces derniers de mieux se connaître et de travailler ensemble. Il s'agit ainsi pour les professionnels de la formation et de l'insertion, de se positionner non plus seulement selon une logique adéquationniste, mais aussi dans une logique plus symétrique permettant une responsabilité partagée entre les stagiaires et les entreprises (Darquenne, 2013).

Retenons trois cas intéressants d'opérateurs de formation qui inscrivent leurs pratiques dans cette dynamique de travail en réseau avec les entreprises du secteur.

❖ En Italie, un centre à Bologne organise notamment une filière de formation non qualifiante en communication Web pour des personnes porteuses d'un handicap sensoriel ou moteur et éloignées de l'emploi. La création d'un réseau relativement large d'entreprises favorables à l'accueil de stagiaires avec ces profils atypiques permet aux professionnels de la filière de sélectionner le « bon » employeur en fonction des caractéristiques et des besoins de chaque bénéficiaire. De plus, ce « matching » représente une opportunité pour l'entreprise de trouver « la bonne personne et d'accroître la possibilité de transformer à terme le stage en contrat » (formateur, Italie, Bologne).

❖ En Corse, un opérateur organise des formations d'orientation professionnelle et d'accompagnement vers l'emploi. Dans ce cadre, les professionnels adoptent une démarche proactive pour construire un réseau avec les acteurs du monde de l'emploi et le faire vivre. Leur présence régulière aux événements divers en lien avec l'emploi (forums, colloques, etc.) ne vise qu'un seul objectif : rencontrer les employeurs de la région en vue de développer un réseau durable de partenaires susceptibles d'accueillir les bénéficiaires en stage et voire, à terme, dans l'emploi. « *Ces partenariats sont indispensables pour tisser des liens et travailler ensemble sur nos besoins respectifs* » (formateur, Corse).

❖ En Belgique, citons finalement un opérateur de formation qualifiante en aide-soignant pour sa capacité à nouer de nombreuses relations privilégiées dans le secteur hospitalier et les maisons de repos. Ces partenariats se construisent et s'entretiennent au quotidien dans le cadre d'une relation basée sur la confiance. Pour les employeurs, le centre est considéré comme un véritable partenaire. Comme l'explique le directeur : « *les employeurs ont confiance en nous et reconnaissent la qualité de notre formation. Ces partenariats sont d'une grande richesse car ils offrent de réelles opportunités de stages puis d'emplois aux stagiaires* ». Il insiste sur l'aspect « gagnant-gagnant » de cette dynamique partenariale en soulignant que celle-ci permet à la fois de calibrer la formation aux besoins des employeurs en fonction de l'évolution du métier mais aussi d'orienter les bénéficiaires vers des structures adaptées à leurs besoins et intérêts.

Établir une dynamique partenariale positive permet à la fois de calibrer la formation aux besoins des employeurs en fonction de l'évolution du métier et d'orienter les bénéficiaires vers des structures adaptées à leurs intérêts.

2.2. Tisser des collaborations avec d'autres acteurs du monde de la formation

Au terme d'une formation, certains bénéficiaires ne souhaitent pas intégrer directement l'emploi mais sont désireux de poursuivre leur développement professionnel en prolongeant leur parcours de formation. Assurer aux bénéficiaires une transition vers un dispositif de formation complémentaire ou plus qualifiant permet d'optimiser les parcours d'intégration sociale et professionnelle.

Assurer au bénéficiaire une transition vers un dispositif de formation complémentaire optimise sa trajectoire de formation et permet d'élargir son éventail d'opportunités.

Tisser des liens et des collaborations avec d'autres acteurs du monde de la formation constitue une initiative essentielle à mettre en place par les institutions de formation afin d'ouvrir le champ d'opportunités à leurs bénéficiaires.

À un premier niveau, la connaissance des autres opérateurs de formation permet aux professionnels du centre de développer une vision des choix de formation accessibles à leurs bénéficiaires ainsi que des conditions d'accès, du fonctionnement et des exigences. De cette manière, ils peuvent informer et orienter correctement leurs bénéficiaires vers des dispositifs accessibles et adaptés.

De nombreuses études mettent en évidence la place de l'information dans la construction de l'opinion et dans la possibilité de faire des choix. Détenir la bonne information est donc une première façon d'élargir la palette des choix en connaissance de cause (voir notamment Darquenne, 2013).

- En Slovaquie, les pratiques d'un centre de formation illustrent cet apport de la mise en réseau. Celui-ci dispense une formation certifiante à la création d'entreprise. Les liens noués avec d'autres acteurs de la formation permettent de se tenir mutuellement informés de leurs activités. Le maintien de ces relations donne aux stagiaires l'occasion d'accéder directement à des informations à jour relatives aux activités d'autres opérateurs. Ceci se révèle très profitable pour les stagiaires qui veulent faire des choix de formations ultérieures.

- En Corse, de manière similaire, un opérateur qui organise aussi une formation à la création d'entreprise utilise son réseau de relations dans le secteur de la formation aux métiers de la construction pour attirer les stagiaires en dernière année dans ces filières de qualification technique, dans leur propre cycle de formation. Pour ce faire, l'opérateur organise des réunions d'information et de sensibilisation à destination des étudiants de dernière année, afin de leur présenter leurs activités de formation et la plus-value dans le cadre de leur domaine d'activités.

Un enjeu essentiel de la mise en place de filières et de passerelles est la reconnaissance automatique des acquis de formation.

À un degré plus formalisé, le travail en réseau offre la possibilité aux opérateurs de formation de développer des filières et des passerelles vers des formations qualifiantes ou complémentaires lorsque la filière est déjà certifiante. Un enjeu essentiel de cette mise en place de filières et de passerelles est la reconnaissance automatique des acquis de formation. Il est essentiel que le travail réalisé chez un opérateur soit reconnu chez les autres. Ceci implique que les opérateurs reconnaissent leur spécificité respective et leur complémentarité.

