

# Éditorial

Participer à la sécurisation des parcours professionnels des publics que nous accueillons est une ambition qui se situe au cœur du projet pédagogique d'AMS Grand Sud. En effet, depuis sa création en 1986, AMS Grand Sud, association loi 1901, défend des valeurs qui visent l'émancipation et l'autonomie des individus fragilisés dans leur insertion (professionnelle, sociale, citoyenne). En tant qu'association relevant du secteur de l'économie sociale et solidaire, AMS Grand Sud déploie des actions visant la promotion des publics vulnérables et/ou peu qualifiés. Cette volonté se traduit notamment par la mise en œuvre d'actions de formation et d'initiatives organisées autour d'un projet pédagogique fédérateur.

Au regard des enjeux que représente la sécurisation des parcours professionnels qui concerne tous les publics, qu'ils soient en amont de l'emploi ou en emploi, nous avons souhaité prendre de la hauteur afin de réfléchir à notre action dans un contexte mouvant de mutation économique et sociale qui réinterroge la place de notre organisme de formation, entre parcours individuel et responsabilité collective.

Notre réflexion s'articule donc autour de la question suivante : comment, en tant qu'organisme de formation, AMS Grand Sud contribue ou peut contribuer à sécuriser les parcours des publics que nous accueillons ?

Cette question est inextricablement liée à celle des freins tant externes qu'internes que nous rencontrons sur le terrain et interroge sur les leviers qui « fonctionnent », mais aussi sur ceux qui resteraient à mettre en place.

### Objectifs de la monographie

- Mettre en perspective l'action d'AMS Grand Sud au regard de la problématique de la sécurisation des parcours professionnels en croisant les regards des praticiens que nous représentons et ceux d'experts issus des mondes universitaire ou professionnel.
- Identifier les atouts de notre association et sa spécificité en termes de réponses concrètes apportées aux publics que nous accueillons afin de dépasser les freins rencontrés.
- Repérer les faiblesses et les points de vigilance à prendre en considération.
- Mettre en évidence les enjeux prospectifs relevant de cette problématique large qui sont autant de perspectives de développement de nouvelles actions d'accompagnement et de formation.

Parce qu'AMS Grand Sud est le fruit de femmes et d'hommes qui s'y engagent, y apportent leurs compétences, y apprennent, échangent, conseillent, questionnent... nous avons choisi un format qui permette de donner une place centrale à l'expression de chacun-e.

La monographie est organisée en trois grandes parties : la première porte sur les enjeux de la sécurisation des parcours professionnels des publics de premiers niveaux de qualification et vise à éclairer le contexte actuel de la formation. La deuxième, articulée autour des freins et des leviers, a pour objectif d'illustrer de manière concrète la manière dont s'incarnent les parcours professionnels des stagiaires, à partir de leurs témoignages, et de comprendre, de manière plus distanciée le système de création de ces freins et de ces leviers identifiés au niveau individuel. Enfin, la dernière partie aspire à mettre en évidence les éléments de réponse qu'AMS Grand Sud propose d'apporter pour répondre aux défis posés par la sécurisation des parcours professionnels.

Cet ouvrage nous ressemble et participe à nous faire connaître par nos engagements et l'illustration de nos valeurs dans leur déclinaison opérationnelle.

Michel Lapierre, président d'AMS Grand Sud Anne Fabre. directrice d'AMS Grand Sud



# Sommaire

Éditorial	PAGES 5 > 6
Malika : un parcours d'apprentissage du français à visée professionnelle pour s'insérer dans l'emploi – Paroles de stagiaire	PAGE 10
Partie 1	
Les enjeux de la sécurisation professionnelle	
Introduction	PAGES 12 > 13
Analyse du contexte	PAGES 14 > 16
La sécurisation des parcours des publics de premiers niveaux de qualification - Grand entretien	PAGES 17 > 19
Partie 2	
Les freins et les leviers	
Introduction	PAGES 20 > 21
En amont de l'emploi – Paroles de stagiaires	PAGES 22 > 26
Parcours d'apprentissage linguistique pour l'insertion personnelle, sociale, culturelle et professionnelle	PAGE 22
Parcours de reconversion professionnelle	PAGE 23
En emploi – Paroles de stagiaires	PAGES 27 > 29
Parcours de formation aux compétences clés et savoirs de base pour les salariés	PAGES 27 > 29
Insécurité langagière – Grand entretien	PAGES 30 > 32
Sécurité des parcours et logiques d'ingénierie de formation - Grand entretien	PAGES 32 > 35

