Accompagner l'autonomie des publics précaires

Le cas de la formation « compétences clés »

Eléonore LEPERS

Docteure et ATER en sciences de l'éducation et de la formation, Université de Lille, Laboratoire CIREL

Résumé : En France, les lois sur la formation professionnelle de 2014[1] et de 2018[2] mettent l'accent sur la sécurisation des parcours, les compétences clés et l'autonomisation des personnes. C'est dans ce contexte qu'a vu le jour le dispositif de formation « compétences clés 2018-2023 » dans la région Hauts-de-France. Les programmes proposés dans ce cadre (« Se former pour lire, écrire, agir », « Dynamique vers l'emploi » et « Langues étrangères ») s'appuient notamment sur l'autoformation accompagnée et la pédagogie personnalisée (Carré & Tétart, 2003). Ces formations ont pour particularité d'être animées par des formateurs dont les conditions d'exercice de l'activité sont parfois précaires et s'adressent à un public fragile, dont les conditions d'existence sont difficiles au quotidien. A travers une recherche qualitative basée sur l'analyse d'entretiens semi-directifs et de séances d'observation menées dans un centre de formation auprès de formateurs et de stagiaires, cette contribution vise à montrer les impacts de la précarité vécue par les deux acteurs par rapport à la relation d'accompagnement instaurée.

Mots-clés : accompagnement, précarité, compétences clés, autonomie, formation d'adultes

La formation compétences clés est un secteur de la formation professionnelle continue des adultes qui s'adresse à des publics dits fragiles et/ou précaires tels que les demandeurs d'emploi, les personnes pas ou peu qualifiées. Ses formateurs exercent souvent dans des conditions précaires et leur identité professionnelle apparaît encore imprécise, ce qui peut les rapprocher des publics qu'ils forment. Cette similitude entre la situation des formateurs et celle de leurs stagiaires est décrite par Tiberghien-Leclercq (2007, p. 42).

Dans le cadre de cette recherche, ces considérations m'ont invitée à m'interroger sur les conditions d'exercice de cette activité, certes établie grâce à des textes officiels dans un contexte historique attaché à la lutte contre l'illettrisme ainsi qu'à l'insertion pro-

[1] Loi du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale

[2] Loi du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel

fessionnelle, mais manquant d'unité (Tiberghien-Leclercq, 2007). Dans ce chapitre, la question qui se pose plus spécifiquement est la suivante, à savoir : dans quelle mesure la double précarité des formateurs et des stagiaires nourrit la relation d'accompagnement entre ces deux acteurs ?

Dans un premier temps, il s'agit de préciser à la fois le cadre contextuel et institutionnel permettant ainsi de présenter le dispositif SIEG et le rôle des formateurs. Dans un deuxième temps, seront définies les notions de précarité et d'accompagnement en formation compétences clés, ensuite la méthode utilisée pour le recueil des données. Enfin, les premiers résultats issus de notre analyse des données seront formulés.

1 Cadre contextuel et institutionnel

Celui-ci présente la formation compétences clés, puis le cadre réglementaire, le dispositif SIEG et enfin le rôle des formateurs dans ce domaine.

1.1 La formation compétences clés

« La formation de base englobe [...] les différentes formations s'adressant à des publics faiblement scolarisés et visant le développement des connaissances de base nécessaires à la vie sociale et professionnelle : lire, écrire, compter mais aussi raisonner, connaître notre environnement, etc. » (Tiberghien-Leclercq, 1999, p. 16). Elle vise à rendre les apprenants autonomes dans leur quotidien. Elle s'est développée au début des années 1970 dans le cadre de l'éducation permanente. Elle défend des principes tels que la seconde chance, la lutte contre les différentes formes d'inégalités, l'éducation populaire.

Depuis les années 1990, la relation formation-emploi devient centrale en formation des adultes et, *a fortiori*, en formation de base. Plusieurs logiques se succèdent : celle de parcours professionnel, d'employabilité, de compétences, et actuellement, une logique de l'accompagnement et de l'individualisation des parcours.

Dans les années 2000, s'opère l'européanisation des formations. En effet, en 2006, la création d'un cadre commun de référence des compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie à destination des États membres (Parlement européen) met l'accent sur la logique de compétences. Dès lors, la notion de « savoirs de base » est remplacée par celle de « compétences clés ». Elles désignent : « un ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées au contexte. Les compétences clés sont celles nécessaires à tout individu pour l'épanouissement et le développement personnels, la citoyenneté active, l'intégration sociale et l'emploi » (OCDE, 2006, p. 5)[3]. Aussi, le cadre européen met en avant huit compétences clés que sont la communication dans la langue maternelle (1), en langues étrangères (2), la compétence mathématique et les compétences de base en sciences et technologies (3), la compétence numérique (4), apprendre à apprendre (5), les compétences sociales et civiques (6), l'esprit d'initiative et d'entreprise (7), la sensibilité et l'expression culturelles (8).