- En Belgique, dans une entreprise de formation par le travail en restauration, le système de passerelle est une réalité depuis quelques années. Grâce à un partenariat noué avec un opérateur de formation dont les diplômes sont officiellement reconnus par la Fédération Wallonie-Bruxelles, les stagiaires désireux de poursuivre leur formation ont l'opportunité d'accéder directement à la troisième année d'une formation qualifiante de traiteur-restaurateur moyennant la réussite d'un examen d'entrée. Outre cette opportunité donnée par le centre, celui-ci organise des cours de préparation à cet examen pour maximiser les chances de réussite des personnes.

Dans d'autres cas, les partenariats entre opérateurs de formation non certifiante et certifiante conduisent jusqu'à la création de filières complètes de formation qualifiante accessibles à un public insuffisamment diplômé pour y entrer directement. Parmi les pratiques des centres de formation analysées, ce cas de figure constitue une spécificité belge.

Des partenariats entre opérateurs de formation non certifiante et certifiante peuvent mener à la création de filières qualifiantes complètes, accessibles à un public, au départ, insuffisamment diplômé pour y entrer.

- Il concerne, en Belgique, deux opérateurs qui dispensent une formation qualifiante en aide-soignant. Grâce à la mise en place d'une co-diplomation avec un partenaire de formation qualifiante, ces opérateurs offrent la possibilité d'accéder à une certification reconnue par la Fédération Wallonie-Bruxelles. Les modalités de mise en œuvre de ce partenariat sont toutefois déterminantes pour que les individus puissent réellement se saisir de cette opportunité. Dans l'un des deux cas, le partenariat est conçu de manière à ce que les stagiaires réalisent l'ensemble de leur cursus de formation au sein du même centre ; ils ne doivent donc pas partager leur temps de formation entre deux opérateurs, comme cela peut être le cas ailleurs. Cette organisation assure aux stagiaires une continuité dans leur encadrement sociopédagogique et donne une cohérence à leur parcours. Les professionnels en charge de la formation dans le centre entretiennent des contacts réguliers avec le partenaire de formation qualifiante pour s'assurer que les

contenus du cursus atteignent les exigences de la certification. Ce dernier n'intervient que lors des évaluations finales pour valider officiellement la certification.

Dans l'ensemble, cette approche intégrée du parcours de formation permet d'optimiser la trajectoire de formation et d'insertion socioprofessionnelle des bénéficiaires en leur garantissant un réel accès aux services proposés par les différents opérateurs ; ceci ouvre leur espace des possibles et facilite leur libre choix.

2.3. Tisser des liens avec des acteurs du monde de l'action sociale

Donner l'accès à des opportunités de cheminement vers l'emploi ne suffit souvent pas, à lui seul, lorsque l'on accueille en formation des individus en risque de précarité.

Donner l'accès à des opportunités de cheminement vers l'emploi ne peut souvent suffire à lui seul, surtout lorsque l'on accueille des bénéficiaires de formation peu qualifiés et éloignés de l'emploi. En effet, ces bénéficiaires sont souvent des personnes en situation de précarité dont les problèmes liés à leur situation sociale bloquent ou limitent leur cheminement vers l'emploi. Si les professionnels en charge de la formation ne sont pas des experts du travail social, ils ne peuvent toutefois pas omettre de mettre à disposition de leur public des ressources et appuis en la matière.

Dans cette perspective, il est nécessaire que les opérateurs de formation développent des collaborations étroites avec des acteurs dans ce domaine afin de donner aux bénéficiaires un accès à un réseau de services et de relations susceptibles d'être mobilisés pour améliorer leur situation sociale et accroître ainsi leur pouvoir d'action. Ce travail en réseau avec les acteurs de l'action sociale fait écho à des pratiques développées dans certains organismes analysés.

■ En Italie, un opérateur organise notamment une filière de formation qualifiante en graphisme et multimédia à destination d'un public défavorisé. Dans ce cadre, il a développé des collaborations stables avec de nombreux services sociaux de la Région. Ce réseau social décloisonné permet aux professionnels en charge de la formation de travailler en concertation étroite avec ceux de l'action sociale en reconnaissant leur champ d'expertise propre. Tout au long du parcours de formation, chaque stagiaire est accompagné par une petite équipe de professionnels issus à la fois du monde de la formation et de l'action sociale. Cet encadrement permet d'assurer un soutien individualisé et multidisciplinaire à chacune des personnes en formation pour maximiser leurs chances de réussite.

■ En Belgique, l'ensemble des opérateurs sondés sont issus du secteur de l'insertion socioprofessionnelle – secteur CISP. Sa particularité est de travailler avec un public éloigné de l'emploi. Dès lors, nouer des relations stables et durables

avec des acteurs du monde de l'action sociale en vue d'accompagner socialement leurs bénéficiaires au cours de la formation est une pratique répandue au sein de tous les centres de formation.

2.4. Conclusion

Les partenariats avec divers acteurs locaux ne sont pas faciles à construire ; cette démarche implique de dépasser les comportements de concurrence pour reconnaître les complémentarités de chacun.

Dans l'ensemble, retenons qu'il est essentiel que les opérateurs de formation veillent à développer des collaborations avec des acteurs locaux, qu'il s'agisse de ceux issus du monde de l'entreprise, de l'action sociale et/ou des autres acteurs de la formation.

L'importance de l'articulation entre les dispositifs de formation professionnelle et les autres acteurs est aujourd'hui reconnue par de nombreux chercheurs et acteurs de terrain. Ces pratiques n'ont donc en elles-mêmes rien de véritablement innovants. Toutefois, reconnaître que l'efficacité de la formation et de l'insertion professionnelle passe par de telles articulations n'induit pas toujours pour autant une unanimité dans les modalités de leur mise en œuvre.

