

Unité d'Apprentissage et de Formation des Adultes de l'Université de Liège

Étude qualitative auprès d'adultes ayant un faible niveau de qualifications, en attente ou en reprise de formation

Instances Bassins Enseignement qualifiant- Formation- Emploi

Réalisée par :

Patricia Vega Fernández (Chercheuse)

Daniel Faulx (Superviseur)



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES



Table de matière

Table de Figures et Tableau	1
Table de Bulles	1
Acronymes	3
Préambule	4
1. Introduction	5
	6
Problématique et objectifs	6
Le paradigme de recherche	12
2. Les axes de travail	13
Les dimensions sociologiques et psychologiques	13
La dimension pédagogique	22
3. La méthodologie de recherche	34
Évolution de la conception méthodologique	34
Quelques informations sur le traitement des données	43
Les limites des entretiens	44
La fiche technique des entretiens	44
4. Synthèse et analyse des éléments recueillis	47
La dimension sociologique et psychologique (Profil psychosocial)	47
La dimension pédagogique (Offre de formation)	63
5. Pistes d'intervention	107
6. Conclusion	110
7. Bibliographie	118
8. Annexes	122
Annexe 1 : Guide d'entretien « Focus groups en aide-soignant(e)s » (Liège et Huy).	122
Annexe 2 : Guide d'entretien « Phase 2 »	123
Annexe 3 : Guide d'entretien « Phase 3 »	129

Table de Figures et Tableau

Figure 1 : Taux de participation des 25-64 ans à l'enseignement et à la formation (IWEPS, 2002-2018).....	6
Figure 2 : Parallèle entre les stades du développement psychosocial d'Erikson et le développement professionnel	15
Figure 3 : Le modèle théorique de Ph. Carré (2001). La typologie des motifs.....	20
Figure 4 : Parcours de formation	22
Figure 5 : Les effets d'une formation (Faulx & Danse, 2015).....	24
Figure 6 : Les trois éléments d'une action pédagogique et formative (Faulx & Danse, à paraître).....	25
Tableau 1 : Récapitulatif des contenus des compétences à s'orienter issus du rapport Recommandation Européenne du 21 novembre 2008.	28

Table de Bulles

Bulle 1 : Apprenante à Liège (19 ans)	48
Bulle 2 : Apprenant à Liège (22 ans)	49
Bulle 3 : Apprenant à Verviers (21 ans)	50
Bulle 4 : Apprenant à Liège (24 ans)	51
Bulle 5 : Apprenant A à Liège (55 ans).....	51
Bulle 6 Apprenant A à Liège (55 ans).....	52
Bulle 7 : Apprenant B à Liège (56 ans).....	52
Bulle 8 : Apprenant à Liège (28 ans)	54
Bulle 9 : Apprenant à Verviers (20 ans)	56
Bulle 10 Apprenant à Liège (32 ans)	56

Bulle 11 : Apprenant à Liège (28 ans)	57
Bulle 12 : Apprenant à Liège (32 ans)	57
Bulle 13 : Apprenant à Liège (32 ans)	58
Bulle 14 : Apprenant à Liège (32 ans)	59
Bulle 15 : Apprenante à Liège (39 ans)	61
Bulle 16 : Apprenant à Liège (29 ans)	64
Bulle 17 Apprenant à Liège (35 ans)	65
Bulle 18 : Apprenant à Tournai (59 ans).....	66
Bulle 19 : Apprenant à Liège (41 ans)	68
Bulle 20 : Apprenant à Liège (22 ans)	69
Bulle 21 : Apprenant à Liège (35 ans)	70
Bulle 22 : Apprenant à Liège (25 ans)	71
Bulle 23 : Apprenant à Liège (39 ans)	73
Bulle 24 Apprenant à Verviers (20 ans)	74
Bulle 25 : Apprenant à Liège (39 ans)	76
Bulle 26 : Apprenant à Liège (47 ans)	78
Bulle 27 Apprenant à Liège (36 ans)	80
Bulle 28 : Apprenant à Liège (22 ans)	81
Bulle 29 : Apprenant à Liège (35 ans)	82
Bulle 30 : Apprenant à Liège (29 ans)	84
Bulle 31 : Apprenant à Liège (32 ans)	85
Bulle 32 : Apprenant à Liège (32 ans)	86
Bulle 33 : Apprenant à Verviers (53 ans)	89
Bulle 34 : Apprenant à Liège (22 ans)	90
Bulle 35 : Apprenant à Namur (25 ans)	91
Bulle 36 Apprenant à Liège (47 ans)	91
Bulle 37 : Apprenant à Liège (22 ans)	93
Bulle 38 Apprenante à Liège (40 ans)	94

Bulle 39 : Apprenant à Liège (25 ans)	95
Bulle 40 : Apprenant à Liège (22 ans)	96
Bulle 41 Apprenant à Namur (25 ans)	97
Bulle 42 : Apprenant à Liège (28 ans)	98
Bulle 43 : Apprenant à Verviers (21 ans)	100
Bulle 44 : Apprenant à Liège (56 ans)	102
Bulle 45 : Apprenant à Liège (22 ans)	103
Bulle 46 : Apprenant à Namur (19 ans)	103
Bulle 47 Apprenante à Liège (39 ans)	105
Bulle 48 : Apprenant à Verviers (43 ans)	106

Acronymes

OFTLV : Orientation à la formation tout au long de la vie

ELGPN : European lifelong guidance policy network

CCE : Compétences clés pour l'éducation

CEC : Cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie

CCE : Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (Cadre de Référence Européen)

CVDC : Consortium de Validation de Compétences.

DE : Demandeur d'emploi

AFPA : Agence nationale pour la formation professionnelle des adultes (France)

AFEST : Action de formation en situation de travail

Préambule

La présente étude a comme objectif de répondre à une demande réalisée par le Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles, sous la direction des Relations Internationales¹, visant une *étude qualitative auprès d'adultes ayant un faible niveau de qualification, en attente ou en reprise de formation et ce, au sein des Instances Bassins Enseignement qualifiant - Formation - Emploi*.

Cette recherche qualitative a été conduite en accord avec la philosophie de notre unité de recherche. Celle-ci met au cœur de ses préoccupations la « démocratie de la formation et de la connaissance ». Ainsi, nous considérons que toute personne désireuse d'apprendre ou de se former doit pouvoir trouver sa place dans un système de formation lui permettant d'acquérir des savoirs et des compétences utiles pour elle et son entourage. L'accent est donc mis sur la mise à disposition de ressources qui prennent sens à la fois pour l'individu et pour son environnement (Faulx & Danse, 2015). Cette manière de voir se concrétise notamment dans la remise à niveau des compétences de base pour le plus grand nombre, la lutte contre l'exclusion sociale des personnes précarisées ainsi que la lutte en faveur des personnes en risque de pauvreté, autant de défis qui s'intègrent dans les challenges de la formation tout au long de la vie (UAFA, 2017).

¹ Projet Coordination nationale (Projet Erasmus+ en action clé 3, aide à la mise en place et au développement des politiques nationales).

1. Introduction

Des études quantitatives mettent en lumière que les adultes à faible niveau de qualification éprouvent des difficultés à s'engager dans un système de formation leur permettant d'améliorer leurs chances d'insertion socio-professionnelle.

Ainsi, on sait qu'en Wallonie, en 2018, 13 % d'adultes entre 18 ans et 24 ans « ne suivent ni enseignement, ni formation et n'ont pas d'emploi » (IWEPS, 2017)² et font donc partie de cette fameuse catégorie des NEETS. Comme signalé par les données de l'IWEPS, la moitié de ce public ne possède pas le diplôme du secondaire supérieur.

Bien entendu, cette problématique ne se rencontre pas qu'en Wallonie, c'est pourquoi l'Union Européenne vise, dans le cadre de sa stratégie "Éducation Formation 2020", d'atteindre une participation de 15 % dans les systèmes d'enseignement et de formation orientés vers les adultes de 25 à 64 ans³ (IWEPS, 2018).

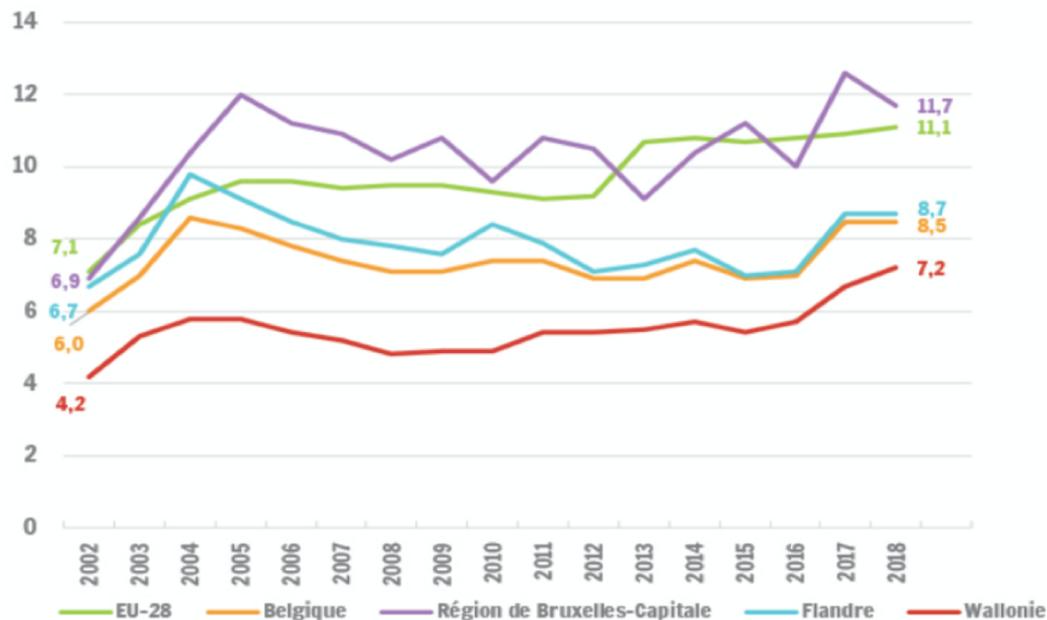
Dans la Figure 1, nous pouvons constater que la Wallonie se situe en dessous de la moyenne nationale. Nous pouvons observer que la Région de Bruxelles-Capitale atteint un taux de participation meilleur que dans le reste du pays.

² <https://www.iweps.be/indicateur-statistique/structure-dactivite-jeunes-ages-de-18-a-24-ans/>

³ <https://www.iweps.be/indicateur-statistique/education-formation-adultes-25-64-ans/>

En 2018, seuls 7,2 % des adultes wallons âgés de 25 à 64 ans ont déclaré avoir participé à des cours ou des formations.

Taux de participation des 25-64 ans à l'enseignement et à la formation



Sources : Eurostat et Statbel – Enquête sur les Forces de Travail, 2002 à 2018 (Moyenne annuelle) ; Calculs : IWEPS

Figure 1 : Taux de participation des 25-64 ans à l'enseignement et à la formation (IWEPS, 2002-2018)

Problématique et objectifs

Les données quantitatives qui établissent la problématique de la qualification et de la participation à la formation sont nombreuses. Elles sont évidemment interpellantes et questionnent l'adéquation de l'offre **pédagogique** au public « **faiblement qualifié** ». Bien entendu, les problèmes d'engagement de ces publics dans un système éducatif ou formatif dépendent de nombreux facteurs : économiques, sociaux, identitaires, logistiques... mais aussi probablement pédagogiques. Dans cette étude, sans nier l'importance de facteurs comme les conditions de vie des personnes, leurs moyens financiers, l'accessibilité des lieux de formation... nous avons cherché à comprendre si la dimension pédagogique du parcours formatif de l'apprenant pouvait apporter des informations complémentaires au fait que des

adultes éprouvent tant de difficultés à suivre et à s'accrocher à un système d'apprentissage.

Dans cette optique, cette étude est orientée vers deux axes :

- **celui de la sociologie et de la psychologie**, permettant d'obtenir des informations plus précises sur **le profil psychosocial** du public « *adultes ayant un faible niveau de qualifications* »,
- celui **de la pédagogie des adultes**, permettant d'analyser les actions proposées lors de **l'offre de formation**.

L'objectif est de répondre de manière qualitative à cette question centrale :

Dans quelle mesure le croisement entre un profil psychosocial et une offre de formation peut expliquer l'accrochage, la réussite et l'engagement dans un système éducatif ou formatif ?

En cela, nous rejoignons l'approche intégrative de Bourgeois dont l'intérêt est de dépasser « les limites d'une approche qui tend à réduire l'apprentissage à sa dimension purement cognitive » (Bourgeois, 2008). *A contrario*, nous adoptons ici une posture *systemique et integrative* qui met en relation les éléments psychosociaux et pédagogiques qui vont permettre de mieux comprendre ce qui, dans un programme de formation, va générer ou non de l'accrochage, de la réussite et de l'engagement.

Pour **l'axe psychosocial**, nous nous sommes appuyés notamment sur les travaux d'Allard & Ouellette (1995). Ces auteurs ont décrit un « Modèle macroscopique »⁴ (p. 501) décrivant les dimensions décisives du parcours d'insertion socioprofessionnel. Nous trouvons les dimensions « sociologique », « sociopsychologique » ainsi que

⁴ Voir annexe 1.

« psychoprofessionnelle » dans le modèle proposé. Cette dernière reprend notamment la dynamique identitaire des personnes. En effet, le modèle met en lumière que l'interaction entre les expériences économiques, politiques et culturelles d'une personne aura un impact direct sur le développement des identités ainsi que sur l'apprentissage des savoirs, des savoirs faire et des savoirs comportementaux nécessaires à l'insertion professionnelle (Allard & Ouellette, 1995). Le développement identitaire « durable » est dès lors nécessaire pour « *se préparer à l'insertion socioprofessionnelle* » à travers l'apprentissage « *de connaissances, d'attitudes, d'habiletés et de comportements* » fondamentaux pour une insertion favorable. C'est la raison pour laquelle nous avons tenu compte des types d'identité (personnelles et professionnelles) dans l'accompagnement d'une personne vis-à-vis de sa démarche de formation, en considérant que cette démarche vise l'insertion professionnelle⁵. Pour retirer des éléments de réponse vis-à-vis de ce premier axe, nous avons identifié à travers **les discours des personnes interviewées** les éléments décisifs qui les ont amenées à s'orienter vers la formation. Nous avons concentré notre regard sur *la trajectoire de vie, le parcours d'étude et le parcours professionnel ainsi que sur les caractéristiques personnelles des adultes, notamment les « insécurités » personnelles*. Les analyses issues de ce premier axe nous ont permis, à partir de l'analyse des identités personnelles et professionnelles⁶ de notre public cible, de répondre aux hypothèses suivantes :

- a. *Les apprenants ayant un faible niveau de qualification ont-ils été confrontés à des échecs de vie multiples?*
- b. *Les apprenants considèrent-ils avoir reçu le soutien nécessaire pour dépasser les difficultés rencontrées lors du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ?*

⁵ Voir Annexe 1.

⁶ Référence à la dimension psycho-professionnelle de la personne. Voir Annexe 1.

Concernant l'axe de l'**offre de formation**, nous avons cherché à comprendre comment les adultes vivent les dispositifs de l'intérieur. **En quoi les ressentent-ils appropriés ou non à leurs parcours ? Comment peut-on analyser l'offre formative qui leur est proposée à partir de leur regard ?**

Pour analyser cette **offre de formation**, nous avons mobilisé plusieurs études et modèles théoriques⁷. L'objectif était d'ouvrir l'analyse sur **les effets** (apprentissage, identitaires, motivationnels et socio-relationnels) produits par les différents **éléments de l'action pédagogique**⁸ du processus visant l'accompagnement des personnes faiblement qualifiées en insertion socioprofessionnelle. C'est pourquoi nous nous sommes intéressés aux processus d'**orientation**, d'**information** et de **sélection** ainsi que de **formation** du parcours de l'apprenant. Nous l'avons fait à travers l'analyse des effets produits par le « langage » du professionnel, le « contenu » proposé et « l'ingénierie pédagogique » employée pour atteindre l'objectif poursuivi. Cette triade constitue les trois ressources d'un système de formation (Faulx & Danse, sous presse).

Nous avons également centré notre attention sur la manière dont les « compétences clés » (Cadre de Référence Européen) sont renforcées dans les dispositifs de formation et le sens donné par les adultes à ce type d'apprentissage. En outre, il a été nécessaire de déterminer si les personnes en formation sont satisfaites des processus prévus pour leur permettre d'accéder au marché de l'emploi. Pour structurer nos analyses, une série d'hypothèses⁹ ont émergé :

⁷ "Les trois éléments d'une action pédagogique et formative" (Faulx & Danse, à paraître), "Les effets d'une formation et la posture relationnelle" (Faulx & Danse, 2015), "Les stratégies d'accompagnement et d'apprentissage" (Lenoir, 2014), "L'orientation pédagogique" (Beltrame, 2019).

⁸ "Langage", "Contenu" et "Ingénierie" (Faulx & Danse, à paraître)

⁹ Ces hypothèses ont émergé après la lecture de :

- "Recommandation du conseil du 19 décembre 2019 relative à des parcours de renforcement des compétences : de nouvelles perspectives pour les adultes".
- "Développer la capacité à s'orienter. Résolution du Conseil de l'Union Européenne relative à l'orientation tout au long de la vie". (Beltrame, 2019)

i. Concernant le processus d'orientation, d'information et de sélection :

- **Relation au « langage »**

a) *Quelle relation pédagogique les professionnels instaurent-ils avec les adultes lors des processus préalables au période de formation ?*

- **Relation au « contenu »**

b) *Les systèmes actuels d'orientation des personnes peu qualifiées prennent-ils en compte la dimension pédagogique ?*

c) *Les compétences ou les savoirs préalables ont-ils une place dans les dispositifs de formation professionnelle ?*

- **Relation à « l'ingénierie »**

d) *Les bilans occupent-ils une fonction fondamentale pour orienter les adultes vers les formations les plus adaptées à leurs compétences ?*

ii. Concernant le processus de formation :

- **Relation au « Langage »**

e) *Quelle relation pédagogique les formateurs instaurent-ils avec les adultes en formation ?*

- **Relation au « contenu »**

f) *De quelle manière les formations professionnelles actuelles permettent-elle ou non de renforcer les compétences clés ?*

g) *L'apprentissage des compétences clés a-t-il du sens pour les adultes en formation ?*

h) *Les compétences spécifiques visées sont-elles ressenties comme étant en adéquation avec le métier cible ?*

- **Relation à « l'ingénierie »**

i) *Quels sont les dispositifs d'accompagnement pédagogiques présents dans un parcours de formation professionnelle ?*

j) *Selon la perception des adultes interrogés, considèrent-ils les démarches d'accompagnement pédagogiques adéquates pour favoriser l'apprentissage ?*

k) *Les dispositifs d'apprentissage et de formation professionnelle en FWB sont-ils adaptés aux adultes à « faible niveau de qualification »?*

Le recueil de toutes ces informations vise au final à envisager une offre de formation plus adaptée aux besoins des apprenants. C'est pourquoi nous clôturerons ce travail de recherche par des pistes d'intervention permettant de réfléchir l'action pédagogique avec une perspective centrée sur l'apprenant.

Le paradigme de recherche

Le paradigme de recherche qui a guidé notre action se situe dans la démarche compréhensive ou interprétative des données qualitatives issues des entretiens semi-directifs menés auprès des personnes ayant un faible niveau de qualification. En effet, notre priorité vise les récits des personnes afin d'explorer la signification donnée aux expériences de vie et d'apprentissage auxquels elles ont été confrontées. Cette méthode « part du postulat (de l'intime conviction) qu'on ne peut avoir de meilleure porte d'entrée sur les réalités humaines qu'à travers les interprétations que les acteurs construisent (Bernier, 1987, dans Lessard-Hébert et al., 1997, p. 31) et même co-construisent » (Jans, 2000, p. 54). À travers cette démarche, nous cherchons également à identifier les dispositifs qui leurs sont proposés pour accéder aux formations ainsi que pour accéder aux apprentissages. Cette recherche porte majoritairement sur la perception des adultes, ayant un faible niveau de qualification, de leur expérience et de leur parcours au sein des Instances Bassins Enseignement qualifiant-Formation-Emploi. Les entretiens des représentants d'organismes nous ont permis de recueillir, parmi d'autres données, de l'information sur l'ingénierie pédagogique actuellement employée pour aider l'apprenant à accéder au savoir, et ensuite, au marché.

Pour clôturer cette recherche avec des pistes d'intervention, nous procéderons à l'identification des portes d'entrée appuyée sur les lignes directrices promulguées par l'Union Européen en matière de formation d'adulte.

L'approche compréhensive s'inscrit dans une logique exploratoire. En d'autres termes, elle est présentée « comme un moyen de découverte et de construction d'un schéma théorique d'intelligibilité plutôt que dans une optique de vérification ou de test d'une théorie ou d'hypothèses préexistantes » (Maroy, 1995, p. 83) . C'est pour cela que nous utiliserons des méthodes qualitatives pour recueillir les données ainsi que pour les analyser. La méthodologie générale est de type itératif. Elle

comprend des allers et retours entre la conception des démarches méthodologiques, la réalisation des entretiens et l'analyse des données.

Il est nécessaire de signaler que nous n'avons pas recouru à une méthode d'échantillonnage pour assurer la représentativité de nos données. Au contraire, nous avons privilégié la compréhension des dynamiques et des processus psychosociaux particuliers et singuliers. Cette approche en profondeur offre ainsi des points d'appui permettant aux professionnels de se positionner face aux démarches pédagogiques menées dans leurs institutions.

Dans la suite de ce rapport, nous allons présenter, de manière détaillée, les éléments théoriques que nous ont permis de créer notre cadre conceptuel pour mener les analyses issues des entretiens, ainsi que le processus évolutif de notre conception méthodologique. Nous poursuivrons avec la synthèse des éléments recueillis avant de vous présenter les différentes pistes d'intervention qui émergent de nos observations.

2. Les axes de travail

Dans ce chapitre, nous présenterons les éléments théoriques sur lesquels nous nous sommes appuyés pour analyser les données issues des entretiens auprès des personnes en attente ou en reprise de formation.

Les dimensions sociologiques et psychologiques

Pour élaborer un diagnostic du **profil psychosocial** des personnes ayant un faible niveau de qualification, nous employons *le schéma du développement psychosocial d'Erikson (1966, 1972, 1980)*¹⁰ ainsi que *le schéma du développement professionnel*

¹⁰ Cité par Allard & Ouellette (2002) dans la dimension psycho-professionnelle du « modèle macroscopique » d'Allard et Ouellette (2002).

de Havighurst (1964)¹¹. Ces schémas seront les ressources fondamentales pour comprendre les identités personnelles et professionnelles qui ont été annoncées dans l'introduction du rapport.

Pour élaborer ce diagnostic, nous nous intéressons à la fois :

- aux aspects culturels des apprenants,
- à leur parcours scolaire et professionnels,
- à leurs compétences individuelles,
- ...

Nous marquerons également une attention particulière à leurs **insécurités personnelles**. En effet, comme Faulx & Danse (2015) l'ont souligné, l'adulte en formation « est presque toujours en situation d'insécurité » (p. 83). Inspirés des approches cliniques en pédagogie, les auteurs mettent en évidence que « tout apprentissage est lié à une dynamique de changement dont on sait qu'il provoque toujours, à côté des espoirs et de l'enthousiasme, des doutes, des peurs et des tensions diverses »¹² (p. 83). Certains comportements comme « l'abandon, la fuite, l'agressivité ou la résistance au changement » peuvent trouver leur origine dans les insécurités de l'apprenant qui sont à la fois liées à plusieurs éléments comme « l'ignorance », « l'incompétence » ou « l'identité » (pp. 84-85).

Par ailleurs, le *Modèle de Ph. Carré* (2001)¹³ est aussi une ressource mobilisée dans notre recherche. Sa *Typologie de motifs* nous permet d'identifier les motivations initiales des adultes à suivre un parcours de formation.

¹¹ *Ibid.*

¹² « Deuxième déterminant : la régulation des relations entre formateur et apprenants ». (Faulx & Danse, 2015).

¹³ Cité par « Lire et Écrire Bruxelles » dans l'étude « Les motifs d'engagement en formation d'alphabétisation : Une enquête quali-quantitative auprès d'apprenants e Lire et Écrire Bruxelles (Joseph & Mailhot, 2018).

Le parallèle entre les composantes d'Erikson et le développement professionnel (1966, 1972, 1980)

Allard et Ouelette (2002) font un parallélisme entre les composantes évolutives d'Erikson et le développement professionnel.

Le modèle d'Erikson est un cadre de référence majeur pour comprendre l'évolution psychologique d'une personne. Ce modèle met en lumière l'influence de « l'environnement social » (Cohen-Scali & Guichard, 2008) dans la construction progressive de l'« identité personnelle ».

Il est constitué de 6 composantes (confiance, autonomie, initiative, industrie, identité et intimité) nécessaires pour développer une identité personnelle favorable à l'apprentissage socio-professionnel.

Confiance → Autonomie → Initiative → Industrie → Identité → Intimité

Figure 2 : Parallèle entre les stades du développement psychosocial d'Erikson et le développement professionnel

Allard & Ouellette ont constaté que le modèle d'Erikson apporte un éclairage systémique permettant de comprendre l'insertion professionnelle positive ou négative d'une personne adulte. Selon leurs recherches, « l'intégration réussie de chacune de ces composantes serait assujettie à des conditions psychologiques favorables et contribuerait à l'acquisition d'une "identité personnelle positive" » (p. 506). *A contrario*, la personne pourrait souffrir « d'une confusion identitaire » (Cohen-Scali & Guichard, 2008) ayant comme répercussion la difficulté de se projeter dans son avenir proche.

Le parallèle proposé établit ainsi une corrélation entre l'intégration positive ou négative « des composantes de l'identité personnelle » débutant dans les premières expériences de vie et la « qualité de l'insertion socioprofessionnelle » (*ibidem*) lors

de l'étape adulte. En définitive, selon eux, **l'intégration favorable ou défavorable de chacune des composantes aura un effet direct sur les chances qu'une personne éprouve face à son insertion socioprofessionnelle.**

1. Allard & Ouellete ont également observé que plus les personnes ont eu l'opportunité de développer un **sentiment de confiance** continu vis-à-vis d'elles-mêmes et de leur environnement, plus elles feront preuve d'ouverture. Au contraire, un manque d'intégration du premier composant pourrait créer un effet direct sur leur capacité de prise de décision et sur leurs relations interpersonnelles, ainsi que sur l'intégration favorable des autres composantes.
2. Plus les personnes auront intégré un **sentiment d'autonomie**, plus elles développeront une **assurance personnelle** majeure et la capacité à faire des choix. Dans le cas inverse, les personnes seront susceptibles d'être plus dépendantes de leur entourage ainsi que plus « influençables » et « inhibées ».
3. Le **sentiment de l'initiative** met en évidence que plus les personnes ont le désir de réaliser des projets et de se lancer des défis, plus elles ont de facilités pour s'insérer professionnellement. Cependant, si ce sentiment est amoindri, les personnes pourraient avoir tendance à rester « inactives » et « alarmistes » face à ceux-ci.
4. Le **sentiment de l'industrie** est un pilier fondamental pour atteindre une insertion professionnelle favorable. En effet, les personnes doivent également développer l'envie d'« être utile à la société » (Cohen-Scali & Guichard, 2008, p. 5) à travers le désir de travailler ainsi que d'apprendre. Cependant, si ce sentiment est peu développé, les personnes pourront avoir tendance à éprouver des difficultés pour comprendre le sens de l'effort et du progrès.

5. Le **sentiment d'identité** proprement dit se fortifie à travers une image de soi favorable construit sur un ensemble de valeurs cohérentes qui guident le comportement. Si les personnes n'ont pas forgé ce sentiment, elles peuvent avoir tendance à développer une image négative de soi, à rencontrer des difficultés pour s'orienter, ainsi qu'à ressentir un manque considérable de confiance envers leurs propres capacités.
6. La dernière composante, le **sentiment d'intimité**, fait référence à la nécessité de développer des « relations constructives avec les autres ». Inversement, les relations interpersonnelles négatives pourront affecter défavorablement leur insertion socioprofessionnelle.

Comme nous l'avons signalé précédemment, l'intégration positive ou négative de chacune des composantes aura également une influence sur l'intégration du sentiment du stade suivant favorisant ou non le développement sain de l'identité personnelle nécessaire pour atteindre une insertion socioprofessionnelle stable.

