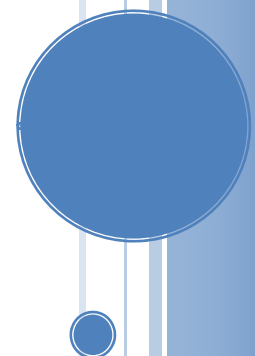


# La notion de capabilités dans la formation des adultes

*Pour une vision alternative  
de la formation des adultes  
en risque de précarité*

Périne Brotcorne

Étude réalisée par la Fondation Travail-Université (FTU)  
avec le soutien de la Communauté française Wallonie-Bruxelles  
Décembre 2016



Dans le cadre de sa mission d'éducation permanente, reconnue et soutenue par la Communauté française Wallonie-Bruxelles, l'ASBL Fondation Travail-Université publie chaque année une série d'analyses intitulées "Notes d'éducation permanente", ainsi qu'une étude sur un thème spécifique. Ce rapport sur la notion de capacités dans formation des adultes constitue l'étude 2016.

Les "Notes d'éducation permanente" et les études publiées avec le soutien de la Communauté française Wallonie-Bruxelles sont téléchargeables sur [www.ftu.be/ep](http://www.ftu.be/ep).

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



Ce document **La notion de capacités dans la formation des adultes** réalisé par Périne Brotcorne est mis à disposition selon les termes de la [licence Creative Commons Paternité - Pas d'Utilisation Commerciale - Partage des Conditions Initiales à l'Identique 3.0 Unported](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.0/be/deed.fr).

ASBL Fondation Travail-Université (FTU)  
Chaussée de Haecht, 579 – B-1030 Bruxelles  
Site "éducation permanente" : [www.ftu.be/ep](http://www.ftu.be/ep)  
Site "recherche" : [www.ftu-namur.org](http://www.ftu-namur.org)  
Contacts : Périne Brotcorne, [pbrotcorne@ftu-namur.org](mailto:pbrotcorne@ftu-namur.org)

**TABLE DES MATIÈRES**

<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>4</b>
<b>1. L'APPROCHE PAR LES CAPABILITÉS : UNE DÉMARCHE RENOUVELÉE D'ÉVALUATION DES DISPOSITIFS DE FORMATION D'ADULTES PRÉCARISÉS.....</b>	<b>6</b>
1.1. Présentation des concepts .....	6
1.2. L'enquête de terrain : brève présentation .....	10
<b>2. OFFRIR DES SUPPORTS SOCIOPÉDAGOGIQUES ADAPTÉS AUX BÉNÉFICIAIRES.....</b>	<b>12</b>
2.1. Réduire les inégalités d'accès aux formations.....	12
2.2. Privilégier un accompagnement global des bénéficiaires .....	13
2.3. Une démarche de formation et d'accompagnement « avec autrui » .....	14
2.4. Des dispositifs de formation connectés aux réalités professionnelles.....	15
2.5. Des méthodes pédagogiques valorisantes et participatives .....	17
2.6. Des parcours de formation plus souples et plus longs.....	18
2.7. Développer des pratiques d'empowerment individuelles et collectives .....	19
<b>3. ÉLARGIR LE CHAMP DES OPPORTUNITÉS D'INTÉGRATION SOCIALE .....</b>	<b>21</b>
3.1. Construire des ponts entre les différents mondes sociaux .....	21
3.2. Des actions de résistance institutionnelle .....	23
<b>CONCLUSIONS .....</b>	<b>25</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>27</b>

## INTRODUCTION

L'objectif général de cette étude est d'interroger les principes et les modalités de mise en œuvre de dispositifs de formation à destination d'adultes précarisés, à partir de l'approche par les capacités (A. Sen, 2000). Quelle conception de la formation cette approche véhicule-t-elle ? Quelles nouvelles perspectives offre-t-elle pour analyser les finalités et les modes de fonctionnement des dispositifs de formation destinés de ce public ? Dans quelle mesure et à quelles conditions les centres de formation développent-ils des pratiques pédagogiques, organisationnelles et institutionnelles qui visent l'amélioration des capacités des individus éloignés de la formation ? Telles sont les questions au cœur de cette étude.

Les enseignements présentés ici sont issus d'une enquête menée dans le cadre d'un accompagnement scientifique du projet T-Cap, coordonné par un réseau de centres de formation-insertion socioprofessionnelle en Belgique francophone. Ce projet, à dimension européenne, était financé par le programme d'éducation et de formation tout au long de la vie – Grundtvig Projets multilatéraux<sup>1</sup>. En vue de guider ledit réseau à construire des actions de formation capacitanes, l'objectif de l'enquête initiale était d'évaluer, au prisme du concept de capacités, la pertinence et l'efficacité de dispositifs de formation d'adultes peu qualifiés, dispensés dans le cadre spécifique d'un parcours d'insertion socioprofessionnelle. En dépit la particularité de cette première recherche, nombreux principes de formation et logiques d'action identifiés dans son cadre sont susceptibles d'être étendus à d'autres secteurs de la formation d'adultes. Dès lors, l'objectif est ici d'élargir la réflexion initiale pour s'interroger sur les enseignements que l'on peut tirer de ces résultats dans une perspective plus large de formation d'adultes peu qualifiés, au-delà du secteur particulier de l'insertion socioprofessionnelle.