Pour créer un réseau de soutien qui est réellement bénéfique pour les bénéficiaires, il est nécessaire que le centre mobilise ses « liens faibles » en multipliant les relais et les partenariats. Une telle démarche demande du temps et la construction d'une confiance réciproque entre les acteurs de la formation professionnelle, de l'économie et du social. Dans les faits, ces passerelles ne sont pas toujours faciles à construire et à maintenir car cette démarche demande de dépasser les comportements de concurrence et de repli institutionnel, pour reconnaître les complémentarités de chacun.

En somme, le développement de ce tissu de relations partenariales de confiance est une condition primordiale pour élargir réellement les perspectives d'intégration professionnelle et sociale des bénéficiaires. Un travail en réseau capacitant et émancipateur doit viser à donner facilement aux individus l'accès à des informations de qualité pour leur permettre de construire leur propre opinion et d'exercer des choix libres en connaissance de cause.

LES ACTIONS-CLES

Pour élargir l'espace des opportunités socioprofessionnelles des bénéficiaires en risque de précarité, il est essentiel que les opérateurs de formation **construisent des coopérations et des partenariats durables et effectifs avec les différents acteurs intervenants dans le parcours de formation et d'insertion.**

La création d'un tel cadre partenarial de confiance permet de faire **porter collectivement la responsabilité de l'intégration socioprofessionnelle des plus précarisés.**

Pour ce faire, les opérateurs de formation sont concrètement invités à :

- renforcer **l'implication des acteurs du monde de l'entreprise** et, en particulier, les employeurs dans la formation, et ce au moins à deux niveaux. D'une part, en favorisant leur intervention régulière dans le cursus de la formation afin de mettre en relation les bénéficiaires avec des employeurs potentiels, tout en s'assurant que les contenus sont adaptés aux exigences actuelles du métier visé. D'autre part, en développant et en entretenant un réseau d'entreprises partenaires susceptibles de proposer des stages formatifs avec de réelles possibilités d'embauche à la clé ;
- renforcer **la coopération avec d'autres acteurs du monde de la formation afin de faciliter les transitions** des bénéficiaires entre les différents dispositifs formatifs en conservant leurs acquis. Cette approche intégrée garantit aux individus un accès réel aux services proposés par différents opérateurs, ce qui élargit l'espace de leur propre choix ;
- poursuivre ou renforcer **la collaboration étroite avec les acteurs du monde de l'action sociale** afin de mettre à disposition des bénéficiaires des services et des appuis « sociaux » mobilisables en cas de nécessité.

3. Actions de résistance institutionnelle visant à accroître l'autonomie des organismes de formation

Les opérateurs de formation ne sont pas des organismes fermés sur eux-mêmes. Ils évoluent dans un environnement politico-institutionnel qui balise et délimite leurs pratiques administratives, organisationnelles et pédagogiques au quotidien.

Le cadre d'action imposé au secteur de la formation professionnelle peut effectivement avoir des répercussions importantes sur les pratiques des centres et sur leur capacité d'action. Ainsi les professionnels en charge de l'accompagnement sociopédagogique des bénéficiaires sont placés dans une situation paradoxale : alors qu'ils sont chargés d'autonomiser leur public en formation, ils rencontrent souvent eux-mêmes des difficultés d'autonomie dans l'exercice de leur fonction. Or cette latitude d'action constitue un levier essentiel pour ouvrir le champ des opportunités socioéconomiques des bénéficiaires et pour leur offrir un soutien sociopédagogique en adéquation avec leurs besoins.

Les opérateurs de formation peuvent développer des stratégies qui influencent les règles du jeu institutionnel en vue d'étendre leur latitude d'action.

Les opérateurs de formation ne sont toutefois pas dénués de capacité d'action en la matière. Ils peuvent faire le choix de développer des stratégies pour influencer certaines règles du jeu institutionnel et chercher à étendre ainsi leur pouvoir d'agir de manière autonome. Cette capacité plus ou moins grande à développer une marge de manœuvre par rapport au cadre institutionnel imposé est liée à la « liberté processuelle » grâce à laquelle les centres peuvent rester, relativement, maîtres de l'orientation de leurs actions sociopédagogiques, en cohérence avec les besoins de leur public-cible.

Dans ce rapport, l'attention a jusqu'à présent été portée sur l'espace de liberté de choix et d'action laissé aux bénéficiaires par rapport au parcours de formation proposé. Il s'agit ici de se pencher sur la latitude de décision et d'action que les professionnels des organismes de formation parviennent à s'octroyer par rapport au cadre politico-institutionnel imposé. Autrement dit, face aux politiques d'activation visant une standardisation accrue des parcours de formation des demandeurs d'emploi, quelles sont les stratégies déployées par les professionnels des centres pour résister aux orientations proposées et faire prévaloir les spécificités sociopédagogiques de leurs dispositifs à destination d'un public éloigné de l'emploi ? La latitude décisionnelle se construit dans la négociation, aussi met-elle en jeu les relations de pouvoir entre les représentants des organismes de formation professionnelle, d'une part et les acteurs politiques et institutionnels du champ de la formation et de l'insertion, d'autre part.

La possibilité de développer un pouvoir de négociation avec les acteurs politico-institutionnels est liée à la capacité de mobilisation collective des opérateurs de formation.

La possibilité de développer un pouvoir de négociation avec les autres acteurs en charge de cette question est liée à la capacité d'organisation et de mobilisation collective du personnel des centres et du secteur dans lequel ils s'inscrivent.

Dès lors, l'opportunité pour les centres, d'appartenir à un secteur de formation institutionnellement reconnu au niveau régional et/ou national et doté d'un pouvoir de négociation politique est un atout indéniable pour défendre leurs missions et leurs valeurs. En Belgique, les modalités d'organisation du secteur des centres d'insertion socioprofessionnelle (CISP) illustre cette capacité d'alliance organisée à l'échelle communautaire et sous-régionale.