Faisons à présent un récapitulatif des **composantes de l'identité professionnelle** (Allard & Oulette, 2002, p. 508) afin de comprendre la place que celle-ci occupe dans l'insertion de l'apprenant.

Le développement professionnel (Havighurst, 1964)¹⁴

Le schéma du développement professionnel de Havighurst vise dans un premier temps trois étapes fondamentales pour le développement de l'identité professionnelle. Celles-ci sont :

¹⁴ Cité par Allard & Oulette (2002) dans la dimension psycho-professionnelle du « modèle macroscopique ».

1. « **Identification à un travailleur ou une travailleuse** »
2. « **Acquisition des habitudes fondamentales de l'industrie** »
3. « **Acquisition d'une identité comme travailleur ou travailleuse dans la structure professionnelle** »

Une fois ces trois premiers stades intégrés, la personne peut se projeter vers le 4^{ème}, en se considérant comme capable pour « **devenir une personne productive** » (p. 508). En effet, selon les auteurs, l'intégration positive ou négative de ces stades aura également des répercussions directes sur les chances d'insertion professionnelle.

Ce modèle postule l'idée que pour développer une identité professionnelle, les enfants ont besoin de **s'identifier à un travailleur ou une travailleuse** pour favoriser l'intégration du sens du travail en tant que « partie essentielle du moi idéal » (*Ibidem*). Majoritairement, le processus d'identification est mené vis-à-vis d'un membre familial proche.

Dans un deuxième temps, les personnes évoluent en intégrant des comportements essentiels pour s'adapter à un environnement professionnel, c'est l'**acquisition des habitudes fondamentales de l'industrie**. Le sens de la responsabilité, celui de l'organisation ainsi que la capacité à s'autogérer, sont des compétences permettant aux personnes d'améliorer leurs chances d'insertion socioprofessionnelle.

Au fur et à mesure, les expériences de vie devront permettre aux personnes de développer « **une identité comme travailleur ou travailleuse** » visant un domaine professionnel déterminé. Dans le cas contraire, s'il n'y a pas eu l'opportunité de se familiariser avec ces éléments, les personnes éprouveront plus de risques pour s'orienter professionnellement.

Finalement, si les personnes ont développé une identité personnelle positive, elles seront mieux outillées pour **devenir des personnes productives** à travers la maîtrise des savoirs et des habiletés propres à un métier donné. Par ailleurs, si les personnes

n'ont pas été confrontées à un désir de progression, elles risqueront d'avoir moins de chance d'insertion socioprofessionnelle.

Avant de clôturer ce deuxième point théorique, nous tenons à préciser que nos grilles d'entretien n'ont pas été constituées pour recueillir des informations concernant la vie familiale des apprenants, à moins que ceux-ci souhaitent l'aborder durant l'interview.

Dans le point suivant, nous verrons le *Modèle de Carré*, nous permettant de conceptualiser les motivations initiales des apprenants lors de leur engagement dans un parcours de formation.

Le modèle évolutif de Carré : la typologie de motifs

Les causes de motivation initiale d'une personne à reprendre un parcours de formation sont multiples. Celles-ci sont bien entendu influencées par des caractéristiques « sociodémographiques » telles que l'âge, le sexe ou le statut socioprofessionnel (Lire et Écrire Bruxelles, 2018), mais pas seulement. Au sein de nos analyses, nous nous intéresserons de manière globale et intégrative aux raisons qui ont mené les adultes à s'engager dans un parcours de formation. Pour ce faire, nous mobilisons le modèle suivant. Ce modèle met en évidence deux axes « d'orientation motivationnelle ». Le premier est basé sur des caractéristiques intrinsèques-/extrinsèques, le deuxième sur des motivations didactiques/socio-relationnelles (Carré, 2001, p. 44)¹⁵.

¹⁵Cité par « Lire et Écrire Bruxelles » dans l'étude « Les motifs d'engagement en formation d'alphabetisation : Une enquête quali-quantitative auprès d'apprenants e Lire et Écrire Bruxelles (Joseph & Mailhot, 2018, p. 6). <http://www.lire-et-ecrire.be/Les-motifs-d-engagement-en-formation-d-alphabetisation>

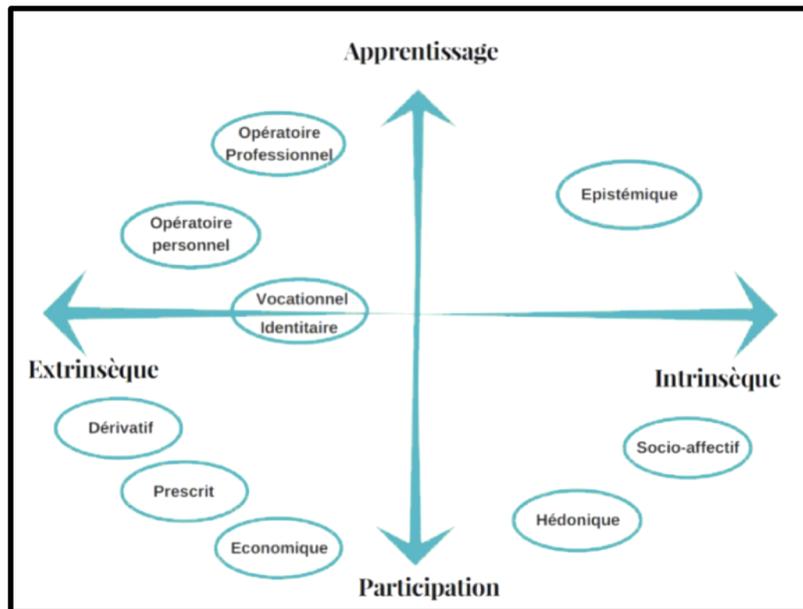


Figure 3 : Le modèle théorique de Ph. Carré (2001). La typologie des motifs

Pour mieux comprendre le modèle, il est nécessaire de clarifier le sens donné aux termes utilisés lors de la constitution des axes.

> **L'orientation intrinsèque/extrinsèque :**

Dans l'axe horizontal, Carré présente la dichotomie entre les motifs intrinsèques « trouvant leur réponse dans le fait même d'être en formation », et les motifs extrinsèques « trouvant leur satisfaction en dehors de la formation elle-même » (Carré, 2001, p. 44).

> **L'orientation vers l'apprentissage/vers la participation :**

Dans l'axe vertical, Carré fait un clivage entre d'une part, les motifs d'engagement visant l'apprentissage de savoirs, de connaissances, d'habiletés et d'attitudes et d'autre part, ceux qui visent la participation, la motivation d'engagement étant habitée par un plaisir de la présence en formation.

Les motifs identifiés par Carré (2001, pp. 47- 52) sont les suivants :

- 1) Épistémique
- 2) Socio-Affectif

- 3) Hédonique
- 4) Économique
- 5) Prescrit
- 6) Dérivatif
- 7) Opérateur Professionnel
- 8) Opérateur Personnel
- 9) Identitaire
- 10) Vocationnel

Selon cet auteur, les motifs d'engagement en formation sont donc multiples et dépendants du parcours de vie de chaque individu. Notre objectif sera, entre autres, d'identifier quelles motivations¹⁶ mobilisent plus particulièrement les apprenants à faible niveau de qualification.

Les différents éléments cités ci-dessus nous seront donc utiles pour l'analyse des dynamiques psychosociales des apprenants interviewés.

¹⁶ Dans les analyses psychosociologiques des interviews, parmi ces dix motifs d'engagement, ce sont majoritairement les motifs « identitaire » et « vocationnel » qui sous-tendent les réflexions des apprenants interrogés. C'est pourquoi nous développons ici ces deux motivations pour clarifier ce qu'ils signifient pour les auteurs :

Motif Identitaire : « il s'agit d'acquérir les savoirs (connaissances, habiletés, attitudes) et/ou la reconnaissance symbolique nécessaires à une transformation (ou une préservation) de ses caractéristiques identitaires en tant que telles sous l'angle de l'identification professionnelle, culturelle, sociale ou familiale, à travers le maintien ou la transformation du statut social ou familial, de la fonction, du niveau de qualification, du titre, etc... Avec ce motif, les apprenants s'engagent en formation soit pour préserver une image sociale de soi positive, soit pour mettre à distance une image sociale négative » (Carré, 2001, cité par Joseph & Mailhot, 2018, p. 7)

Motif Vocationnel : « par ce motif, la personne cherche à acquérir les savoirs (connaissances, habiletés, attitudes) et/ou la reconnaissance symbolique nécessaires à l'obtention d'un emploi, à sa préservation, son évolution ou sa transformation. La raison de s'engager en formation est ici centrée sur une logique d'orientation professionnelle, de gestion de carrière ou de recherche d'emploi par exemple » (*Ibidem*)

La dimension pédagogique

Le schéma ci-dessous présente tout d'abord les quatre processus successifs constituant le « parcours de formation » ce qui permet de visualiser les étapes auxquelles les apprenants peuvent être confrontés.

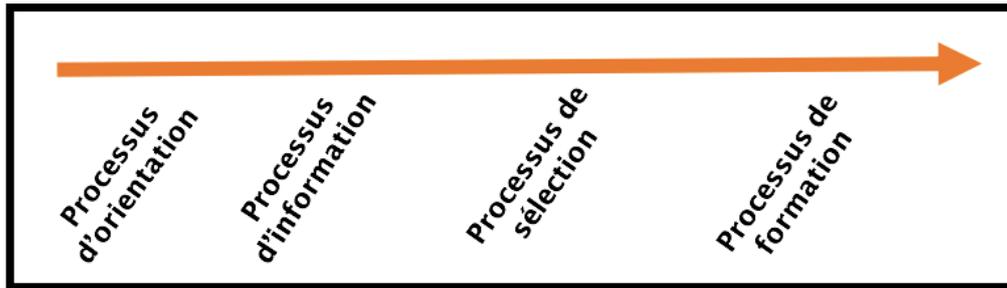


Figure 4 : Parcours de formation

Nous poursuivrons ce chapitre par une présentation concise de la gamme d'effets qu'une offre de formation peut produire chez les apprenants. Ensuite, nous aborderons de manière détaillée les « éléments de l'action pédagogique et formative » (Faulx & Danse, 2015) permettant d'analyser les actions menées dans chaque processus. À cet effet, nous expliciterons quelques points d'appuis théoriques basés sur les principales lignes directrices de la « Recommandation du conseil du 19 décembre 2016 relative à des parcours de renforcement des compétences : de nouvelles perspectives pour les adultes ».

Le parcours de formation

Nous avons pris en compte les démarches effectuées lorsque l'apprenant fait appel au service du Forem (ou autre), pour entamer un parcours de formation depuis l'orientation jusqu'à la fin de son apprentissage.

Les effets d'une formation

Il se peut que la dynamique créée lors du processus d'apprentissage ne soit pas représentative des logiques poursuivies par le professionnel. Nous entendons par « effet » l'impact que les choix conceptuels ou méthodologiques¹⁷ du conseiller, du formateur ou d'autres professionnels en charge du parcours de l'apprenant, produit chez l'individu en formation. Faulx & Danse (2015) ont travaillé sur cette problématique. Selon les auteurs, ces effets peuvent être répartis en quatre catégories :

- **Des effets d'apprentissage** : « relatifs aux *dynamiques d'apprentissage* des participants »,
- **Des effets motivationnels** : « concernant *l'engagement des formés* dans la démarche d'apprentissage »,
- **Des effets identitaires** : « liés à *l'implication et à la transformation* de l'image de soi lors d'une formation »,
- **Des effets socio-relacionnels** : « touchant aux *modes d'interactions* et au climat groupal et relationnel générés par la démarche de formation ».

¹⁷ Ces choix font référence à l'ingénierie pédagogique d'une formation donnée.

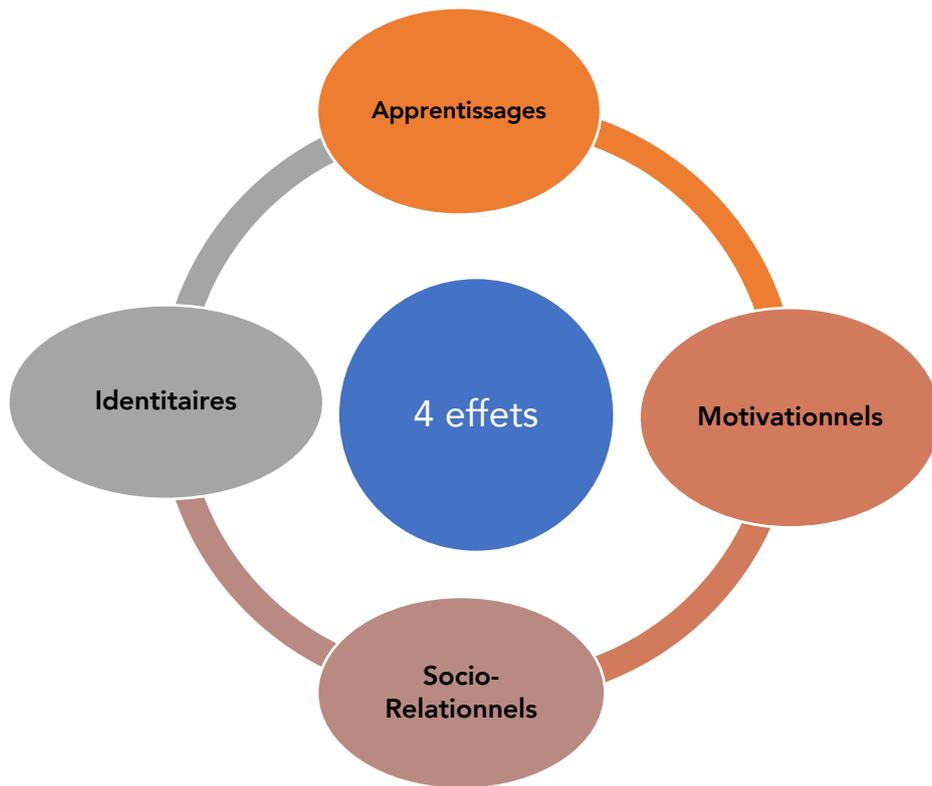


Figure 5 : Les effets d'une formation (Faulx & Danse, 2015)

Pour pouvoir repérer les types d'effets produits, nous devons identifier les actions menées dans chaque élément englobant l'action pédagogique abordée dans le sous-chapitre suivant.

Les trois éléments d'une action pédagogique et formative

Durant le parcours de formation, le stagiaire est confronté à une série de « contenus » visant un apprentissage donné, élaborés à partir d'une « ingénierie pédagogique » réfléchie et enseignée à partir d'un « langage » propre au professionnel en charge de la mission d'apprentissage. L'interrelation entre ces trois éléments vise à provoquer chez le stagiaire les effets escomptés.

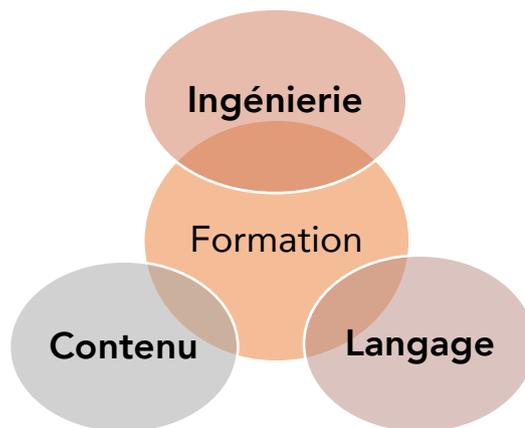


Figure 6 : Les trois éléments d'une action pédagogique et formative (Faulx & Danse, à paraître)

Quelques précisions théoriques sont nécessaires afin de conceptualiser les valeurs sous-jacentes des trois éléments ayant guidé nos analyses.

1. Langage

Dans ce premier élément, nous centrons notre attention sur le langage verbal et non-verbal, en tant que source de motivation, afin de s'engager dans un parcours de formation. Par ailleurs, les postures stratégiques des formateurs et accompagnateurs des processus ont également été les cibles de notre analyse (directifs, "laisser-faire", prescriptifs, animateurs). Nous nous sommes intéressés **aux compétences** des **professionnels** qui permettent l'engagement ainsi que la réussite du parcours de l'apprenant.

Pour une meilleure compréhension de l'impact du langage utilisé par les professionnels, nous nous sommes intéressés aux aspects théoriques suivants.

➤ *La relation pédagogique*

Comme Hugues Lenoir (2014) le formule, la formation des adultes exige des stratégies d'accompagnement et d'apprentissage adaptées aux particularités individuelles des apprenants. Cependant, la confiance installée au sein de la relation pédagogique est l'élément essentiel pour favoriser l'engagement ainsi que

l'apprentissage. En effet, « le savoir ne s'acquiert pas, ou mal, dans l'insécurité d'un pouvoir coercitif » (p. 8). Par ailleurs, Rogers (1902-1987), psychologue américain et grand défenseur des pédagogies innovantes centrées sur l'apprenant, a également précisé que « la relation d'aide, que ce soit dans le domaine de la thérapie ou de la formation, est d'abord une relation entre deux personnes, une rencontre humaine authentique » (Cité par Lipiansky, 2019, p. 89). En effet, la nature constructive de la relation pédagogique aura un effet plus favorable dans la transformation de l'apprenant que l'usage des techniques ou méthodes innovantes (Lipiansky, 2019). Nous devons à ce stade rappeler que « la posture relationnelle » (Faulx & Danse, 2015) sera un élément clé permettant d'accueillir les insécurités qui habitent éventuellement les adultes en formation. Comme Faulx & Danse l'ont proposé, le professionnel peut combiner deux « positions relationnelles¹⁸ » (p. 79) au sein de la même action pédagogique. Il peut se positionner comme « **pair** » en respectant les choix et les expériences préalables des apprenants et en même temps, ou se positionner comme « **expert** » en tant que porteur de savoirs et de savoir-faire précis. En effet, « trop pair », le formateur serait considéré comme « incompetent » car on pourrait lui reprocher de ne pas apporter le savoir nécessaire aux apprenants. « Trop expert », il pourrait être considéré comme « détaché de la réalité et du vécu des apprenants » (p. 78).

Le formateur occupe un rôle fondamental pour favoriser « le sentiment d'appartenance » au groupe des apprenants grâce à la qualité de leur relation mais aussi grâce à l'ingénierie pédagogique favorisant les interactions positives entre les personnes en formation (Osterman, 2000)¹⁹. En effet, si le sentiment d'appartenance est comblé, les personnes peuvent être plus disponibles sur le plan cognitif (Baumeister et Leary, 1995; Lavigne et al., 2011)²⁰ et accepter plus facilement les

¹⁸ « Comment répondre au défi d'une relation pédagogique avec l'adulte ? - Deuxième déterminant : la régulation des relations entre formateur et apprenants » (Faulx & Danse, 2015).

¹⁹ Cité par Guay, J. (2018)

²⁰ *Ibid*

normes sociales attendues ²¹ (Allen & Bowles, 2012 ; Duclos, 2015 ; Osterman, 2000 ; Sanchez *et al.*, 2005).

➤ **L'orientation « méthode d'accompagnement pédagogique »**

L'orientation tout au long de la vie est une des thématiques centrales dans la gestion et le renforcement des politiques visant les réformes de l'insertion socioprofessionnelle.

L'OCDE a incité les pays membres à se diriger vers un changement de paradigme à travers un rapport publié en 2004²². En effet, les services d'orientation doivent évoluer pour centrer leurs enjeux sur « le développement de compétences en gestion de carrière et pas seulement sur la fourniture d'informations et sur une prise de décision immédiate » (OCDE, 2004, p. 7). Comme Fabien Beltrame (EPALE) l'a signalé, le type d'accompagnement visé par ces nouvelles politiques est de nature pédagogique. De là notre intérêt à analyser, à travers les discours des personnes interrogées, les démarches qui leur ont été proposées pour choisir une orientation formative.

La définition de plusieurs compétences a permis de décrire les comportements requis pour considérer l'individu comme une personne capable de s'orienter par elle-même. Nous choisissons celles qui ont été décrites par la "Recommandation Européenne" pour son caractère global complet.

Les compétences à s'orienter
<ul style="list-style-type: none">▪ Les compétences clés,▪ La compétence « apprendre à apprendre »,▪ Les compétences interculturelles,▪ L'esprit d'initiative et d'entreprise.

²¹ *Ibid*

²² « Orientation professionnelle et politique publique. Comment combler l'écart ? » (OCDE)

La "capacité de s'orienter" inclut les dimensions suivantes, notamment dans les phases de transition

- Avoir la capacité de se familiariser avec l'environnement économique, les entreprises et les métiers ;
- Savoir s'autoévaluer, se connaître soi-même et être capable de décrire les compétences acquises dans le cadre de l'éducation formelle, informelle et non formelle ;
- Connaître les systèmes d'éducation, de formation et de certification.

Tableau 1 : Récapitulatif des contenus des compétences à s'orienter issus du rapport Recommandation Européenne du 21 novembre 2008²³.

L'European lifelong guidance policy network (ELGPN) définit dans son « kit de ressources »²⁴ la compétence à s'orienter comme la capacité à « recueillir, analyser, synthétiser et organiser les informations sur les métiers, mais aussi comme la capacité à se connaître soi-même pour prendre les bonnes décisions » afin de gérer de manière autonome et responsable son propre parcours professionnel.

Nous cherchons à comprendre **si les systèmes d'orientation soutiennent les personnes dans la prise de décisions immédiates²⁵, ou s'ils leur permettent « d'apprendre à apprendre » (5^{ème} CCE) pour gérer leur « cheminement de carrière tout au long de la vie »** (Fabien Beltrame, 2019).

²³ Source « Développer la capacité à s'orienter ». EPALE par Fabien Beltrame.

²⁴ Axe 1: acquérir la capacité à s'orienter tout au long de la vie. Euroguidance (2013).

²⁵ Dimension opérationnelle du processus d'orientation (Fabien Beltrame, 2019). EPALE. « Les décisions immédiates » n'aident pas aux apprenants à « gérer leur cheminement de carrière » (p.1).

2. Le contenu

Comme nous l'avons déjà abordé lors de la présentation de nos hypothèses²⁶, nous cherchons à identifier, d'une part, si les compétences clés occupent une place dans les dispositifs de formation professionnelle. D'autre part, nous cherchons à identifier l'intérêt porté par les apprenants à l'apprentissage des compétences clés. Par ailleurs, nous nous intéressons également aux effets produits par les apprentissages spécifiques visant les métiers professionnels afin de comprendre si ceux-ci sont ressentis comme étant en adéquation avec le métier cible.

Pour comprendre l'angle d'analyse des données issues des entretiens, il est nécessaire de prendre connaissance de l'approche valorisée par l'AFPA visant les compétences transversales ou compétences clés. Cependant, il faut tenir en considération que nous ne pouvons pas dissocier le contenu abordé lors du parcours de formation de la manière dont celui-ci est enseigné lors de la recherche d'identification des effets produits²⁷.

➤ *L'apprentissage des compétences clés*

Les compétences visées par le "Cadre de Référence Européen" sont en effet un référentiel à considérer dans le contexte professionnel. Cependant, pour permettre l'identification des compétences ainsi que leur intégration, il est nécessaire de « relier compétences transversales et situations professionnelles » (Aboubadra-Pauly & Afriat, 2019, p. 17). De nos jours, « les compétences transversales et transférables » (p. 13) sont des savoir-faire fondamentaux pour l'insertion socioprofessionnelle.

Certains travaux réalisés dans le « cadre de l'AFEST »²⁸ ont prouvé que « l'apprentissage en situation de travail » est une démarche qui doit permettre la réflexivité, considérée comme un facteur essentiel. En effet, « la situation de travail

²⁶ Voir les hypothèses décrites à l'introduction.

²⁷ Le contenu et l'ingénierie pédagogique sont fort dépendant des effets produits chez l'apprenant.

²⁸ Projet visant « l'action de formation en situation de travail ». <https://www.formation-professionnelle.fr/2018/08/31/action-de-formation-en-situation-de-travail-afest-de-quoi-parle-t-on/>

devient un objet d'apprentissage où l'apprenant est amené à verbaliser, donc à prendre conscience des apprentissages en cours » (p. 19). Les apprenants doivent donner du sens aux savoirs, habiletés et attitudes mobilisées dans le référentiel de Compétences clés pour l'éducation (CCE) afin de favoriser l'apprentissage souhaité. Pour cela, les apprenants doivent identifier ainsi que valoriser l'utilité de l'apprentissage transversal visé. Les dispositifs²⁹ basés sur la réflexivité à travers le dialogue sont des moyens permettant la conscientisation ainsi que l'identification des compétences nécessaires.

En définitive, pour qu'un savoir spécifique ou transversal produise des effets, il faut qu'il ait du « sens » (Faulx & Danse, 2015) pour les apprenants. Les apprentissages visés peuvent favoriser l'engagement grâce au sens de « **l'orientation** » donné par les choix du formateurs. Le sens « **signification** » est important pour favoriser la compréhension d'un apprentissage donné afin de décoder les « informations cachées, les sous-entendus » (p. 67). Le sens « **sensation** » a également toute son importance. Comme le disait André Gide : « toute connaissance que n'a pas précédé une sensation m'est inutile »³⁰. Il est donc fondamental, en formation d'adultes, de créer des ponts entre les expériences de vie et professionnelle des apprenants, et les propos vus en formation.

➤ *Les systèmes de certification*

Nous nous intéressons également à la place qu'occupent actuellement **les systèmes de certification**, comme la validation des compétences ou la valorisation des acquis de l'expérience lors du parcours de formation des individus. En effet, nous nous préoccupons d'identifier la valeur et/ou le sens donné à ce type de ressources par les personnes en attente ou en reprise de formation

En suivant les lignes directrices décrites dans le rapport « État des lieux » du projet Eure.K, nous pouvons constater qu'en Belgique francophone, le système de

²⁹ Nous aborderons ce thème dans l'Ingénierie (Sous-chapitre suivant).

³⁰ Cité par Faulx & Danse, 2015, p. 69

certification vise essentiellement des « compétences métier » (p. 30). Les démarches à effectuer à cette fin sont dictées et promulguées par le Consortium de Validation de Compétences (CVDC).

Les compétences clés peuvent être prises en considération dans ce système puisque celles-ci font partie intégrante des aptitudes essentielles pour le développement de l'identité professionnelle de l'individu. Raison pour laquelle, en suivant le projet Eure.k, ou le projet RECTEC, nous ouvrons nos réflexions sur une perspective différente de celle de la validation des compétences métier.

Quatre pays européens (la Belgique, la France, l'Italie et le Portugal) ont participé à un groupe de travail mettant en évidence l'état des lieux de la validation et de la certification des compétences clés dans les systèmes visant « l'éducation et la formation tout au long de la vie » (Erasmus +, 2015). Le but est la valorisation d'expériences de vie afin d'accompagner l'individu à se positionner face à ses « acquis expérientiels » et par rapport aux compétences clés. De plus, la reconnaissance des « connaissances attribuées aux personnes »³¹ » (Erasmus +, 2015) et réalisée à travers la mobilisations des ressources pédagogiques (transmission d'information du but poursuivi, clarification des droits, confidentialité des données...) et sous une optique formative pour permettre à l'individu d'identifier ses potentialités, parfois ignorées, mais reconnues par le Cadre de Référence des compétences clés en Europe. Cette démarche doit permettre à la personne visée d'accroître sa confiance en soi pour aller à la rencontre du développement d'autres compétences à valoir dans le marché de l'emploi. En effet, comme cela a été indiqué dans le Cadre européen des certifications (Parlement européen et Conseil de l'Union européenne, 2008) « le développement et la reconnaissance des savoirs, aptitudes et compétences des citoyens sont devenus essentiels pour le développement individuel, la compétitivité, l'emploi et la cohésion sociale dans la Communauté » (p. 6). De même, la reconnaissance des connaissances est une démarche fondamentale

³¹ Source "Memorandum". Eure.K (Erasmus +).

pour favoriser l'insertion sociale de l'individu par le biais d'un impact positif sur l'état psychologique de la personne.

3. L'Ingénierie

L'ingénierie englobe d'une part les « artefacts » et « les configurations³² qui déterminent à la fois l'organisation concrète de l'espace-temps de la formation, mais également l'espace-temps symbolique de l'apprentissage » (Faulx & Danse, 2015, p. 112). D'un autre côté, « les médiateurs »³³ (p. 140) ou supports mobilisés pour favoriser l'apprentissage font également partie de l'ingénierie. Notre objectif est d'identifier les effets provoqués chez les apprenants par les choix méthodologiques faits des professionnels.