Pour ce faire, le premier chapitre s'attache à présenter les concepts principaux qui fondent l'approche par les capacités avant d'exposer brièvement les objectifs et la démarche de l'enquête de terrain d'où sont tirés les constats et réflexions qui suivent.

Le second chapitre vise à identifier quelques principes clés pour développer des dispositifs sociopédagogiques adaptés à la singularité des situations des bénéficiaires en vue de les « outiller » à faire face aux diverses exigences de la vie sociale. En particulier, il vise à mettre en exergue les conditions dans lesquelles les actions de formation et d'accompagnement soutiennent effectivement l'extension du pouvoir d'agir des individus tout en favorisant l'exercice de leurs choix libres et autonomes.

Le troisième chapitre souligne que les actions sociopédagogiques focalisées sur « l'équipement » des bénéficiaires sont certes nécessaires, mais à elles seules insuffisantes si elles ne sont pas articulées à des initiatives visant à élargir leurs possibilités concrètes d'intégration et d'émancipation individuelle et sociale. Dans ce cadre, il s'attache à mettre en évidence quelques actions susceptibles d'être menées par les acteurs du monde de la formation, de l'insertion et de l'action sociale pour étendre les opportunités accessibles aux personnes à la sortie de formation.

En guise de conclusion, le quatrième chapitre propose des orientations générales pour la mise en œuvre d'actions qui améliorent les capacités des bénéficiaires dans les pratiques de formation destinées à un public d'adulte en risque de précarité.

L'analyse issue de cette lecture théorique ne révèle pas de recettes miracles, ni inédites. Elle vient plutôt formaliser quelques principes de justice sociale, qui guident les actions du secteur de l'éducation permanente

---

<sup>1</sup> Le projet européen « T-cap » a été financé par le programme d'éducation et de formation tout au long de la vie – Grundtvig Projets multilatéraux. Le rapport intégral de l'étude menée dans son cadre est accessible sur le site du projet « T-CAP » <http://www.t-cap.eu/fr/>. Son objectif était d'être un guide pour l'action. Il visait à mettre à disposition des acteurs de terrain des outils de compréhension et d'action afin de leur permettre de construire des actions capacitanes de formation professionnelle à destination d'un public précarisé.

depuis son origine. Elle permet aussi de réaffirmer avec force le sens de ces actions et toute leur légitimité. Une assise théorique bien utile en cette période de turbulence pour les acteurs œuvrant au quotidien à donner plus de souffle à l'égalité.

## 1. L'APPROCHE PAR LES CAPABILITÉS : UNE DÉMARCHE RENOUVELÉE D'ÉVALUATION DES DISPOSITIFS DE FORMATION D'ADULTES PRÉCARISÉS

Ce premier chapitre a un double objectif. Il s'attache d'abord à présenter les concepts principaux qui fondent l'approche par les capacités en pointant l'apport de cette perspective pour évaluer la mise en œuvre des dispositifs de formation d'adultes, en particulier ceux à destination de publics peu qualifiés. Il vise, ensuite, à présenter brièvement l'enquête empirique – son objectif, sa démarche – à partir de laquelle cette étude d'éducation permanente a été réalisée.

### 1.1 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, dont la formation d'adultes tout au long de la vie par exemple.

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 alternative permet ainsi aux observateurs et 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 de formation et d'emploi par exemple.

---

### CAPABILITÉS ET ACCOMPLISSEMENTS

L'approche par les capacités 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.

Cette base d'évaluation, qu'est l'étendue de liberté réelle, est appelée « capacité » 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 capacités.

La notion de capacité se distingue d'une seconde notion fondamentale dans l'approche, celle appelée « accomplissements » c'est-à-dire ce qu'une personne réalise effectivement : ses actes. Les deux notions de capacités et d'accomplissements sont étroitement liées. En effet, les capacités 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 capacité 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 capacités, 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 capacités 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 capacités 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.

---

#### 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.

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.

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 (Oriane, 2011). À ce niveau, la responsabilité collective est donc engagée.

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.