[3]Parlement Européen. (2006). *Recommandation du parlement européen et du conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie.*

Published in : ROELENS, Camille ; PAHUD, Stephanie (dir.), *Perspectives plurielles sur l'autonomie et ses paradoxes*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004611, doi : 10.17184/eac.9782813004611

1.2 La formation compétences clés inscrite dans le cadre de la décentralisation

En parallèle, une logique de décentralisation est enclenchée depuis 1982 qui modifie le fonctionnement des dispositifs de formation des adultes. Les lois de 2014 et 2018 donnent davantage de pouvoirs aux régions en matière de formation. Le 5 septembre 2018, une nouvelle réforme de la formation professionnelle donne naissance à la loi « Liberté de choisir son avenir professionnel ». Pour Bagorski (2019, p. 61), cette loi « fait – théoriquement – du salarié le seul maître de son apprentissage ». A l'échelle nationale, la dynamique « compétences » s'inscrit également dans le Plan d'investissement dans les compétences (PIC) de 2018, en lien avec les lois de 2014 et 2018. Il s'agit d'accompagner et de sécuriser les parcours, mais aussi de garantir un socle de compétences de base ainsi que de répondre aux besoins des entreprises et de qualifier la main-d'œuvre[4]

Dans les Hauts-de-France, le pacte régional d'investissement dans les compétences (PRIC) 2019-2022 comprend trois axes dont le deuxième consiste à : « Garantir l'accès des publics les plus fragiles aux parcours qualifiants par la consolidation des compétences clés » (2019, p. 1)[5]. Ces nouvelles dispositions soulignent la volonté de renforcer les parcours des personnes les plus fragiles par le biais de la qualification et de l'accompagnement, notamment dans le cadre du service d'intérêt économique général (SIEG) « Compétences clés ».

1.3 Le dispositif SIEG

Concernant l'axe 2 du PRIC présenté ci-dessus, la stratégie régionale de formation est incarnée par un service public régional de formation professionnelle qui permet l'instauration d'une offre de formation compétences clés 2018-2023 ayant pour support juridique un service d'intérêt économique et régional (SIEG) (PRIC, 2019, p. 31). « La structuration du SIEG implique […] davantage d'accompagnement pédagogique, d'ancrage territorial et d'articulation avec le champ professionnel et les premiers niveaux de qualification de l'offre de formation dans une logique de filiarisation vers l'emploi » (PRIC, 2019, p. 33). Ce dispositif, orienté vers l'usager, est modulable, il fonctionne sur des entrées et sorties permanentes des stagiaires en formation. Il met en exergue une volonté d'accompagnement du stagiaire avec des pratiques pédagogiques adaptées à ses besoins.

Le SIEG comprend trois programmes : « Se former pour lire, écrire, agir (LÉA) » (personnes en situation d'illettrisme), « Dynamique vers l'emploi – CléA[6] (DVE) » (accompagnement et validation du projet professionnel), « Langues Etrangères : anglais, néerlandais, français langue étrangère (FLE) ». Il propose des formations tremplin vers la qualification et l'emploi pour les publics fragiles. Ceux-ci sont confrontés à une ou des formes de précarité tels que les bénéficiaires des minima sociaux, les demandeurs d'emploi handicapés, les chômeurs de longue durée et peu qualifiés, les personnes sans domicile fixe, les jeunes âgés de 16 à 25 ans exclus du milieu scolaire et engagés dans un processus d'insertion professionnelle. Les profils des apprenants et

[4] https://travail-emploi.gouv.fr/le-ministere-en-action/pic/.
[5] https://travail-emploi.gouv.fr/le-ministere-en-action/pic/pactes-regionaux-pic.
[6] Certificat de connaissances et de compétences professionnelles

Published in : ROELENS, Camille ; PAHUD, Stephanie (dir.), *Perspectives plurielles sur l'autonomie et ses paradoxes*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004611, doi : 10.17184/eac.9782813004611

leurs motifs d'entrée en formation (réorientation, injonction, choix) sont variés, mais ceux-ci ont un même but : se former en lecture, écriture et en calcul afin d'obtenir les bases nécessaires pour évoluer personnellement et professionnellement (Tiberghien-Leclercq, 1999, p. 17).

Il faut ajouter que le SIEG « Compétences clés » est un dispositif temporaire qui implique que les formateurs concernés, pour leur part, sont soumis à une forme de précarité davantage professionnelle (CDD) et à un manque de reconnaissance (Tiberghien-Leclercq, 2007).

2 Précarité et accompagnement en formation compétences clés

Cette partie vise à définir, dans un premier temps, les différentes approches de la précarité que nous privilégions. Dans un second temps, elle précise les modalités d'accompagnement des publics précaires dans un souci d'individualisation des parcours de formation. Celui-ci peut se faire au sein d'ateliers de pédagogie personnalisée qui préconisent l'autoformation accompagnée donnant lieu à une relation pédagogique spécifique.

2.1 Les différentes approches de la précarité

La précarité apparaît comme un concept polymorphe. Parmi les définitions, nous avons sélectionné celle de Wresinski (1987), qui, dans son rapport sur la pauvreté, met en avant une absence de sécurité à plusieurs niveaux : économique, financière, sociale…

Une approche complémentaire est donnée par Pierret (2013). Parmi les trois niveaux d'individus précaires qu'il identifie (protégés, précarisables, précarisés), nous ne retenons que les précarisables, qui sont majoritaires selon lui, et les précarisés. Les premiers sont les personnes qui ont un statut instable. Elles sont « potentiellement précaires » (2013, p. 310) au sens où elles n'ont pas de certitudes concernant l'avenir de leur emploi. Elles se trouvent dans une forme d'« insécurité permanente, dans la hantise de rejoindre la cohorte des exclus » (2013, p. 310). Ces individus peuvent se sentir menacés malgré la possession de diplômes et le capital culturel dans la mesure où « la perte de leur emploi peut également être une réalité. » (2013, p. 316). Certains formateurs se situent dans cette configuration. Quant aux seconds, les précarisés, ce sont les individus qui ont déjà perdu leur emploi ou ne l'ont jamais connu (2013, p. 310). Cette catégorie concerne davantage les stagiaires des formations compétences clés.