Afin d'identifier le cadre « d'apprentissage approprié » pour la formation d'adulte, nous nous orientons vers les pédagogies de « l'expérimentation ou de l'expérimentation » (Tilman & Grootaers, 2006)³⁴.

➤ *Pédagogie Expérientielle*

En accord avec la méthodologie d'apprentissage des compétences clés, nous accentuons, dans ce chapitre, la nécessité d'accompagner les adultes dans leurs apprentissages transversaux, mais aussi spécifiques, à travers des dispositifs combinant « l'action et la réflexion sur l'action » (Faulx & Danse, 2015). Nous sommes face à des systèmes pédagogiques en rupture avec ceux de l'école normale. En effet, les pédagogies nouvelles visent « l'action libératrice » en passant par des animations en groupe et en individuel. Nous sommes face à un nouveau rapport au pouvoir ainsi qu'au savoir (Faulx & Petit, 2010). Dans la formation d'adultes, « les besoins, les

³² « Comment organiser l'espace-temps matériel et symbolique d'une formation? Quatrième déterminant: les dispositifs d'apprentissage. » (Faulx & Danse, 2015).

³³ « Comment sélectionner, présenter et utiliser les supports à l'apprentissage? Cinquième déterminant: les médiateurs pédagogiques. » (Faulx & Danse, 2015).

³⁴ Cité par Faulx & Petit (2010).

centres d'intérêts et l'expérience des apprenants » (p. 451) sont au centre de la préoccupation des professionnels en charge de l'éducation.

Faulx & Danse (2015) se sont appuyés sur les études de Karolewicz (2000) afin d'identifier les actions « expérientielles » d'une formation. Celles-ci doivent permettre à l'apprenant de³⁵ :

- « vivre, observer, et découvrir par lui-même les savoirs dont il a besoin » ;
- « prendre conscience de son expérience, tant au niveau des acquis que de la manière dont il interagit avec la situation » ;
- « expérimenter en toute liberté les choix personnels d'ajustement qu'il a trouvés » ;
- « réfléchir sur le résultat de son expérimentation et faire une introspection sur la façon dont il l'a vécue ».

Comme nous l'observons, nous sommes face à des ingénieries pédagogiques mobilisant des processus de « débriefing » collectifs basés sur les expériences individuelles afin de favoriser l'intégration de nouveaux acquis.

Nous venons de présenter ci-dessus les ressources théoriques à partir desquelles les actions proposées lors d'un parcours de formation vont être analysées afin de répondre à notre question centrale³⁶. Nous identifions comme « action » toute démarche proposée à l'individu pour favoriser son apprentissage : *orientation, validation des compétences, préformation, cours magistraux, méthodes expérientielles, contenus, évaluation formative ou certificative, etc...*

³⁵ « Comment mettre en œuvre l'apprentissage expérientiel ? Concepts et stratégies d'animation pour aider à apprendre » (Faulx & Danse, 2015, p.229-232)

³⁶ Dans quelle mesure le croisement entre un profil psychosocial et une offre de formation peut expliquer l'accrochage, la réussite et l'engagement dans un système éducatif ou formatif ?

3. La méthodologie de recherche

Nous aborderons dans cette partie **l'évolution** de la conception méthodologique. Nous précisons également la manière dont **les données ont été traitées**.

Évolution de la conception méthodologique

Pour mener cette recherche, nous avons réalisé **trente-six entretiens individuels**³⁷ ainsi que **trois focus groups** auprès d'adultes à faible niveau de qualification. Comme annoncé lors de l'introduction, l'étude est complétée par des rencontres avec les professionnels du secteur afin d'approfondir le sujet exploré et de constituer des outils de travail. Les informations obtenues ont été confrontées aux ressources théoriques présentées précédemment afin de clarifier, inspirer et/ou soutenir nos hypothèses de recherche. Nous décrivons ensuite les phases qui ont été présentes dans la méthodologie employée.

I. Phase exploratoire

La phase exploratoire est composée de trois étapes distinctes permettant de mieux clarifier les motifs des démarches effectuées.

➤ **Étape A**

Dans cette première étape, nous avons commencé par réaliser cinq entretiens avec des personnes ressources³⁸ pour définir le public cible de notre recherche. Nous avons établi que notre public devait être représentatif de la réalité des instances Bassins Enseignement qualifiant – Formation – Emploi, raison pour laquelle nous n'avons pas orienté notre recherche vers un seul profil métier. Pour cela, nous avons

³⁷ Voir « fiche technique » ci-dessous.

³⁸ Véronique Halbart, Christine Mainguet, Boris Luxen, Cédric Danse, Virginie Jamin.

décidé de définir notre public selon les trois caractéristiques suivantes. Des personnes :

- orientées vers des filières professionnelles du secteur technique et du secteur relationnel ;
- fréquentant des filières de formation réputées "porteuses d'emploi" ou non ;
- engagées dans des formations professionnalisantes avec un taux d'abandon élevé ou dans des formations qui "marchent".

Pendant cette période, nous nous sommes intéressés également aux caractéristiques propres du public « faiblement qualifié ». Voilà pourquoi nous nous sommes orientés vers l'approche, entre autres, des facteurs déterminants de l'insertion socioprofessionnelle d'Allard & Ouellette (1995). À partir de ces premières lectures, nous nous sommes interrogés sur l'influence que les caractéristiques psychosociales³⁹ – notamment les insécurités des apprenants – ont sur la qualité de leur engagement dans un système de formation. Nous avons décidé de mobiliser « les effets d'une formation »⁴⁰ afin de pouvoir analyser l'impact des actions pédagogiques sur les comportements des apprenants.

➤ **Étape B**

Dans un deuxième temps, nous avons réalisé deux premiers focus groupes exploratoires auprès de futur(e)s aides-soignant(e)s de deux établissements de Promotion sociale (Liège et Huy). L'objectif était de connaître la représentation des apprenants concernant le dispositif qui leur est proposé.

Le type de guide d'entretien utilisé était semi-directif (Combessie, 2007, p. 24), une série de questions ont donc été élaborées à l'avance ce qui nous a permis d'organiser les idées et de structurer la démarche méthodologique. Nous avons privilégié une

⁴⁰ Pour rappel, voir figure 5.

marge de liberté durant les entretiens afin de pouvoir nous adapter au contenu apporté par les participants. De ce fait, dans chaque focus groups, des questions nouvelles ont émergé.

Pour préparer l'entretien⁴¹ du premier focus group, nous nous sommes basés sur les dimensions représentées dans la **figure 6**⁴² afin d'élaborer un premier canevas.

Au niveau du **contenu**, nous avons cherché à appréhender si « les savoirs vus en classes ont du sens pour les adultes ». Ensuite, par rapport à l'**ingénierie**, nous avons visé à identifier « quelles actions menées par les formateurs permettent d'accrocher au dispositif de formation? ». Et en lien avec la dimension **langage**, nous avons souhaité identifier quelles sont les ressources mobilisées par le formateur dans son discours pour favoriser l'apprentissage.

Après une relecture des résultats des deux focus groups, des questionnements autour de « **la dimension pédagogique** » ont émergé au sein de nos analyses :

- D'une part, sur la qualité du type **d'accompagnement pédagogique** lors de la période de stage ainsi que sur **les méthodes d'apprentissages** favorisant la motivation et l'engagement en formation.
- Et d'autre part, sur **le sens donné aux apprentissages de base**⁴³ par les apprenants dans toute formation confondue.

En effet, nous avons identifié que les apprenants interrogés inscrits à la formation d'aide-soignant (en Promotion sociale) éprouvent de l'intérêt pour les cours leur permettant d'améliorer leurs connaissances en français et en mathématique. Nous nous sommes interrogés sur le fait de savoir si cet intérêt est un phénomène partagé par des apprenants inscrits dans d'autres types de formation professionnelle.

⁴¹ Voir Annexe 2. Guide d'entretien « Guide d'entretien « Focus groups en aide-soignant(e)s » Liège et Huy »

⁴² Pour rappel, voir figure 6.

⁴³ Compétences 1 et 3 du cadre de référence Européen (CCE)

Par ailleurs, nous avons clôturé cette étape en récoltant les propos issus de l'entretien d'un professionnel en charge du service d'aide aux étudiants de Promotion sociale à Huy. Nous avons analysé les difficultés que ce professionnel éprouvait pour recréer des liens avec les étudiants dans sa mission d'accompagnateur pédagogique. Cet entretien a mis en lumière notamment un certain nombre de difficultés organisationnelles liées à l'exercice du métier d'accompagnement en Promotion sociale, ce qui a orienté également notre recherche dans la prise en compte de l'environnement des actions pédagogiques.

➤ **Étape C**

Pour continuer à repérer d'autres pistes d'entrée en lien avec des actions proposées dans le parcours de formation⁴⁴ de l'apprenant, nous nous sommes orientés vers les ressources théoriques suivantes :

- *La Recommandation du Conseil du 19 décembre 2016 relative à des parcours de renforcement des compétences : de nouvelles perspectives pour les adultes* ;
- Les travaux de Fabien Beltrame sur « **la capacité à s'orienter** »⁴⁵ tout au long de la vie ;
- Les travaux du rapport du Pôle de synergies Alphafleval de l'IBEFE.

Ces lectures nous ont permis, d'une part, de nous questionner sur **la posture d'accompagnement** durant la formation mais aussi durant les étapes d'orientation et d'information du parcours de l'apprenant, et d'autre part, sur **les dispositifs proposés aux apprenants** pour faciliter l'accès à l'emploi à travers **la reconnaissance ou/et la validation des acquis d'apprentissage**.

⁴⁴ Pour rappel, voir figure 4.

⁴⁵ Propos issus de la Résolution du Conseil de l'union Européenne relative à l'orientation tout au long de la vie. 21 novembre 2008.

Dans nos guides d'entretien, nous avons décidé d'intégrer des questions sur les dispositifs mis en place pour favoriser **la capacité à s'orienter** et sur le regard que portent les stagiaires sur cette étape préalable à la formation proprement dite. Nous avons cherché également à identifier si les dispositifs de validation d'acquis d'apprentissages sont mobilisés dans les démarches d'orientation et de formation. Cependant, nous avons constaté, depuis le début de la recherche, que ces démarches sont presque inexistantes dans les parcours des apprenants interviewés. Pour cela, nous avons décidé d'adapter notre questionnement en fonction de la pertinence de la question posée en lien avec le contexte d'entretien.

En définitive, ces nouvelles ressources nous ont amenés à clarifier si « **les stratégies pour attirer des candidats vers les offres de formation en FWB sont en adéquation avec les politiques promulguées par l'UE ?** » et plus particulièrement, si « **les systèmes actuels d'orientation des personnes peu qualifiées prennent en compte la dimension pédagogique** ».

II. Phase d'investigation

➤ *Étape A*

Pour établir notre échantillon en accord avec les critères que nous avons fixés, il est apparu pertinent d'interviewer dans un premier temps :

- 5 adultes d'une ASBL spécialisée dans le domaine de l'automobile à Liège⁴⁶ : un entretien individuel suivi d'un focus group.
- 6 adultes, en entretiens individuels, fréquentant un CIPS liégeois proposant des formations « Bilan et orientation », « multimédia » et en « maintenance informatique »⁴⁷.

⁴⁶ Formation **carrosserie** "préparateur peinture" et formation **mécanicien** « service rapide » (Liège).

⁴⁷ Deux entretiens par formation (CIPS Liège).

- 5 adultes suivant des formations du secteur relationnel⁴⁸, 3 adultes inscrits dans une formation ayant comme objectif l'obtention du CESS et 1 adulte orienté vers une formation « recherche emploi » dans un CIPS à Verviers.

Des informations précieuses sur **l'identité professionnelle et personnelle**⁴⁹ des apprenants ont été récoltées durant ces premiers entretiens. Ils nous ont permis de constater que les facteurs d'insécurité des apprenants ont des incidences non négligeables à prendre en compte lors de la réflexion portant sur les dispositifs pédagogiques et d'accompagnement auprès d'adultes à faible niveau de qualification. En effet, les éléments de l'accompagnement pédagogique qui amènent une influence positive sur l'engagement de l'apprenant en formation sont devenues, au fur et à mesure de la recherche, un sujet central.

Ensuite, l'entretien réalisé auprès d'une conseillère du Forem nous a permis de visualiser les **actions spécifiques permettant l'orientation** des apprenants lors du processus d'information. Cet éclaircissement nous a permis de faire des comparaisons entre les différents dispositifs d'information proposés au sein des organismes rencontrés, sans oublier que les réalités financières entre ces opérateurs de formation diffèrent de l'un à l'autre.

Pour aller plus avant dans la recherche des actions visant l'orientation, nous avons contacté des services « jobcoaching » dans des missions régionales pour l'emploi. Nous avons réalisé 5⁵⁰ entretiens individuels afin d'établir des liens entre les dispositifs et/ou contraster les effets produits par la formation « Bilan et orientation » du CIPS liégeois et les actions mises en place dans les jobcoaching.

⁴⁸ Formation **technicien de surface en milieu hospitalier** et formation **pass-aide-soignant(e)**.

⁴⁹ Dimension psychosocial

⁵⁰ 3 entretiens pendant la phase d'investigation et 2 entretiens durant la phase finale expliquée ci-dessus.

Nous nous sommes questionnés sur la place qu'occupe **la dynamique de groupe dans l'exercice et le développement de la capacité à s'orienter**, en sachant que la dimension groupale est présente dans la formation proposée par le CIPS et la dimension individuelle dans le service « Jobcoaching ».

Parallèlement, nous avons opté pour le choix de nous entretenir avec un responsable de l'ASBL « Automobile » à Liège⁵¹. Cette rencontre a été décisive pour élaborer à l'avance des questions « ouvertes » cherchant **le sens** donné par les stagiaires aux apprentissages visant le développement des « **compétences clés** ». Dans la même ASBL, nous avons assisté également à une séance de coaching de groupe familiarisant les apprenants avec « le savoir-être » en entreprise. Nous avons identifié, ce jour-là, des méthodes d'apprentissage basées sur des exposés théoriques traitant de concepts divers, suivis des travaux des groupes et de discussions. Nous nous sommes questionnés sur l'efficacité à long terme de ce type de méthode en sachant que l'intégration des « compétence clés » ou des « compétences transversales » doivent être impérativement reliées aux « situations professionnelles » (Aboudadra-Pauly & Afriat, 2019, p. 17) des individus. Pour approfondir ce domaine, nous avons décidé de prolonger notre recherche auprès des apprenants ayant utilisé le dispositif « RECTEC »⁵² afin d'accompagner les apprenants dans l'identification de leurs compétences transversales. Malheureusement, nous n'avons pas eu l'opportunité de rencontrer des personnes ayant suivi le dispositif. Par contre, nous avons pu nous entretenir avec une coordinatrice en charge du projet afin de comprendre la philosophie et la méthodologie employée. En effet, « en cours d'expérimentation » le projet vise la mobilisation des situations professionnelles vécues par les apprenants afin de favoriser l'identification des compétences. Nous ne pouvons pas tirer de constat sur l'influence positive sur la dynamique d'apprentissage, mais nous tenons

⁵¹ L'ASBL « automobile » propose un système de coaching « Holistique » visant le contrôle de qualité du formateur, du contenu proposé et du type d'accompagnement auprès de l'adulte en formation. L'origine de ce projet remonte en 2011 lors du constat du manque de main d'œuvre dans le secteur malgré les efforts de formation fournis par les différents opérateurs.

⁵² Dispositif permettant d'identifier ses compétences transversales.

en considération ce type de projet comme « outil expérimental » pour favoriser la validation des acquis de l'expérience.

En lien avec les compétences de base, nous avons découvert un dispositif pédagogique « unique » proposé par un CIPS à Verviers ayant comme objectif la préparation de l'examen du jury central visant le CESS. Nous avons obtenu des informations précieuses sur **l'ingénierie pédagogique** employée ainsi que sur la qualité de **l'accompagnement pédagogique** (Langage) favorisant la motivation des apprenants vis-à-vis de leur processus de formation.

➤ **Étape B**

Nous avons orienté également nos investigations vers des formations réputées « porteuses » dans la région liégeoise. Pour cela, nous avons eu l'opportunité d'interviewer :

- 3 apprenants suivant la formation « Soudure » ;
- 3 apprenants suivant la formation « Chauffeur Poids lourds ».

Cela nous a permis d'obtenir des informations complémentaires pour répondre aux hypothèses visant **les aspects pédagogiques de l'offre de la formation issus de la phase exploratoire**. En effet, nous avons dégagé des informations plus fines concernant l'impact des méthodes de formation sur la dynamique motivationnelle ainsi que sur celle d'apprentissage de l'apprenant.

Finalement, lors de cette étape, nous avons également continué à récolter de l'information concernant les personnalités de notre public afin de commencer à établir un diagnostic plus précis sur **leur identité personnelle et professionnelle**.

Par son caractère systémique, la grille d'entretien⁵³ de la phase d'investigation a été l'outil de recherche principal de notre étude. Celle-ci nous a permis d'approfondir les données obtenues lors de la phase exploratoire et d'envisager une troisième phase permettant de chercher des pistes explicatives aux questions portant sur le taux d'abandon.

III. Phase finale

Lors des entretiens issus de la phase d'investigation, nous avons obtenu des informations concernant **les expériences formatives des apprenants ayant abouti à un échec**. Nous avons été attirés par le discours d'une majorité d'apprenants présentant des caractéristiques identitaires similaires et avec des parcours de vie proche. Pour cette raison, nous nous sommes intéressés aux organismes de formations en alternance, ainsi qu'aux formations présentant un taux d'abandon élevé. Un Centre de Namur et une école de Promotion Sociale de Verviers nous ont ouvert leurs portes pour mener :

- 2 entretiens, dans un centre d'alternance, auprès des apprenants suivant la formation « Chef d'entreprise en peinture » ;
- 2 entretiens dans une école de Promotion sociale, auprès des « Électricien automatique ».

Par ailleurs, un apprenant en alternance « Esthéticien » (à Liège) a également accepté de se faire interviewer.

Durant cette phase, l'objectif principal a été d'obtenir de plus amples informations concernant **les éléments de l'action pédagogique et formative** avec une attention spéciale au **processus de formation**⁵⁴. Nous cherchions à identifier si les effets

⁵³ Voir annexe 2. Guide d'entretien « seconde phase »

⁵⁴ Pour rappel voir figure 4,

positifs ou négatifs découlant de l'impact d'une action pédagogique sont des sources fondamentales pour pouvoir expliquer l'abandon, le décrochage ainsi que l'échec en formation. En effet, les aspects « psychosociaux » prennent un rôle secondaire à ce stade de la recherche car de larges informations sont obtenues pendant la phase d'investigation. Nous avons décidé de privilégier le temps consacré à l'entretien aux aspects concernés par la dimension pédagogique de l'offre de formation.

Pour clôturer cette dernière phase, nous avons interviewé deux professionnelles originaires de Tournai ayant collaboré avec le pôle de synergie « Acquisitions des compétences de base » de l'IBEFE Wallonie Picarde. En effet, dans les travaux réalisés au sein du pôle de synergie, la posture de l'accompagnateur a été mise en évidence. En définitive, nous cherchions à vérifier si les conclusions issues de leurs réflexions étaient en cohérence avec nos constats sur **les modes d'interactions** et dans quelle mesure les professionnels devaient les prendre en compte vis-à-vis de l'apprenant afin de l'accompagner vers une dynamique de changement.

Quelques informations sur le traitement des données

La démarche méthodologique peut se synthétiser de la manière suivante.

1. Dans un premier temps, les éléments importants relevés au cours de l'entretien sont notés afin de recueillir une première analyse à chaud des échanges réalisés.
2. Ensuite, grâce à l'aide d'une collaboratrice, les interviews sont retranscrits en traduisant les éléments de contexte liés à l'ambiance de l'entretien (silence, rire, soupirs...).
3. Nous réécoutons les enregistrements parallèlement aux lectures des entretiens afin de repérer tous les détails et saisir la richesse du matériau. En effet, sans cette procédure, nous risquons de nous limiter aux premières interprétations influencées par les lectures théoriques.
4. Nous condensons, regroupons, synthétisons le fruit des entretiens.

5. Nous confrontons les résultats des entretiens entre eux, à la lumière des modèles construits par la littérature et les données des entretiens précédents.

Les limites des entretiens

Nous repérons trois biais principaux dans le recueil d'information :

- Certains centres choisissent les apprenants en fonction de leurs propres critères de sélection.
- Nous sommes dans l'impossibilité de réaliser des entretiens avec les apprenants ayant abandonné la formation.
- Nous n'avons pas accès aux informations visant l'orientation proposée aux personnes ayant échoué les tests d'entrée.

Ces trois biais n'empêchent cependant pas l'observation d'une grande variété de processus vécus par des apprenants dans les différentes formations.

La fiche technique des entretiens

I. Phase Exploratoire

➤ *Focus groups : 2 groupes de 5 personnes*

- 1 focus groupe dans une école de Promotion Sociale (Liège) → Formation « Aide-soignant(e) » (lundi 27 mai 2019),
- 1 focus groupe dans une école de Promotion Sociale (Huy) → Formation « Aide-soignant(e) » (jeudi 6 juin 2019).

➤ *Les entretiens avec les professionnels*

- 1 responsable service aux étudiants Promotion sociale (Huy).

II. Phase d'investigation

➤ *Focus groups : 1 groupe de 5 personnes*

- 1 focus group dans une ASBL du secteur automobile (Liège) → Formation « Carrosserie » (28 juin 2019).

➤ *Entretiens individuels*

ASBL Secteur de l'automobile (Liège)

- 3 entretiens → Formation « Carrosserie » (jeudi 20 juillet 2019),
- 2 entretiens → Formation « Mécanicien service rapide » (jeudi 20 juillet 2019),
- 1 observation de la méthode « Coaching » → Formation « carrosserie » (28 juin 2019).

CIPS Secteur « Aide aux personnes » (Verviers)

- 3 entretiens → Formation « ODE » (objectif – diplôme – emploi) (lundi 17 juin 2019 et vendredi 21 juin 2019),
- 1 entretien → Recherche d'emploi (Lundi 17 juin 2019),
- 2 entretiens → Formation « Pass- aide-soignant(e) » (vendredi 21 juin 2019),
- 3 entretiens → Formation « Technicien(ne) de surface en milieu hospitalière » (Jeudi 27 juin 2019).

CIPS secteur « technique » + « Bilan et Orientation » (Liège)

- 2 entretiens → Formation « Bilan et Orientation » (Lundi 24 juin 2019),
- 2 entretiens → Formation « Multimédia » (Lundi 24 juin 2019),
- 2 entretiens → Formation « Maintenance informatique » (Jeudi 4 juillet 2019).

La Mission Régionale de Liège

- 3 entretiens → Jobcoaching (Lundi 1 juillet 2019).

Centre de Compétence « Chauffeur Poids Lourd » (Liège)

- 3 entretiens → Formation « Chauffeur Poids Lourd » (22 août 2019).

Centre de Compétence « Soudure » (Liège)

- 3 entretiens → Formation « Soudure » (23 août 2019).

➤ **Les entretiens avec les professionnels**

- 1 professionnel Manager Partnerships dans le secteur de l'automobile (14 juin 2019),
- 1 conseillère du Forem (20 juin 2019),
- 1 coordinatrice-projet RECTEC (6 septembre 2019).

III. Phase finale

➤ **Entretiens individuels**

La Mission Régional de Wallonie Picarde

- 2 entretiens → Jobcoaching (11 septembre 2019)

Organisme « Formation en alternance » (Namur)

- 2 entretiens → Formation « Chef d'entreprise (Peinture) » (Jeudi 3 octobre 2019)

École de Promotion Sociale (Verviers)

- 2 entretiens → Formation « Électricien automatique » (Lundi 7 octobre 2019)

Organisme « Formation en alternance » (Liège)

- 1 entretien → Formation « Esthéticienne » (Jeudi 5 septembre 2019)

➤ **Les entretiens avec les professionnels**

- 1 coordinatrice d'une ASBL d'alphabétisation (11 septembre 2019)
- 1 accompagnatrice « Jobcoaching » (11 septembre 2019)

4. Synthèse et analyse des éléments recueillis

Pour structurer les données issues des analyses, nous présenterons d'abord les réflexions obtenues du recueil d'information visant « **la dimension sociologique et psychologique** ». Dans cette première partie, nous mobiliserons le cadre conceptuel proposé dans le chapitre V « Les axes de travail » référant au **profil psychosocial**⁵⁵. Dans un second temps, nous présenterons les observations émergent lors des analyses de données de « **la dimension pédagogique** »⁵⁶. Pour garantir une structure organisée des analyses, **les éléments de l'action pédagogique et leurs effets** seront présentés par **processus**⁵⁷ afin d'émettre une analyse chronologique du parcours des apprenants.

Chaque analyse sera argumentée par des commentaires issus des interviews. Nous avons veillé à respecter le ton et le langage utilisés par l'apprenant. Malgré tout, certains « mots parasites » seront effacés afin de faciliter la lecture. Par ailleurs, pour des raisons d'ordre déontologique, nous nous limiterons à citer l'âge et la ville de l'apprenant(e). À cette fin, le nom des personnes interviewées ainsi que l'organisme de formation ne seront pas mentionnés. Chaque « Bulle » sera distinguée par une couleur attribuée à l'organisme de formation.

La dimension sociologique et psychologique (Profil psychosocial)

Les âges des personnes rencontrées oscillent entre 19 ans et 59 ans. Elles vivent dans des contextes psychosociaux différents. Comme Leclercq (2008) l'a déjà identifié, le public présente, par exemple, des degrés de maîtrise variable au niveau des

⁵⁵ Le schéma du développement psychosocial d'Erikson (1966, 1972, 1980), le schéma du développement professionnel de Havighurst (1964) et le modèle Ph. Carré.

⁵⁶ Voir ressources théoriques de l'axe « dimension pédagogique » (Parcours de formation, les effets d'une formation et les éléments d'une action pédagogique et formative).

⁵⁷ Processus d'**orientation**, processus d'**information**, processus de **sélection** et processus de **formation** (Voir **Parcours de formation**).

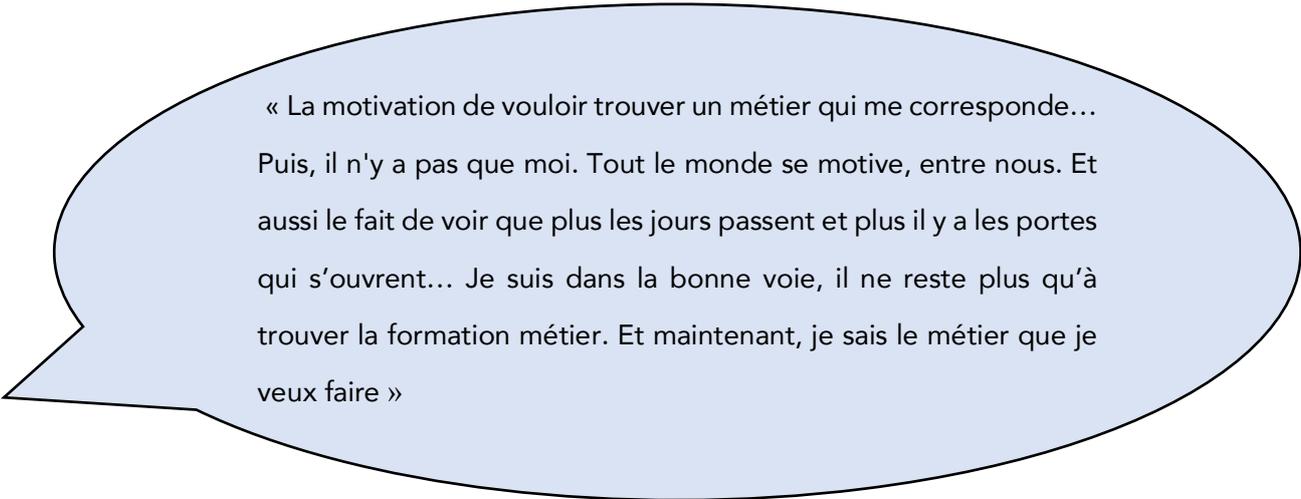
compétences de base (expression orale et écrite) et des compétences informatiques. Des **expériences professionnelles** et de **vie** sont également des **facteurs de variabilité**.