En Belgique francophone, les organismes de formation professionnelle intervenant auprès d'un public peu qualifié et éloigné de l'emploi sont fédérés au sein d'un secteur qui bénéficie d'une reconnaissance institutionnelle depuis près de 10 ans. Au-delà de ce cadre légal commun, les centres ont affiché leur volonté de développer une capacité d'action collective afin de défendre leurs finalités spécifiques. Pour ce faire, ils se sont structurés en cinq

fédérations ; celles-ci sont elles-mêmes rassemblées au sein d'une Interfédération⁷, qui est l'organe qui structure et représente l'ensemble du secteur au niveau de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Cette instance officielle permet au secteur de développer des actions de résistance institutionnelle face aux orientations politiques formulées en matière de formation et d'insertion, qui vont à l'encontre de ses finalités et valeurs. Cet organe fédérateur crée un rapport de force favorable au secteur lors des négociations, ce qui le rend susceptible d'orienter les législations en faveur des réalités et besoins de son public-cible. Afin d'élaborer des revendications en phase avec les réalités de terrain, le secteur s'est aussi organisé au sein de plateformes sous-régionales. Celles-ci constituent un lieu de rencontres et d'échanges entre les directions des centres issus d'une même zone administrative. Ces plateformes assurent plusieurs fonctions. D'abord, elles donnent l'occasion aux opérateurs de formation de s'investir collectivement dans des projets de réflexion ou d'action qui répondent aux divers besoins spécifiques locaux. De plus, la mutualisation des constats concernant la sous-région permet d'assurer une communication plus cohérente vers l'Interfédération ; celle-ci peut exercer son rôle de lobbying politique de manière pertinente en se basant sur ce qui est concrètement relevé au niveau local. Par ailleurs, l'implication d'un des représentants de la plateforme dans l'organe paritaire de consultation et de proposition en matière d'emploi et de formation au niveau sous régional permet au secteur d'y faire entendre sa voix. Cette présence politique au niveau sous-régional est essentielle pour négocier une certaine autonomie en ce qui concerne les décisions et les actions des centres.

L'institutionnalisation d'un secteur de formation professionnelle et sa structuration en diverses fédérations et plateformes territoriales n'est en soi ni une pratique innovante, ni exemplaire. Dans d'autres pays européens, comme en France et en Italie, les opérateurs de formation appartiennent aussi à des réseaux nationaux et/ou régionaux de formation professionnelle. La spécificité du cas belge réside dans la volonté des acteurs du secteur d'utiliser ces lieux institutionnellement organisés et reconnus comme espace de mobilisation et de résistance collective. A l'inverse, en France par exemple, le directeur d'un centre d'orientation vers l'emploi

⁷ L'Interfédération représente l'ensemble du secteur des Centres d'Insertion socioprofessionnelle. Celui-ci est composé des entreprises de formation par le travail (EFT) et les Organismes d'Insertion Socioprofessionnelle (OISP) en Wallonie et à Bruxelles. Pour ce faire, elle est reconnue et subsidiée par la Région wallonne et le Fonds Social Européen.

reconnait ne pas investir les fédérations professionnelles auxquelles son organisme appartient comme lieu d'action collective pour chercher à étendre le pouvoir d'agir de son centre.

La construction d'une conscience collective suppose que des formations à l'action collective soient assurées pour les professionnels et que ceux-ci soient encouragés à positionner leur travail dans un cadre politique.

Dans l'ensemble, l'efficacité de cette capacité d'alliance et de résistance collective implique une cohérence sectorielle forte. Pour ce faire, plusieurs conditions sont nécessaires. Il s'agit d'abord de développer une conscience collective et une identité commune chez les acteurs du secteur, à tous les niveaux. Ceci suppose que des dispositifs de formation à l'action collective soient assurés pour l'ensemble des travailleurs et que ceux-ci soient encouragés à positionner leur travail dans un cadre politique. La construction de cette conscience collective est un préalable indispensable au développement de pratiques et de discours communs cohérents.

L'élaboration d'une expression et d'une action collective coordonnées invite à décroquer au maximum les pratiques des travailleurs du secteur et plus largement des autres acteurs du social confrontés aux mêmes problématiques. Il s'agit de susciter des moments de rencontres et d'échanges entre les différents partenaires qui travaillent sur ces mêmes questions sociales. L'impulsion d'initiatives de réflexion et d'action partagées, qui dépassent le cloisonnement formel des institutions, permet de porter les constats de façon collective et d'envisager des réponses communes adaptées. L'initiative de formation à l'action collective portée par des acteurs du champ de l'insertion socioprofessionnelle en Belgique constitue un bel exemple en la matière.

- ❖ En Belgique, suite au constat d'un accroissement des violences institutionnelles vécues par les professionnels du champ de l'insertion socioprofessionnelle et de l'action sociale dans le cadre des politiques de l'emploi, divers acteurs du secteur dans une des provinces wallonnes ont mis sur pied une formation à l'action collective à destination de leurs travailleurs. L'objectif est de mobiliser l'intelligence collective pour réfléchir à la manière de se positionner face à cette « violence » institutionnelle subie ainsi qu'aux réponses professionnelles et politiques à donner pour résister à cette dérive et conserver un certain pouvoir d'agir.

La construction d'une parole collective concertée est un enjeu essentiel pour renforcer la visibilité du secteur et la crédibilité de ses revendications vis-à-vis de l'extérieur.

La construction d'une parole collective concertée est un enjeu essentiel pour renforcer la visibilité du secteur et la crédibilité de ses revendications vis-à-vis de l'extérieur. Ce travail de cohérence sectorielle permet en effet aux organismes de formation d'établir plus aisément un rapport de force favorable lors des négociations avec les instances politico-administratives en charge de la formation et de l'emploi. Cette visibilité sectorielle facilite les relations de concertation afin de faire valoir au mieux leurs revendications.