### Partie 3

# Les éléments de réponse apportés par AMS Grand Sud

Introduction	PAGES 36 > 37
AXE 1 Favoriser une approche globale de la personne en situation de fragilité économique et sociale	PAGE 39
Introduction	PAGES 39 > 40
Contours de l'approche globale de la personne – Paroles de formateurs	PAGES 40 > 44
AXE 2 Promouvoir l'accès au numérique pour tous	PAGE 47
Introduction	PAGES 47 > 48
Le projet Digi+ – Initiative	PAGES 49 > 52
AXE 3 Déployer des pédagogies et des organisations adaptées à la diversité des publics accueillis	PAGE 55
Introduction	PAGES 55 > 57
Développer les compétences langagières et le socle de compétences : focus sur les pratiques des formateurs – Paroles de formateurs	PAGES 57 > 61
AXE 4 Proposer une offre de formation de proximité	PAGE 63
Introduction	PAGES 63 > 64
Action transversale Insertion/Éducation à l'environnement, territoire Littoral Garrigues : le circuit de nos déchets - Paroles de formateurs	PAGES 64 > 67
AXE 5 Identifier et impliquer toutes les parties prenantes du parcours de formation	PAGE 69
Introduction	PAGE 69
Démarches engagées	PAGES 70 > 73
Les réponses d'AMS passées au crible des experts : recul critique et perspectives de développement	PAGES 74 > 77
Bibliographie	PAGES 78 > 79
Glossaire	PAGE 80
Remerciements	PAGE 81



# Malika : un parcours d'apprentissage du français à visée professionnelle pour s'insérer dans l'emploi

Malika a 40 ans, trois enfants et est actuellement demandeur d'emploi. Avant un licenciement économique, Malika occupait un emploi de cuisinière. Elle souhaite retrouver un emploi dans le secteur de la restauration. Elle est positionnée sur le dispositif « Savoirs + » à Lunel, financé par la politique de la ville.

### À la recherche d'un débouché sur l'emploi...

J'ai connu AMS par une copine qui a fait une formation de trois ans et qui était très contente. Elle a appris à lire, à écrire et à parler le français. Je suis en formation chez AMS depuis mars 2017. J'ai trois cours par semaine. Ça fait six heures sur trois jours. J'habite à côté du centre de formation, à dix minutes.

Avant, j'étais en CDI, et pendant mon congé de maternité, j'ai été licenciée économique. Et depuis, je cherche un travail. Mon objectif [sur Savoirs +] ¹ est de bien parler et écrire le français afin de trouver un travail. Je n'ai pas passé de diplôme avec AMS mais je pense faire une formation complémentaire sur Compétences Clés ou Cap Avenir pour améliorer mon français et trouver un stage, faire une formation préqualifiante puis qualifiante pour trouver un emploi qui me plaît dans le domaine de la cuisine.

### Les difficultés rencontrées et les aides

Le problème pour moi, c'est l'organisation autour des enfants. J'ai trois enfants de 9, 6 et 4 ans et je dois les amener le matin à l'école, aller les chercher le midi et les ramener le soir. C'est une organisation et trouver un moyen de garde pour trois enfants est coûteux. Ce qui m'aide [dans le cadre de la formation AMS], c'est que je peux aller aux cours pendant que mes enfants sont à l'école. La proximité du centre de formation [est un avantage]. Le rythme est adapté à ma vie quotidienne. Je n'ai pas trop d'heures, pas tous les jours. Le travail de groupe m'aide aussi à progresser à l'oral. Le cours d'informatique m'aide aussi dans la recherche d'un travail, envoyer un mail, trouver des formations, des offres d'emploi, s'inscrire sur des sites Internet.

### Les avancées...

Avant, j'étais moins autonome, De plus en plus, je peux aider mes enfants, aller chez le médecin toute seule, remplir des papiers, répondre au téléphone, prendre des rendez-vous et prendre les transports.