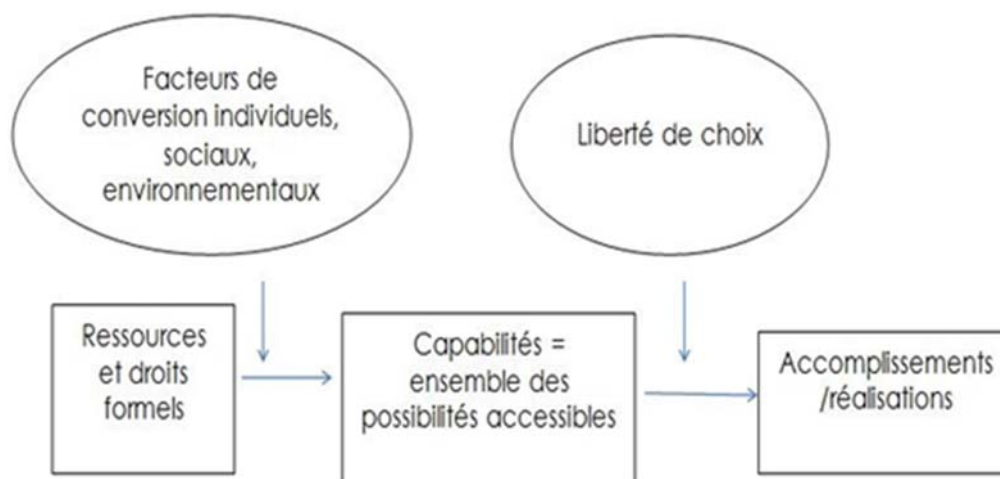


Figure : Dimensions constitutives de l'approche par les capacités (Source : adaptation de Verhoeven, Oriane, Dupriez, 2007)

## 1.2. L'ENQUÊTE DE TERRAIN : BRÈVE PRÉSENTATION

L'enquête de terrain d'où sont tirés les enseignements présentés dans cette étude avait pour objectif d'identifier les dimensions capacitanes de dispositifs de formation à destination d'adultes précarisés. Cette enquête a été entre autres réalisée au sein de cinq centres de formation en Fédération Wallonie-Bruxelles dans le cadre d'une étude européenne financée par le programme d'éducation et de formation tout au long de la vie – Grundtvig Projets multilatéraux. Les centres belges qui étaient impliqués sont issus du secteur des Centres d'Insertion Socioprofessionnelle (CISP). Ce secteur intervient auprès de publics d'adultes peu qualifiés et a comme particularité pédagogique d'articuler un travail d'accompagnement à l'intégration professionnelle à un travail d'émancipation sociale et citoyenne dans une logique d'éducation permanente.

La question qui a présidé l'analyse était la suivante : dans quelle mesure et à quelles conditions les actions des 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 d'accomplir un parcours de formation qui contribue à leur émancipation ? 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.

Pour ce faire, l'analyse consistait à identifier les actions des opérateurs de formation qui agissent sur divers facteurs de conversion favorables l'extension de la liberté des personnes à accomplir une formation qui contribue à leur émancipation individuelle et sociale. Les facteurs de conversion constituent l'ensemble des « supports » qui participent au renforcement de la liberté d'action des individus. Ceux-ci sont de natures diverses. La mission première des opérateurs est d'agir sur les facteurs individuels de conversion, à savoir la mise en place de dispositifs sociopédagogiques adaptés aux besoins de chacun aux cours des étapes de la formation. Ces dispositifs visent à développer les diverses compétences des bénéficiaires afin de les armer à faire face au monde professionnel et à la vie sociale en général. Néanmoins, dans une optique réellement capacitante, l'action des opérateurs doit aussi porter sur des facteurs collectifs de conversion, comme l'élargissement des opportunités en matière de formation, de stage, d'intégration professionnelle et/ou sociale par exemple. Il s'agissait alors aussi d'identifier les actions menées par ces opérateurs et par leur environnement direct sur les paramètres sociaux et environnementaux susceptibles de soutenir les personnes dans l'accomplissement d'un parcours de formation qu'ils valorisent.

L'approche par les capacités ne se résume toutefois pas à la question 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 & Farvaque, 2007, p.24). La mise à disposition d'opportunités accessibles et de soutiens adaptés est certes nécessaire mais insuffisante si on ne laisse pas aux personnes la liberté réelle de décider de l'orientation de leur parcours de formation. Il s'agissait dès lors aussi d'identifier la manière dont les centres traduisent concrètement le développement de ce « modèle de participation » dans leurs pratiques quotidiennes avec les stagiaires.

### Précisions méthodologiques

Pour saisir la complexité des interactions entre les facteurs qui façonnent les opportunités sociales disponibles, les divers « supports » sociopédagogiques accessibles et la latitude de choix laissée aux bénéficiaires dans un environnement formatif donné, une méthode qualitative a été privilégiée. Le niveau organisationnel constituait l'axe central de l'enquête. Toutefois, celui-ci est aussi le niveau intermédiaire entre le contexte institutionnel dans lequel il s'inscrit et le niveau individuel sur lequel il agit. L'analyse s'est donc centrée sur les contextes organisationnels des opérateurs en croisant certains aspects institutionnels, d'une part et biographiques, d'autre part.

Les données empiriques ont été récoltées par la biais d'une série d'entretiens individuels et collectifs menés auprès des directions, professionnels et bénéficiaires des 15 opérateurs de formation impliqués dans le programme de recherche. Les centres sont issus de cinq pays européens – Belgique francophone (Wallonie), Espagne, France (Corse), Italie, Slovaquie. Les filières de formation impliquées étaient, soit des programmes d'orientation, soit des formations préqualifiantes et/ou qualifiantes. En Belgique, les centres de formation participants étaient les suivants : 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.