La force de cette capacité de négociation offre également aux organismes de formation l'opportunité d'établir des relations de collaboration plus équilibrées dans le cadre de partenariats institutionnels prescrits, notamment avec les organismes publics de l'emploi et de la formation au niveau national ou régional. Lorsque ce pouvoir de résistance collective des centres est faible voire inexistant, comme c'est le cas dans certains pays analysés, le cadre du partenariat est imposé sans concertation. Les opérateurs de formation sont alors considérés comme de simples sous-traitants ne bénéficiant pas de marge d'autonomie concernant différents aspects des formations qu'ils organisent – comme l'obligation d'accueil en formation du public envoyé par l'organisme public de l'emploi, l'obligation de dispenser des actions de formation dont les thématiques, les outils et la durée sont imposés par les prescripteurs, notamment.

Cette coopération imposée fait apparaître une logique d'instrumentalisation des opérateurs de formation, ce qui induit une relation unilatérale entre eux et les prescripteurs. Cette absence d'autonomie nuit dès lors à leur capacité de proposer des actions de formation adaptées aux besoins réels de leurs publics cibles.

A l'inverse, la capacité de résistance collective du secteur dans lequel s'inscrivent les organismes de formation permet à ces derniers de développer des relations partenariales bilatérales basées davantage sur une logique de concertation, respectueuses des intérêts et objectifs de toutes les parties. Ceci est le cas en Belgique et en Italie.

- En Italie, un opérateur de formation qui organise une formation en graphisme est parvenu à négocier avec les organismes publics certifiants et subsidiants l'ajustement de certains aspects de la formation pour certains candidats en très grande difficulté. Il s'agit de l'allongement de sa durée et/ou l'abaissement de ses objectifs par rapport aux standards professionnels fixés par la Région. Dans ce dernier cas, les bénéficiaires de la formation reçoivent en fin de parcours une attestation de compétences et non la qualification officielle délivrée par la Région.

LES ACTIONS-CLES

Pour **renforcer les capacités d'action autonome des professionnels** en charge de la formation et leur apprendre à résister face aux injonctions politico-institutionnelles qui vont à l'encontre des besoins de leur public-cible, il s'agit de favoriser le développement de nouvelles compétences professionnelles liées notamment à la **capacité de mobilisation et d'action collective**.

Concrètement, il convient de soutenir la mise en place de dispositifs de formation à destination des professionnels des centres à tous les niveaux (de la direction aux formateurs de première ligne) visant à développer **la dimension politique de leur travail** – construction d'une expression collective, création de lieux de rencontres et d'alliances avec les autres acteurs de l'insertion qui vivent les mêmes problématiques.



Conclusions et balises pour l'action

Cette étude, menée dans le cadre du projet européen « T-Cap », avait pour ambition générale de mettre à disposition des professionnels de la formation et de l'insertion des outils et des balises pour l'élaboration de dispositifs capacitants de formation professionnelle à destination d'un public adulte en risque de précarité.

Pour ce faire, elle visait à analyser les pratiques pédagogiques, organisationnelles et institutionnelles de 16 organismes de formation issus de cinq pays européens, à partir de l'approche par les capacités, initiée par A. Sen (2000).

Tout au long de l'étude, il s'est agi de poser des constats, d'identifier des bonnes pratiques et de formuler, *in fine*, au sein des différentes sections des deux chapitres empiriques (chapitres 3 et 4), des propositions d'actions concrètes destinées à améliorer les capacités des demandeurs d'emploi éloignés du marché du travail. Les personnes en charge de la formation d'un public en risque de précarité trouveront donc, au fil des pages, une base de réflexion et d'action pour l'adoption d'une posture professionnelle visant la capacitation et l'émancipation des individus.

Au terme de ce travail, il s'agit ici de dégager trois balises principales qui permettent d'orienter la mise en œuvre de pratiques de formation et d'insertion dans une visée de capacitation des individus. Ces orientations générales synthétisent les actions-clés formulées dans les différents chapitres.

Elles concernent respectivement le développement des capacités individuelles et collectives des individus pour les « armer » à faire face aux exigences du marché de l'emploi et de la vie sociale, le renforcement de la responsabilité collective pour élargir les opportunités d'intégration socioprofessionnelle des bénéficiaires, le renforcement de la capacité des opérateurs à peser sur les processus de décision publique pour élargir la liberté d'action des acteurs locaux dans la cadre de leur fonction.

1. Renforcer les capacités individuelles et collectives des individus :
mettre à disposition des supports sociopédagogiques adaptés à la singularité de leur situation

Le cœur de la mission des organismes destinés à former des adultes en risque de précarité est de mettre à disposition de leur public-cible des soutiens sociopédagogiques adaptés à leur réalité. Pour ce faire, ces dispositifs doivent se centrer sur les personnes et sur leurs besoins spécifiques plutôt que sur les procédures, souvent déconnectées des réalités de terrain.

La comparaison de différents dispositifs de formation a permis de mettre en évidence plusieurs conditions indispensables pour l'élaboration de dispositifs de formation soutenant le développement des capacités.

Pour répondre aux besoins, aux intérêts et aux possibilités réelles des personnes, la personnalisation de la formation constitue une condition centrale au développement de pratiques formatives capacitanes. Cette nécessité de personnalisation a plusieurs implications.

Les organismes de formation doivent d'abord pouvoir se donner les moyens d'élaborer des processus d'accueil, de sélection et de (ré)orientation inclusifs, qui ne discriminent pas les plus fragiles. Ceci signifie que les dispositifs gagnent à être conçus de manière à servir le projet socioprofessionnel des bénéficiaires, en s'assurant que l'offre formative est réaliste par rapport à leurs possibilités et que celle-ci leur soit concrètement accessible.