Pour les stagiaires, les différentes précarités peuvent être rassemblées sous une appellation plus englobante : « la précarité de l'existence » (2013, p. 318). Leurs besoins ne peuvent se limiter à la formation. Elle implique d'autres domaines de la vie courante qu'il est nécessaire de prendre en compte (Delgoulet, 2019, p. 34). La formation compétences clés, pour accompagner de manière personnalisée le stagiaire, doit aussi prendre en considération les origines, le quotidien de l'apprenant qui influent sur son rapport au savoir.

Published in : ROELENS, Camille ; PAHUD, Stephanie (dir.), *Perspectives plurielles sur l'autonomie et ses paradoxes*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004611, doi : 10.17184/eac.9782813004611

2.2 Les ateliers de pédagogie personnalisée (APP) en formation compétences clés, l'autoformation accompagnée et la relation pédagogique instaurée

Les APP représentent « une "organisation intelligente", dynamique et souple, créative, favorisant l'apprentissage des savoirs de base (mathématiques, français, bureautique et Internet) mettant en pratique une méthodologie basée sur l'individualisation et l'autoformation accompagnée, pour un public majoritairement de bas niveau de qualification » (Oger, 2003, *in* Carré & Tétart, p. 13).

Le SIEG « Compétences clés » encourage la mise en œuvre de ce dispositif et particulièrement dans le parcours « Se former pour lire, écrire, agir (LÉA) ». Ainsi, « le contenu de la formation est adapté aux besoins de chacun en fonction de son niveau de départ et de son projet » (Perraud, 2003, *in* Carré & Tétart, p. 56). Ces ateliers, depuis leur origine, ont pour but de développer l'autonomie des apprenants. Ils s'appuient, pour cela, sur l'utilisation d'un centre de ressources et sur une démarche pédagogique spécifique : l'autoformation accompagnée.

Clénet (2013, p. 66) considère « l'accompagnement, comme la mise à disposition d'un ensemble de conditions pour susciter l'élaboration du sujet et l'autoformation, comme un processus d'engagement de la personne qui se forme dans une perspective de développement de connaissances et de construction de soi ». L'accompagnement contribue au développement du sujet et à son émancipation (Clénet, 2021, p. 162). Pour Paul (2020), celui-ci repose sur cinq principes : « être avec », « aller vers », « la marche, le jet et le saut », « avancée concertante et sollicitude devançante », « s'accorder : présence, confiance et écoute ». Dans l'accompagnement, il s'agit, pour le formateur, d'être là avec le stagiaire, à côté, d'être disponible. C'est aussi « aller vers » un objectif fixé, ouvrir le champ des possibles. Il met en avant une forme de coopération, entendue comme le fait de cheminer « l'un avec l'autre, en se concertant » (Paul, 2012, p. 15), d'où le fait de s'accorder. Cette coopération contribue à une reconnaissance mutuelle. En effet, « [u]n sujet ne connaît et ne s'approprie pleinement sa propre richesse, ne découvre les "aspects de son identité propre, par où il se distingue sans nul doute possible des autres sujets", que dans le miroir de l'autre » (Eneau & Langar, 2022, p. 108).

De ce fait, l'autoformation accompagnée est considérée comme une pratique réflexive produisant chez le stagiaire un apprentissage transformateur (Clénet, 2013 ; Mezirow, 2001).

Dans cette optique, Clénet (2021, p. 163) définit la relation d'accompagnement comme « une relation interpersonnelle et dialogique, où les enjeux sont de promouvoir la parole intersubjective à travers les situations d'échanges, de réciprocité et de délibération, et de créer les conditions d'une parole réflexive, référée et impliquante, sur l'expérience vécue par la personne ». Celle-ci met en scène deux sujets qui se reconnaissent mutuellement notamment dans le dialogue, l'échange. Pour qu'une relation d'aide, de confiance s'instaure et soit constructive, la prise en compte des dissemblances et ressemblances de ses acteurs est essentielle. Ressemblances car, dans la relation, chaque acteur peut identifier ses vulnérabilités propres qui sont acceptées de part et d'autre

Published in : ROELENS, Camille ; PAHUD, Stephanie (dir.), *Perspectives plurielles sur l'autonomie et ses paradoxes*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004611, doi : 10.17184/eac.9782813004611

et dissemblances « [d]ans la mesure où il y a un aidant et un aidé » (Boucenna, 2017, p. 162).

Il s'agit de « faire ensemble » (Paul, 2020). Chaque acteur de la relation est reconnu, existe comme individu singulier avec sa part de responsabilité.

A partir de l'enquête de terrain, nous allons chercher à répondre à la question de recherche qui porte sur les effets de la double précarité des formateurs et des stagiaires sur la relation d'accompagnement, notamment en termes de reconnaissance.

3 Méthode et terrain d'enquête

Pour ce faire, nous avons mené une enquête exploratoire qualitative telle que définie par Paillé et Mucchielli (2016, p. 13). Elle s'est déroulée auprès d'acteurs (formateurs et stagiaires) d'un centre de formation proposant une formation compétences clés. Elle est basée sur les entretiens semi-directifs et les observations directes. Le centre, contacté grâce à notre réseau professionnel en tant que formatrice d'adultes, possède deux sites dans les Hauts-de-France. Cet organisme propose notamment des actions de formation-insertion. Il offre des ateliers de remise à niveau dans le cadre du dispositif SIEG « Compétences clés » (2018-2023). Le dispositif a recours au système des APP surtout pour le parcours « Se former pour lire, écrire, agir (LÉA) ».