<sup>1.</sup> Les crochets indiquent qu'un mot a été ajouté ou qu'une phrase a été reformulée afin que le sens du propos reste compréhensible hors du contexte.

# Les enjeux de la sécurisation professionnelle

# Introduction

Ces dernières années, les évolutions du marché du travail ont amené les acteurs à se poser la question de la sécurité de l'emploi. Du point de vue sémantique, on est passé de la sécurité du travail à la flexibilité, puis à la flexi(sé)curité, pour arriver à la sécurisation des parcours professionnels (Carif, 2009 : 6-7). Ce besoin de sécuriser les parcours est né de la nécessité de concilier la mobilité croissante du marché du travail et la remise en cause de l'emploi durable à temps plein avec la sécurité des salariés et celle des entreprises.

Parmi les évolutions les plus évidentes, notons que l'économie de services se développe, que les innovations technologiques (dont les nouvelles technologies de l'information et de la communication – NTIC) s'accélèrent, entraînant une obsolescence plus rapide des connaissances. La mondialisation est une réalité et le développement durable représente un défi, source de développement économique.

Après plus d'une vingtaine d'années de crise conjoncturelle et de restructurations industrielles, chacun s'accorde à dire que les mutations socio-économiques doivent désormais être envisagées comme un processus de changement continu, car en s'installant dans un mouvement permanent, elles relèvent essentiellement d'enjeux structurels. Mais au-delà de cette activité économique, il convient de

s'intéresser au versant social : les biographies individuelles et familiales sont plus hachées et, de manière concomitante à cette flexibilité requise, on constate une évolution des attentes des individus, qui aspirent à des espaces de choix plus ouverts.

Dans ce contexte mouvant, il apparaît clairement que l'accès des actifs à la formation et à la qualification, en particulier aux premiers niveaux de qualification, représente un enjeu important de sécurisation (Santelmann, 2011). Dans cette partie, deux analyses étayent ce constat : la première, réalisée par Mylène Jacquet, s'appuie sur une revue de la littérature sur le sujet. Après avoir défini la notion de sécurisation des parcours, elle évoque les changements opérés il y a une vingtaine d'années sur le système de formation et dans le rapport au savoir. L'émergence de la « société cognitive » et du concept d'« apprenance » invite à considérer les compétences transversales et transférables comme un enjeu de sécurisation, en particulier pour les publics peu qualifiés qui ont paradoxalement le moins accès à la formation. La seconde, réalisée par Damien Brochier, porte sur la sécurisation des parcours de ces publics et sur les enjeux d'une double voie de reconnaissance de la qualification ouverte par la mise en place d'une politique de certification professionnelle et de formations au développement du socle de compétences.

# Analyse du contexte

### Définition et composantes de la notion de sécurisation des parcours

La mobilité sur le marché du travail se traduit par une insécurité réelle ou ressentie liée au chômage, aux situations de précarité et aux difficultés de maîtrise de l'avenir (Conseil économique et social, 2007 : 5). Les invariants en termes d'emploi et d'insertion illustrent bien cette tendance (voir schéma ci-contre). Ainsi, la notion de sécurisation des parcours professionnels est complexe et multidimensionnelle. Elle concerne plusieurs champs et acteurs politiques, qui doivent être articulés : développement économique, emploi, formation professionnelle, action sociale (CNFPTLV, 2008: 9).

Sa définition renvoie à tous les dispositifs et mesures existants ou pouvant être mis en œuvre pour favoriser l'employabilité des personnes, de la fin de leur scolarité à leur retraite, la volonté de « continuité » étant mise en avant (CESER, 2011: 19). Un parcours professionnel va donc être jalonné de périodes d'emploi, de chômage et de formation. Il englobe l'ensemble de la trajectoire professionnelle et ne concerne plus seulement les phases de rupture. Il s'inscrit dès la formation initiale et les premières orientations (CNFPTLV, 2008). La première condition de la sécurisation est l'acquisition des bases élémentaires à l'école. Disposer de ce bagage est un premier impératif qui permettra à chaque salarié de valider un socle de compétences

minimales, lesquelles faciliteront son évolution au sein de l'entreprise. La sécurisation des parcours repose également sur le renforcement de la compétitivité des entreprises et de leur capacité à créer des emplois de qualité. L'enjeu consiste donc pour l'entreprise à garantir sa performance à travers celle des salariés (CESER, 2011 : 29).