Les opérateurs gagnent ensuite à envisager leur travail de formation et d'accompagnement dans une approche globale des bénéficiaires. Il s'agit de prendre en compte les dimensions hors-travail ainsi que les variables subjectives qui freinent leur réintégration socioprofessionnelle. Cette exigence passe par la mise en œuvre de dispositifs de reconnaissance et de valorisation de ce que sont les individus, de leurs expériences, de leurs compétences et de leurs potentialités, à la fois dans le cadre des apprentissages et dans celui-ci du travail d'accompagnement à l'insertion.

Ces démarches individuelles *d'empowerment* contribuent à la construction d'une image positive de soi, préalable indispensable pour mener à bien tout projet d'insertion qui tient à cœur. Reconnaître la nécessité de ce travail individuel ne s'oppose toutefois pas à une approche plus collective des problèmes rencontrés par les personnes au cours de leur trajectoire d'intégration. Au contraire, l'approche individuelle

gagne à s'articuler à un travail d'*empowerment* collectif qui apprend aux bénéficiaires que leur point de vue a de la valeur et qu'ils sont en capacité d'agir collectivement sur des questions communes qui les préoccupent.

Aux côtés du développement des compétences strictement liées à l'emploi, l'amélioration des compétences sociales et citoyennes, plus transversales, est une condition *sine qua none* d'une formation visant l'extension des capacités. Leur développement participe à l'émancipation des individus et renforce leur polyvalence, qualité valorisée sur le marché du travail.

Par ailleurs, les opérateurs doivent aussi se donner les moyens de privilégier le développement de formations axées sur l'acquisition des compétences par l'immersion régulière dans des situations professionnelles réelles de travail tout au long de la formation. L'alternance des lieux plutôt que celle des objets d'apprentissage est une condition essentielle pour que les bénéficiaires donnent du sens à la formation et qu'ils l'appréhendent comme un moyen concret d'accès à un métier. Pour réellement servir les apprentissages, ces immersions gagnent à être accompagnées d'un encadrement sociopédagogique régulier et d'une triangulation de la relation employeur-stagiaire/employé.

Personnaliser le parcours de formation suppose donc de placer les bénéficiaires au centre du dispositif. Ceci signifie prendre au sérieux leurs aspirations et leurs points de vue sur les questions qui les concernent. Il ne s'agit ni d'imposer un projet socioprofessionnel, ni de réaliser les démarches à la place des personnes. Mais, au contraire, de les reconnaître comme acteurs à part entière de leur intégration, et de travailler avec elles à la construction de leur projet, en les conseillant et en les informant correctement des tenants et aboutissants de leurs décisions.

Par conséquent, soutenir l'autonomisation en favorisant l'exercice de choix libres et informés est un pilier central d'une formation visant l'amélioration des capacités des individus. Il s'agit de co-construire avec eux une trajectoire de formation qui remporte leur adhésion. La liberté ne s'oppose pas pour autant à la présence d'une certaine contrainte. À partir du moment où les bénéficiaires consentent librement aux expériences qui leur sont proposées, ils accepteront plus facilement de se plier à un cadre contraignant (règles administratives, contraintes organisationnelles, horaires etc.) lié à l'engagement dans leur parcours. La contrainte peut même

être un levier, si elle a du sens pour la personne et lui permet d'atteindre les objectifs qu'elle s'est librement fixée.

2. Assumer la responsabilité collective des formations des personnes peu qualifiées : renforcer le développement de dispositifs locaux multi-partenariaux pour ouvrir le champ des opportunités socio-professionnelles aux bénéficiaires

S'il est important d'agir sur les personnes pour les « équiper » à faire face au marché de l'emploi, on ne peut toutefois pas leur faire porter toute la responsabilité de leur intégration, surtout dans une situation où les offres d'emploi ne sont pas disponibles pour tout le monde. En parallèle, il convient d'agir sur l'environnement socioéconomique pour accroître, plus ou moins directement, les possibilités effectives d'insertion socioprofessionnelle des bénéficiaires. Pour ce faire, une démarche pertinente est d'agir, pour reprendre les termes de A. Franssen et al (2014), avec les personnes sur les systèmes (et pas seulement sur les personnes) en favorisant des stratégies inclusives et coopératives.

L'enjeu est de construire des partenariats durables et effectifs, basés sur la confiance, avec les différents acteurs locaux du monde de l'insertion : les professionnels de l'orientation et de l'action sociale, les acteurs du monde de l'entreprise ainsi que les autres acteurs de formation.

La mise en place de dispositifs locaux multi-partenariaux permet d'élargir l'éventail des opportunités d'intégration des bénéficiaires dans la mesure où cela leur donne accès à des ressources effectives d'orientation, de formation complémentaires, de soutien psychosocial ainsi que des ressources en termes de stage et surtout d'emploi.

Pour les opérateurs de formation, un premier défi majeur est de parvenir à l'implication des entreprises dans la formation et que les employeurs y assument une plus grande responsabilité.

Un second défi consiste à sécuriser davantage le parcours de formation et d'insertion de chaque bénéficiaire en assurant une plus grande continuité entre ses différentes étapes. Ceci suppose l'établissement de partenariats entre différents opérateurs de formation pour valoriser la complémentarité des parcours par la reconnaissance des acquis, via le système de filières et passerelles. Il s'agit aussi de mettre en place des actions plus coordonnées entre les acteurs de la formation d'une part et ceux chargés de la mise à l'emploi d'autre part en vue de faciliter la cohérence des transitions entre la formation et le travail, y compris dans des activités citoyennes

socialement valorisées. Un troisième défi consiste à entretenir ou renforcer une collaboration étroite avec les acteurs du monde de l'action sociale afin de mettre à disposition des bénéficiaires, qui en ont besoin et qui le souhaitent, des services et des appuis « sociaux » en cas de nécessité ;

Par conséquent, les opérateurs de formation sont invités à assumer davantage une fonction d'intermédiaire, en favorisant la création de ponts entre les différents « monde sociaux » de l'insertion. (Franssen et al, 2014). L'établissement de partenariats ancrés dans le tissu local leur permet ainsi d'assumer un vrai rôle d'accompagnement des individus vers l'intégration professionnelle et sociale (et pas seulement d'accompagner des demandeurs d'emploi).