La récolte des données a été réalisée en trois vagues successives. D'abord, un entretien collectif a été mené auprès de 6 à 12 bénéficiaires en fin de formation dans chaque filière impliquée. Ensuite, un entretien collectif a été réalisé auprès du personnel (4 à 8 personnes) de chacun de ces centres. Enfin, après une première analyse des données récoltées, des entretiens individuels ont été réalisés auprès de chaque direction. Dans l'ensemble, 32 entretiens collectifs ont été réalisés : 16 auprès de bénéficiaires de formation et 16 auprès des équipes de professionnels des centres impliqués. Enfin, 16 entretiens individuels ont été menés auprès de directions.

## 2. OFFRIR DES SUPPORTS SOCIOPÉDAGOGIQUES ADAPTÉS AUX BÉNÉFICIAIRES

Pour renforcer la capacité d'agir des individus, il est essentiel que les organismes de formation développent divers dispositifs sociopédagogiques adaptés à la singularité de leur situation en vue de les « équiper » aux exigences de la vie sociale. La mission prioritaire des centres est d'agir sur ces facteurs de conversion individuels afin d'outiller chaque adulte à affronter les divers mondes sociaux.

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 soutiennent effectivement l'extension du pouvoir d'agir des individus tout en favorisant l'exercice de leurs choix libres et autonomes.

### 2.1. 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.

#### 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 d'adultes analysés. Bien que ces dispositifs soient utiles et nécessaires, les modalités d'organisation de certains d'entre-eux peuvent mener à l'éviction des publics les plus précarisés alors que la formation leur est théoriquement destinée.

Sans contester la pertinence de dispositifs d'évaluation au seuil de la formation, il est essentiel de concevoir des processus qui ne soient 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 dans le parcours d'intégration sociale et professionnelle de la personne.

Ceci suppose la mise en place de pratiques d'accueil et de sélection axées, avant tout, sur les aspirations de la personne et non pas uniquement sur sa « bonne volonté » d'adhérer au parcours de formation proposé. Le processus doit viser à s'assurer que l'engagement dans la formation ne conduise pas à un nouvel échec pour la personne en s'assurant qu'elle soit correctement informée des engagements et des exigences qui y sont liées.

#### DES ENTRETIENS DE MOTIVATION : QUELLE PERTINENCE ?

Sonder la volonté et la motivation des personnes à l'entrée de la formation dans le cadre d'entretiens individuels est une pratique courante dans la plupart des organismes de formation. 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. 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 peu qualifiés. Ce type de dispositif est trop formel et inadapté pour sonder la motivation réelle de personnes socialement fragilisées. Celles-ci ne disposent souvent pas des outils langagiers suffisants pour exprimer oralement motivation en dehors de tout contexte de formation et/ou de travail. Dès lors, lorsque l'on travaille avec ce type de public, on gagne davantage à sonder cette « motivation » dans l'action en cours de la formation sur base des attitudes adoptées.

Dans les cas où les opérateurs ne peuvent faire l'impasse sur les processus d'évaluation à l'entrée en raison de contraintes administratives, certains d'entre eux parviennent à réaliser des entretiens de motivation basés sur une philosophie éloignée 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 personnes et qui rejoignent leurs aspirations.

En somme, ces dispositifs d'accueil et d'évaluation sont axés sur le développement de la personne ; ils veillent à décoder ce qu'elle veut réellement faire et ils sont conçus, avant tout, comme un outil au service de leur projet d'émancipation.

## DES (RÉ)ORIENTATIONS ADAPTÉES AUX RÉALITÉS DES BÉNÉFICIAIRES

Lorsque les résultats de l'étape d'évaluation sont négatifs, 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 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.

Certaines pratiques en la matière sont fondées sur le principe de ne laisser personne « sur le carreau ». Par exemple, 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* ». Dans ce cadre, les professionnels sont attentifs à offrir une réorientation adaptée aux besoins de chaque personne en leur donnant des informations personnalisées. La nécessité de donner une telle information implique toutefois d'avoir une vision claire des dispositifs d'orientation existants et/ou des autres possibilités de formation accessibles dans la région.

## DES AMÉNAGEMENTS DE LA FORMATION

Des aménagements horaires de la formation compatibles avec les contraintes personnelles des bénéficiaires permettent d'élargir les possibilités d'accès à 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 permettent de les rendre compatibles avec les contraintes personnelles des bénéficiaires, ce qui consiste une façon pertinente d'élargir les possibilités d'accès réel à la formation.

Par ailleurs, d'autres barrières imputables aux individus eux-mêmes peuvent aussi freiner voire empêcher l'entrée en formation de personnes qui en sont les plus éloignées. 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 souvent indispensables pour s'engager dans certaines filières de formation.

Dans ce cadre, des opérateurs prennent le parti d'encourager les bénéficiaires à entamer la formation malgré ces difficultés. Ils mettent en place des actions de formation renforcées pour les aider à surmonter ces obstacles. Celles-ci, mises sur pied grâce à des collaborations entre différents opérateurs, sont intégrées ou parallèles au tronc commun, ce qui permet de rendre la filière accessible à des personnes qui n'auraient, sinon, pas pu y accéder.

### 2.2 PRIVILÉGIER UN ACCOMPAGNEMENT GLOBAL DES BÉNÉFICIAIRES

La tendance des formations professionnelles à se focaliser 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. 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 intégration 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 à destination des moins qualifiés est d'être étroitement articulée aux différents dispositifs d'accompagnement et d'insertion sociale. 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'intégration sociale, 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 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 d'intégration. Considérer la multidimensionnalité des expériences et la façon dont celles-ci influencent les apprentissages suppose une approche globale de travail avec les bénéficiaires.