3.1 Les entretiens semi-directifs

Nous avons interrogé cinq formateurs et cinq stagiaires de la formation compétences clés entre mai 2019 et septembre 2020 à l'aide de deux guides d'entretien différents : un guide pour les formateurs et un pour les stagiaires. Les entretiens ont été enregistrés sous réserve d'anonymat des données recueillies. Les formateurs interviewés ont été choisis sur base du volontariat par l'intermédiaire de la coordinatrice APP, les stagiaires ont été choisis par le biais de leurs formateurs et de la coordinatrice. Le guide d'entretien pour les formateurs comprend des questions portant sur : leur profil, la précarité des conditions d'exercice de l'activité, leur identité, le dispositif, le public, la relation pédagogique. Celui pour les stagiaires est similaire et inclut des questions sur leur profil, leur précarité, leur identité, l'image du formateur, le dispositif de formation et la relation pédagogique.

Tab. 1 : Formateurs et stagiaires interrogés dans le centre de formation

Codage	Sexe	Spécifité
F1	SM	Formateur « apprendre à apprendre »
F2	SM	Formateur LÉA français et mathématiques
F3	SF	Formatrice DVE / Coordinatrice APP
F4	SF	Formatrice LÉA français et mathématiques
F5	SF	Formatrice français langue étrangère
S1	SM	Stagiaire LÉA
S2	SF	«
S3	SM	«
S4	SF	«
S5	SF	«

Published in : ROELENS, Camille ; PAHUD, Stephanie (dir.), *Perspectives plurielles sur l'autonomie et ses paradoxes*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004611, doi : 10.17184/eac.9782813004611

3.2 Les observations directes

Puis, nous avons procédé à trois observations directes à découvert. Les séances ont été déterminées en accord avec la coordinatrice APP après validation des formateurs concernés. Pour observer le plus efficacement possible, nous avons utilisé une grille d'observation inspirée du modèle proposé par Schatzman et Strauss (1973), cité par Peretz (2004, p. 81) et un carnet de bord.

Tab. 2 : Séances d'observation menées

Séances d'observation (codage)	Contexte	Publics	Type d'observation
O1	Groupe FLE (atelier collectif)	6 stagiaires, 1 formatrice (F5)	Non participante
O2	Groupe LÉA : APP de français/mathématiques	5 stagiaires, 2 formateurs (F2, F4), 2 stagiaires FLE	Participante : rôle de formatrice
O3	Groupe DVE : atelier collectif CléA	5 stagiaires, 1 formatrice (F3)	Non participante

Les données recueillies à l'issue des entretiens et des observations ont fait l'objet d'un traitement manuel à l'aide d'une grille d'analyse.

4 Premiers résultats

Pour l'analyse des données, nous avons eu recours à la méthode de l'analyse thématique formalisée par Paillé et Mucchielli (2016). Notre grille d'analyse s'appuie sur les concepts-clés que nous avons pu mettre en avant.

4.1 Une précarité partagée

Pour les formateurs et les stagiaires, elle se traduit surtout en termes de précarité professionnelle. En revanche, il apparaît que les stagiaires sont confrontés à une combinaison de précarités qui conduit à une précarité plus globale d'existence.

Concernant les formateurs, la précarité professionnelle s'exprime par des contrats précaires, courts, à temps partiel, à durée déterminée. Si quatre formateurs sur cinq sont en CDI au moment de l'entretien, tous ont connu des contrats courts auparavant et tous sont devenus formateurs après avoir exercé un ou plusieurs autres emplois.

Published in : ROELENS, Camille ; PAHUD, Stephanie (dir.), *Perspectives plurielles sur l'autonomie et ses paradoxes*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004611, doi : 10.17184/eac.9782813004611

Tab. 3 : Profil des formateurs

Formateur	Âge	Ex. d'emplois antérieurs	Années d'expérience dans la formation	Contrats antérieurs en formation	Contrats dans le centre de formation
F1	58	Éducateur de rue Directeur de centre social	Dep. 2004	n/c	Psychologue en CDI (dep. 15 ans) et formateur
F2	60	Métier alimentaire Instituteur	Dep. 1984-1985	CDD à temps partiel CDI (au bout de 18 mois – autre centre)	CDD d'un an CDI
F3	45	Professeure d'histoire-géographie (CDI temps partiel)	Dep. 2012	Assistante pédagogique en collège (publics primo-arrivants : CDD) Vacations dans un centre de formation Conseillère en formation (CDD 1 an) Conseillère en insertion professionnelle et formatrice (CDD 10 mois)	CDD (3 de 18 mois) et CDI
F4	41	Conseillère en insertion professionnelle	Dep. 2018	2 CDI (puis rupture conventionnelle) Formatrice de futurs conseillers en insertion professionnelle (CDD 18 mois)	CDD de 5 mois au moment de l'entretien puis annonce d'un renouvellement avec possibilité de CDI
F5	32	Archéologue	Dep. 2017	Formatrice de FLE en Colombie (1 an)	CDD à temps partiel de 6 mois (renouvelé) CDI (depuis la semaine de l'entretien)

Dans ce centre de formation, il semble y avoir une volonté de stabiliser les formateurs. Par ailleurs, pour certains, cette précarité professionnelle est assumée : « *[…] ça a jamais été un problème pour moi d'être en CDD… J'avais envie d'être en CDI, mais pour moi, c'était pas ce qui faisait la valeur de mon travail […].* » (F3)

Les cinq stagiaires sont aussi confrontés à des contrats précaires de type CDD ou intérim.