3. Renforcer la capacité des opérateurs à peser sur les processus de décision publique pour élargir la liberté d'action des acteurs en charge de la formation dans le cadre de leur fonction

Le cadre organisationnel et institutionnel imposé dans lequel les opérateurs de formation déploient leur mission a des répercussions importantes sur leurs pratiques professionnelles et sur leur capacité d'action. Ce faisant, les acteurs locaux en charge de la formation se retrouvent souvent face à un paradoxe, qui consiste à devoir autonomiser les bénéficiaires alors qu'ils vivent eux-mêmes des difficultés d'autonomie dans l'exercice de leur fonction. L'élargissement de leur latitude d'action est pourtant un élément essentiel pour qu'ils puissent développer des soutiens sociopédagogiques adaptés aux réalités de leur public-cible.

Dès lors, les opérateurs de formation et leur secteur institutionnel qui les représente sont encouragés à élaborer des stratégies d'action collective visant à étendre leur pouvoir de négociation institutionnelle et peser ainsi davantage sur le processus de décision publique.

Cette capacité de résistance et de négociation institutionnelle donne aux acteurs locaux des moyens pour participer à la définition des politiques publiques en matière de formation et d'insertion. Cet accès plus équitable aux ressources de pouvoir permet ainsi de redéfinir les modalités des rapports de force selon lesquelles l'action publique se construit et d'établir une plus grande égalité entre les partenaires, dans le cadre de partenariats institutionnels imposés. En favorisant l'institution d'une logique de pouvoir plus transversale, basée sur la co-construction de l'action publique, cette stratégie de mobilisation collective constitue, *in fine*, un facteur essentiel pour donner aux acteurs locaux de plus grandes possibilités

d'autonomie et de marge de manœuvre dans l'exercice de leur profession, condition *sine qua non* à l'élaboration de pratiques formatives réellement capacitanes.



Bibliographie

Bacque, M-H et Biewener, C. (2013), L'empowerment, une pratique émancipatrice, Paris, La découverte.

Belgrade K. « L'insertion par l'activité économique : un espace d'accompagnement pour les inemployables » dans Santelman, P. (coord.), Quelles pratiques pédagogiques dans l'accompagnement des publics peu qualifiés, Hors-série AFPA, p.85-96.

Bonvin, J.-M., Farvaque, N. (2007), « L'accès à l'emploi au prisme des capacités, enjeux théoriques et méthodologiques », Formation Emploi, n°98, pp. 9-23.

Bonvin, J.-M., Farvaque, N. (2008), Amartya Sen. Une politique de la liberté. Paris, Michalon.

Chopart, J-N. (2000), Les mutations du travail social, Dunod, Paris.

Ciccia, L. (2013). L'accompagnement socioprofessionnel des chômeurs est-il soluble dans la chasse aux chômeurs ?, Note d'éducation permanente du Collectif Solidarité Contre l'Exclusion ASBL, en ligne sur : <http://www.asbl-csce.be/documents/CSCE2013B.pdf>

Corteel, D., et Zimmermann, B. (2007), « Capacités et développement professionnel », Formation Emploi, n°98, pp. 25-39.

Darquenne, R. (2013), Guide pour un accompagnement humain des jeunes vers l'emploi, Bruxelles, Réseau MAG.

De Munck, J. (2008), « Qu'est-ce qu'une capacité ? », in De Munck J. et Zimmermann B., La liberté au prisme des capacités, Raisons pratiques, n°18, Paris, Editions de l'EHESS, pp. 21-49.

Devres-Limonet, C. (2015), « Pour une reconnaissance des parcours d'insertion par l'activité économique. Un module de formation « cultures professionnelles », dans Santelman, P. (coord.), Quelles pratiques pédagogiques dans l'accompagnement des publics peu qualifiés, Hors série AFPA, p.107-116.

Dubet, F. (2002), Le déclin de l'institution », Éd. du Seuil, coll. L'épreuve des faits, Paris.

Farvaque, N. (2003), « Conventions et institutions d'évaluation dans l'approche par les capacités de Sen : des repères pour l'action publique ? », Colloque Convention et institutions. Approfondissements théoriques et contribution au débat politique, Paris, pp. 1-25.

Farvaque, N. (2008), « Faire surgir des faits utilisables. Comment opérationnaliser l'approche par les capacités », in De Munck J. et Zimmermann B., La liberté au prisme des capacités, Raisons pratiques, n°18, Paris, Editions de l'EHESS, pp. 51-80.

Franssen A., Donnat C, Benchekroun A. (2013). Note de synthèse BSI. Les transitions des jeunes entre l'enseignement et l'emploi à Bruxelles : défis pour la gouvernance, Brussels Studies, Janvier 2014. N°73.

Labbé, Ph. (2012), « L'accompagnement socioprofessionnel. Une approche systémique », en ligne sur : <https://plabbe.wordpress.com>.

Laforgue, D. (2009), « Pour une sociologie des institutions publiques contemporaines : », Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie [En ligne], 4.

Mazade, O. (2014), « L'évaluation d'un dispositif d'insertion professionnelle : une approche par les capacités », Formation Emploi, N°127, pp.91-107.

Moreau, P. (2013), « quelle politique d'insertion dans les centres d'insertion socioprofessionnelle ? (II) », Le GRAIN asbl, en ligne sur <http://www.legrainasbl.org>

Orianne, J-F. (2010), Formation professionnelle et approche par les capacités, Actes du colloque Employabilité, un défi pour les plus éloignés de l'emploi, CSEF, MORESEM, 10 décembre 2010.