Autrement dit, il est nécessaire d'allier le volet « professionnel » et le volet « social » de la démarche de formation et d'accompagnement dans une optique d'empowerment. Cette délicate articulation constitue une condition majeure de réussite des dispositifs de formation à destination des publics peu qualifiés et éloignés de la formation.

### 2.3 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.

Il est d'abord essentiel que les dispositifs de formation et d'accompagnement soient adaptés 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'utilisateur. 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 ».

#### SOUTENIR L'AUTONOMIE ET L'EXERCICE DE CHOIX LIBRES

Cette posture professionnelle implique de prendre au sérieux les aspirations des bénéficiaires ainsi que leurs points de vue sur les décisions les concernant. 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 fixé 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. 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 est donc aussi un dispositif qui vise l'autonomisation de l'individu. Il importe que les pratiques sociopédagogiques 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 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 d'intégration sociale qu'il a choisi en toute connaissance de cause et de prendre, autrement dit, ses responsabilités.

### 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 des différents domaines de la vie sociale. L'accompagner pour lui donner plus de pouvoir sur sa situation passe donc par une confrontation avec ces mondes sociaux.

Dans cette perspective, l'accompagnement 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 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.

Les différents aspects de cette posture renvoient à la forme idéaltype de « travail avec autrui », mise en évidence par D. Laforge (2012). Celle-ci est caractérisée par un accompagnement de la personne visant à la soutenir à trouver par elle-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. Cette posture se distingue du « travail sur autrui », basé sur une relation asymétrique entre le professionnel et le bénéficiaire. Cette relation 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.

## 2.4 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.

### DES AVANTAGES PÉDAGOGIQUES ÉVIDENTS

Dans le cadre de formations professionnelles, articuler formation et 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* ».

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 et de la vie sociale en général.

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 de l'activité. Développer cette conscience d'appartenir à une communauté permet aux bénéficiaires de se construire une identité sociale partagée par tous ceux qui exercent la même activité, cela permet d'acquérir un statut social reconnu et valorisé.

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 à l'activité et au travail.

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 reconnaissent aujourd'hui sa plus-value. Toutefois, 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.

---

## 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.

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 et de se tester dans une activité réelle.

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 aient lieu à plusieurs reprises et dans différents lieux de travail au long 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.

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. 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. Cet accompagnement gagne à être un espace d'écoute de leurs aspirations mais aussi de leurs peurs et de leurs doutes face au monde du travail et de la vie sociale en général. 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.

Bien que cet encadrement s'inscrive dans le cadre d'une formation à visée professionnalisante, ce travail pédagogique gagne à s'articuler à un accompagnement social visant à abaisser les barrières personnelles qui bloquent l'évolution des apprentissages. 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.

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 plutôt que de faire cette démarche à sa place. Cette autonomisation va de pair avec la maîtrise de ses choix. 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 celui qu'il désire.

## 2.5 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. La pratique éclaire les contenus théoriques et permet qu'ils soient systématiquement reliés à l'exercice de l'activité. Ce lien permanent entre théorie et pratique donne du sens à la formation et rappelle aux stagiaires qu'elle leur permet d'apprendre le métier souhaité.

Le principe est similaire dans de nombreux organismes de formation : 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).

### VALORISER LES SAVOIRS D'EXPÉRIENCE DES BÉNÉFICIAIRES

Lorsque l'on forme un public peu qualifié, 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.

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 peu 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 leur estime de soi. 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.

## FAVORISER L'APPRENTISSAGE COLLECTIF AVEC ET PAR LES PAIRS

L'objectif de l'apprentissage collectif avec et par les pairs 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.

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 à 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).

## PRIVILÉGIER DES ÉVALUATIONS AU SERVICE DE LA PROGRESSION DES BÉNÉFICIAIRES

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 l'inverse, 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 à destination d'adultes 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 se faire de façon régulière, au cours des différentes étapes de la formation. Quelle que soit sa forme concrète, il est essentiel d'organiser un temps de feed-back sur les résultats en insistant sur les causes des difficultés rencontrées.

## 2.6. DES PARCOURS DE FORMATION PLUS SOUPLES ET PLUS LONGS

Un parcours de formation capacitant est un dispositif adapté aux besoins et aux intérêts de la personne. Celui-ci doit pouvoir être organisé de façon souple afin de s'ajuster le plus possible aux réalités de chacun. Pour les bénéficiaires, individualiser le parcours est aussi une manière de donner davantage de sens à leur formation.

Pour répondre aux difficultés des plus fragilisés, les actions de formation renforcées, grâce à des partenariats entre différents opérateurs, constituent une première forme de personnalisation du parcours ; elles sont un moyen d'abaisser les barrières au seuil de la formation.

En outre, moduler le temps de formation en fonction du niveau et des difficultés de chacun est une autre manière d'individualiser le parcours. Cette adaptation n'est possible que dans le cas des filières dont le parcours n'est pas standardisé au niveau de la durée.