Published in : ROELENS, Camille ; PAHUD, Stephanie (dir.), *Perspectives plurielles sur l'autonomie et ses paradoxes*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004611, doi : 10.17184/eac.9782813004611

Tab. 4 : Profil des stagiaires

Stagiaire	Âge	Ex. d'emplois exercés	Profil spécifique
S1	45	Espaces verts (contrat à durée déterminée d'insertion de 30 h) : 2 ans Agent de nettoyage (contrat d'insertion de 20 h)	Illettrisme
S2	62	Métiers alimentaires - intérim (ex. : serveuse, couturière, femme de ménage...)	Illettrisme
S3	56	Bâtiment (plusieurs CDI) Chômage depuis 10 ans	Accident il y a 10 ans (handicap) Difficultés en orthographe
S4	36	Restauration (5 ans) : rachats de contrat par la mairie Licenciement en 2013 et chômage (accident)	Accident de travail en 2007 - Illettrisme
S5	35	Agent d'entretien (1 an) (CDD)	Gens du voyage - Analphabétisme

Si les formateurs sont soumis à une précarité professionnelle en raison de contrats courts et à temps partiel comme le CDD, elle est à nuancer, car ils peuvent trouver une stabilité, voire accéder à un CDI. Les stagiaires ont des contrats souvent plus courts et dans des domaines différents d'activité. Cependant, certains ont su trouver également une relative stabilité. C'est un point commun qu'ils partagent avec les formateurs.

4.2 Une précarité économique, financière, familiale ou des conditions de vie des stagiaires

La précarité économique et financière est essentiellement rencontrée par les stagiaires qui peuvent toucher des aides telles que l'ASS[7], le RSA[8] et la pension familiale (S4), les APL[9] (S2 et S1) : « *Puis, j'ai l'APL […]. Puis, tout il est compris dedans. Moi, de ma poche, je paie que l'électricité et puis, mon Internet quoi.* » (S1) ou encore des pensions d'invalidité (S3 et S5). Cependant, certains relativisent leurs difficultés à assumer le quotidien *:* « *Oui ben c'est pas des gros trucs hein.* » (S1), « *Bah j'ai l'APL comme tout le monde.* » (S3). La précarité financière peut se traduire par des difficultés à la fin du mois : « *Manque d'argent, on peut pas faire de sorties comme on veut ! De sorties avec mes petits, on peut pas… Les vêtements, tout ça, pour acheter pour les vêtements. C'est très, très dur…* » (S4)

Malgré une précarité économique et financière manifeste des stagiaires et grâce aux aides perçues, certains ont un sentiment de gérer au mieux la situation.

La situation familiale ainsi que les conditions de vie peuvent contribuer au processus de précarisation (Royer *et al.*, 2010, p. 314). Cette précarité est vécue par les stagiaires. Cela peut être le divorce (S4), la maladie du conjoint qui augmente le sentiment de

[7] Allocation de solidarité spécifique
[8] Revenu de solidarité active
[9] Aide personnalisée au logement

Published in : ROELENS, Camille ; PAHUD, Stephanie (dir.), *Perspectives plurielles sur l'autonomie et ses paradoxes*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004611, doi : 10.17184/eac.9782813004611

difficulté (S2), la maladie d'un ou plusieurs parents (S1 et S5), le besoin de soutenir financièrement la famille :

> « *J'étais resté dans la maison parce que j'ai perdu ma mère en premier en fait. […] Et mon père était malade […]. Mon père il a suivi un an et demi quoi.* » (S1) / « *J'ai quand même eu la chance de trouver du travail tout de suite hein. […] Avec mon père, et puis, il fallait aider la famille.* » (S3)

Les difficultés familiales entraînent de profonds bouleversements au niveau du travail, mais aussi au quotidien. Certains stagiaires ont, par exemple, besoin d'une aide administrative, d'une aide pour se déplacer, pour communiquer :

> *« C'est ma sœur qui le fait […]. Ma sœur a les codes et tout. […] Donc ben c'est ma sœur qui me fait tout. » (S1)* / « *Ah là, je viens en vélo, mais […] j'ai eu un souci avec mon vélo, donc je suis en train de voir pour en racheter un nouveau. […] Là, c'est ma mère qui me dépose.* » (S5) / « *J'ai toujours voulu travailler dans un travail bien, rencontrer des gens bien, parler avec des gens bien. Mais j'arrive pas…* » (S2) / « *[…] on avait du mal à chercher du travail quoi. On sait, ben on sait pas lire.* » (S4)

Par conséquent, la précarité peut être partagée entre les formateurs et les stagiaires surtout au niveau de l'emploi. De plus, les stagiaires connaissent une précarité qui touche différents aspects du quotidien tels que la famille, la vie sociale, les finances, etc. Le rôle du formateur est donc d'accompagner au mieux le stagiaire dans sa formation tout en tenant compte de ces réalités.

4.3 L'instauration d'une relation d'accompagnement

Les APP ainsi que l'autoformation accompagnée favorisent une relation d'accompagnement (*cf.* définitions 2.2.) qui peut prendre plusieurs formes. Les stagiaires et les formateurs ont une vision souvent identique des caractéristiques de cette relation.