Pour mieux respecter l'hétérogénéité de notre public, ainsi que recueillir les caractéristiques psychosociales similaires, nous avons décidé de distinguer deux sous-groupes afin de comprendre les identités⁵⁸ des apprenants ainsi que leurs motivations initiales vis-à-vis de leurs parcours de formation :

- Jeunes adultes (19 à 25 ans)
- Adultes (26 à 59 ans)

- **Les identités personnelles et professionnelles selon Allard & Oulette (2002)**

En ce qui concerne les « **Jeunes adultes** », nous rencontrons des apprenants suivants des préformations d'orientation métier comme « Bilan et orientation » ou « Recherche d'emploi », ayant comme intention de poursuivre des études dans un domaine professionnel spécifique. À la question « *Qu'est-ce qui t'a fait venir tous les jours à ta formation* », une apprenante de 19 ans (Liège) répond en mettant en évidence son intérêt de poursuivre une formation métier :

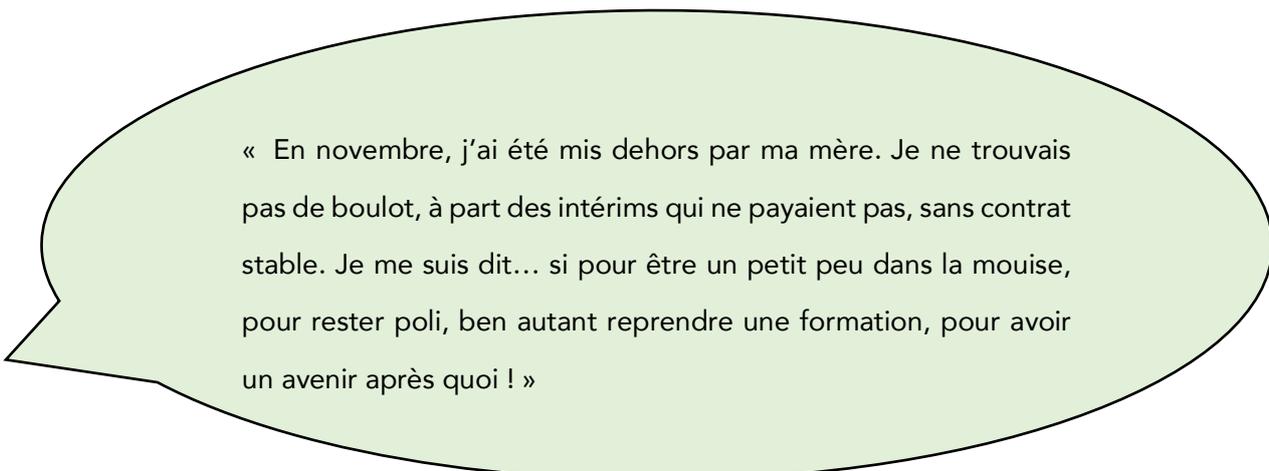


« La motivation de vouloir trouver un métier qui me corresponde... Puis, il n'y a pas que moi. Tout le monde se motive, entre nous. Et aussi le fait de voir que plus les jours passent et plus il y a les portes qui s'ouvrent... Je suis dans la bonne voie, il ne reste plus qu'à trouver la formation métier. Et maintenant, je sais le métier que je veux faire »

Bulle 1 : Apprenante à Liège (19 ans)

⁵⁸ « Identité personnelle et identité professionnelle » (Allard & Ouelette, 2002)

Nous constatons que l'attitude éprouvée par l'apprenante pourrait s'inscrire dans une logique cherchant à intégrer « le sentiment de l'initiative » décrit par Allard & Ouellete (2002). L'apprenante identifie un projet spécifique à suivre pour son bien-être professionnel et personnel. Elle se fixe un défi à surmonter et elle éprouve de l'intérêt à élargir son champ de connaissance avec la finalité de **développer une identité professionnelle reconnue et valorisée par la société**. Dans la même logique, nous rencontrons de « jeunes adultes » qui s'orientent directement vers une formation professionnelle afin d'incrémenter également leurs chances d'insertion socioprofessionnelle. À la question « *Pourquoi suis-tu cette formation ?* », un apprenant de 22 ans (Liège) a souligné la nécessité de se former pour améliorer la qualité de son avenir :



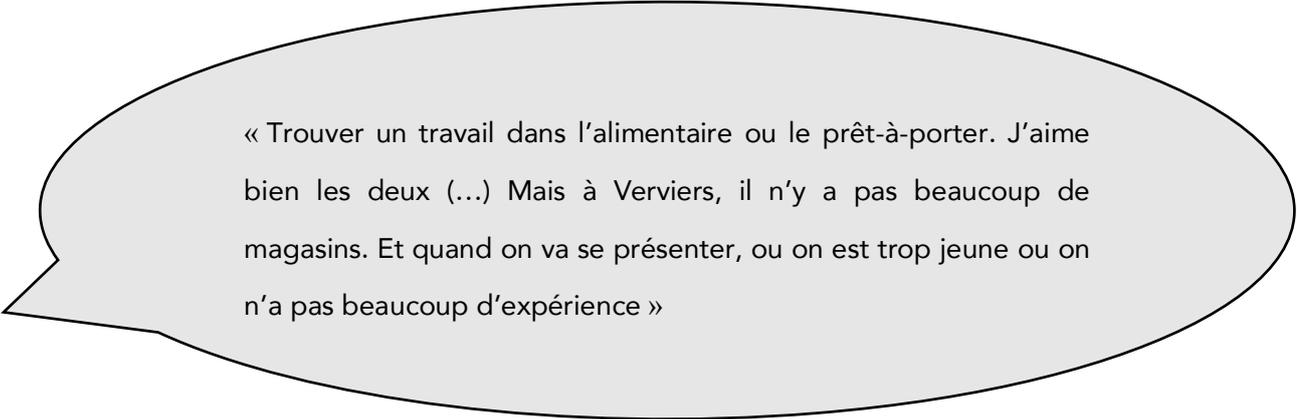
« En novembre, j'ai été mis dehors par ma mère. Je ne trouvais pas de boulot, à part des intérim qui ne payaient pas, sans contrat stable. Je me suis dit... si pour être un petit peu dans la mouise, pour rester poli, ben autant reprendre une formation, pour avoir un avenir après quoi ! »

Bulle 2 : Apprenant à Liège (22 ans)

Nous sommes face à de jeunes adultes qui verbalisent la nécessité d'acquérir de nouvelles compétences et de nouveaux savoirs pour affronter la vie professionnelle avec de meilleures chances d'intégration. Nous considérons que ces apprenants sont à la recherche « **d'une identité comme travailleur** » (Havighurst, 1964)⁵⁹ en s'orientant vers un domaine **professionnel précis**.

⁵⁹ Cité par Allard & Ouellete (2002).

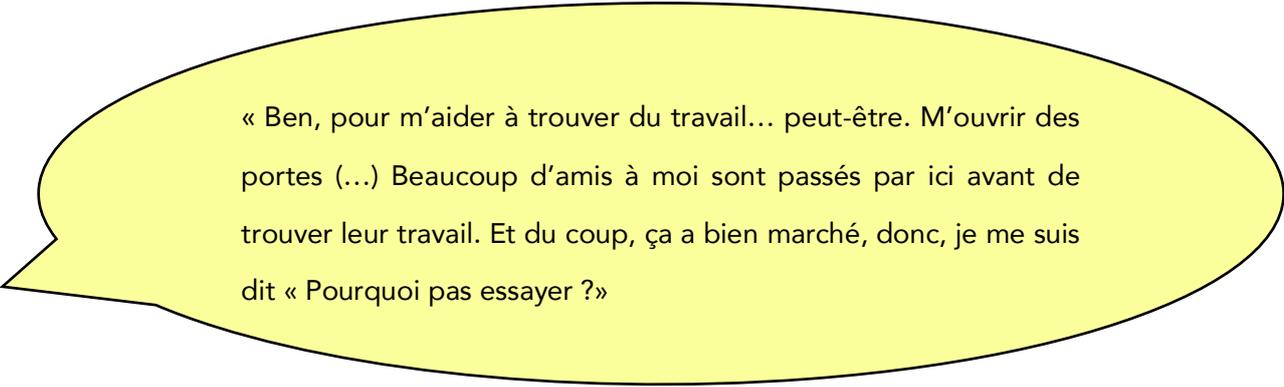
Par contre, nous rencontrons des jeunes adultes suivant ce type de préformation ayant comme motivation principale la recherche d'emploi. Un apprenant de 21 ans (Verviers) répond de la manière suivante à la question « *Quel est ton objectif après ces trois mois de formation ?* » :



« Trouver un travail dans l'alimentaire ou le prêt-à-porter. J'aime bien les deux (...) Mais à Verviers, il n'y a pas beaucoup de magasins. Et quand on va se présenter, ou on est trop jeune ou on n'a pas beaucoup d'expérience »

Bulle 3 : Apprenant à Verviers (21 ans)

Nous considérons que ce jeune éprouve des difficultés pour intégrer favorablement le « sentiment de l'industrie » (Allard & Ouellete, 2002). En effet, l'apprenant éprouve le désir de travailler, mais il semble peu conscient de ses éventuelles lacunes dues au manque de formation de base. L'apprenant a comme finalité la recherche d'emploi sans remettre en question les compétences nécessaires pour atteindre le but poursuivi. De plus, ce type d'apprenant éprouve un sentiment de « dépendance » vis-à-vis du professionnel en charge de son dossier. Dans le commentaire issu d'une apprenante de 24 ans inscrite à un « jobcoaching » à Liège, nous observons comment l'intérêt de la « jeune adulte » est de se procurer une aide ou un soutien extérieur pour se diriger dans son avenir proche. Sa réponse à la question « *Qu'est-ce que t'amène à suivre le jobcoaching ?* » est :



« Ben, pour m'aider à trouver du travail... peut-être. M'ouvrir des portes (...) Beaucoup d'amis à moi sont passés par ici avant de trouver leur travail. Et du coup, ça a bien marché, donc, je me suis dit « Pourquoi pas essayer ? »

Bulle 4 : Apprenant à Liège (24 ans)

En observant le parallélisme entre les composantes d'Erikson (1966, 1972, 1980)⁶⁰ et le développement professionnel, nous déduisons que ces « jeunes adultes » **ont rarement intégré** un « **sentiment d'autonomie** » (Allard & Ouellette, 2002) leur procurant un « contrôle équilibré » pour leurs propres décisions de vie.

Par ailleurs, dans le sous-groupe « **Adultes** », nous rencontrons également des apprenants en préformation visant l'orientation professionnelle ainsi qu'en formation. Pour des raisons de santé ou de licenciement, des apprenants peuvent se voir obligés de changer de cap.

Nous rencontrons un apprenant de 55 ans, et un de 56 ans, qui ont respectivement travaillé pendant 40 ans en tant que boulanger et employé communal. Le premier apprenant (55 ans) nous explique les raisons pour lesquelles il suit la formation « Bilan et orientation ». Le deuxième (56 ans) nous parle de son licenciement, ainsi que de sa motivation pour s'initier dans l'e-commerce, comme facteurs explicatifs de son inscription à la formation « Multimédia ». Aux questions « *Pourquoi fais-tu cette formation ?* » ou « *Quel est ton objectif avec la formation* » nous obtenons les réponses suivantes :

⁶⁰ Cité par Allard & Ouellette, (2002).

« Je travaillais pour l'administration communale et puis ça a été un changement politique, c'est ça qui m'a poussé à la sortie et j'ai perdu mon travail (...).

Ben mon objectif, j'aimerais bien d'essayer dans l'e-commerce. Voilà, j'ai rien à perdre hein. C'est le Forem qui m'y a envoyé. Mais c'est moi qui ai fait la demande et voilà, mon but c'était de voir un peu... parce que bon, moi je suis pas né avec les ordinateurs (...). C'était pour avoir un peu la connaissance, de pouvoir faire le design d'un site et tout ça »

Bulle 6 Apprenant A à Liège (55 ans)

« Depuis l'âge de treize ans, je suis comme boulanger-pâtissier. Donc, il y a plus de quarante ans. Le problème, c'est que j'ai un problème aux mains. Si je continue la boulangerie – pâtisserie intensivement, ben, je perdrai mes mains. Donc, je cherche à me réorienter en tant que formateur, donc, former les jeunes, les moins jeunes, en tant que formateur en boulangerie. Donner cours quoi. C'est le but recherché. Et c'est grâce à « Bilan et projet » que j'ai pu, que j'ai trouvé cette voie-là. Parce que, je ne savais pas exactement où j'en étais ».

Bulle 7 : Apprenant B à Liège (56 ans)

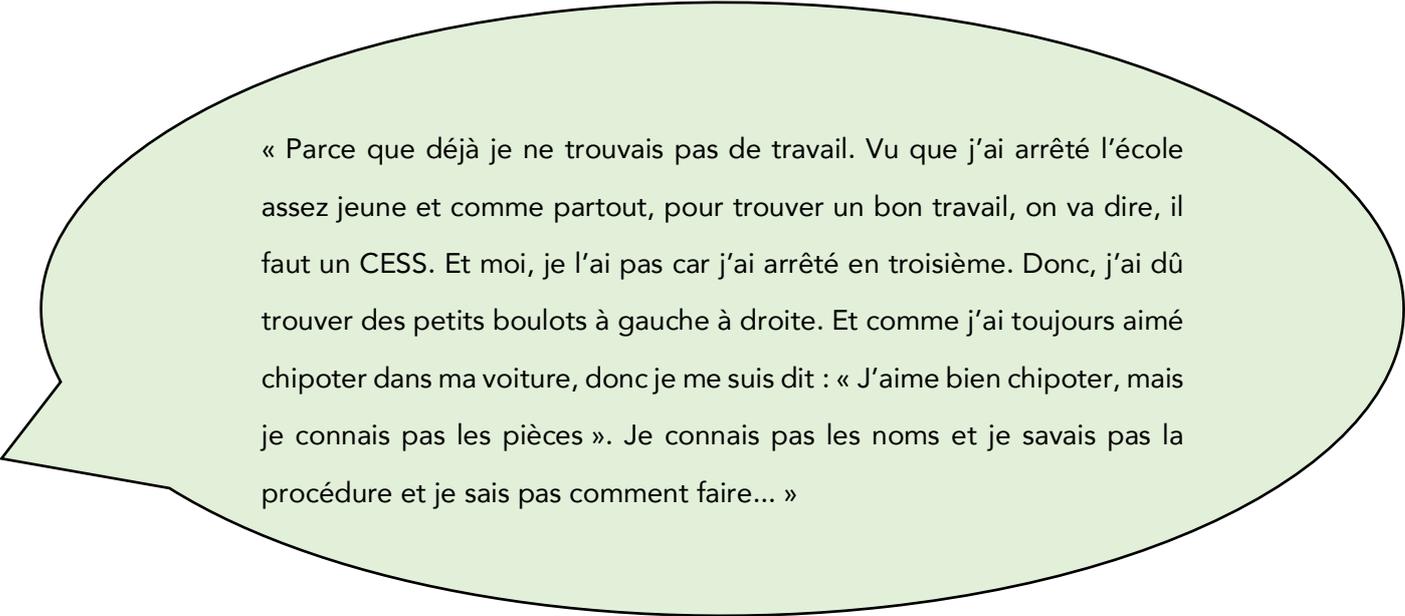
Dans ce cas-ci, nous sommes face à deux apprenants qui présentent des caractéristiques nous permettant de constater **qu'ils ont intégré favorablement une « identité professionnelle »**. Pour des raisons diverses, ils ont mobilisé des « ressources formatives » du territoire afin de trouver une alternative dans leurs processus évolutifs d'insertion socioprofessionnelle. Grâce à la formation suivie « Bilan et orientation », l'apprenant **A** a identifié une nouvelle voie professionnelle où il peut faire valoir son savoir-faire. L'apprenant, à travers son identité professionnelle cherche à « **produire** »⁶¹ **d'autres habilités** afin d'évoluer dans son parcours professionnel.

De son côté, l'apprenant **B** cherche à développer **une nouvelle « identité professionnelle »**⁶² par le biais de l'apprentissage. D'après cette même motivation, une majorité d'apprenants⁶³ ayant vécu des expériences professionnelles « en intérim », et conscients de la valeur donnée au diplôme de base « CESS », s'orientent vers la formation professionnelle avec l'objectif d'acquérir des savoirs spécifiques leur permettant d'améliorer leur qualité de vie. Voici le commentaire d'un apprenant de 28 ans à Liège répondant à la question « *Pourquoi est-tu dans cette formation ?* » :

⁶¹ Quatrième étape du développement professionnel de Havighurst (1964) décrit par Allard & Oulette (2002) « Devenir des personnes productives ».

⁶² Troisième étape du développement professionnel de Havighurst (1964) décrit par Allard & Oulette (2002) « Acquisition d'une identité comme travailleur ou travailleuse dans la structure professionnelle ».

⁶³ « Jeunes adultes » et « Adultes ».



« Parce que déjà je ne trouvais pas de travail. Vu que j'ai arrêté l'école assez jeune et comme partout, pour trouver un bon travail, on va dire, il faut un CESS. Et moi, je l'ai pas car j'ai arrêté en troisième. Donc, j'ai dû trouver des petits boulots à gauche à droite. Et comme j'ai toujours aimé chipoter dans ma voiture, donc je me suis dit : « J'aime bien chipoter, mais je connais pas les pièces ». Je connais pas les noms et je savais pas la procédure et je sais pas comment faire... »

Bulle 8 : Apprenant à Liège (28 ans)

À travers ce dernier commentaire, nous pouvons constater que les apprenants s'inscrivent en formation afin de « **devenir des personnes productives** » (Havighurst, 1964) via l'acquisition de savoirs, d'habilités et de connaissances spécifiques d'un métier professionnalisant.

Par ailleurs, nous constatons que les raisons qui motivent les personnes à s'orienter en formation oscillent entre « **l'acquisition d'une identité comme travailleur/euse** » et la nécessité de « **devenir une personne productive** » décrits par Havighurst (1964).

Le caractère hétérogène du public repose sur les compétences de base mais aussi sur les parcours de vie. Du point de vue professionnel, nous avons rencontré des personnes qui étaient restées longtemps sous contrat intérimaire. D'autres ont été licenciées pour insuffisance professionnelle ou en raison de leur âge. Nous avons également rencontré des adultes conscients de leur « personnalité impulsive ». Ceux-ci mettant en évidence leur incapacité à « s'autocontrôler »⁶⁴. Ces expériences

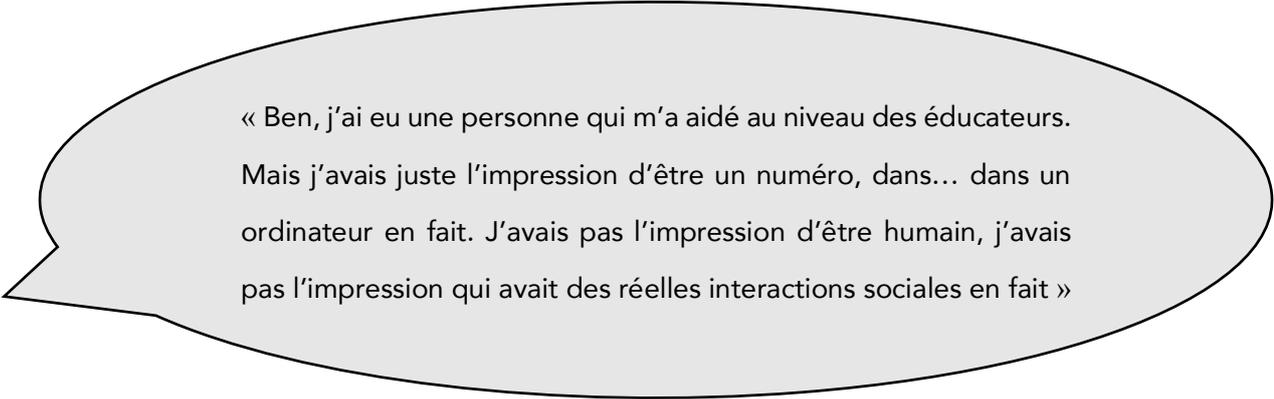
⁶⁴ Référence aux compétences sociales et civiques du cadre de Référence Européen

distinctes ont amené les apprenants à expérimenter, dans différentes étapes de vie, l'échec professionnel. C'est pourquoi nous considérons « **l'échec** » comme « le dénominateur commun » explicatif de quelques caractères similaires. En effet, les apprenants ont été confrontés au sentiment d'échec depuis leur jeune âge puisqu'ils ont abandonné l'enseignement à un âge précoce et parce qu'ils ont vécu des expériences professionnelles peu satisfaisantes. Par contre, les causes de « l'échec scolaire » sont également multiples.

Voici la liste des principales raisons d'abandon scolaire.

- Envie de passer à la vie active,
- Influence négative de l'environnement,
- Mauvaise expérience en « apprentissage » → relation négative avec « le patron »,
- Difficulté lors de l'exécution des tâches intellectuelles (concentration, rédaction des rapports),
- Manque de compétences « civiques » (CC6),
- Manque de maturité,
- Maternité précoce.

De plus, de manière unanime, **notre public considère ne pas avoir reçu de soutien du corps éducatif** afin de dépasser les difficultés lors du passage par l'école secondaire. Un apprenant de 20 ans (Verviers) répond ceci à la question « *T'es-tu senti accompagné à l'école secondaire par l'équipe éducative ?* »



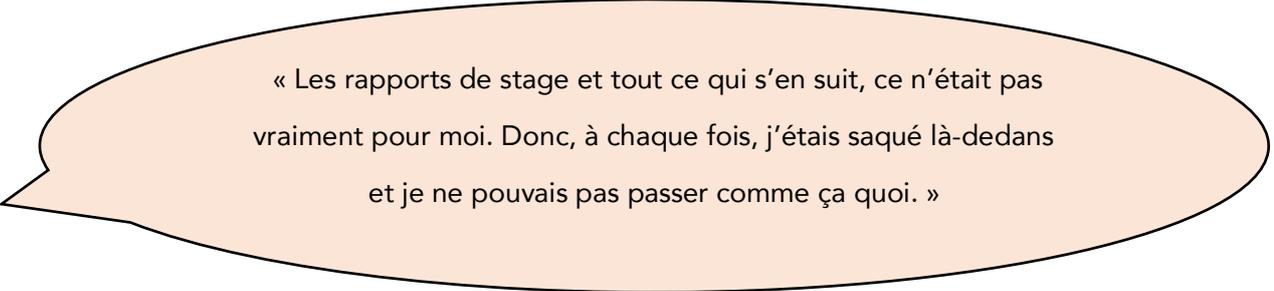
« Ben, j'ai eu une personne qui m'a aidé au niveau des éducateurs. Mais j'avais juste l'impression d'être un numéro, dans... dans un ordinateur en fait. J'avais pas l'impression d'être humain, j'avais pas l'impression qui avait des réelles interactions sociales en fait »

Bulle 9 : Apprenant à Verviers (20 ans)

Ces informations concernant l'échec scolaire, ainsi que le parcours professionnel des adultes à faible niveau de qualification, nous permettent de tirer quelques conclusions communes sur leurs identités personnelles et professionnelles.

En considérant les composantes de l'identité personnelle décrites par Allard & Ouelette (2002), nous pouvons constater que la première composante « **confiance** » peut être **difficilement atteinte**. C'est pourquoi les autres composantes (autonomie, initiative, industrie, identité, intimité) pourront être peu maîtrisées par les personnes rencontrées. La succession d'échecs auxquels les personnes ont été confrontées pourra expliquer le sentiment de confiance fragile que les personnes présentent envers elles-mêmes et envers les autres.

Lors d'un entretien avec un apprenant de 32 ans (Liège), celui-ci nous raconte les raisons qui l'ont poussé à abandonner l'école secondaire. À la question « *Qu'est-ce qui s'est passé à l'école secondaire ?* », l'apprenant répond en mettant en évidence un manque de capacité intellectuelle :



« Les rapports de stage et tout ce qui s'en suit, ce n'était pas vraiment pour moi. Donc, à chaque fois, j'étais saqué là-dedans et je ne pouvais pas passer comme ça quoi. »

Bulle 10 Apprenant à Liège (32 ans)

Un autre apprenant de 28 ans (Liège) nous raconte combien de fois il a dû recommencer la troisième année secondaire :

« J'ai été jusqu'en troisième secondaire. Après j'ai arrêté. En fait, je l'ai recommencée trois fois. Une fois, je l'ai fait normalement, j'ai doublé. J'ai recommencé encore une fois jusque décembre. Après, j'ai été renvoyé. Puis, l'année suivante, j'ai recommencé la troisième et j'ai été jusque décembre et j'ai été renvoyé encore. Puis, j'ai arrêté. »

Bulle 11 : Apprenant à Liège (28 ans)

À travers ce type de commentaires, nous déduisons que les personnes peuvent être habitées par un **sentiment d'insécurité** lié à « **l'ignorance** » de leurs connaissances de base.

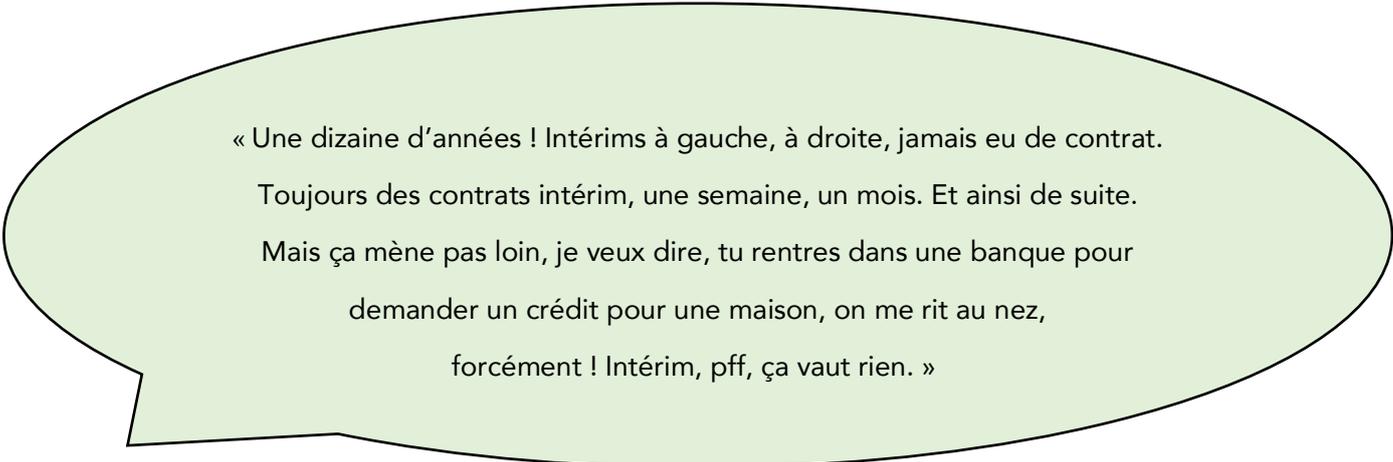
Cette information pourrait nous aider à comprendre pourquoi les personnes ayant un faible niveau de qualification développent un sentiment de méfiance vis-à-vis des organismes d'accompagnement et de formation. Ce sentiment peut se traduire par des comportements comme « **l'abandon, la fuite, l'agressivité et même la résistance au changement** » (Faulx & Danse, 2015). Un apprenant de 32 ans (Liège) répond de la manière suivante lorsque nous lui demandons « *Est-ce que cette formation a un effet sur toi ?* » :

« Je ne crois pas, non. Je crois qu'à 32 ans, je me connais assez pour ne plus trop changer. Évoluer, on évolue toujours, mais changer, je pense que non. »

Bulle 12 : Apprenant à Liège (32 ans)

Il faut rappeler ici que « lorsqu'une personne apprend quelque chose, elle change au-delà et par-delà cet apprentissage » (Faulx & Danse, 2015, p. 89). La transformation dépasse donc les acquis de la formation. Or, dans le cas de ce public spécifique, nous voyons que des personnes peuvent se trouver dans un tel état de « méfiance » vis-à-vis de leur expérience d'apprentissage, que cela étouffe le sentiment de pouvoir évoluer, au niveau des points visés par la formation ou par rapport à des changements plus larges. Or, s'il intervient un véritable apprentissage, le système affectif, cognitif, social ou autre risque d'être bouleversé (Faulx & Danse, 2015). Ceci peut donc d'autant plus renforcer la peur d'apprendre et donc la difficulté à rentrer dans une démarche de formation.