Lorsque la possibilité d'allonger le temps de formation n'est pas envisageable, modulariser son contenu est 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 leurs besoins spécifiques.

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.

Une telle flexibilité est nécessaire dans le cadre de dispositifs de formation destinés à un public éloigné de la formation, qui veillent à privilégier un accompagnement global et multidisciplinaire. Cette démarche holistique implique de consacrer du temps aux personnes pour assurer une intégration durable et de qualité. Ce temps long est effectivement souvent nécessaire pour résoudre les problèmes connexes qui freinent le chemin vers la réintégration sociale 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)intégration qu'elles valorisent et qui a du sens pour elles. Comme l'indique O. Mazade (2015, p.105), « (...) *le temps est au centre de la construction de leur espace d'opportunités.* »

## 2.7 DÉVELOPPER DES PRATIQUES D'EMPOWERMENT INDIVIDUELLES ET COLLECTIVES

Selon l'approche par les capacités, la formation n'est pas une fin en soi mais doit viser une « ouverture des possibles » en termes d'émancipation professionnelle et sociale. Une formation capacitante doit non pas seulement viser le développement de compétences professionnelles mais aussi de compétences personnelles, sociales et citoyennes. Ces dernières augmentent le pouvoir d'agir dans les autres sphères de la vie quotidienne (culturelle, citoyenne, politique). Leur apprentissage passe par la mise en place de démarches et de pratiques visant l'empowerment individuel et collectif des personnes.

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 & Biewener, 2013). C'est donc un double processus d'acquisition et/ou de renforcement du pouvoir d'action, au niveau individuel et collectif. 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 elle pour augmenter leur contrôle et leurs actions sur les différents aspects de leur vie.

### DES ACTIONS D'EMPOWERMENT AU NIVEAU INDIVIDUEL

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

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 par leurs partenaires du monde de l'action sociale. Comme cela a déjà été largement traité ci-dessus, 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.

### DES ACTIONS D'EMPOWERMENT AU NIVEAU COLLECTIF

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).

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. Toutefois l'existence de lieux collectifs formels de discussion au sein même du cursus est moins fréquente.

Parmi les cas analysés, les opérateurs de formation en Belgique francophone font figure d'exception en la matière. Issus du secteur CISP, les centres ont pour mission de former un public adulte éloigné des parcours traditionnels de formation. Une des caractéristiques pédagogiques majeures de telles filières est de viser la revalorisation des bénéficiaires en leur donnant, entre autres, 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 les stagiaires pour exprimer leurs difficultés et leurs suggestions concernant le cursus, mais aussi pour leur apprendre à construire des demandes argumentées communes à faire valoir collectivement auprès de la direction. Toutefois, rappelons qu'une condition élémentaire de réussite de tels dispositifs collectifs de négociation est la prise en compte effective de leurs suggestions dans les éventuelles modifications apportées au cursus. À défaut de quoi, les stagiaires témoignent d'un sentiment d'instrumentalisation et de perte de temps.

Une autre 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 de telles initiatives 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 dans la recherche visaient explicitement à articuler leur mission d'insertion professionnelle à un objectif plus large d'émancipation sociale par le biais de pratiques d'action collective. La plupart des centres travaillait la dimension d'émancipation individuelle uniquement par le biais d'accompagnements psychosociaux.

Pourtant, 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 personnes sont positionnées en tant qu'acteurs de leur vie et sont ainsi considérées dans leur globalité et non comme de simples consommateurs d'une formation. En outre, ces lieux permettent aux personnes en difficulté de prendre conscience que certains problèmes rencontrés dans leur vie ne sont pas dus à leur compétence individuelle mais à certains dysfonctionnements de leur environnement. Ces espaces offrent ainsi l'opportunité de

rechercher et de formuler de manière constructive des réponses collectives pertinentes à des difficultés, lesquelles 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 permet 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 les différents mondes sociaux.

### 3. ÉLARGIR LE CHAMP DES OPPORTUNITÉS D'INTÉGRATION SOCIALE

Pour accroître la capacité d'action des bénéficiaires dans les différents domaines de la vie sociale (sphères professionnelle, sociale, citoyenne, etc.), la mission prioritaire des opérateurs consiste à outiller les individus pour pallier leurs « manquements » personnels, qui entravent leur réintégration. Néanmoins, si ces actions sociopédagogiques focalisées sur « l'équipement » des personnes sont nécessaires, elles restent insuffisantes dans une situation où les opportunités d'intégration sociale durable et de qualité, au niveau professionnel notamment, font défaut.

Dès lors, pour donner accès à des opportunités réelles d'intégration sociale à chacun, il est impératif que ces actions de formation s'articulent à des initiatives visant à élargir la quantité et la qualité des possibilités d'intégration accessibles aux personnes concernées. Ces actions sur l'environnement professionnel et social 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, ces opportunités pour leurs bénéficiaires, en agissant à plusieurs niveaux.