4.3.1 Une relation d'aide

Chez les formateurs, elle se caractérise, tout d'abord, par une relation d'aide qui se traduit par la disponibilité, l'individualisation :

> *« Après, charge à nous d'être présents par rapport aux personnes qui viennent se former. »* (F2) / « *On est APP. Donc après je leur dis : "Bon maintenant, vous repartez sur vos classeurs et je suis là, pour vous aider." Et donc là, je suis à leur disposition pour travailler en individuel, à leur demande.* » (F1)

Cette relation d'aide dépasse le cadre de formation. En effet, elle est, par ailleurs, basée sur l'idée d'un soutien psychologique ou moral fourni aux stagiaires :

Published in : ROELENS, Camille ; PAHUD, Stephanie (dir.), *Perspectives plurielles sur l'autonomie et ses paradoxes*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004611, doi : 10.17184/eac.9782813004611

> « *Et il est pas rare qu'à la fin d'une séance […], les gens viennent me voir en tant que psychologue et demandent à être reçus dans le cadre de consultations où ils viennent parler de leurs difficultés personnelles […].* » (F1) / « *J'ai eu le cas avec un monsieur. En début d'année, il arrivait, il restait systématiquement tous les matins en larmes. Donc de dire : "Ben, on va aller dans mon bureau, on va discuter, on va échanger, on va essayer de comprendre ce qu'il se passe." C'est pas grand-chose, je me dis, c'est pas grand-chose, mais c'est nécessaire…* » (F3)

Chez plusieurs stagiaires interrogés, la relation d'aide apparaît également comme une caractéristique de la relation d'accompagnement. Il s'agit notamment d'une aide sociale, administrative, pédagogique :

> « […] *si parce qu'il y a mon amie […] qu'elle cherche un logement parce qu'elle est presque dehors. Bah ils ont tous voulu l'aider […].* » (S2) / « *Comme tout à l'heure, j'ai fait un exercice, j'ai pas compris […] Bon il est resté 10 minutes, 1/4 d'heure avec moi pour m'expliquer […]. Pour ça, c'est bien ça.* » (S3) / « *Il est là pour nous. Si on a des questions qu'on arrive pas, si on a des trucs, des lectures qu'on n'arrive pas. Il est là pour nous quoi.* » (S5) / « *J'attends […] qu'ils me soutiennent, qu'ils me donnent la force, en fait, d'aller jusqu'au bout. C'est important, je trouve, pour moi, d'apprendre […]. C'est ce qu'ils font oui.* » *(S4)*

4.3.2 Une relation de proximité

La relation d'accompagnement est en outre caractérisée par la proximité. Il s'agit, pour le formateur, d'être avec, d'aller vers le stagiaire (Paul, 2020). Ainsi, certains formateurs préfèrent s'asseoir près du stagiaire « *pour être à son niveau* » (F2). F4 reste « *à côté d'eux* » pour les rassurer. Les observations confirment cela : « *xxx (stagiaire) appelle F4 : "xxx" (prénom). Elle vient la voir.* » (O2)

Cette conception de la relation d'accompagnement est très présente chez les stagiaires qui n'hésitent pas à solliciter le ou les formateurs : « *Autrement, si nous on est bloqués, ils sont là, ils sont à côté.* » (S2) / « *Il passe pour nous voir.* » (S2) / « *Le formateur, il est à côté.* » (S3) / « *Ben comme on comprend pas, ils viennent tout de suite.* » (S1)

4.4 Un accompagnement bénéfique pour les stagiaires

L'instauration de cette relation d'accompagnement permet à la fois le développement de l'autonomie du stagiaire et la prise de confiance en soi, alliée à l'estime de soi.

4.4.1 Le développement de l'autonomie

Les formateurs soulignent les initiatives prises par les stagiaires :

> « […] *une femme qui vient du Maghreb et qui me disait : "Quand je suis arrivée en France, je comprenais rien, je savais pas ce qu'il se passait… je regardais la télé, les infos, j'étais perdue. J'allais chez le médecin, j'allais*

Published in : ROELENS, Camille ; PAHUD, Stephanie (dir.), *Perspectives plurielles sur l'autonomie et ses paradoxes*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004611, doi : 10.17184/eac.9782813004611

> *avec mon mari parce que j'arrivais pas à communiquer." […] Maintenant, elle me dit : "Quand je regarde les infos, c'est moi qui explique à mon mari ce qui se passe. […]Maintenant, je suis en capacité d'aller n'importe où sans être accompagnée par qui que ce soit." […]Voilà l'autonomie.* » (F2) / « *Ben je pense que ça va du côté de […] prendre davantage place dans sa vie, dans son destin.* » (F1) / « *[…] les autonomiser un maximum dans leur vie de tous les jours et leur faciliter leur arrivée, leur vie en France.* » (F5).

Ils encouragent aussi les stagiaires à travailler en autonomie : « F3 : "*La prochaine fois, c'est vous qui vous corrigez xxx (stagiaire)." Car son mari a corrigé son exercice. F3 lui donne les corrections pour qu'elle se corrige elle-même. F3 veut qu'elle fasse l'effort de comprendre ce qui fait qu'elle s'est trompée.* » (O3)

Les stagiaires constatent ce gain d'autonomie permis par l'accompagnement :

> « *J'essaye de lire toute seule. J'essaye de faire […] un peu plus de choses moi-même.* » (S2) / « *[…] des papiers que j'arrive à les remplir, je les remplis jusqu'à une certaine limite quoi.* » (S1) / « *D'apprendre à lire, […] travailler dans les magasins ou dans les usines, savoir taper sur l'ordinateur, puis savoir lire quoi et rendre la monnaie surtout dans les grandes surfaces.* » (S5) / « […] *je sais pas beaucoup lire mais un peu, mais ça m'aide beaucoup par rapport euh prendre l'autoroute par exemple.* » (S4).