Du point de vue de l'identité professionnelle, comme nous l'avons déjà mentionné, nous constatons qu'une majorité d'apprenants ont vécu des expériences professionnelles instables et peu gratifiantes. Un apprenant de 32 ans nous parle de son parcours professionnel. Il répond par le commentaire suivant à la question : « *Pendant combien temps as-tu travaillé en tant que cariste ?* »

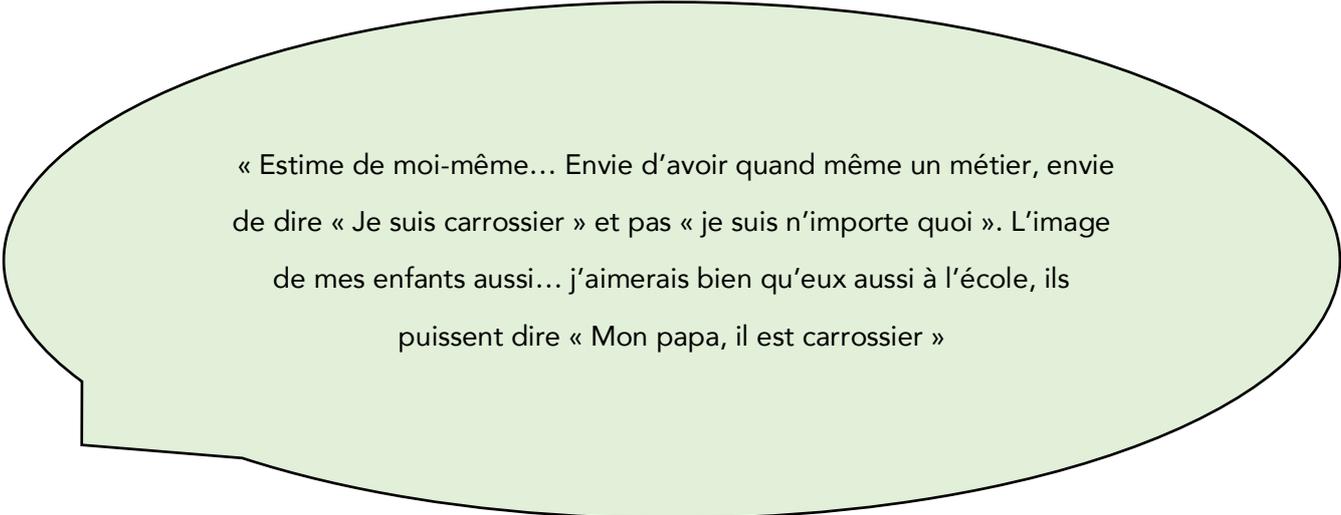


« Une dizaine d'années ! Intérim à gauche, à droite, jamais eu de contrat. Toujours des contrats intérim, une semaine, un mois. Et ainsi de suite. Mais ça mène pas loin, je veux dire, tu rentres dans une banque pour demander un crédit pour une maison, on me rit au nez, forcément ! Intérim, pff, ça vaut rien. »

Bulle 13 : Apprenant à Liège (32 ans)

Les expériences professionnelles en intérim sont considérées par les personnes comme « une perte du temps » pour s'assurer un futur professionnel stable. En suivant le schéma du développement professionnel de Havighurst nous observons

que le **travail intérimaire** est considéré comme un **piège pour acquérir « une identité en tant que travailleur/euse »**. Les personnes ont éprouvé des difficultés auparavant pour choisir un domaine professionnel dans lequel elles souhaitaient se projeter. C'est pourquoi, une majorité d'apprenants s'orientent vers la formation professionnelle avec l'objectif d'acquérir de nouvelles compétences. La transformation et/ou l'acquisition d'une « Identité en tant que travailleur/use » reconnue socialement est un des buts poursuivis par une majorité d'apprenants en formation professionnelle. Un apprenant nous raconte qu'il a déjà essayé de suivre la formation visée auparavant, mais qu'il s'est vu obligé de l'abandonner pour des raisons de santé. Il répond ceci à la question « *Qu'est-ce qui a fait que tu te retrouves dans cette formation ?* » :



« Estime de moi-même... Envie d'avoir quand même un métier, envie de dire « Je suis carrossier » et pas « je suis n'importe quoi ». L'image de mes enfants aussi... j'aimerais bien qu'eux aussi à l'école, ils puissent dire « Mon papa, il est carrossier »

Bulle 14 : Apprenant à Liège (32 ans)

En considérant les deux modèles évolutifs de l'identité personnelle et professionnelle, nous déduisons que notre public est confronté à des sources d'insécurité ayant comme origine « l'ignorance », mais pas uniquement. Les apprenants peuvent également être habités par un **sentiment d'incompétence** dû à la succession d'échecs suivis.

Nous signalons que « les identités professionnelles » décrites ci-dessous ne sont pas représentatives des apprenants « adultes » ayant vécu des expériences professionnelles « plus stables ». Cependant, ces personnes ont également été confrontées à des situations d'échecs avec comme possible conséquence un sentiment fragile de confiance envers soi-même et envers les autres. C'est pourquoi nous observons que notre public est caractérisé par des états affectifs marqués par l'insécurité émotionnelle.

- **La typologie des motifs du modèle de Carré (2001)**

Nous l'avons dit, pour analyser nos observations au travers d'un autre cadre conceptuel, nous nous sommes orientés vers la typologie de motifs, c-à-d. du modèle théorique de Philippe Carré.

Nous pouvons constater à travers les analyses précédentes que ces apprenants s'inscrivent en formation en suivant à la fois une orientation extrinsèque croisée à une motivation d'apprentissage ainsi qu'une envie de participation à la société, à travers une recherche de changement identitaire, (Ex. : « envie de dire que je suis carrossier »). Une majorité d'apprenants cherchent un sentiment de satisfaction qui se situe « en dehors de la formation en elle-même » (Carré, 2001, p. 44). En effet, ils visent à acquérir une série de savoirs, d'habiletés, de connaissances et de compétences leur permettant de garantir **une meilleure employabilité**. Nous observons que la satisfaction relative à la formation concerne essentiellement ce qui va se passer après la formation⁶⁵.

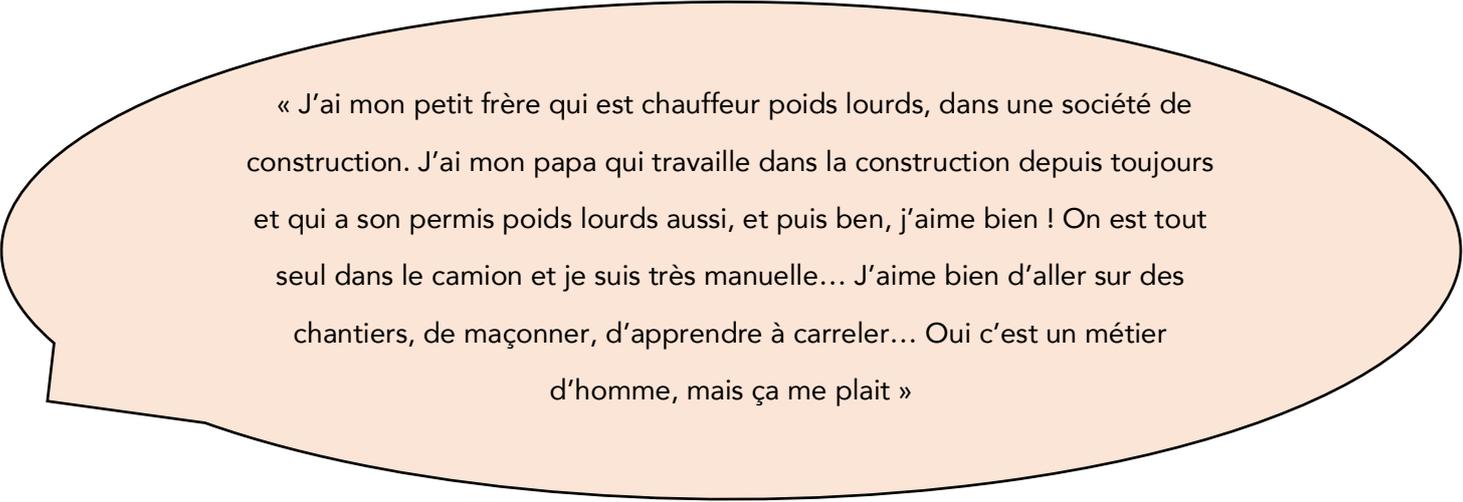
Plus particulièrement, nous observons que les apprenants sont à la recherche d'une nouvelle construction **identitaire** (transformation de l'image sociale de soi). Ce motif est véhiculé par la recherche d'intégration positive d'« une identité en tant que travailleur/euse » (Havighurst, 1964). À travers la formation, les apprenants peuvent

⁶⁵ L'orientation extrinsèque (Axe horizontal). Ph. Carré, 2001.

acquérir « la reconnaissance symbolique » nécessaire pour la « transformation de l'image sociale de soi » (Joseph, M. & Mailhot, J., 2018)⁶⁶. Par ailleurs, les apprenants cherchent à acquérir des compétences et des savoirs spécifiques visant un métier donné ayant pour but l'orientation professionnelle (motif **vocationnel**). En effet, les apprenants s'inscrivent en formation en vue de l'obtention d'un emploi dans le domaine professionnel qu'ils ont choisi. Cette motivation correspond au stade « devenir des personnes productives » selon le modèle du développement professionnel de Havighurst (1964).

Lors de la clôture de notre analyse à partir de cette première dimension, nous avons également identifié que les apprenants s'orientent vers un domaine professionnel qui leur est familier et qui leur plaît. Avoir des connaissances préalables « informelles » ainsi qu'un attrait pour le métier sont deux facteurs d'influence majeurs dans la motivation initiale des apprenants. Le commentaire issu d'une apprenante de 39 ans (Liège) orientée vers un métier technique illustre ce propos.

À la question « *Qu'est-ce qui fait que tu t'orientes vers cette formation ?* », l'apprenante répond :



« J'ai mon petit frère qui est chauffeur poids lourds, dans une société de construction. J'ai mon papa qui travaille dans la construction depuis toujours et qui a son permis poids lourds aussi, et puis ben, j'aime bien ! On est tout seul dans le camion et je suis très manuelle... J'aime bien d'aller sur des chantiers, de maçonner, d'apprendre à carreler... Oui c'est un métier d'homme, mais ça me plaît »

Bulle 15 : Apprenante à Liège (39 ans)

⁶⁶ Rapport Les motifs d'engagement en formation d'alphabetisation de Lire et écrire (2018).

Ces informations sont de grande utilité, puisque le formateur ou un autre professionnel présent dans le parcours de l'apprenant peut utiliser « l'attrait pour le métier » ainsi que « les connaissances préalables » comme des **ressources** permettant de contrebalancer les difficultés⁶⁷ induites par les états d'insécurité émotionnelle.

Ces observations nous permettent de remarquer que les profils psychosociaux des apprenants ne sont pas la cible de modification. Les professionnels en charge des parcours de formation du public à « faible niveau de qualification » n'ont pas de marge de manœuvre pour défaire l'identité des personnes accompagnées, caractérisée par des sources d'insécurité diverses. Cependant, ces professionnels, à travers une posture qui est « à l'écoute des différentes sources et manifestations de l'insécurité » peuvent néanmoins proposer des **dispositifs** et **des modes d'interactions** prenant en compte les dimensions identitaires. C'est pourquoi, nous analysons dans le chapitre suivant les « **effets** »⁶⁸ produits par « **les éléments de l'action pédagogique** »⁶⁹ du parcours de l'apprenant, en tenant en considération, les sources d'insécurité présentes chez le public concerné.

⁶⁷ L'agressivité, l'abandon, la fuite, la résistance au changement (Faulx & Danse, 2015).

⁶⁸ Voir figure 5

⁶⁹ Voir figure 6

La dimension pédagogique (Offre de formation)

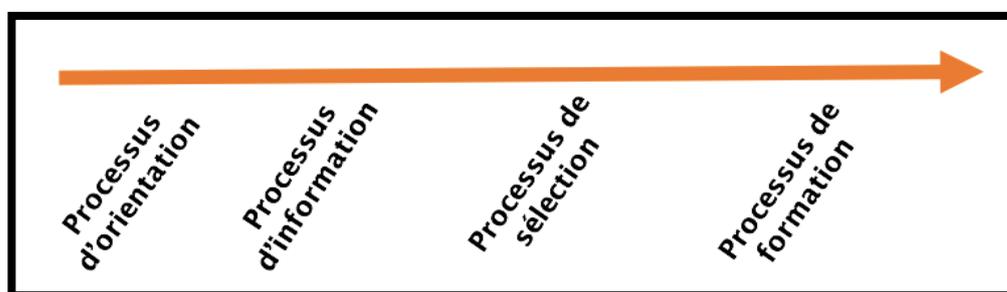


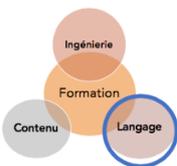
Figure 7 : Les processus du parcours de formation

Nous analyserons **la dimension pédagogique** en suivant l'ordre chronologique de l'offre de formation. Cependant, il faut signaler que les parcours de formation ne sont pas linéaires. Ceux-ci dépendent des choix réalisés par les apprenants eux-mêmes et des aménagements réalisés pour répondre à leurs besoins.

Cette trajectoire (Figure 7) représente l'ensemble des étapes possibles, même si chaque apprenant ne passe pas nécessairement individuellement par toutes les étapes.

I. Le processus d'orientation

Nous découvrons que les apprenants s'orientent vers une formation professionnelle en mobilisant les ressources d'orientation du territoire (accompagnateur/trice du Forem, Maison Carrefour, Mission Régional pour l'Emploi...) mais aussi par des initiatives propres. Commençons par les effets produits lors des actions « d'accompagnement » des professionnels en charge du processus d'orientation.



a) Le Langage

- **L'accompagnement à travers les ressources du territoire**

Nous sommes témoins que *l'écoute bienveillante*, *l'écoute active* ainsi que *l'empathie* du professionnel sont des « éléments langagiers » qui créent un effet positif décisif sur **la motivation** du stagiaire à poursuivre les démarches nécessaires pour s'inscrire dans un parcours de formation. Ces éléments langagiers relèvent la nécessité de maîtriser **des compétences relationnelles** adéquates pour favoriser un état de confiance entre l'accompagnateur et l'apprenant.

La posture de l'accompagnateur/trice constitue un élément fondamental pour maintenir **la motivation** d'aller plus loin⁷⁰ dans le parcours de formation. De plus, ce type de langage verbal et non verbal centré sur l'apprenant pourrait également créer un effet en termes **identitaires**. Un apprenant de 29 ans (Liège) répond à la question : « *Peux-tu identifier les comportements de ton accompagnatrice qui t'ont influencé pour être en formation aujourd'hui ?* » :

« C'est le premier contact... Sans un bon accompagnateur, il n'y a rien. Au début, j'étais censé le faire avec une autre personne qui ne convenait pas du tout. Dans tous les métiers, il y a des gens qui font bien leur métier, il y a des gens qui ne font pas bien leur métier... Ici, je suis tombé sur un accompagnateur qui prend la peine, qui va sonner, qui va essayer, qui va insister, encore une fois qui est beaucoup plus humain »

Bulle 16 : Apprenant à Liège (29 ans)

⁷⁰ Exemple : intérêt pour participer à la séance d'information.



Nous observons, en effet, que l'adjectif qualificatif « plus humain » est fréquent dans la description du personnel en charge du processus d'orientation. À travers un type d'accompagnement « humaniste », les personnes se sentent **respectées dans leur globalité** en produisant un effet **identitaire** et **motivationnel positif**. Se sentir écouté et non jugé sont des éléments fondamentaux pour favoriser « **une relation pédagogique constructive** ».

Au niveau « humain », certains apprenants ont qualifié le type d'accompagnement du Forem de meilleure qualité par rapport à ce qu'ils avaient vécu auparavant. Ces personnes ont mis en évidence qu'elles se sont senties respectées « en tant que personne au lieu d'être traités comme un numéro ». Un apprenant de 35 ans (Liège) nous raconte son parcours de formation passé, il nous parle de son expérience négative avec le personnel en charge de son orientation au Forem. À la question « *t'es-tu senti aidé par le Forem ou par un autre organisme auparavant ?* », il nous dit :

« À l'époque on avait l'impression d'être des numéros, qu'on devait aider, mais qu'on n'aide pas vraiment. J'avais l'impression de ne pas être quelqu'un d'important pour la personne qui m'aidait au Forem (...) Maintenant, j'ai euh... un accompagnement, beaucoup plus cordial, plus sympathique »

Bulle 17 Apprenant à Liège (35 ans)

Nous sommes témoins que les comportements qui induisent un message de jugement peuvent provoquer **un effet négatif sur l'identité** ainsi que sur la **motivation** de l'apprenant⁷¹.



⁷¹ Thématique abordée dans le pôle de synergie Acquisition des compétences de base de l'IBEFE Wapi.

Une apprenante de 59 ans à Tournai nous raconte également son expérience négative avec son ancienne accompagnatrice. Cette expérience remonte à 5 ans. À la question : « *Qu'est-ce qui s'est passé entre vous et votre ancienne accompagnatrice ?* », elle nous répond :

« Je rentre, j'avais ma farde avec mes recherches d'emploi. Alors, elle cherche mon dossier sur l'ordinateur, pour voir un peu ce qu'on avait fait avec l'autre conseillère. Elle dit « Oh non, elle a rien fait pour vous, absolument rien. Qu'est-ce que vous avez fait pendant un an ?! Vous n'avez aucune recherche d'emploi » Et je dis « Mais vous regardez mes recherches d'emploi ? Vous n'ouvrez même pas ma farde ! » « J'ai pas besoin, vous ne voulez pas travailler ! (...)

Bulle 18 : Apprenant à Tournai (59 ans)

Les sentiments d'insécurité présentés dans « **la dimension sociologique et psychologique** » peuvent se voir accentués dans une mauvaise relation d'accompagnement.

Pour mieux comprendre la variabilité des comportements des professionnels en charge de l'orientation des apprenants, nous mobilisons « *l'étude exploratoire sur les opportunités d'insertion pour le public éloigné de l'emploi : détection et appariement* » mise en œuvre à travers le partenariat de l'IWEPS, Le Forem et le CSEF. À travers cette étude, nous pouvons comprendre que la pluralité des parcours professionnels des personnes en charge de l'orientation influence « fortement la manière dont ils interagissent, et dont ils se représentent les personnes éloignées de

l'emploi ou du monde du travail » (p. 14)⁷². Cependant, l'étude met en évidence des points positifs à valoriser lors de l'évolution du travail des opérateurs. Il y existe, dans l'ensemble d'opérateurs ayant comme mission l'insertion des personnes éloignées de l'emploi, une meilleure prise de conscience des difficultés rencontrées par les DE. En effet, cette évolution est ressentie positivement par les apprenants d'aujourd'hui. Finalement, nous voulons tenir en considération les réflexions issues des rencontres avec plusieurs professionnels d'opérateurs de formation. Nous constatons que la philosophie régnant chez les employeurs des centres d'accompagnement et d'orientation a une influence directe sur la qualité de l'accompagnement pédagogique. En effet, la dimension politique institutionnelle joue un facteur d'influence majeur sur la prise de conscience des effets produits dans la relation d'aide.

- **Orientation par « propre initiative »**

Nous avons été interpellés par l'observation suivante. Nous avons rencontré des apprenants qui ont directement accédé au **processus d'information** par leurs propres moyens.

⁷² Voir les trois positionnements du professionnel, pp. 12-14 in « Rapport Étude exploratoire sur les opportunités d'insertion pour le public éloigné de l'emploi : détection et appariement ».

Un apprenant de 41 ans (Liège) nous explique sa démarche d'orientation. À la question « *Est-ce que tu es passé par le Forem ou un autre organisme pour venir ici ?* », il répond :

« Non, c'est moi. J'ai commencé à chercher. Comme je voulais garantir mon avenir, parce que j'ai une compagne, dans un mois, je vais être papa, on a acheté une maison, moi je veux pérenniser mon avenir. Donc, je me suis dit que j'allais regarder ce qu'il y avait comme métier en pénurie. Où je suis sûr de trouver du travail. Et là, je me suis rendu compte qu'il y avait la soudure qui ne demandait pas de prérequis, juste un petit test de français et de calcul. Donc, j'ai dit « Ben, c'est ça que je dois faire. »

Bulle 19 : Apprenant à Liège (41 ans)

Les apprenants mobilisant leurs propres ressources (capacité à s'informer, prise d'initiative, autonomie, prise de décision) prouvent qu'ils peuvent être en possession de « compétences clés » (compétences numériques, compétences pour organiser son activité⁷³...). Cependant, les démarches pédagogiques permettant de valoriser⁷⁴ les apprentissages tout au long de la vie sont rarement mobilisées dans les institutions qui nous ont ouvert leurs portes. Or, il nous semble que **la validation des acquis de l'expérience (VAE) pourrait se présenter comme une formule d'accompagnement favorisant le développement personnel des apprenants**. En considérant « les identités fragilisées » des adultes en formations professionnalisantes, nous pensons qu'il serait pertinent d'explorer la possibilité de mobiliser des outils comme le projet RECTEC ou le projet Eure.K, ayant comme objectif l'identification des connaissances acquises par les personnes à travers

⁷³ Compétence clés "apprendre à apprendre" (Cadre de Référence Européen)

⁷⁴ Voir « Projet Rectec », « Projet Eure.K » et « Pôle de synergie AlphaFLEval de l'IBEFÉ Bruxelles ».

l'expérience de vie. Ces projets pourraient être mobilisés afin de créer un impact positif sur l'état psychologique des apprenants.



Nous n'avons rencontré qu'une institution mettant en place le projet RECTEC. Des difficultés sur la modalité d'exécution sont encore présentes. L'équipe soutenue par la coordinatrice du projet se trouve dans une étape d'essai-erreur afin d'identifier la modalité la plus convenable aux besoins des apprenants. En stade d'expérimentation, les effets n'ont pas encore pu être analysés.

b) Le Contenu

Le personnel en charge de l'accompagnement vise majoritairement l'identification des compétences professionnelles déjà acquises par les apprenants ainsi que leurs intérêts personnels. Certains ont valorisé les compétences « psychologiques » du conseiller en mettant en évidence l'intérêt porté aux envies et désirs des apprenants. À la question « *les séances d'information vous ont-elles aidé ?*⁷⁵ », un apprenant de 22 ans (Liège) nous explique son expérience :

« En fait, j'avais été à la séance d'information pour l'électromécanique (...) Et puis y m'avait déjà donné un rdv pour commencer la formation. Mais bon, dès le premier jour à la séance d'info, j'ai vu que c'était pas trop ça. Et puis là, y a un conseiller qui... qui lit entre guillemets, elle lit un peu en toi, elle lisait en moi... Elle m'a dit : « Ecoute, je vois bien que c'est pas trop ce que tu recherches. » Et on a un peu discuté et je lui ai dit que j'étais fan de la mécanique... Et de là j'ai eu la séance d'info et euh ... ben ça a directement accroché, j'ai vu que ça me plaisait bien. »

Bulle 20 : Apprenant à Liège (22 ans)

⁷⁵ Commentaire issu d'un focus group.

À travers ce discours, nous observons qu'une posture à l'écoute des motivations et des envies des DE favorise l'engagement dans un parcours de formation. C'est pourquoi tenir en considération « **les souhaits de la personne** » a des **effets positifs** sur **la dimension motivationnelle**. Nous nous permettons également de signaler que l'intérêt porté pour les souhaits de la personne pourrait également avoir des **conséquences positives sur la dimension identitaire** puisque la personne se sent reconnue et respectée dans sa globalité.

Cependant, cette évaluation positive n'est pas unanime parmi ceux qui ont expérimenté le processus d'orientation. Un apprenant de 35 ans, inscrit à la même formation que l'apprenant précédant, nous répond de la manière suivante à la question « *Trouves-tu qu'il t'ait manqué quelque chose pendant ton accompagnement au Forem ?* » :



« Oui, il manque quelque chose. Ils se basent sur les acquis des personnes ! Et ça c'est leur plus grand truc... Il ne faut pas oublier les rêves des personnes. C'est très imagé mais c'est réel. Il y a des gens qui ont des souhaits, il y a des gens qui ont des passions, il y a des gens qui ont des rêves, qu'ils n'ont peut-être pas pu réaliser avant et qui peuvent le faire aujourd'hui. Moi, c'est mon cas. »

Bulle 21 : Apprenant à Liège (35 ans)

Nous avons constaté, notamment, que l'accompagnement basé majoritairement sur les compétences des apprenants peuvent occasionner des **effets négatifs** sur **la dimension identitaire**. Après avoir identifié que les DE s'orientent vers des formations qui **plaisent**, expliqué dans l'axe psychosocial, nous observons que les



informations, concernant les aspects plus subjectifs de la personne, doivent être considérées avec attention afin de garantir les meilleures opportunités pour favoriser l'accrochage en formation.

c) L'ingénierie

- L'entretien individuel

Le dispositif par excellence mobilisé dans un cadre d'accompagnement est l'entretien individuel. Des apprenants ont constaté que le **délai d'attente** et **les contraintes administratives** sont **longs**. Nous observons qu'il en résulte une **répercussion négative sur la motivation** de l'apprenant vis-à-vis de sa démarche d'insertion socio-professionnelle. Un apprenant de 25 ans (Liège) a expliqué la longueur du temps écoulé avant d'avoir eu accès à un rendez-vous avec son accompagnatrice. À la question : « *Comment es-tu arrivé à cette formation ?* », l'apprenant répond :

« Je suis allé au Forem de Seraing, et je suis allé m'inscrire, j'ai attendu un mois et demi avant qu'on se décide à me convoquer pour aller, faire les papiers, machin, tout le tralala. Puis, j'ai encore attendu un mois et demi pour avoir accès à ma déléguée... enfin mon accompagnatrice quoi »

Bulle 22 : Apprenant à Liège (25 ans)

En effet, ce type de commentaire met en question l'organisation institutionnelle des opérateurs d'insertion socio-professionnelle. Pour mieux comprendre ce phénomène, nous nous orientons également vers « l'étude exploratoire sur les

opportunités d'insertion de DE»⁷⁶. Nous pouvons constater qu'une majorité d'opérateurs⁷⁷ interrogés lors de l'étude « reconnaît devoir effectuer des tris parmi les personnes qui se présentent à eux » (p. 67) afin de choisir les mieux adaptées, entre autres raisons, aux exigences des opérateurs de formation.

Les caractéristiques individuelles sont également des facteurs d'influence pour la prise en charge du DE. Cette manière de procéder questionne la philosophie de notre Unité de recherche présentée lors de l'introduction du rapport : « La démocratie de la formation et de la connaissance » pour toute personne désireuse d'apprendre ou de se former malgré ses particularités individuelles.

- **Les ressources mobilisées aux bénéfices de « la capacité à s'orienter »**

Nous rencontrons des dispositifs qui peuvent être inscrits dans une démarche permettant de « développer la capacité à s'orienter » (Beltrame, 2019) des DE. Certains accompagnateurs orientent les apprenants, en recherche d'une direction professionnelle, vers des formations ayant comme objectif l'orientation des apprenants. En effet, ce type de ressources permet aux personnes de mieux se connaître afin de mieux gérer leur avenir professionnel. Nous considérons que ce type d'action s'inscrit dans la logique « d'apprendre à apprendre » (5^{ème} CCE), compétence fondamentale pour minimiser les situations menant à l'échec.

Un apprenant de 39 ans (Liège) nous raconte le parcours réalisé pour atteindre la formation professionnalisante. À la question : « *Est-ce la fin du contrat qui t'a poussé à venir à cette formation ?* », l'apprenant répond :

⁷⁶ Étude exploratoire sur les opportunités d'insertion pour le public éloigné de l'emploi : détection et appariement (IWEPS, Le Forem et CSEF)

⁷⁷ MIRE, CPAS, EFT, OISP, AP, AUTRES (p. 10)

« (...) Je me suis orienté vers... d'abord, vers une formation à Verviers qui m'a permis de m'orienter dans ce qui me correspondait le mieux, on va dire. Le test de Hollande, tu dois sûrement connaître ? Non ? C'est un test avec... plusieurs mots. Il faut les choisir et en fonction des mots qu'on choisit, ben, ça crée un profil, si on est plus pour le social, on est plus pour le pratique... afin... c'est pas mal du tout, je trouve »

Bulle 23 : Apprenant à Liège (39 ans)

À travers son discours, nous observons que les outils favorisant l'orientation se mettent au **service de l'apprentissage** et la **prise de conscience** de soi, produisant à la fin, des **effets motivationnels positifs**. Ces dispositifs permettent aux apprenants de voir plus clairement des directions de vie à reprendre.