La recherche dont est issue cette étude d'éducation permanente distinguait trois types d'actions susceptibles d'être menées par les opérateurs à cet égard : (1) les actions portant directement sur le développement d'opportunités d'emploi accessibles aux bénéficiaires à la sortie de formation ; (2) les actions plus indirectes visant à augmenter les chances d'intégration et d'émancipation socioprofessionnelle grâce à des offres de poursuite de formation ou de tout autre projet à visée sociale ou citoyenne ; (3) les actions de résistance institutionnelle des opérateurs visant à s'assurer un pouvoir d'influence sur les règles du jeu politico-institutionnel pour préserver une certaine marge d'autonomie dans leurs pratiques formatives et pour défendre la spécificité de leurs missions, en phase avec les besoins de leur public-cible.

Étant donné l'objectif de la présente étude, les sections suivantes se limitent à la présentation des actions visant à augmenter les chances d'émancipation professionnelle et sociale des bénéficiaires, d'une part, et les actions de résistance institutionnelle menées par les opérateurs, d'autre part.

#### 3.1. CONSTRUIRE DES PONTS ENTRE LES DIFFÉRENTS MONDES SOCIAUX

Les opérateurs de formation sont susceptibles de mettre en place une série d'initiatives permettant de maximiser les chances d'intégration sociale de leurs bénéficiaires à la sortie de formation. Ceci demande aux professionnels en charge de la formation de développer une bonne connaissance de différents mondes sociaux afin de pouvoir créer des collaborations et partenariats pertinents avec des acteurs locaux d'horizons divers : monde de l'entreprise, de la formation, de l'action sociale.

## CONSTRUIRE UN RÉSEAU D'ACTEURS DU MONDE DE L'ENTREPRISE

En ce qui concerne les dispositifs de formation professionnelle à visée qualifiante ou non, ceux-ci se caractérisent encore trop 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.

Pour connecter les personnes en formation au monde professionnel, une étape indispensable est de construire un réseau durable de relations de confiance avec des employeurs locaux. Cet accès 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).

L'enjeu ici consiste à créer des collaborations avec des entreprises susceptibles de proposer des stages avec de véritables possibilités d'engagement à la clé. La qualité des relations partenariales est un atout majeur pour répondre aux besoins de l'entreprise, tout en restant attentif à ceux du stagiaire. Les opérateurs peuvent calibrer la formation aux exigences des entreprises en fonction de la réalité du métier, tout en orientant les bénéficiaires vers des structures adaptées à leurs intérêts et leurs besoins. Cette dynamique partenariale positive permet ainsi aux opérateurs d'éviter un positionnement uniquement adéquationniste de réponse aux besoins du marché et d'assumer une logique plus symétrique dans laquelle la réalité des stagiaires est aussi considérée.

## TISSER DES COLLABORATIONS AVEC D'AUTRES ACTEURS DU MONDE DE LA FORMATION

Au terme d'une formation, certains bénéficiaires souhaitent parfaire leurs connaissances et poursuivre un parcours de formation. Assurer à chacun une transition vers un dispositif de formation complémentaire ou plus qualifiant optimise sa trajectoire de formation.

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 pour élargir le champ d'opportunités accessibles. À un premier niveau, la connaissance des autres opérateurs de formation permet aux professionnels 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 publics vers des dispositifs accessibles et adaptés. Des 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.

Par ailleurs, le travail en réseau offre la possibilité aux opérateurs de développer des filières et des passerelles vers des formations qualifiantes ou complémentaires. 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. L'exemple le plus abouti de cette mise en réseau est la constitution de partenariats entre opérateurs de formation non qualifiante et qualifiante, conduisant jusqu'à la création de filières de formation qualifiante accessibles à un public insuffisamment diplômé pour y entrer directement.

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

## TISSER DES LIENS AVEC DES ACTEURS DU MONDE DE L'ACTION SOCIALE

Donner l'accès à des opportunités de cheminement vers l'emploi ne peut souvent suffire, surtout lorsque l'on accueille des personnes peu qualifiées et éloignées de la formation. En effet, celles-ci sont souvent précarisées

et les problèmes liés à leur situation sociale entravent leur réintégration sociale. 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 des appuis en la matière. Dans cette perspective, il est nécessaire que qu'ils développent des collaborations étroites avec des acteurs de l'action sociale afin de donner aux bénéficiaires un accès à un réseau de services et de relations susceptibles d'être mobilisés en cas de nécessité.

La nécessité de créer des ponts entre le monde de la formation et de l'action sociale est aujourd'hui reconnu par de nombreux observateurs et acteurs de terrain. Ces pratiques ne sont donc pas en elles-mêmes innovantes. Toutefois, reconnaître la nécessité de ces collaborations n'induit pas toujours pour autant une unanimité dans les modalités de leur mise en œuvre.

Pour créer un réseau de soutien qui est bénéfique au bénéficiaire, 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, déployer des relations partenariales de confiance est une condition majeure pour élargir réellement les perspectives de réintégration sociale des personnes en formation. Un travail en réseau capacitant et émancipateur doit viser à donner facilement aux individus l'accès à des informations de qualité afin de leur permettre de construire leur propre opinion et d'exercer des choix libres en connaissance de cause.