Rawls, J. (1971), A theory of justice. Oxford, Oxford University Press.

Santelman, P. (2015), « Contextes, méthodes et finalités de la pédagogie des adultes peu qualifiés », dans Santelman, P. (coord.), Quelles pratiques pédagogiques dans l'accompagnement des publics peu qualifiés, Hors série AFPA, pp. 13-28.

Sen, A. (1990). Justice: Means versus Freedoms : Achievements and Limitations of the Market Mechanism in Promoting Individual Freedoms, Oxford Economic Papers, 45(4), pp519-541.

Sen, A. (2000). Repenser l'inégalité. Paris : Seuil.

Sen, A. (2004), « Elements of a Theory of Human Rights », Philosophy and Public Affairs 32, n° 4, pp315- 356.

Tilman, F. (2011) « Pour une formation professionnelle émancipatrice », Le GRAIN asbl, en ligne sur <http://www.legrainasbl.org>

Verhoeven, M., Orianne, J.-F. & Dupriez, V. (2007), « Vers des politiques d'éducation « capacitantes » ? Une analyse critique de l'action publique en matière d'éducation », *Formation Emploi*, n°98, pp93-108.

Zimmermann, B. (2008), « Capacités et enquête sociologique », dans De Munck J. et Zimmermann B., (eds.), *La liberté au prisme des capacités, Raisons pratiques*, n°18, Paris, Editions de l'EHESS, pp. 113-137.

Zimmermann, B. (2011), *Ce que travailler veut dire. Une sociologie des capacités et des parcours professionnels*, Collection Études Sociologiques, Paris, Economica.

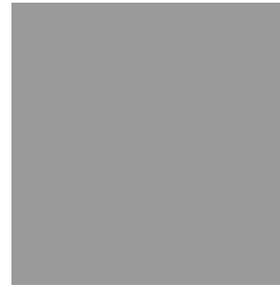


Table des matières

INTRODUCTION	4
CHAPITRE 1 : L'APPROCHE PAR LES CAPABILITÉS : UNE DÉMARCHÉ ÉVALUATIVE RENOUVELÉE DES DISPOSITIFS DE FORMATION PROFESSIONNELLE	7
1. Présentation des concepts	8
1.1. Capabilités et accomplissements	9
1.2. Facteurs de conversion et liberté de choix	10
CHAPITRE 2 : UNE ENQUÊTE DE TERRAIN À DIMENSION EUROPÉENNE	14
1. L'objectif de l'enquête	14
2. Les dimensions de l'analyse	15
2.1. Les supports pour renforcer la capacité d'action	15
2.2. La liberté de choix et d'action	19
2.3. Les résultats perçus	20
3. La démarche méthodologique	21
3.1. Les difficultés rencontrées	21
3.2. Méthode de recueil des informations de terrain	23
CHAPITRE 3 : OFFRIR DES SUPPORTS PÉDAGOGIQUES ET SOCIAUX ADAPTÉS AUX BÉNÉFICIAIRES DE FORMATION	27
1. Réduire les inégalités d'accès aux formations	27
1.1. Des pratiques d'accueil non discriminantes	27
LES ACTIONS-CLES	31
1.2. Des (ré)orientations adaptées aux réalités des bénéficiaires	31
LES ACTIONS-CLES	32
1.3. Des aménagements de la formation	33
LES ACTIONS-CLES	35
2. Privilégier un accompagnement global des bénéficiaires	36
LES ACTIONS-CLES	38
3. Une démarche de formation et d'accompagnement « avec autrui »	38
3.1. Soutenir l'autonomie et l'exercice de choix libres	39
3.2. Armer les bénéficiaires à se confronter aux « mondes sociaux »	39
LES ACTIONS-CLES	40

4. Des dispositifs de formation connectés aux réalités professionnelles	41
4.1. Des avantages pédagogiques évidents.....	41
4.2. Des conditions pour une pédagogie de l’alternance capacitante.....	43
4. Des méthodes pédagogiques valorisantes et participatives	47
4.1. Valoriser les savoirs d’expérience des bénéficiaires.....	47
4.2. Favoriser l’apprentissage collectif avec et par les pairs	48
4.3. Privilégier des évaluations au service de la progression des bénéficiaires	49
LES ACTIONS-CLES	50
5. Des parcours de formation plus souples et plus longs	51
LES ACTIONS-CLES	53
6. Développer des pratiques d’empowerment individuelles et collectives	54
6.1. Des actions d’empowerment au niveau individuel	54
6.2. Des actions d’empowerment au niveau collectif	55
LES ACTIONS-CLES	58
7. Soutenir la transition entre la formation et l’intégration socioprofessionnelle .	59
LES ACTIONS-CLES	61
 CHAPITRE 4 : OUVRIR LE CHAMP DES OPPORTUNITÉS SOCIO-ÉCONOMIQUES AUX BÉNÉFICIAIRES DE FORMATION	 63
1. Actions sur les opportunités directes d’emploi accessibles aux bénéficiaires	64
LES ACTIONS-CLES	67
2. Actions de support aux opportunités d’emploi.....	68
2.1. Construire un réseau d’acteurs du monde de l’entreprise.....	68
2.2. Tisser des collaborations avec d’autres acteurs du monde de la formation.....	71
2.3. Tisser des liens avec des acteurs du monde de l’action sociale.....	73
2.4. Conclusion.....	74
LES ACTIONS-CLES	74
3. Actions de résistance institutionnelle visant à accroître l’autonomie des organismes de formation.....	75
LES ACTIONS-CLES	80
 CHAPITRE 5 : CONCLUSIONS ET BALISES POUR L’ACTION	 81
 BIBLIOGRAPHIE	 87
 TABLE DES MATIÈRES.....	 90