Par ailleurs, ce type de formation peut également produire des effets socio-relationnels positifs grâce aux interactions⁷⁸ qui émergent entre les apprenants. Nous observons que ces premiers pas vers la formation peuvent aider les apprenants à sortir de leur état d'isolement social.

Par ailleurs, certains apprenants ont indiqué qu'ils se sont orientés vers des formations « disponibles » lors du moment de la demande d'accompagnement. Un apprenant de 20 ans (Verviers) répond ainsi à la question « *Comment es-tu arrivé à la formation* » :

⁷⁸ Voir Bulle 1. L'apprenante (19 ans) identifie l'entraide au sein du groupe.

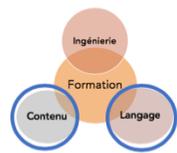
« Je suis venu au Forem, je me suis inscrit en tant que demandeur d'emploi, j'ai dit que je voulais faire une formation. Ils m'ont dirigé vers le bureau de formation, ils m'ont sorti trois fiches de formations qui étaient disponibles. Il m'a demandé quel genre de formation je veux faire. J'ai dit une formation qui est disponible chez vous. Il m'a dit « Il faut te décider ». J'ai dit « oui, quand j'aurais les formations, je vais me décider » parce que je connais rien ici. Je sais pas les formations qui existent au Forem. »

Bulle 24 Apprenant à Verviers (20 ans)

Nous considérons que ce type d'accompagnement ne répond pas à la dimension pédagogique entendue dans les systèmes d'orientation. En effet, orienter en fonction de la disponibilité des formations pourrait servir de prévention de la répétition d'un nouvel échec. Si la décision d'orientation est prise dans un stade d'émergence, les chances d'accrochage peuvent se voir amoindries.

II. Le processus d'information

Nous avons obtenu moins d'informations fines à propos de ce processus. Les apprenants éprouvaient plus de difficultés pour décrire les actions ou pour en identifier les effets. Néanmoins, quelques réflexions peuvent être retirées concernant les éléments de l'action pédagogique. Pour favoriser la compréhension, nous décidons de fusionner les dimensions « langage » et « contenu » pour la corrélation entre les données.



a) Langage et Contenu

Les analyses obtenues dans le processus antérieur concernant le « langage » correspondent aux faits observés lors de ce second processus. Cependant, de nouvelles informations ont été partagées par les apprenants. Nous traiterons **la touche d'humour**, **la posture « expert »**, ainsi que **l'honnêteté** du discours⁷⁹ du formateur à travers un même commentaire représentatif de chaque observation. Nous identifions que majoritairement, la personne en charge de la séance d'information fait partie de l'équipe des formateurs du métier visé.

- **La touche d'humour**

La touche d'humour du professionnel en charge de la séance d'information est un élément qui crée des **effets motivationnels positifs**. Une apprenante⁸⁰ de 39 ans (Liège) met en évidence ce constat. Elle répond à la question : « *Qu'est-ce qui fait que cette séance est bien ?* »

⁷⁹ Informations concernant les avantages et les inconvénients du métier.

⁸⁰ Voir Bulle 14. Commentaire issu de la même apprenante.

« C'est « P » qui avait fait la présentation, qui est un petit comique, il y avait la petite touche d'humour aussi qui faisait que c'était agréable à entendre. Puis c'est un chauffeur, il a été chauffeur pendant des années. Donc, il savait de quoi il parlait. Ça, c'est important parce que si c'était une personne qui n'avait jamais roulé ça n'aurait pas été du tout pareil. Il attirait plus à faire le métier de la manière où il l'a expliqué. Et, je vais dire, ils n'ont pas caché euh, comme dans beaucoup d'endroits, on dit toujours les avantages mais jamais les inconvénients, là, pas. C'était, noir sur blanc, on savait à quoi s'attendre »

Bulle 25 : Apprenant à Liège (39 ans)

En effet, à travers l'**humour**, « **un climat de détente et de convivialité** » favorable peut s'installer progressivement dans une situation d'enseignement-apprentissage. Ce type de stratégie « langagière » permet de diminuer l'état anxiogène auxquels les apprenants sont confrontés lors d'une situation pédagogique (Faura, 2000). Par ailleurs, le formateur ou un autre professionnel, à travers son humour « adapté »⁸¹ peut favoriser sa posture « **pair** » nécessaire pour instaurer une relation de confiance avec un public fragilisé. Cependant, nous ne pouvons pas constater, par manque d'informations, si la touche d'humour crée des effets identitaires ou socio-relationnels positifs. À travers la bulle 24, nous pouvons identifier que l'humour se met au moins au **service de la motivation et de l'apprentissage** des apprenants grâce à **une atmosphère groupale plus plaisante**.



⁸¹ « L'humour doit faire l'objet d'un dosage exact sous peine d'entraîner la rupture du contrat de confiance entre l'apprenant et l'enseignant » (Faura, P., p. 15, 2000)

- **La posture « expert »**

Nous observons également dans le discours de l'apprenante⁸² (39 ans) que la posture « **expert** », du professionnel en charge de la séance d'information, **bouleverse** aussi son **système motivationnel**. Le formateur est considéré expert grâce à sa riche expérience. Par ailleurs, **la dimension identitaire** est également objet d'analyse dans son discours. Nous considérons que **la reconnaissance** des compétences et des connaissances spécifiques du formateur, en charge de la séance d'information, joue un rôle essentiel dans une des motivation initiale⁸³ : « **acquérir une identité en tant que travailleur/use** » (Havighurst, 1964). En effet, grâce à l'expertise du formateur, l'apprenant peut se projeter dans l'identité professionnelle du métier souhaité. Cette analyse vient soutenir l'idée que pour favoriser l'engagement en formation professionnalisante, le formateur doit savoir jongler à la fois entre la posture « **pair** » et la posture « **expert** » afin de soutenir l'apprentissage. **Les compétences relationnelles** du **professionnel** sont à nouveau relevées comme sources fondamentales pour alimenter la curiosité d'apprendre.



- **L'honnêteté du discours**

Cette apprenante précise également que **connaître les avantages** mais aussi les **inconvenients** du métier vers lequel elle s'oriente a été un **facteur motivationnel positif**. Ceci est largement partagé par les apprenants malgré le fait que quelques remarques seront à signaler. « **La transparence** » dans les démarches d'informations est une attitude valorisée puisqu'elle permet aux apprenants de faire le point sur leurs propres intérêts pour s'engager, s'ils le souhaitent, dans la suite du parcours⁸⁴, ce qui a ensuite des conséquences positives au niveau de **la motivation** mais aussi sur **les apprentissages**. Les apprenants acquièrent de nouvelles informations qui peuvent accentuer leur intérêt pour le métier mais aussi provoquer le rejet. Dans



⁸² Voir Bulle 24.

⁸³ Pour rappel, voir les analyses de l'axe « Dimension sociologique et psychologique (Profil psychosocial)

⁸⁴ Pour conceptualiser le terme "transparence" nous nous orientons vers les réflexions de Vineet Nayar « Les employés d'abord, les clients ensuite » (2018)

cette logique, un apprenant de 47 ans (Liège) nous raconte son ressenti durant la séance d'information. Il répond à la question : « *Est-ce que la séance d'information a été utile pour toi ?* »

« Oh, pas... pour être honnête, pas vraiment. Ils ont plutôt tendance à vouloir un petit peu refroidir les gens, mais en même temps je comprends la démarche, parce que par séance d'information, il y a environ 40, 50 personnes qui sont là et on capte directement ceux qui ont envie de faire cette formation et ceux qui sont plutôt là pour chahuter, rigoler, s'amuser... »

Bulle 26 : Apprenant à Liège (47 ans)

Cette observation questionne, **la stratégie de communication** choisie par le formateur pour présenter les informations essentielles de la formation métier. Conscient des **sources d'insécurité** présentes chez le public peu qualifié, les formateurs peuvent prendre du recul par rapport à leurs propres jugements et ressentis, afin d'éviter des effets **motivacionnels négatifs**. En effet, « **les rires** », « **l'ennui** » peuvent être analysés comme des symptômes éventuels **des états affectifs des apprenants**, colorés par des sentiments d'instabilité. Les formateurs peuvent interpréter ces comportements comme un refus d'apprendre. Pourtant, en formation d'adultes, nous considérons que lorsque les personnes se trouvent en situation d'insécurité, elles peuvent réagir à travers des comportements de « **substitution** ». Ceux-ci désignent « un comportement qui est posé à la place d'un autre qui serait pourtant plus conforme aux états intérieurs du sujet » (Faulx & Danse, 2015, p. 89). Voilà pourquoi nous considérons que la prise de conscience de la part du formateur de **la signification possible des comportements de « substitutions »**



est nécessaire. Réfléchir aux stratégies de communication, en prenant en compte les besoins des apprenants, pourrait s'inscrire dans des techniques d'accompagnement, permettant aux apprenants de développer leur propre capacité à s'orienter par un processus cognitif raisonné. En définitive, présenter les avantages et les inconvénients à travers un « langage » adapté aux insécurités des apprenants est une démarche favorisant la responsabilité des adultes vis-à-vis des prises de décisions.

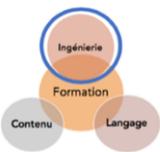
Par ailleurs, cet apprenant (47 ans) met en évidence une autre formation dans laquelle « il y a environ 40, 50 personne » et qui sera traitée ci-dessous, à travers l'ingénierie de l'action pédagogique.

b) L'ingénierie

Nous constatons que le dispositif général mobilisé lors de la séance d'information des métiers professionnalisants est constitué majoritairement de méthodes de présentation groupale. Nous identifions deux éléments qui nous questionnent. D'une part, l'effet produit par le nombre élevé d'adultes présents aux séances et d'autre part, la spécificité d'un dispositif identifié chez un opérateur de formation ayant comme résultat des effets positifs sur l'ensemble de la gamme.

- **La composition du groupe**

Le commentaire repris dans la Bulle 25 a été également formulé par d'autres apprenants. Le nombre de personnes présentes a des conséquences sur leur capacité à prendre la parole, notamment des apprenants avec des attitudes plus « timides ». Le propos issu d'un adulte de 36 ans (Liège) nous permet d'identifier des **effets déstabilisants** sur l'apprentissage visé par le formateur. À la question : « *Que penses-tu de la séance d'infos ?* » l'apprenant répond :



« C'était... assez complet... maintenant je dois dire que peut-être qu'on était beaucoup. Donc... des groupes un petit peu plus petits, plus restreints, quitte à faire plusieurs groupes. Pour que tout le monde puisse, on va dire, participer, parler et ... faire partie de... »

Bulle 27 Apprenant à Liège (36 ans)

Nous observons que les « grands groupes » peuvent avoir une influence sur le degré de participation des apprenants lors de la séance d'information. **La qualité de l'information assimilée** peut être liée au **manque de capacité à prendre la parole** quand il s'agit de poser les questions nécessaires au bénéfice de l'orientation professionnelle. Par ailleurs, l'adulte en formation est conscient que « l'apprentissage se joue aussi dans un contexte social » (Faulx & Danse, 2015, p. 87). Les insécurités liées aux « regards des autres » est un autre facteur à considérer afin d'éviter des frustrations qui empêchent la concentration sur l'apprentissage et par conséquent, les tensions au sein du groupe. Des tensions relationnelles en amont peuvent avoir des effets négatifs sur la dynamique groupale durant le processus de formation. Nous reviendrons sur cette observation durant l'analyse du processus de sélection.

- **Les visites, les observations et l'échange entre « pairs »**

Nous avons été interpellés par les effets positifs produits par un dispositif spécifique proposé par un opérateur de formation à Liège. De manière unanime, les apprenants interviewés⁸⁵ ont identifié que **visiter les ateliers, observer les tâches à réaliser ainsi que la possibilité de dialoguer avec des apprenants plus anciens** sont des ressources **motivacionnelles**, mais pas uniquement. Nous constatons qu'à travers ce type de dispositif, des **effets favorables** sur les **4 dimensions** sont rencontrés. Un

⁸⁵ Des apprenants issus d'un même centre de formation

apprenant⁸⁶ de 22 ans (Liège) répond à la question « *Qu'est-ce qui se passe dans la séance d'information qui vous permet de découvrir le métier ?* » :

« On vient ici et on fait le tour des ateliers. Et alors, on discute et tout ça. Et... ce qui est bien, c'est qu'on va dans l'atelier et on voit justement en fait, ceux qui sont... qui sont déjà là, donc qui travaillent comme nous on le fait maintenant. On voit un peu sur le terrain comment ça se passe et on demande les avis de ceux qui y sont. »

Bulle 28 : Apprenant à Liège (22 ans)

À travers ce dispositif, les apprenants s'engagent dans une **dynamique relationnelle** basée sur les « **fenêtres de coopérations** »⁸⁷ (Faulx & Danse, 2015). Les apprenants (anciens et nouveaux) consacrent du temps pour s'entraider et coopérer au bénéfice de l'apprentissage. Par ailleurs, à travers cette dynamique, « **l'identité en tant que travailleur/euse** » visée dans la profession envisagée peut se voir favorisée. À travers les échanges, les futurs apprenants peuvent identifier **les compétences à acquérir** et/ou disposer pour se confronter à la vie professionnelle dans un futur proche. En effet, les discussions permettent d'obtenir plus d'informations concernant le métier, ce qui **favorise l'apprentissage** en jouant favorablement sur la motivation si l'apprenant porte un intérêt réel à ce métier.



Un apprenant⁸⁸ de 35 ans (Liège), inscrit dans la même formation que l'apprenant antérieur (Bulle 27), compare ses expériences vis-à-vis de différents organismes de

⁸⁶ Voir bulle 19. Même apprenant.

⁸⁷ Concept issu du chapitre "Comment créer et entretenir une dynamique relationnelle favorable au processus formatif ?". Troisième déterminant : la régulation des relations entre apprenants. (Faulx & Danse, 2015)

⁸⁸ Voir bulle 16. Même apprenant.

formation, concernant la qualité du dispositif d'information. À la question « *Pourquoi dis-tu qu'ici c'est mieux que dans l'autre organisme ?* », il évoque ceci :

« Dans l'autre formation, on arrive en entretien, collectif pour l'initiation et pour la découverte du métier. Ce n'est pas la même chose qu'ici. C'est-à-dire que là, c'est très euh ... on est dans une salle, regroupés, et on fait passer un film à l'écran et c'est fini ! Puis, on fait les tests (...) qu'ici c'est un entretien collectif, en groupe, dans lequel on discute ensemble, on parle, on découvre, on visite. On rentre dans le sujet des métiers. Là, je n'ai rencontré personne faisant le métier ! Personne donnant la formation. Donc, on ne peut pas avoir de réponses aux questions que l'on se pose »

Bulle 29 : Apprenant à Liège (35 ans)

Cette dernière bulle vient renforcer notre réflexion. La dimension relationnelle du dispositif « **visite, observation et échange entre pairs** » joue un rôle fondamental dans la recherche « **identitaire** » de l'apprenant ainsi que dans sa **motivation initiale** concernant l'acquisition de nouvelles compétences et de savoirs spécifiques visant un métier donné. À travers la discussion, le dialogue et les échanges informels, les apprenants acquièrent **plus d'informations** favorisant leur **capacité d'orientation**.

III. Le processus de sélection

Les actions identifiées dans ce troisième processus concernent majoritairement **l'entretien individuel** valorisant la motivation des apprenants et **le test d'entrée** visant l'évaluation des compétences de base en français et en mathématique. Nous observons également que les adultes interviewés présentent des difficultés pour décrire les actions vécues pendant la sélection ainsi que les effets ressentis à cause du temps écoulé. Nous avons décidé de fusionner « Contenu » et « Ingénierie » pour faciliter la lecture ainsi que la compréhension des analyses obtenues.

a) Le Langage

Nous analysons ci-dessous les effets produits par le « **langage** » employé par les **responsables des entretiens individuels**, étape fondamentale avant de poursuivre le processus de formation.

- **L'entretien individuel valorisant la motivation de l'apprenant**

Nous avons rencontré des apprenants qui décrivent **l'attitude de la personne en charge de l'entretien** comme « **froide** » et « **distante** ». Ces descriptions viennent conforter la nécessité de maîtriser des « **compétences relationnelles** » adaptées aux besoins d'un public fragilisé, afin de favoriser la motivation et l'engagement en formation. Un apprenant⁸⁹ de 29 ans (Liège) nous explique pourquoi il se sent bien dans l'organisme de formation auquel il est inscrit pour l'instant. Pour nous expliquer son ressenti, il compare également avec une expérience ancienne vécue dans un autre organisme de formation. À la question : « *Qu'est-ce qui fait que tu te sens mieux dans ton actuel centre de formation ?* ». L'apprenant répond :

⁸⁹ Voir bulle 15. Même apprenant.

« La différence, c'est qu'ici, c'était beaucoup plus familier et, dans sa manière déjà d'accueillir et de parler et même d'encourager. De l'autre côté, j'avais plus l'impression d'arriver dans une grosse entreprise et de passer des entretiens comme j'en ai passé des milliers. Très froid euh, cherche la performance, alors que c'est pour une formation (...) »

Bulle 30 : Apprenant à Liège (29 ans)

Cette observation nous aide à comprendre que se positionner face aux apprenants avec une posture relationnelle « **trop expert** » (Faulx & Danse, 2015, p. 78) produit des **effets identitaires et motivationnels négatifs**. L'apprenant (29 ans) considère le professionnel comme « détaché de sa propre réalité » (*Idem*).



De manière générale, nous observons que les insécurités existant chez les apprenants à faible niveau de qualification peuvent se voir activées dans des relations « formateur⁹⁰-apprenant » où la dimension émotionnelle du dernier est souvent négligée. C'est pourquoi nous constatons que le positionnement relationnel basé sur les deux postures relationnelles « **pair et expert** » (*Ibidem*, p. 79) doit être articulé afin de garantir un accompagnement favorable pour inciter l'engagement dans un parcours de formation.

Par ailleurs, nous constatons que les apprenants considèrent les entretiens comme des dispositifs fondamentaux pour évaluer leur motivation initiale. Un apprenant⁹¹ de 32 ans (Liège) répond à la question « À quoi sert l'entretien individuel ? » :

⁹⁰ Il peut être remplacé par un autre profil professionnel.

⁹¹ Voir Bulle 12 et 13. Même apprenant

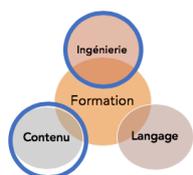
« J’imagine à voir notre motivation, si ça vaut la peine qu’on le fasse, si on tient vraiment à venir dans la formation pour travailler ou si c’est juste pour dire euh ... « Je suis dans une formation. » Y en a qui viennent juste parce qu’on leur oblige à dire juste : « Tu dois prendre une formation, sinon t’as plus de chômage. » Et bon, y en a qui viennent les mains dans les poches (...) Ça ralenti des gars comme moi. Moi je suis là pour apprendre. si y a quelqu’un qui est dans la classe et qui, justement, qui ... pff... « Je m’en fous » ...ça ralenti tout le cours, ça nous énerve ! Ça énerve tout le monde (...) »

Bulle 31 : Apprenant à Liège (32 ans)

Ce type de commentaire est fréquent dans les discours des apprenants interviewés. Raison pour laquelle nous soutenons l’idée que la posture « **expert** » du professionnel est également essentielle lors du processus de sélection, afin de **veiller à la constitution des groupes d’apprenants** plus ou moins homogènes lors de leur motivation de départ. Malgré le fait que nous n’identifions pas d’effets directs, cette observation nous semble intéressante afin de comprendre les tensions qui peuvent émerger au sein du groupe affectant la motivation quotidienne des apprenants.

b) Le contenu et l’ingénierie

Pour comprendre le sens donné par les apprenants au test de français et mathématique (contenu), nous devons le présenter à partir de l’ingénierie souvent utilisée par les opérateurs pour sélectionner les candidats qui suivront le processus de formation.





- **Le test d'entrée (français et mathématique)**

Nous avons identifié que les tests d'entrée peuvent **perdre leur sens** lorsque les apprenants se trouvent sélectionnés dans le processus de formation. Les apprenants considèrent ce type de test comme « **inadéquat** » par rapport aux réalités quotidiennes. Pour comprendre le propos, nous mobilisons le commentaire issu d'un apprenant de 32 ans (Liège). À la question « *Qu'est-ce que tu as pensé du test d'entrée ?* » :

« J'ai eu mon CEB, faire du calcul ben, c'est bête pour moi. Certains trucs que j'ai oubliés! Mais bon, on est d'accord que quand tu vas faire tes courses, c'est plutôt rare que tu sortes un papier et que tu commences à faire ton calcul écrit. Mais, là où c'est frustrant, c'est que nous on doit le faire, on doit les réussir et quand on arrive en formation, on aperçoit des gars qui viennent, qui n'ont pas de carte d'identité belge, qui parlent à peine français et qui n'ont pas réussi le test, mais qui sont quand même là »

Bulle 32 : Apprenant à Liège (32 ans)

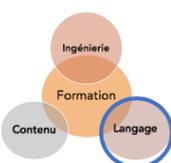
À travers le discours de l'apprenant de 32 ans, nous identifions que **le sens** donné au dispositif d'évaluation des connaissances de base est **confus**. D'une part, des **tensions entre les apprenants** apparaissent, du début de la formation, par **manque de clarté sur la finalité du dispositif**. Plus particulièrement, **la méfiance vis-à-vis des personnes d'origine étrangère** peuvent apparaître par le sentiment de compétition auquel ils ont été confrontés lors du processus de sélection. À travers ce type de commentaires, nous nous questionnons sur les aptitudes « sociales et civiques » (6^{ème} CCE) des apprenants à faible niveau de qualification, des aptitudes nécessaires pour favoriser l'insertion socio-professionnelle. C'est pourquoi, nous constatons que les

tests d'entrée provoquent des **effets socio-relationnels négatifs** si le **démarrage de l'action pédagogique** (Faulx & Delvaux, 2007) n'a pas été considéré soigneusement dès le départ.

D'autre part, les exercices proposés au test de mathématique ne sont généralement pas valorisés, par les apprenants. Ceux-ci considèrent que les exercices sont « archaïques » puisqu'une série d'outils technologiques facilitent la tâche du calcul mental. Ces analyses nous amènent à relever **la possibilité d'un effet identitaire négatif** chez les apprenants par un sentiment d'infantilisation induit par le dispositif employé. Nous pensons que, dans un premier temps, les dispositifs d'évaluation devront être réfléchis en termes de **consignes** afin de garantir un **démarrage de l'action pédagogique** plus **transparent** favorisant la confiance entre les apprenants, et entre ceux-ci et le formateur. Comme les auteurs l'ont identifié : « l'enjeu pour les formateurs est donc de mettre en place les conditions adéquates pour créer un climat psychosociologique favorable au bon démarrage de la session » (p. 157).

IV. Le processus de formation

Dans ce processus, nous traiterons le « langage » du formateur et son impact sur **la dynamique du groupe**. Ensuite, nous aborderons « le contenu » avec un intérêt particulier sur les effets produits par **l'apprentissage des compétences de base et transversales**⁹². Nous clôturerons avec les effets identifiés à partir de l'ingénierie pédagogique mise **au service de la relation** ainsi que **de l'apprentissage**.



a) Le Langage

L'influence du formateur sur la dynamique de groupe sera traitée à partir des deux positions relationnelles « **être pair/être expert** » (Faulx & Danse, 2015).

- **L'influence du formateur dans la dynamique du groupe**

Lors de la description du formateur qui « motive » nous rencontrons également des informations concernant **les compétences relationnelles** comme « être à l'écoute », « éprouver de l'empathie »... Une fois de plus, la posture « **pair** » est valorisée par les apprenants comme **source de motivation** lors de leur engagement en formation. Plus précisément, une apprenante de 53 ans (Verviers) nous décrit les actions qui la « touchent » dans la relation construite avec le formateur. À la question : « *Sais-tu me dire ce qui fait la particularité des formateurs ici qui vous permet d'apprendre ?* », elle répond :

⁹² Compétences clés du Cadre de Référence Européen

« Il y a beaucoup d'humanité. Voilà, moi j'ai été malade ou autre, ben, ils prennent des nouvelles. (...) Très humain, quand ils voient qu'il y a un problème, ils viennent. Tout le monde à son droit de parole, la liberté ... ils savent cadrer, parce que il n'y a pas de débordement et il y a même de l'humour (...). Le matin on commence par « vous allez bien ? », c'est pas « bon maintenant, on va faire ça, ça, ça... ». On fait 5, 10 minutes on va dire, d'embrayage, de détente du matin. En tout cas, voilà, y a du punch et moi je me suis sentie comme dans un groupe d'amis ! »

Bulle 33 : Apprenant à Verviers (53 ans)

Nous observons à nouveau que la **disponibilité du formateur** vis-à-vis des apprenants ainsi que **sa touche d'humour** sont des éléments stimulants pour l'engagement en formation. « **Le support interpersonnel** » (Guay, 2018) de la part du formateur est un élément essentiel pour favoriser « **le sentiment d'appartenance** » jouant une influence centrale dans l'accrochage, l'engagement, et la réussite des apprenants vis-à-vis de leur processus de formation (Guay, 2018). Cette apprenante identifie en particulier une stratégie « **langagière** » de la part du formateur. Celui-ci commence par un moment de détente lors du démarrage de l'action pédagogique chaque matin. Cette stratégie est identifiée en formation d'adultes, comme une source facilitatrice d'effets positifs sur les 4 gammes. En effet, à travers la posture « **pair** » et « **humaniste** » du formateur, l'apprenante se sent respectée en tant que personne et des interactions positives émergent au bénéfice d'un environnement propice à l'apprentissage.



D'ailleurs, dans le discours de l'apprenant (53 ans), nous observons une légère allusion à la posture « **expert** » du formateur, à travers le message « *ils savent cadrer, parce qu'il n'y a pas de débordement* ». Nous constatons que « **La régulation des relations entre apprenants** » (Faulx & Danse, 2015, p. 97) peut se voir favorisée grâce à l'influence du formateur. Un autre apprenant⁹³ de 22 ans (Liège) nous explique que les relations entre « **pairs** » sont un facteur positif dans sa motivation quotidienne. À la question : « *Qu'est-ce qui fait que vous avez été plus vers l'entraide que vers la compétition ?* », l'apprenant (22 ans) répond de la manière suivante :

« Je pense que le formateur en fait partie. Moi j'ai eu une prise de tête dans la formation ! Ouh, l'air de rien, ça a quand même pété pas mal. Le formateur, directement nous a pris en classe, tous ensemble, et a remis les choses au point pour bien faire comprendre que, voilà, il ne faut pas commencer comme ça »

Bulle 34 : Apprenant à Liège (22 ans)

Ce commentaire nous permet de comprendre que se sentir « **respecté** », « **écouté** » et « **cadré** » par le formateur favorise « **les fenêtres de coopération** » (Faulx & Danse, 2015, p. 99) entre les apprenants d'un même cycle formatif. À travers la double position relationnelle, le formateur ressent une responsabilité pour favoriser **une dynamique de groupe favorable à l'apprentissage**. Nous déduisons que **les liens relationnels positifs** produisent des effets propices vis-à-vis de **la motivation** et de **l'apprentissage** puisque les tensions liées aux insécurités peuvent se voir atténuer grâce à l'état de confiance installé au sein du groupe. Comme Hugue Lenoir (2014) l'a signalé, favoriser un sentiment de confiance est primordial pour favoriser l'engagement ainsi que l'apprentissage.



⁹³ Voir bulle 2. Même apprenant (Focus group)



Cependant, dans le sens inverse, nous observons quelques postures qui créent des **effets négatifs** concernant l'**apprentissage** et le niveau de **motivation** des apprenants. D'une part, **le manque de disponibilité** du formateur **face aux tâches d'apprentissage** peut expliquer les possibles facteurs de décrochage vis-à-vis d'une formation professionnalisante. Un apprenant de 25 ans (Namur) répond ceci à la question: « *Comment fait-le formateur pour vous aider à comprendre la matière ?* » :

« Ben, c'est ce que je vous dis, **ils ont beaucoup de matière en peu de temps**, donc, pour eux c'est difficile de développer. Eux, il faut qu'ils voient la matière et nous on est là, ben... mais voilà, c'est ... c'est compliqué. Pour moi, franchement, **c'est dur quand même.** »

Bulle 35 : Apprenant à Namur (25 ans)

D'autre part, « **le discours prescriptif** » peut également produire des effets négatifs. Des discours basés sur des formules langagières comme : « tu dois..., il faut... » peuvent être porteurs d'un **sentiment démotivant** par rapport à la difficulté d'intégration de l'apprentissage visé. Un apprenant⁹⁴ de 47 ans (Liège) répond ainsi à la question : « *Comment peux-tu évaluer que le formateur est un bon pédagogue ?* »

« Quand **les connaissances** sont **comprises** par tout le monde (...) Ben euh... Dans les formateurs qu'on a eus..., quand quelqu'un vous dit : « Oui, tu fais ça comme ça. Tu fais ça comme ça », **il te montre vite fait**, lui tu vois qu'il y arrive tout de suite donc, euh, tu te dis que c'est jouable. Mais après, **il y a quand même des petites subtilités** qu'on ne t'explique pas forcément » (...)