### 3.2. DES ACTIONS DE RÉSISTANCE INSTITUTIONNELLE

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 d'adultes 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 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 socioprofessionnelles des bénéficiaires et pour leur offrir un soutien sociopédagogique adaptés à la singularité de leur situation.

Les opérateurs ne sont toutefois pas dénués de capacité d'action en la matière. Ils peuvent développer des stratégies pour influencer certaines règles du jeu institutionnel et chercher à étendre ainsi leur pouvoir d'action. 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.

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, quelles sont les stratégies déployées par les professionnels pour faire prévaloir les spécificités sociopédagogiques de leurs dispositifs à destination d'un public adulte précarisé ?

La latitude décisionnelle se construit dans la négociation, aussi, met-elle en jeu les relations de pouvoir entrent les représentants des organismes de formation, 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 autres acteurs en charge de cette question est liée à la capacité d'organisation et de mobilisation collective des opérateurs 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 communautaire et doté d'un pouvoir de négociation politique est un atout indéniable pour défendre leurs missions et leurs valeurs.

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.

L'élaboration d'une expression et d'une action collective coordonnées invite à décloisonner 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.

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, comme par exemple les organismes publics de l'emploi et de la formation. 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 par exemple, l'obligation de dispenser des actions de formation dont les thématiques, les outils et la durée sont imposés par les prescripteurs.

Cette coopération imposée fait apparaître une relation unilatérale entre eux et les prescripteurs. Cette absence d'autonomie nuit, dès lors, à leur capacité à proposer des actions de formation adaptées aux besoins de leurs publics cibles. A l'inverse, la capacité de résistance collective du secteur permet aux opérateurs de développer des relations partenariales bilatérales basées davantage sur une logique de concertation, respectueuses des intérêts et des objectifs de chacune des parties.



## CONCLUSIONS

Au terme de cette étude, il s'agit ici de dégager trois balises principales pour orienter la mise en œuvre de pratiques de formation d'adultes en risque de précarité dans une visée de capacitation.

### RENFORCER LES CAPACITÉS INDIVIDUELLES ET COLLECTIVES DES INDIVIDUS : METTRE À DISPOSITION DES SUPPORTS SOCIO-PÉDAGOGIQUES ADAPTÉS À LA SINGULARITÉ DES SITUATIONS

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. Au terme de l'analyse, plusieurs conditions indispensables ont émergé si l'on veut favoriser la mise en place de dispositifs de formation soutenant l'amélioration des capacités des bénéficiaires.

Pour répondre aux besoins, aux intérêts et aux possibilités réelles de chacun, la personnalisation de la formation constitue une condition majeure au développement de pratiques capacitantes. 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 l'émancipation 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 dans les différents domaines de la vie sociale. 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 social.

Ces démarches individuelles d'empowerment contribuent à la construction d'une image positive de soi, préalable indispensable pour mener à bien tout projet d'intégration 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 professionnelles, l'amélioration des compétences sociales et citoyennes, plus transversales, est une condition *sine qua none* d'une formation visant l'extension des capacités.

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 de formation, 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.

#### 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 aux différents mondes sociaux, on ne peut toutefois pas leur faire porter toute la responsabilité de leur intégration. En parallèle, il convient d'agir sur l'environnement socioéconomique pour accroître, plus ou moins directement, les possibilités effectives d'intégration professionnelle et sociale 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 : 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 complémentaire, de soutien psychosocial ainsi que des ressources en termes de stages professionnels voire d'emploi.

Pour les opérateurs de formation, un défi majeur consiste à sécuriser davantage le parcours de formation de chaque bénéficiaire en assurant une plus grande continuité entre ses différentes étapes. Ceci suppose l'établissement de partenariats entre divers 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. Par ailleurs, un autre enjeu 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.

##### 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

Le cadre organisationnel et institutionnel imposé dans lequel les opérateurs 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 et le 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. 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. 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 grande marge de manœuvre dans l'exercice de leur profession, condition *sine qua non* à l'élaboration de pratiques formatives réellement capacitantes.

## BIBLIOGRAPHIE

- Bacque, M-H et Biewener, C. (2013). *L'empowerment, une pratique émancipatrice*, Paris, La découverte.
- Bonvin, J.-M., Farvaque, N. (2007). « L'accès à l'emploi au prisme des capacités, enjeux théoriques et méthodologiques », *Formation Emploi*, n°98, p. 9-23.
- Bonvin, J.-M. & Farvaque, N. (2008). *Amartya Sen. Une politique de la liberté*. Paris, Michalon.
- 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, Éditions de l'EHESS, p. 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.
- Dubé, F. (2002). *Le déclin de l'institution*, Édition du Seuil, coll. L'épreuve des faits, Paris.
- Laforge, 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, p.91-107.
- Oriane, 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.
- 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, p. 13-28.
- Sen, A. (2000). *Repenser l'inégalité*. Paris, Seuil.
- Tilman, F. (2011). *Pour une formation professionnelle émancipatrice*, note d'éducation permanente, Le GRAIN asbl, en ligne sur <http://www.legrainasbl.org>
- Zimmermann, B. (2011). *Ce que travailler veut dire. Une sociologie des capacités et des parcours professionnels*, Collection Études Sociologiques, Paris, Economica.