4.4.2 La (re)prise de confiance en soi et l'estime de soi

Pour les formateurs, cette démarche de prise de confiance en soi passe par la conscientisation de ses capacités propres, une meilleure estime de soi qui est une « résultante et une combinaison de l'estime qu'un individu s'accorde à partir de différents domaines de compétences » (Hanse, 2009, p. 103) :

> « *[U]ne estime personnelle accrue et elles se rendent compte […] qu'elles ont des capacités dont elles ignoraient leur présence avant.* » (F2) / « *[…] on a l'impression qu'ils sont plus contents d'être eux-mêmes qu'avant.* » (F1) / « *Après, ce qu'on observe, je dirais que c'est surtout vrai pour le public plus âgé, c'est que généralement après, ils sont contents de venir, ils reprennent confiance en eux. On les voit changer. On les voit s'épanouir […].* » (F3) / « *Si je pense aux stagiaires d'abord, c'est leur donner de la confiance pour s'exprimer à l'oral.* » (F5)

Cette prise de confiance en soi peut passer par la responsabilisation donnée, la mise en projets : « *xxx (stagiaire) trouve que le projet l'a aidée à prendre confiance en elle.* » (O3)

Les stagiaires font le même constat. Certains se sont épanouis en formation et ont retrouvé la motivation, ils sont engagés dans leur tâche (Bourgeois & Chapelle, 2011) :

Published in : ROELENS, Camille ; PAHUD, Stephanie (dir.), *Perspectives plurielles sur l'autonomie et ses paradoxes*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004611, doi : 10.17184/eac.9782813004611

> « *Parce que j'aimerais continuer encore pendant un moment, […] parce que je me sens tellement partie bien. […] Parce que c'est dommage que je m'arrête là. […] Si je m'arrête là, tout qu'est-ce que j'ai fait, en fait, c'est perdu.* » (S2) / « […] *c'est surtout ma mère qui m'a dit j'ai changé […] quand je suis venue ici faire la formation. […] Ben au niveau caractère, au niveau façon que je parle […].* » (S5) / « *Je suis plus motivé comme je suis avec tout le monde […].* » (S1)

Les évolutions des stagiaires soulignent l'implication constante des formateurs et contribuent à leur reconnaissance auprès d'eux.

4.5 Une dynamique de (re)construction identitaire professionnelle des formateurs

L'identité professionnelle des formateurs se construit notamment dans la relation d'accompagnement créée. D'après Dubar (2015, p. 117-118), elle est l'association d'un processus identitaire biographique (identité pour soi) et d'un processus identitaire relationnel (identité pour autrui). Ce dernier est lié à la reconnaissance identitaire d'un individu dans un espace donné (espace de légitimation) à travers son action. En effet, l'identité professionnelle des formateurs est caractérisée par un manque de reconnaissance global de la fonction de formateur. En revanche, elle est valorisée par les stagiaires.

4.5.1 Un manque de reconnaissance global de la fonction de formateur

Du point de vue des formateurs, leur identité professionnelle paraît complexe à définir. Lorsqu'il s'agit de préciser leur profession, les cinq formateurs rencontrent des difficultés : « *Souvent je dis, je suis coordinatrice d'un dispositif de formation. […] et puis après […], je détaille.* » (F3). Dans ses interactions sociales, F5 doit régulièrement préciser ce que signifie formatrice de français langue étrangère parce que ses interlocuteurs l'ignorent.

De même, les formateurs semblent confrontés à un manque de reconnaissance sociale et professionnelle. F2, F3, F4 et F5 soulignent la confusion qui peut exister dans l'esprit de leurs interlocuteurs entre formateur et professeur : « *Alors, je ne pense pas que ce soit un métier connu parce que lorsque j'en discute avec des personnes qui n'ont pas de connaissances particulières dans le domaine de la formation, on nous confond souvent avec des profs.* » (F2).

Par ailleurs, les conditions d'exercice de l'activité peuvent être perçues comme difficiles, réductrices :

> « *Ou alors, il peut y avoir des gens qui se disent : "C'est quand même dur fin…" Il y a aussi ça, ce côté… "Ah, t'es confrontée à des situations difficiles…"* » (F3) / « […] *les personnes, en général, qui ne sont pas susceptibles de faire des formations telles que nous les faisons, n'ont aucune idée du type de difficultés que peuvent rencontrer les stagiaires que nous avons en formation.* » (F2) / « […] *je pense que c'est parce que les gens n'ont pas connaissance du nombre de personnes qui sont illettrées ou qui*

Published in : ROELENS, Camille ; PAHUD, Stephanie (dir.), *Perspectives plurielles sur l'autonomie et ses paradoxes*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004611, doi : 10.17184/eac.9782813004611

ont des soucis aussi, on va dire, au niveau apprentissage. C'est la méconnaissance. » (F4). F5 est plus nuancée sur cet aspect-là dans la mesure où elle se sent reconnue professionnellement par son entourage proche, car ce sont des personnes qui exercent dans le social et connaissent le contexte.

4.5.2 Une reconnaissance de la part des stagiaires

Dans la relation d'accompagnement, les formateurs s'estiment reconnus par les stagiaires :

> « [I]*l y a beaucoup de reconnaissance de leur part. Et pas mal d'entre eux et d'entre elles gardent contact et nous tiennent au courant de l'avancée de leur projet.* » (F2) / « *Moi, quand j'entends que les gens adorent venir à mes séances, je bois du petit lait.* » (F1) / « *Ils sont vraiment très reconnaissants du travail qu'on donne […]. Moi, j'ai beaucoup de gens qui sont venus me voir en me disant : "Merci."* » (F3).

En dépit du manque de reconnaissance sociale, voire institutionnelle, les formateurs bénéficient de retours positifs de leurs stagiaires ce qui contribue à la construction de leur identité professionnelle.