Bulle 36 Apprenant à Liège (47 ans)

⁹⁴ Voir bulle 25. Même apprenant.

À travers les deux commentaires, nous observons que les apprenants identifient des difficultés qui sont en lien avec « **les compétences classiques** » de l'enseignant (Perrenoud, 1999). Comme l'auteur l'a constaté, le formateur « fonctionne par moments comme un enseignant » (p. 5), afin de transmettre des connaissances spécifiques à travers des méthodes adéquates. Les apprenants pointent deux difficultés principales rencontrées par les formateurs dans leur posture « **expert** » : « **adapter des contenus** en fonction des caractéristiques des apprenants » et « **identifier et comprendre les difficultés d'apprentissages** ». Ces manquements peuvent, selon eux, expliquer des situations de décrochage et d'échecs dans les formations socio-professionnelles.

b) Le contenu

Les « **connaissances de bases** », ainsi que les « **connaissances transversales** » seront les cibles des analyses dans ce deuxième élément du processus de formation. Pour une meilleure clarté, nous centrerons nos observations autour des trois⁹⁵ premières compétences du Cadre de Référence Européen des CCE.

- **Les connaissances de bases**

Nos observations nous amènent à constater que **l'intérêt pour l'apprentissage de la langue française** ou **des notions mathématiques** dépend conditionnellement du **secteur d'activité** « technique >< relationnelle » et des caractéristiques propres du **profil psychosocial** concernant les aspects culturels des apprenants. En formation professionnalisante, le devoir de suivre ces types de cours, a une influence directe sur **la motivation** de l'apprenant à s'engager en formation ainsi qu'à s'accrocher de manière durable à son parcours de formation. Pour vous illustrer ce propos, nous avons choisis deux extraits d'interviews provenant d'un apprenant de 22 ans en

⁹⁵ « Communication dans la langue maternelle » (CCE)

« Communication en langues étrangères » (CCE)

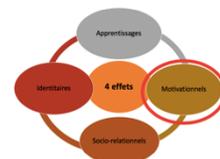
« Compétence mathématique et compétences de base en sciences et technologies » (CCE)

formation « Technique » et d'une apprenante de 40 ans en formation « Service aux personnes ».

L'apprenant ⁹⁶ de 22 ans (Liège) en formation technique répond à la question « *Quel est le contenu du cours qui vous motive ?* » :

« Ce qui m'a bien plu, parce que comme j'ai dit, moi c'est vraiment pas mon truc de rester derrière un banc, ben ici, on nous a dit « on commence pas avec des trucs, des maths, des français... » enfin comme beaucoup ... la plupart des formations, on a de nouveau des maths, du français... moi c'était pas ça qui m'intéressait. Moi ce qui m'intéresse, c'est de venir apprendre le métier. Français, math, je me débrouille avec ce que j'ai au quotidien. Maintenant, oui, je sais plus faire des bazars avec des X, des trucs comme ça mais, ça je vais dire, on n'en utilise jamais ! ».

Bulle 37 : Apprenant à Liège (22 ans)



D'ailleurs, à la même question, l'apprenante ⁹⁷ de 40 ans (Liège) suivant une formation de trois ans dans le secteur relationnel répond de la manière suivante :

⁹⁶ Voir bulle 2. Même apprenant.

⁹⁷ Commentaire issu d'un focus group.

« Que ça nous plaise ou pas, **c'est intéressant en tout cas**. On apprend des choses. **Faire un résumé nous permet d'apprendre à identifier ce qui est important**. En fait, nous, nous devons faire beaucoup de « la transmission de données ». **Le cours d'expression nous permet de relever ce qui est le plus important**, ce qui est le plus nécessaire »



Bulle 38 Apprenante à Liège (40 ans)

Ces commentaires viennent questionner « **le sens** » que les apprentissages de base ont pour les apprenants. Nous distinguons qu'en fonction du métier visé, améliorer ses connaissances vis-à-vis de l'écriture ou du calcul aura un effet motivationnel différent. En effet, « **le sens** » **dépend de l'utilité donnée à l'apprentissage par rapport à la pratique professionnelle future**.

De manière générale, les adultes en formation présentent « **un rapport au temps particulier** » (Faulx & Danse, 2015, p. 117) en les positionnant en « **consommateurs de savoirs** » (p. 118) pressés afin de combler leurs besoins d'apprentissage. Avec un public faiblement qualifié, nous observons une nécessité profonde de s'outiller le plus rapidement possible pour rencontrer ses **motivations initiales**. Pour cela, nous envisageons que pour répondre de manière favorable aux nouveaux défis de l'Union Européenne dans le domaine de la lecture, de l'écriture et du calcul, les dispositifs visant ce type de contenu devront être réfléchis pour être plus valorisant aux regards des apprenants, à travers des méthodes permettant d'associer « **les contenus à des exemples riches de sensations** » (p. 69) pour les apprenants.

D'un autre côté, concernant **le profil psychosocial**, nous identifions une **motivation unanime pour l'apprentissage du français** du public faiblement qualifié **d'origine étrangère**. Cependant, nous constatons une difficulté majeure à combiner des

formations professionnalisantes et d'autres en alphabétisation. Un apprenant de 25 ans (Liège) sous le statut de demandeur d'asile nous raconte les raisons de son absence au cours d'alphabétisation au centre d'accueil pour demandeur d'asile. Pour présenter de la manière la plus authentique possible l'extrait issu de l'entretien, nous optons pour une retranscription complète du dialogue⁹⁸ puisque l'apprenant éprouvait des difficultés à exprimer ses idées en français.

P: «Est-ce que tu fais des formations pour améliorer ton français ? »

M : Non, pas actuellement, je ne fais aucune formation sauf ça.

P : Tu aimerais apprendre à mieux parler français ?

M : Oui, bien sûr !

P : Le Forem ne t'a pas proposé une formation en français ?

M : Oui, mais au centre là-bas, il y a des bénévoles qui viennent faire des théories en français, mais cette étape, j'ai dépassé cette étape, pour étudier « a, b, c, d... » j'ai déjà fait ça, je connais ça ; c'est pour ça que je ne participe pas .

Bulle 39 : Apprenant à Liège (25 ans)

Nous constatons que les cours de français « **orientation métier** » sont déjà mis en pratique par une série d'opérateurs de formation mais ne sont pas encore couramment dispensés dans tous les centres de formation. Notons qu'aucun organisme participant à la recherche ne mobilise ce type de dispositif dans ses

⁹⁸ P: intervieweur
 M: Apprenant

actions pédagogiques. C'est pourquoi nous identifions la nécessité de **collaborer** entre **les différents organismes** de formation afin de pouvoir envisager des curriculums de formations adaptés aux besoins des apprenants.

- **Les connaissances transversales**

L'intérêt pour les connaissances transversales dépend également du **profil psychosocial** des apprenants. Nous trouvons des apprenants ayant suivi des séances visant l'apprentissage des « connaissances et attitudes » favorisant la communication interpersonnelle à travers des méthodes de coaching. Certains d'entre eux considèrent que la séance leur permet **d'apprendre à mieux se connaître grâce aux expériences de leur pairs**. Un apprenant⁹⁹ de 22 ans (Liège) nous explique ce propos. À la question : « *Par rapport aux cours de coaching, qu'en pensez-vous ?* ». L'apprenant répond :

« Je pense que c'est toujours intéressant. On est avec d'autres personnes, on a l'expérience d'autre personnes, on analyse un peu mieux, on peut prendre un peu de recul et se dire : « Ben tiens, lui il a vécu plus comme ça ». C'est vrai que j'ai déjà eu une histoire un peu similaire ou quoi et c'est vrai que j'aurais peut-être dû faire comme ça ou comme ça. »

Bulle 40 : Apprenant à Liège (22 ans)

Nous observons que des effets positifs sur la dimension **identitaire** et **socio-relational** émergent grâce aux **apprentissages** retirés par ce type d'expérience groupale. Cependant, nous nous apercevons que d'une part, ces pratiques ne sont pas courantes dans les formations professionnalisantes et d'autre part, le sens



⁹⁹ Voir bulles 2, 33 et 36. Même apprenant.

véhiculé par l'apprentissage des compétences transversales n'est pas toujours clarifié.

Un apprenant¹⁰⁰ de 25 ans (Namur) répond à la question : « Avez-vous des cours où vous travaillez les compétences relationnelles, savoir-parler, savoir-être ? »

« Non. Mais, on peut en parler à notre formateur, on en parle, entre nous. Voilà, on en parle entre nous parce qu'on se connaît, mais je veux dire, y a pas de cours là-dessus. Ça... il devrait peut-être il y en avoir, tiens ! »

Bulle 41 Apprenant à Namur (25 ans)

L'absence de ce type de dispositif questionne **l'équité face aux apprentissages** des « **compétences clés** » pour tous. Les formations professionnalisantes sont des opportunités majeures pour permettre aux apprenants, à travers des dispositifs adaptés, de réfléchir sur les compétences acquises et celles à acquérir pour mieux s'adapter aux changements économiques, politiques et sociaux de notre société actuelle. En effet, ce type de dispositif s'avère nécessaire pour accompagner les apprenants de manière plus favorable dans leur démarche d'insertion socio-professionnelle. Cependant, la façon dont les dispositifs sont transmis est aussi une source d'analyse.

En relation avec le manque de clarté du sens donné à ce type de dispositif, nous mobilisons le commentaire issu d'un apprenant¹⁰¹ de 28 ans (Liège) ayant suivi également le dispositif coaching. À la question « *Qu'est-ce qu'as-tu appris lors de ta séance de coaching ?* », l'apprenant répond :



¹⁰⁰ Voir bulle 34. Même apprenant.

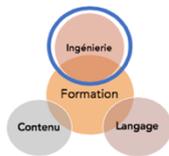
¹⁰¹ Voir bulles 7 et 10. Même apprenant.

« Qu'est-ce que j'ai appris, ben...pas grand-chose. Pas appris grand-chose non. Je sais pas te dire, je sais pas quoi te dire. Elle nous apprend des bons trucs, des points positifs à dire aux patrons et des trucs à ne pas dire aux patrons. Comment on se sent et comment, enfin, je saurais pas te répondre à ça. »

Bulle 42 : Apprenant à Liège (28 ans)

En suivant les travaux réalisés dans le « cadre de l'AFEST », nous conseillons que pour créer des effets d'apprentissages soutenables, il est nécessaire de « relier compétences transversales et situations professionnelles » (Aboubadra-Pauly & Afriat, 2019, p. 17) afin de permettre un meilleur degré de compréhension sur l'utilité et la nécessité d'acquérir ce type de savoir. À travers cette forme de dispositif, l'apprenant s'investit dans une démarche réflexive, considérée comme un facteur essentiel pour favoriser l'identification des compétences transversales.

Lors de la journée de présentation de la conférence de clôture du projet européen de Coordination nationale en Belgique francophone, nous avons été interpellés par une série de représentants d'organismes de formation mobilisant des ressources pédagogiques sous la même logique que le projet « AFEST ». Nous conseillons de réaliser un état de lieux des bonnes pratiques afin de créer un réseau d'experts de la mise en œuvre de dispositifs favorisant les apprentissages des contenus visant les compétences clés.



a) L'ingénierie

Chez les opérateurs de formations, nous avons identifié des dispositifs ainsi que des ressources pédagogiques visant deux finalités différentes : **la relation** et **l'apprentissage**. En lien avec **la relation** nous traiterons des informations concernant **l'accompagnement individuel** ainsi que les effets identifiés vis-à-vis des dispositifs favorisant **la convivialité** au sein du groupe. Du point de vue de **l'apprentissage** nous analyserons les effets produits par les choix du formateur concernant **les dispositifs pédagogiques** et **les médiateurs externes**¹⁰².

- **Ingénierie au service de la relation**

Après d'une série d'opérateurs, nous observons que **l'accompagnement individuel** visant un soutien affectif ou didactique produit des effets positifs au niveau des apprentissages, mais aussi au niveau de l'identité et de la motivation. Nous considérons que ce type d'action favorise notablement **le sentiment d'appartenance** nécessaire pour accompagner les apprenants à faire face aux difficultés d'adaptation rencontrées lors de leur cheminement de formation (Guay, 2018). Pour clarifier ce propos, nous analysons le commentaire issu d'un apprenant de 21 ans (Verviers). Il nous explique qu'il se sent mieux dans le centre de formation qu'à l'école car « *l'accompagnement n'est pas pareil* ». À la question : « *C'est quoi l'accompagnement que tu as ici et que tu n'as pas eu à l'école ?* », l'apprenant répond :

¹⁰² « Les médiateurs pédagogiques (externe) désignent l'ensemble des « supports » que l'on peut utiliser pour permettre l'apprentissage » (support audiovisuels, supports en e-learning, support écrit... (Faulx & Danse, 2015, p. 140)

« L'accompagnement, c'est pas pareil qu'au niveau scolaire. À l'école, t'es un gamin, tu dois apprendre et tu apprends. Ici, non, l'accompagnement est vraiment personnel. C'est vraiment individuel. On a des suivis réguliers, on se soucie de nos familles.

Voilà, ce qu'on nous dit à l'école: « Il faut les résultats, les résultats... ». Et ici, même si on n'a pas les résultats, on nous encourage, on nous ferme pas les portes, on nous dit que c'est possible d'y arriver. Ou si ce n'est pas possible, ce qui est déjà arrivé pour certains, ben, au lieu de les lâcher et de leur dire que c'est pas possible, ça ne va pas, on leur dit : « On va chercher quelque chose d'autre ensemble ».

Je pense que, ils ont bien cerné ça, que si on comprend bien une personne, on peut comprendre son parcours et comment elle doit procéder pour la suite. Et donc du coup, ils font bien ça ici. »

Bulle 43 : Apprenant à Verviers (21 ans)

À travers ce type de commentaire, nous pouvons constater à nouveau l'importance de la posture « **pair** » du formateur afin de préserver le sentiment d'**engagement** vis-à-vis de la formation suivie. Si l'apprenant se sent respecté dans sa globalité et qu'il ne ressent pas des jugements de la part de l'équipe éducative (**effet identitaire**), le sentiment d'appartenance peut se voir accroître à travers les liens sécurisants que l'apprenant tisse avec le groupe de formation. Par ailleurs, ce type de dispositif se met au service de la compétence **apprendre à apprendre** (5^{ème} CCE). En effet, à travers un accompagnement individualisé, l'apprenant peut s'inscrire dans une démarche lui permettant de « mieux se connaître » à travers l'identification de ses potentialités ainsi que de ses lacunes. Comme nous l'avons déjà abordé, apprendre à s'autoévaluer permet d'exercer la « capacité à s'orienter » nécessaire pour une meilleure gestion de la vie professionnelle.



En revenant à la bulle 8 (apprenant à Verviers, 20 ans), nous constatons que le sentiment du jeune apprenant vis-à-vis de son expérience scolaire diffère de celle racontée par l'apprenant de 21 ans (Bulle 41).

Pour conceptualiser les difficultés concernant ce type de dispositif dans les écoles officielles, nous nous orientons vers l'entretien de la responsable du service d'étudiants en Promotion Sociale à Huy¹⁰³. Nous apprenons qu'elle est engagée à mi-temps pour accompagner les étudiants dans leur processus d'orientation. Ce projet a été mis en place par décision de la direction en réponse au Décret de l'aide à la réussite.

La professionnelle nous raconte les difficultés qu'elle rencontre pour mener à bien son rôle d'accompagnatrice. Nous identifions que des problèmes liés à **l'espace matériel**¹⁰⁴, ainsi qu'à **la concertation entre les enseignants** ont une incidence sur ses missions. Nous identifions que le soucis concernant l'implémentation du dispositif est avant tout d'ordre institutionnel. Un renforcement de la communication et des coopérations au sein de l'équipe des enseignants pourrait atténuer les difficultés vécues par la professionnelle.

Finalement, concernant les opérateurs de formation mettant en place des moments « conviviaux », nous constatons que le sentiment d'appartenance vis-à-vis du groupe de formation et de l'institution se voit valorisé grâce au partage de réalités et d'expériences de vie. Ce type de dispositif produit des effets positifs concernant **la dimension socio-relationnelle**. Un apprenant¹⁰⁵ de 56 ans (Liège) nous répond à la question « *Est-ce que vous avez fait des activités qui vous ont permis de vous connaître ?* » :



¹⁰³ Voir fiche Technique, Phase exploratoire.

¹⁰⁴ Le professionnel ne dispose pas d'un local privé qui invite les étudiants à la rencontre. Manque d'intimité.

¹⁰⁵ Voir bulle 6. Même apprenant.

« Ouiiii. On a fait des barbecues ensemble. D'ailleurs, il y a le **barbecue d'entrée** déjà. C'est un barbecue où on ne se connaît pas, c'est le tout premier jour, on rentre ici, on fait un barbecue. Et ça, **c'est pour apprendre à ... à ... à se connaître quoi** »

Bulle 44 : Apprenant à Liège (56 ans)

Face à un groupe d'adultes fragilisés, nous considérons que ce type d'activité peut favoriser l'engagement en formation par le biais de l'identification à l'autre.

- **Ingénierie au service de l'apprentissage**

Lors des dernières observations réalisées, nous avons analysé la façon dont ces adultes préfèrent apprendre. Nous constatons de manière unanime que ces apprenants valorisent des méthodes visant « l'apprentissage par l'action ». Des méthodes correspondant à la «pédagogie de l'expérimentation ou de l'expérientiation»¹⁰⁶ de Tilman & Grootaers (2006) peuvent nous permettre d'identifier la posture du formateur ainsi que les méthodes d'apprentissage qu'il met en œuvre pour produire **des effets positifs sur la réussite des apprenants**. Pour illustrer ce propos, nous comparerons deux discours différents.

¹⁰⁶ Cité par Faulx & Petit (2010).

Un apprenant¹⁰⁷ de 22 ans explique, lors de la conversation¹⁰⁸ d'un focus group, ce qu'il aime dans la méthode d'apprentissage de son formateur :

« Dans l'autre institution, ils ont des cours théoriques par rapport à la carrosserie. Donc, pour apprendre les produits etc... Tandis qu'ici, le formateur nous l'a expliqué dès le premier jour. On a juste fait une journée de théorie et on ne fait que de la pratique en fait. Parce que lui n'aime pas être en classe justement à expliquer. Parce que sur le terrain, on apprend la théorie ... en la pratiquant. Donc, c'est beaucoup mieux, et on assimile beaucoup plus de choses. »



Bulle 45 : Apprenant à Liège (22 ans)

Inversement, un apprenant de 19 ans (Namur) nous explique qu'il **doit étudier par cœur** afin de réussir les examens. À la question « *Comment fait le formateur pour vous enseigner la matière ?* », l'apprenant (19 ans) répond :

« En fait, nous on doit noter ce que le formateur dit. Voilà quoi. Après on étudie, par exemple, toutes les définitions. Nous étudions énormément par cœur. Aujourd'hui, on a interro. Ça fait deux jours qu'on est revenus à l'école et ici, on a déjà interro. Il y a déjà beaucoup, beaucoup à étudier. C'est très poussé.
P: Et ça te convient?
E: Ça ne me convient vraiment pas, pas à beaucoup de gens, mais on est obligés de passer par là pour avoir notre diplôme. On est obligés de mordre sur notre chique quoi.



Bulle 46 : Apprenant à Namur (19 ans)

¹⁰⁷ Voir bulles 19 et 27. Même apprenant.

¹⁰⁸ Le dialogue a été initié à partir de la question : « *Qu'est-ce qui fait que vous avez été plus vers l'entraide que vers la compétition ?* » (Voir bulle 33)

À travers ces discours, nous constatons que l'apprentissage mobilisant « l'activité réelle » (Faulx & Petit, 2010) au détriment des pratiques traditionnelles propres au système scolaire est plus motivant pour le public à faible niveau de qualification. En effet, nous observons de **meilleurs effets d'apprentissage** lors des pratiques faisant appel aux approches contemporaines. Nous sommes face aux pratiques d'apprentissage promulguant « des postulats éthiques, méthodologiques et épistémologiques qui conduisent à un nouveau rapport au savoir et au pouvoir » (Faulx & Petit, 2010, p. 451). La posture du formateur varie de celui de « tout puissant » à celui de « coopérateur » vis-à-vis des connaissances à transmettre. Le savoir se construit grâce et par la combinaison entre la pratique et la réflexion sur l'action. Cependant, nous n'avons pas identifié dans le discours des adultes interviewés des pratiques « expérientielles » permettant de poursuivre la démarche par la « réflexion sur le résultat issu de l'expérimentation » (Karolewicz, 2000, cité par Faulx & Danse, 2015). Pourtant, le projet « **Des mots et des briques** »¹⁰⁹ mobilisant ce type d'approche pédagogique retire des observations pertinentes sur l'assimilation et l'intégration de nouvelles connaissances techniques et de base, en construisant le savoir à travers la réflexion tirées de l'action. Nous nous permettons de constater que les périodes de stage sont d'excellents dispositifs permettant au formateur d'accompagner les apprenants à construire leurs savoirs à partir de leurs propres expériences de terrain.

Par ailleurs, nous remarquons qu'il y a une confusion de la part des formateurs sur le sens donné aux pédagogies de l'expérimentation. Nous constatons que les méthodes actives peuvent être interprétées par des actions de « laisser-faire ». Une apprenante¹¹⁰ de 39 ans répond à la question « *Est-ce qu'il y a quelque chose, dans ton parcours de formation, qui t'a manqué ?* » :

¹⁰⁹ Projet en phase expérimentale combinant la réflexion et l'action à travers d'une démarche « recherche-action ». Lire et écrire Luxembourg en partenariat avec d'autres opérateurs de formation. <http://www.lire-et-ecrire.be/Des-mots-et-des-briques>

¹¹⁰ Voir bulles 14 et 24. Même apprenante.

« Ce qui me manque, c'est que les formateurs soient un petit peu plus présents.... Je peux comprendre leur absence, parce que je pense qu'ils veulent vraiment qu'on apprenne de nous-mêmes. Je pense que c'est pour ça qu'ils sont autant absents. Maintenant, on se dit qu'ils pourraient venir et regarder un peu plus souvent et dire : « *Moi je serais toi, j'aurais fait comme ça* ». Ça, ça nous manque un peu! »

Bulle 47 Apprenante à Liège (39 ans)



À travers ce discours, nous observons qu'une **mauvaise utilisation** des méthodes d'apprentissage contemporaines peuvent produire des **effets motivationnels et d'apprentissages négatifs**. De plus, les sentiments d'insécurité des adultes à faible niveau de qualification peuvent se voir activés par manque d'un cadre méthodologie sécurisant pour l'acquisition de nouveaux savoirs.

D'autres facteurs peuvent également provoquer des effets motivationnels et d'apprentissage négatifs. Concernant **les médiateurs externes** utilisés par le formateur pour soutenir l'apprentissage, un apprenant de Verviers (43 ans) répond à la question « *Des personnes au sein de l'école t'auraient-elles découragé ?* » :

« C'est un prof que j'adore, en tant qu'humain, mais en tant que prof, non. J'ai besoin d'une structure, de chapitres. Moi, j'ai pas fait l'unif, par exemple, donc, les prises de notes, je sais pas faire ça. Moi, soit j'écoute, soit je prends des notes, mais je sais pas faire les deux en même temps. Donc il fallait faire beaucoup de trucs comme ça avec lui ».

Bulle 48 : Apprenant à Verviers (43 ans)

Nous voyons comment la posture « **pair** » **n'est pas suffisante pour garantir la motivation et l'engagement en formation à long terme**. Nous constatons à nouveau que les adultes ont besoin de se sentir soutenus et guidés dans leur cheminement d'apprentissage afin de dépasser les obstacles potentiels rencontrés face au savoir.



Ces analyses viennent déterminer une fois de plus l'importance de la posture « expert » (Faulx & Danse, 2015) du formateur vis-à-vis de son expertise du domaine enseigné, ainsi que vis-à-vis de ses méthodes d'apprentissage. Comme Pastré (2007) l'a signalé, le formateur est celui qui « enseigne, observe, corrige et transmet des feedbacks lors du savoir construit par l'action » (Cité par Faulx & Danse, 2010).

5. Pistes d'intervention

Après l'analyse, nous avons identifié plusieurs portes d'entrée pour amener des réponses aux observations issues des interviews auprès d'adultes à faible niveau de qualification.

Nous envisageons une piste ayant perspective « **institutionnelle** » visant un diagnostic des curriculums de formation permettant de vérifier l'alignement entre le prescrit et la réalité du terrain. La question à laquelle devrait répondre ce diagnostic est : « *Est-ce que les cours, tels qu'ils sont conçus, organisés et transmis, permettent d'atteindre les objectifs poursuivis ?* ». À travers un audit, le diagnostic devrait permettre de vérifier la qualité :

- du contenu de la formation,
- du dispositif d'apprentissage,
- des compétences pédagogiques du formateur.

Parallèlement, identifier les effets produits par les dispositifs d'apprentissages prévus en formation professionnalisante pourrait être une alternative pour identifier les forces et les faiblesses des actions d'enseignement. Cette forme d'enquête pourrait se présenter comme une évaluation formative « des apprenants vers le formateur ». Cela demande un degré de « transparence » important au sein des institutions afin d'aider les professionnels à identifier où le problème se situe, pour générer un sentiment d'insatisfaction généralisé permettant de susciter l'envie de changement (Nayar, 2018). Une démarche de ce type a été menée par une asbl liégeoise participant à l'étude. Comme résultats, des améliorations de l'employabilité des adultes en formation ont été relevées.

D'autres pistes concernant l'accompagnement des **équipes éducatives** peuvent être aussi envisagées. Les équipes pourraient être accompagnées à travers des dispositifs

en présentiel comme « **le coaching** », ou sous une formule hybride, « **les communautés de pratiques** », pour permettre aux professionnels :

- d'accroître leurs connaissances en matière de méthodes d'apprentissage basées sur des « Pédagogies de l'expérimentation » centrées sur l'apprenant (Tilman et Grootaers, 2006) ;
- d'améliorer et/ou d'acquérir des techniques leur permettant de mieux maîtriser les « démarche de l'action pédagogique » afin de favoriser le sens de l'apprentissage visé (Faulx & Danse, 2015) ;
- de se familiariser avec les séquences d'animation de type socioconstructivistes afin de créer des ponts entre les savoirs théoriques et les expériences pratiques favorisant le sens « sensation », élément essentiel au service de la motivation et de l'apprentissage des apprenants ;
- de s'intéresser à de nouvelles pratiques relationnelles (techniques de feedbacks...) suscitant l'engagement en formation.

Ce type de contenu vise à accompagner les professionnels dans leur posture « expert », leur permettant d'améliorer leurs compétences pédagogiques. Nous pensons également que les contenus proposés devront être adaptés en fonction des réalités des professionnels concernant le parcours de formation.

D'un autre côté, nous constatons qu'un accompagnement ponctuel à travers une sensibilisation sur la posture « **pair** » du professionnel (Faulx & Danse, 2015), ainsi que sur les dimensions concernées par « **le sentiment d'appartenance** » (Guay, 2018) ont leur place dans les formations continues. En effet, ce type d'accompagnement pourraient être des points d'appui pour une meilleure conscientisation au sein des équipes sur l'impact des « **modes d'interactions** », sur la motivation et sur l'engagement en formation des personnes à faible niveau de qualification.

Nous proposons également la mise en pratique des « **espaces hybrides et interstitiels de transmissions de l'expérience** » (Faulx & Danse, 2019) afin de réduire l'écart entre les apprentissages techniques et les apprentissages transversaux par une meilleure collaboration entre le monde du travail et le monde de la formation.

Finalement, les feedbacks venant des assistants aux conférences¹¹¹ où l'étude a été présentée, nous ont orientés vers de nouvelles pistes d'intervention.

Nous considérons qu'il serait riche de ***poursuivre la recherche auprès d'adultes ayant suivi des dispositifs¹¹² leur permettant de valoriser leurs compétences transversales, avec l'objectif d'analyser l'impact en fonction de la gamme d'effets*** que nous avons mobilisée dans ce travail qualitatif et en lien avec **les bénéfices tirés de l'insertion socio-professionnelle**. Après le grand débat suscité par les dispositifs de « valorisation des acquis de l'expérience », nous croyons à la nécessité d'explorer les effets produits à partir des expériences vécues par les adultes concernés. En sachant qu'une majorité de dispositifs sont en « phase exploratoire », cette recherche devrait être envisagée sur une large période de temps.

Par ailleurs, nous avons également été interpellés lors de conférences, sur l'intérêt et la nécessité de partager entre organismes de formation « les bonnes pratiques » d'enseignement. Pour cela, nous proposons comme dernière piste d'intervention, une étude exploratoire sur « l'état des lieux » des **pratiques innovantes en matière de formation professionnalisante**, à une plus large échelle. Nous sommes conscients de la diversité d'organismes et des pratiques menées sur le terrain. À travers cette piste, une **meilleure visibilité sur le « comment » des actions pédagogiques auprès d'un public fragilisé** pourrait véhiculer des réponses concernant les lignes directrices relatives au parcours de renforcement des compétences de l'Union européenne.

¹¹¹ Conférence de clôture du projet européen de Coordination nationale en Belgique francophone
Conférence IBEFE WAPI « Réflexions de terrain autour de l'acquisition des compétences de base »

¹¹² RECTEC, Eure.k, Step4 SFC...

6. Conclusion

Cette étude qualitative a comme objectif de comprendre la place qu'occupe la dimension pédagogique dans les difficultés rencontrées par les adultes à faible niveau de qualification pour suivre et accrocher à un système d'apprentissage. Comme nous l'avons présenté au début du rapport, nous n'avons pas eu l'intention de nier d'autres facteurs majeurs¹¹³ qui peuvent également expliquer le décrochage ainsi que le désengagement en formation. Cependant, nous considérons que l'offre pédagogique du parcours de formation peut influencer considérablement la motivation des apprenants lorsque ils effectuent leurs premiers pas vers leur processus d'insertion socioprofessionnelle. De là, notre intérêt pour analyser l'offre de formation à travers le regard des apprenants.

Pour répondre à notre question centrale « ***Dans quelle mesure le croisement entre un profil psychosocial et une offre de formation peut expliquer l'accrochage, la réussite et l'engagement dans un système éducatif ou formatif ?*** », nous avons mobilisé des méthodes interprétatives et compréhensives des discours issus des entretiens¹¹⁴ semi-directifs auprès de personnes ayant un faible niveau de qualification.

Au fil de ces rencontres, nous avons constaté que les apprenants s'inscrivent dans un parcours de formation en lien avec différentes motivations :

- la motivation initiale de « devenir des personnes productives » (Havighurst, 1964)¹¹⁵ à travers l'acquisition de savoirs, d'habiletés et de connaissances spécifiques à un métier donné.
- une source de motivation complémentaire d'acquérir une nouvelle « identité en tant que travailleur/use »
- une recherche de reconnaissance

¹¹³ « Les conditions de vie des personnes », « leurs moyens financiers », « l'accessibilité des lieux de formation »...

¹¹⁴ 36 entretiens individuels et 3 focus groups

¹¹⁵ Cité par Allard & Oulette (2002) dans la dimension psycho-professionnelle du « modèle macroscopique » d'Allard et Ouellette (2002)

- une volonté de transformation sociale.

Les personnes rencontrées présentent majoritairement **un sentiment de confiance fragile envers elles-mêmes et envers les autres**. L'incompétence, l'ignorance sont également des sentiments présents dans notre public. La succession d'échecs auxquels les personnes ont été confrontées depuis leur plus jeune âge constitue un des facteurs d'influence de leur instabilité émotionnelle. C'est pourquoi certaines personnes à faible niveau de qualification peuvent exprimer leurs « insécurités » à travers des comportements comme « l'abandon, la fuite, l'agressivité... » (Faulx & Danse, 2015) comme réponses à leur état psychologique intérieur. De ce fait, les adultes ont largement exprimé leurs ressentis vis-à-vis de l'accompagnement reçu lors de leurs parcours scolaires.

En prenant les discours du public « jeune adulte », nous constatons également un sentiment de méfiance majeur vis-à-vis des institutions scolaires lié à un manque de soutien pédagogique et affectif de la part de l'équipe pédagogique. Ces expériences négatives peuvent expliquer pourquoi les « jeunes adultes » se sentent plus particulièrement touchés, au sens positif du terme, par le type d'accompagnement individualisé qu'ils reçoivent dans des opérateurs de formations tels que les CISPS et les ASBL. Les résultats montrent que l'attention individualisée portée lors de l'accompagnement pédagogique du processus de formation constitue un élément clé du parcours. La réflexion sur son implémentation, dans tout type de contexte d'enseignement-formation, est donc cruciale.

En outre, à travers des dispositifs d'accompagnement individuel, le sentiment d'appartenance peut se voir favorisé. Or, favoriser « le sentiment d'appartenance » chez les apprenants est une forme de lutte contre leur « détresse émotionnelle » (Guay, 2018, p. 39) ainsi qu'un support pour surmonter leurs « difficultés d'adaptation » face à leurs attentes initiales.

Par ailleurs, nous avons constaté **une satisfaction généralisée en ce qui concerne la qualité de la relation pédagogique durant les processus d'orientation et**

d'information. Comme cela a été mis en évidence dans le discours d'un apprenant¹¹⁶, les adultes que nous avons rencontrés considèrent que les professionnels en charge des parcours précédents à la formation présentent de meilleures compétences relationnelles. Ce constat nous amène à réfléchir sur l'influence des politiques d'accueil centrées sur les personnes. De nouvelles lignes directrices concernant l'accompagnement des personnes en situation professionnelle précaire peuvent être à l'origine **de meilleurs effets motivationnels** vis-à-vis du souhait d'engagement en formation des demandeurs d'emploi. C'est pourquoi, nous considérons nécessaire la sensibilisation continue sur « la posture de l'accompagnateur » afin de rafraîchir, renouveler et approfondir les savoirs et savoir-faire visant l'accompagnement pédagogique de qualité. Cette réflexion a été largement partagée avec le pôle de synergie d'IBEFE WAPI. Les opérateurs participant aux réflexions autour « de l'acquisition des compétences de base » ont également constaté la nécessité de travailler en amont sur la posture « **pair** » de l'accompagnateur (Faulx & Danse, 2015) afin de garantir les conditions de sécurité essentielles pour favoriser l'apprentissage des connaissances de base.

Cependant, lors du processus d'orientation, le manque de ressources matérielles et humaines est encore un obstacle pour accueillir tous les apprenants dans des conditions égales et dans un délai de temps optimal. De plus, nous constatons que « l'orientation immédiate » (Beltrame, 2019) vers des formations « disponibles » lors du moment de la demande d'accompagnement est une démarche encore présente dans les systèmes d'accompagnement. Cette « dimension opérationnelle » (*Ibidem*) peut agir **négativement sur la capacité d'engagement** des apprenants face aux décisions relatives à leurs parcours de formation. En effet, si les décisions d'orientation sont prises trop rapidement, sans concertation, les chances d'accrochage peuvent se voir amoindries et la répétition d'un nouvel échec peut apparaître.

¹¹⁶ Voir bulle 16. Apprenant à Liège (35 ans)

A *contrario*, nous avons observé que les dispositifs groupaux permettant aux apprenants de prendre du temps pour gérer leur « cheminement de carrière » (*Ibidem*) produisent des effets **motivationnels, d'apprentissages** et **socio relationnels positifs**. À travers des actions permettant de développer la capacité « d'apprendre à apprendre » (5^{ème} CCE), les adultes identifient plus clairement des directions de vie à reprendre, grâce à une meilleure prise de conscience de soi et grâce aux nouvelles interactions qui émergent entre les apprenants.

Par rapport aux dispositifs visant les compétences et les savoirs préalables, nous avons observé une très faible mobilisation des démarches permettant la validation des compétences. Les personnes interviewées dans cette étude ont rarement eu accès à ce type de dispositif. Les travaux réalisés par le pôle de synergies « alphafleval de l'IBEFE Bruxelles »¹¹⁷ mettent en évidence des intentions organisationnelles pour favoriser l'accès à l'emploi des personnes présentant des « compétences suffisantes » dans un métier donné. Cependant, ce type d'action reste à généraliser ainsi qu'à normaliser au sein des opérateurs de formation afin d'accompagner les apprenants à se concentrer sur les difficultés majeures d'insertion (majoritairement d'ordre linguistique), et en leur facilitant l'accès à des métiers dans lesquels ils ont des connaissances préalables.

Il faut aussi relever que nous avons rencontré un grand nombre d'apprenants qui ont directement accédé au processus d'information par leurs propres moyens. Ils disposent de la capacité à s'informer, à prendre des initiatives, à être autonome dans la gestion de leur carrière, etc. Ils sont donc en possession de compétences reconnues par le Cadre de Référence Européen. C'est pourquoi, en considérant « les identités fragilisées » des adultes en formations professionnalisantes, la validation des acquis de l'expérience (VAE) à travers des dispositifs comme RECTEC ou Eure.K

¹¹⁷ Validation des compétences spécifiques aux personnes ayant des difficultés en langue française

pourrait créer un impact positif sur l'état psychologique des apprenants. Cependant, ce type de dispositif est rarement mobilisé auprès des adultes interviewés dans les organismes participants à la recherche. Une meilleure connaissance sur leur implémentation ainsi que sur leurs effets s'avèrent nécessaires pour accompagner les organismes de formation à se familiariser avec ce type de ressource. Les effets produits sur les apprenants restent encore à étudier puisque les organismes ayant eu accès aux dispositifs de VAE sont encore au stade de l'expérimentation.

De manière générale, nous avons rencontré des adultes satisfaits du contenu proposé lors du processus de formation. Cependant, certaines nuances doivent être prises en considération. Concernant le sens donné par les adultes à l'apprentissage des compétences de bases et des compétences transversales¹¹⁸, nous avons observé que cela dépend du métier visé et du profil psychosocial de l'apprenant. D'une part, améliorer ses connaissances vis-à-vis de l'écriture ou du calcul sera objet de motivation si les apprenants le considèrent « utile » par rapport à leur future pratique professionnelle. Les apprenants d'origine étrangère sont généralement motivés pour suivre des cours de français « orientation métier », or peu de formations offrent ce type de dispositif. C'est pourquoi nous identifions la nécessité de collaborer entre les différents organismes de formation afin de pouvoir envisager des curriculums de formation adaptés aux besoins des apprenants.

Un tel constat peut également se faire au niveau des compétences transversales. De plus, le sens véhiculé par ce type de dispositif n'est pas toujours clarifié lorsque l'activité est présentée. C'est la raison pour laquelle nous considérons nécessaire d'accompagner les professionnels à intégrer de nouveaux savoirs afin de maîtriser des techniques « d'animations de type socioconstructivistes » afin d'accompagner les apprenants à créer des « ponts » entre les savoirs théoriques et les expériences

¹¹⁸ Ensemble de compétences identifiées dans le Cadre de Référence Européen (Les Compétences Clés)

pratiques. L'association entre la théorie et la pratique est le levier fondamental pour garantir des apprentissages durables en ce qui concerne les matières transversales.

Par ailleurs, la posture « pair » du formateur, qui se traduit par des attitudes comme être à l'écoute, éprouver de l'empathie, mobiliser les savoirs présents, faire appel aux expériences, ... constitue une posture relationnelle valorisée par les apprenants comme **source de motivation** lors de leur engagement en formation. Cependant, certaines compétences visant la posture « expert » du formateur (Faulx & Danse, 2015) ont été identifiées comme **des obstacles vis-à-vis de l'engagement et de la réussite en formation**. Les apprenants relèvent également le manque de disponibilité du formateur face aux tâches d'apprentissage ainsi que les discours « prescriptifs », comme facteurs de décrochage.

Concernant l'ingénierie des dispositifs de formation, nous constatons que les adultes aiment apprendre à travers des méthodes basées sur la « pédagogie de l'expérimentation » (Tilman & Grootaers, 2006)¹¹⁹. Nous avons notamment identifié que « les compétences classiques » de l'enseignant (Perrenoud, 1999) sont parfois source de difficultés pour favoriser l'apprentissage en formation professionnalisante. Si, globalement, les apprenant apprécient les méthodes qui tranchent avec les pratiques traditionnelles du système scolaire, nous avons rencontré des difficultés lors de la mise en action de ce type de méthodes. Des formateurs confondent les méthodes actives avec le « laisser-faire ». Nous avons observé qu'une mauvaise utilisation des dispositifs « expérientiels » peut produire des **effets motivationnels et d'apprentissages négatifs** par l'absence d'un cadre méthodologie sécurisant pour l'acquisition de nouveaux savoirs. C'est pourquoi l'accompagnement des équipes éducatives à travers des formations continues visant une meilleure connaissance des méthodes issues de la « pédagogies de l'expérimentation » nous semble nécessaire. En effet, l'articulation des deux postures relationnelles, celles de « pair » et

¹¹⁹ Cité par Faulx & Petit (2010)

« expert », est fondamentale pour répondre aux besoins et aux attentes des apprenants.

Enfin, notre étude cherche l'identification du « comment » des actions pédagogiques afin de comprendre si les dispositifs faisant partie du parcours de l'apprenant sont adaptés aux adultes à « faible niveau de qualification ». Nous avons rencontré des personnes ayant des parcours variés et des difficultés diverses ne facilitant pas l'accès à la formation. Mais, une fois en formation, ces personnes sont très sensibles aux *modes d'interactions* et aux *dispositifs* qui leur sont proposés dans leur parcours d'insertion socioprofessionnelle. La dimension pédagogique a donc un impact fort sur la motivation, l'engagement et la réussite des personnes en situation précaire. Afin de pouvoir inscrire les démarches pédagogiques dans une logique suivant les *recommandations du conseil du 19 décembre 2016 relative à des parcours de renforcement des compétences*, les organismes de formation ont besoin de davantage de ressources matérielles et humaines de qualité. Les politiques territoriales doivent continuer à investir, renouveler et innover vis-à-vis des méthodes, des ressources et des pratiques pédagogiques adaptées aux adultes en formation.

Il ne faut pas oublier non plus que les compétences visées par le cadre de Référence Européen exigent un « temps de la clinique » (Faulx & Danse, 2015, p.119) conséquent pour permettre le travail sur soi à travers des effets intellectuels, identitaires et affectifs profonds. Cependant, la contradiction entre la recherche rapide de formation, et le type d'apprentissage concerné par les compétences clés nécessitant une profonde remise en question, crée des tensions entre les besoins de notre public et les exigences de la société. Pour pallier à cette difficulté majeure, il est essentiel de comprendre que l'apprentissage est un processus qui demande du temps. Plus l'apprentissage questionne les valeurs et les croyances des apprenants, plus « le temps de la clinique » sera long.

Pour terminer cette conclusion, nous souhaitons insister sur le fait que les actions menées sur le terrain pour le moment sont nombreuses et intéressantes. Nous

n'avons d'ailleurs pas eu accès à l'ensemble d'entre elles. Ces pratiques sont toutefois malheureusement insuffisamment connues et partagées. Il nous semble ainsi primordial de partager ces « pratiques innovantes » entre les opérateurs de terrain afin de faire circuler les savoirs au bénéfice d'une expertise définie dans le contexte de la formation professionnalisante.

7. Bibliographie

Aboubadra-Pauly, S., & Afriat, C. (2019). Les compétences transversales : quels usages sur le marché du travail ? *Education Permanente*, HS 13(1), 13-22.

Allard, R., & Ouellette, J. G. (2002). Vers un modèle macroscopique des facteurs déterminants de l'insertion socioprofessionnelle des jeunes. *Carriérologie* 8(3) , 497-517.

Bourgeois, É. (2008). La motivation à apprendre. In Bougeois, É. & Chapelle, G. *Apprendre et faire apprendre* (pp. 229-246). Paris : PUF, PP.229-246

Commission européenne. *Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie : Un cadre de référence européen*. Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes.

Cavaco, C., Alves, N., Barros, R., Biasin, C., Breton, H., Dupont, O., Faria-Fortecoëf, C., Guimaraes, P., Miotto, S., Moisan, A., Pacquola, B., Pacquola, M., Pesce, S., Salvi, I., Teodorescu, L. Tescaro, M., Tieri, B. , (2015). Reconnaissance, validation et certification des compétences clés en Belgique, Italie, France et Portugal : État des lieux. Erasmus+. https://www.eurek.eu/wakka.php?wiki=ProductionS/download&file=ETAT_DES_LIEUX_1.pdf

Cohen-Scali, V., & Guichard, J. (2008). L'identité : perspectives développementales. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37(3), 321-345. <https://doi.org/10.4000/osp.1716>

Combessie, J.-C. (2007). *La méthode en sociologie*. La Découverte.

Faulx, D., & Danse, C., (2015). Comment favoriser l'apprentissage et la formation des adultes ?. Boeck Supérieur.

Faulx, D., & Danse, C. (à paraître). Comment favoriser l'apprentissage et la formation des adultes ? (2^{ème} éd). Boeck Supérieur.

Faulx, D. & Delvaux, S. (2007). Démarrer une session de formation : réflexions et propositions dans une perspective d'animatique des groupes. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 75-76(3), 157-160. <https://doi.org/10.3917/cips.075.0157>

Faulx, D., & Petit, L. (2010). La formation en organisation : mise en perspective des approches psychosociologiques et ergonomiques. *Relation Industrielles*, 65(3), 447-469. https://www.riir.ulaval.ca/sites/riir.ulaval.ca/files/2010_65-3_5.pdf

Faure, P., (2000). Pour une pédagogie de l'humour en didactique des langues. *Les cahiers de l'APLIUT*, 19(4), 48-61. <https://doi.org/10.3406/apliu.2000.3009>

Francis, T., & Grootaers, D. (2006). *Les chemins de la pédagogie. Guide des idées sur l'éducation, la formation et l'apprentissage*. Charleroi : Chroniques Sociales.

Guittet, A. (2008). *L'entretien: Techniques et pratiques*. (7^{ème} éd.). Armand Colin.

Jans, V. (2000). Confrontations instrumentées et dialectiques des jugements auto- et alloévaluatifs. Contributions conceptuelle et méthodologique à l'autoévaluation réflexive et à la confrontation des jugements en milieu universitaire (Doctoral Dissertation). Université de Liège, Liège.

Joseph, M., & Mailhot, J. (2018). Les motifs d'engagement en formation d'alphabétisation. Une enquête quali-quantitative auprès d'apprenants de Lire et Écrire Bruxelles.

Leclercq, V. (2008). Connaitre les adultes peu scolarisés et peu qualifiés : Des recherches pour comprendre et agir. *TransFormations*, 1, 3-18.
http://www.trigone.univ-lille1.fr/transformations/docs/tf01_a00.pdf

Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1997). *La recherche qualitative : Fondements et pratiques*. De Boeck Université.

Lenoir, H. (2014, mars 9). *De la pédagogie à l'andragogie*. Hugues Lenoir.
<https://www.hugueslenoir.fr/de-la-pedagogie-a-landragogie/>.

Lipiansky, E.M. (2019). Carl Rogers et la psychologie humaniste. In P. Carré & P. Mayen (Eds.), *Psychologies pour la formation* (pp. 89-104). Dunod.

Leplat, J. (2002). De la motivation à la formation de Carré. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé (PISTES)*, 4(1), 1-3.
<https://journals.openedition.org/pistes/3762>

Maroy, C. (1995). L'analyse qualitative d'entretiens. In L. Albarello, F. Digneffe, J.-P. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy & P. Saint-Georges (Eds.), *Pratiques et méthodes de recherche en sciences sociales* (pp. 83-110) Armand Colin.

Nayar, V. (2011). *Les employés d'abord, les clients ensuite : Comment renverser les règles du management* (2^{ème} éd.). Diateino.

OCDE (2004). *Orientation professionnelle et politique publique : comment combler l'écart*. Paris :OCDE.

Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367.
<https://doi.org/10.3102/00346543070003323>

Parlement européen et Conseil de l'Union européenne (2008). Recommandation du Parlement Européen et du Conseil du 23 avril 2008 établissant le cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (2008/C111/01). Bruxelles: Journal officiel de l'Union européenne. [Consulté le 05/07/2016]. Disponible à l'adresse : https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/journal_fr.pdf

Perrenoud, P. (1999). *De quelques compétences du formateur-expert*.
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_15.html

Thi-Van Patillon. Créativité, adaptabilité et compétences à s'orienter tout au long de la vie. Psychologie. Conservatoire national des arts et métiers – CNAM, 2014. Français. <NNT : 2014CNAM0985>. <tel-01280612>

8. Annexes

Annexe 1 : Guide d'entretien « Focus groups en aide-soignant(e)s »
(Liège et Huy).

1. Pourquoi avez-vous choisi de suivre les études d'aide-soignant(e)s ?
2. Qu'attendez-vous de cette formation ?
3. Les apprentissages, les savoirs vus en classes ont du sens pour vous et pour votre futur métier ?
4. Comment fait-le formateur pour vous apprendre un nouveau concept ?
5. Quelles actions vous permettent-elle d'accrocher au cours ?
6. Vous sentez-vous soutenu(e)s par l'équipe de professeur ?
7. Aimez-vous de participer aux travaux des groupes ?

Volet Personnel

Prénom et âge :

Volet Psychosocial

1) D'où venez-vous ?

2) Avez-vous fini l'école secondaire ?

- a. Sinon, pourquoi ?
- b. Qu'est-ce que vous auriez aimé pour pouvoir continuer dans l'enseignement secondaire ?
- c. T'es-tu senti aidé(e)/accompagné(e) à l'école secondaire ?

3) C'est quoi votre parcours professionnel ?

- a. Vous sentez-vous satisfait(e) de votre parcours ? Sinon, pourquoi ?

Volet « offre de formation »

4) Quelles formations la personne a-t-elle déjà suivies ?

- a. A-t-il/elle réalisé un ou des stage ?
- b. Peux-tu expliquer ce que vous avez appris dans les autres formations ?
 - Au niveau des savoirs techniques :
 - Au niveau des savoirs transversaux :

- Au niveau des savoirs de base :

1. A-t-elle/il de l'expérience dans les travaux des groupes ?

2. Connaissez-vous le système de validation des compétences ?

→ Si oui, vous a-t-on proposé ce système ?

3. Avez-vous suivi une préformation avant de vous inscrire à la formation actuelle ?

4. Qu'est-ce que vous a motivé à reprendre la formation actuelle ?

a. Cela a-t-il été un choix personnel ?

b. Si oui, pourquoi avez-vous choisi cette formation ?

c. Êtes-vous passé(e) par le Forem ?

→ Qu'est-ce que pensez-vous de votre accompagnatrice/teur Forem ?

→ Qu'est qu'elle/il a fait pour vous convaincre du choix de cette formation ?

d. Avez-vous assisté à la **séance d'information** ?

→ Comment avez-vous vécu cette séance ?

→ Quels types d'action vous ont été proposé ?

→ Avez-vous suivi une période d'essai avant de vous engager en formation ?

e. Savez-vous si cette formation est proposée par d'autre centre ?

→ Si oui, pourquoi avez-vous choisi ce centre-ci ?

5. Quels cours avez-vous dans la formation ?

- Technique :

a. Êtes-vous confronté à l'analyse des problèmes, puis à chercher des solutions ? Si oui, comment ?

→ Appréciez-vous type d'exercice ? Pourquoi ?

- Français/Math/Science :

b. Avez-vous réalisé un test de niveau ?

→ Si oui ? Vous a-t-il semblé difficile ? Pourquoi ?

→ Croyez-vous que ce type de test a sa place dans votre formation ?

c. Vous sentez-vous à l'aise avec le français écrit et oral ?

→ Sinon, avez-vous de l'aide pour améliorer votre niveau ? Comment ?

- Soft skills

d. Réalisez-vous des activités d'analyse de données, de conversations autour d'un sujet, débat... ?

→ Si oui, ça vous plaît ce type d'apprentissage ?

e. Quel type d'activité vous propose le formateur de manière générale ? Magistral, ludique, individuel, en groupe ? (voir niveau CB, techniques au Soft skills)

f. Aimez-vous le métier que vous apprenez ? Depuis toujours ?

→ Dis-moi 5 choses que vous permet de dire que vous aimez le métier

a. Les formateurs vous accompagnent-ils individuellement pour vous aider à dépasser vos difficultés ?

→ Si oui, ce type d'accompagnement est-il fondamental dans votre parcours de formation ?

b. Qu'est-ce que trouvez-vous dans ce centre de formation qui vous ait manqué à l'école normale ou dans les autres formations abandonnées ?

c. Comment évaluez-vous les formateurs ? (6 déterminantes)

a. Considérez-vous qu'il se montre à l'écoute ?

→ Si oui, qu'est-ce qu'il fait pour vous faire penser qu'il est à l'écoute ?

b. Considérez-vous qu'il soit expert de ce qu'il enseigne ?

→ Si oui, que fait-il pour le prouver ?

d. Les formateurs proposent-ils des travaux de groupes ?

a. Si oui, est-ce que cela vous plaît ?

10. Qu'est-ce que le stage vous apporte comme apprentissage ou comme expérience ?

a. Votre expérience est-elle positive ?

b. Vous êtes-vous senti accompagné par le formateur ou votre référent de stage?

11. Faites-vous des évaluations qui vous permettent d'identifier vos lacunes ?

a. Si oui, pouvez-vous expliquer un type d'évaluation qui vous ait permis d'avancer ?

b. Réalisez-vous des évaluations qui vous permettent de vous autoévaluer ?

→ Si oui, le formateur tient-il vos remarques en considération?

12. Le formateur utilise-t-il des outils numériques pour enseigner les contenus ?

→ Vous sentez-vous à l'aise avec ce type d'outils ?

→ Si non, pensez-vous que les outils numériques pourront vous faciliter la tâche ?

13. À ce stade de votre parcours de formation, pensez-vous qu'il vous manque quelque chose?

14. Qu'est-ce que vous attendez de cette formation ? (projet de l'apprenant)

15. Avez-vous des craintes, des peurs ? (sources d'insécurité)

16. La formation a-t-elle eu un effet sur vous ? (4 gammes d'effet)

- Didactique :
- Motivationnel :
- Relationnel :
- Identitaire :

17. Pouvez-vous identifier le(s) facteurs qui vous motivent tous les jours à venir à la formation ?

Volet Personnel

Prénom et âge :

Volet Sociologique et psychologique

- 1) D'où venez-vous ?
- 2) Avez-vous fini l'école secondaire ?
- 3) T'es-tu senti aidé(e)/accompagné(e) à l'école secondaire ?
- 4) C'est quoi votre parcours professionnel ?
- 5) Qu'est-ce que vous a motivé à reprendre la formation actuelle ?

Volet de nature pédagogique : Accompagnement

- 6) As-tu du soutien pendant la période de formation ?
- 7) Comment décris-tu le formateur ? Est-il à l'écoute ? Si oui, comment ?

8) Les formateurs vous accompagnent-ils individuellement pour vous aider à dépasser vos difficultés ?

Volet de nature pédagogique : Contenu ?

9) Aimes-tu les cours ? Si oui, pourquoi ?

10) Quels est ton cours préféré ?

11) As-tu des cours te permettant d'améliorer tes connaissances en français ou mathématiques ?

12) Avez-vous des cours qui vous permettent de mieux vous connaître ou d'apprendre des compétences qui servent pour la vie de tous les jours ?

Volet de nature pédagogique : dispositifs pédagogiques ?

13) Comment évaluez-vous l'expérience de stage ?

14) Les professeurs viennent en stage pour vous évaluer ?

15) Analysez-vous votre expérience de stage en classe ?

16) Comment les professeurs vous enseignent ?

17) Peux-tu décrire une situation d'apprentissage ?

18) Devez-vous travailler en groupe ? Si oui, aimez-vous le travail en groupe ?

19) **À ce stade de votre parcours de formation, pensez-vous qu'il vous manque quelque chose?**

20) **Qu'est-ce que vous attendez de cette formation ?** (projet de l'apprenant)

21) **Avez-vous des craintes, des peurs ?** (sources d'insécurité)

22) **La formation a-t-elle eu un effet sur vous ?** (4 gammes d'effet)

23) Didactique :

24) Motivationnel :

25) Relationnel :

26) **Pourquoi penses-tu qu'il y a plein stagiaires qui ont décroché de la formation ?**