Conclusion

En somme, les stagiaires et formateurs de notre panel connaissent une ou plusieurs formes de précarité, à savoir une précarité globale d'existence pour les stagiaires (chômage, manque d'autonomie…) et pour les formateurs, une précarité professionnelle (contrats précaires). En parallèle, ces deux types d'acteurs se trouvent dans une dynamique de (re)construction identitaire (professionnelle, sociale). L'autoformation accompagnée, dans le cadre d'ateliers de pédagogie personnalisée (APP), peut apporter des réponses aux différentes formes de précarité vécues par les deux acteurs parce qu'elle permet de créer un espace qui participe à la « subjectivation » réciproque, en l'occurrence, un « processus de développement du sujet » (Clénet, 2013, p. 80). C'est dans cet espace que peut s'épanouir la relation d'accompagnement formateurs-stagiaires tous deux confrontés à la précarité et à un manque de reconnaissance. Cette relation à la fois asymétrique (formateur/stagiaire) et symétrique (relation d'aide, de proximité) permet également au stagiaire de (re)prendre confiance en lui et de se responsabiliser grâce à l'écoute et à l'aide apportée, au-delà de la formation proprement dite. C'est dans cette relation que les formateurs trouvent une forme de reconnaissance professionnelle, soulignent le plaisir d'exercer cette fonction, à défaut d'avoir une identité professionnelle claire.

Ces résultats pourraient être mis en perspective grâce à une analyse comparative avec d'autres centres de formation. Il s'agirait également d'identifier les limites de ce dispositif, et de vérifier si les bénéfices de la relation d'accompagnement perdurent pour les deux types d'acteurs.

Published in : ROELENS, Camille ; PAHUD, Stephanie (dir.), *Perspectives plurielles sur l'autonomie et ses paradoxes*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004611, doi : 10.17184/eac.9782813004611

Bibliographie

Bagorski, René (2019), « Formation professionnelle pour adultes : *Big Bang* à tous les étages ». *Éducation Permanente*, 220-221, 61-69. https://doi.org/10.3917/edpe.220.0061

Boucenna, Sephora (2017), « L'accompagnement : symétrie dans les asymétries ? ». *Phronesis*, 6(4), 60–70. https://doi.org/10.7202/1043981ar

Bourgeois, Etienne ; Chapelle, Gaëtane (2011), *Apprendre et faire apprendre*. Presses Universitaires de France. https://doi-org.ressources-electroniques.univ-lille.fr/10.3917/puf.brgeo.2011.01

Carré, Philippe ; Tétart, Michel (dir.), *Les Ateliers de Pédagogie Personnalisée ou l'autoformation accompagnée en actes.* L'Harmattan, Paris, 2003.

Clénet, Catherine (2013), « L'accompagnement de l'autoformation dans des dispositifs de formation. Pratiques relationnelles et effets formatifs. » *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 46(2), 61-84. https://doi.org/10.3917/lsdle.462.0061

Clénet, Catherine (2021), « Penser l'ingénierie de l'accompagnement en formation ». *Éducation Permanente*, 226(1), 160-172. https://doi.org/10.3917/edpe.226.0160

Delgoulet, Catherine ; Boccara, Vincent ; Santos, Marta (dir.) (2019), *Les formateurs au travail : Conditions d'exercice, activités, interventions*. Octarès, Toulouse.

Dubar, Claude (2015), *La socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles* (5e édition revue), Armand Colin, Paris.

Eneau, Jérôme ; Langar, Samia (2022), « Paul Ricœur et Axel Honneth : deux recours fondateurs pour l'éducation et la formation des adultes ». *Phronesis*, 11, 98-119. https://www.cairn.info/revue--2022-3-page-98.htm.

Hanse, Bruno (2009), « Estime de soi et pédagogie du projet ». *VST – Vie sociale et traitements*, 103, 68-73. https://doi.org/10.3917/vst.103.0068

Mezirow, Jack, *Penser son expérience. Développer l'autoformation*, Chronique Sociale, Lyon 2001.

Paillé, Pierre ; Mucchielli, Alex, *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Armand Colin, Paris, 2016.

Paul, Maela (2012), « L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique : L'exemple de l'éducation thérapeutique du patient ». *Recherche en soins infirmiers*, 110, 13-20. https://doi.org/10.3917/rsi.110.0013

Paul, Maela, *La démarche d'accompagnement : Repères méthodologiques et ressources théoriques* (2e éd.), De Boeck Supérieur, Louvain-la-Neuve, 2020.

Peretz, Henri, *Les méthodes en sociologie : L'observation*, La Découverte, Paris, 2004.

Pierret, Régis (2013), « Qu'est-ce que la précarité ? ». *Socio*, 2, 307-330.

Royer, B. ; Gusto, G. ; Vol, S. ; Arondel, D. ; Tichet, J. ; Lantieri, O. (2010), « Situations de précarité, santé perçue et troubles anxiodépressifs : une étude dans 12 centres d'examens de santé ». *Pratiques et Organisation des Soins*, 41, 313-321. https://doi.org/10.3917/pos.414.0313

Tiberghien-Leclercq, Véronique, *Face à l'illettrisme : enseigner l'écrit à des adultes*, ESF, Paris, 1999.

Tiberghien-Leclercq, Véronique (2007), « La formation de base : publics, dispositifs pratiques ». *Savoirs*, *14*(2), 8-55.

Wresinski, Joseph (1987), Rapport « Grande pauvreté et précarité économique et sociale ». *Journal officiel de la République française*, 6, Avis et rapports du Conseil économique et social.

Published in : ROELENS, Camille ; PAHUD, Stephanie (dir.), *Perspectives plurielles sur l'autonomie et ses paradoxes*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004611, doi : 10.17184/eac.9782813004611