# Évolution sociétale et impact sur le système de formation

Si la sécurisation des parcours professionnels a émergé dans un contexte d'évolutions économiques et sociétales, celui-ci a également fortement impacté le système de formation et le rapport au savoir. En effet, selon Philippe Carré (2016: 7), le savoir est, depuis le milieu des années 1990, reconnu comme un moteur de développement incontestable. L'entrée dans la société de la connaissance, de l'information et du savoir - ou « société cognitive » a été impulsée par trois chocs déterminants : la société de l'information (des NTIC, d'Internet), la mondialisation des échanges et la civilisation scientifique et technique.

Dans ce contexte, les capacités d'apprentissage et la maîtrise des savoirs fondamentaux positionnent les individus les uns par rapport aux autres dans l'espace du savoir. Ce sont ces « "rapports cognitifs" qui structureront de plus en plus fortement nos sociétés » (Commission européenne,

2000). Ainsi, la société cognitive des années 2000 a recours à la figure du « sujet social apprenant » qui inverse le sens du rapport au savoir (Carré, 2006: 10). Il ne convient plus d'enseigner, ou même de former, mais de donner aux sujets les moyens d'aller chercher le savoir en développant l'autonomie et l'initiative, en activant le processus d'apprentissage. Celui-ci doit ainsi permettre aux individus de s'impliquer individuellement pour construire leur qualification, tout au long de leur vie. La notion d'« apprenance » permet alors de décrire une posture, une disposition, une attitude. Plus précisément, Philippe Carré (2006) la définit en ces termes : « Un ensemble stable de dispositions affectives, cognitives et conatives, favorables à l'acte d'apprendre dans toutes les situations formelles ou informelles. de facon expérientielle ou didactique. autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite.»

Ainsi, face à cette nouvelle posture/ attitude de l'apprenant, l'enjeu de la formation pour adultes est de proposer « un univers polyvalent qui permette d'apprendre le plus facilement possible, dans le plus de circonstances possibles et sur le plus de modes possibles²». Sur le plan des pratiques d'ingénierie de formation et pédagogique, le concept d'apprenance traduit bien l'émergence d'une nouvelle culture basée notamment sur des pratiques centrées sur l'apprenant et sur le développement de l'individualisation des parcours de formation. Recul de l'âge d'entrée sur le marché du travail Carrières professionnelles de plus en plus fractionnées et en particulier pour les femmes

Accroissement des mobilités géographiques et professionnelles (ascendantes ou descendantes) souvent involontaires

Passage par une période de chômage devenu fréquent et affectant toutes les catégories socioprofessionnelles

Insécurité et invariants en termes d'emploi et d'insertion.

Source : CESER, 2011 : 20

Les capacités d'autonomie de l'apprenant visent à être renforcées, notamment par le recours à l'autoformation et aux nouvelles technologies.

### Développer les compétences transversales et transférables : un enjeu de sécurisation des parcours pour les publics peu qualifiés

Ces transformations sociétales et du travail montrent bien que l'enjeu de la sécurisation des parcours des individus, en particulier peu qualifiés, passe par une montée en compétences (Santelmann, 2011). Celle-ci doit intégrer le développement et l'acquisition des compétences clés transversales et/ou de compétences

transférables (France Stratégie, 2017). Ainsi, « raisonner avec une logique de "portefeuille" de compétences, et non plus exclusivement avec l'entrée "métier" ou "diplôme", doit permettre à tout individu de développer sa capacité à s'orienter et à construire son parcours professionnel de façon plus sécurisée » (France Stratégie, 2017 : 8-9). Toutefois, comme le relate le programme d'évaluation des compétences des adultes mis en œuvre dans vingtquatre pays par l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques) et repris par le rapport de 2014 de Terra Nova sur la formation professionnelle, les compétences des adultes français en numératie (capacité d'utiliser des concepts numériques et mathématiques) et en littératie

(capacité de comprendre et de réagir de façon appropriée aux textes écrits) sont relativement faibles (Terra Nova, 2014 : 24-25). De plus, les données mettent en évidence les très fortes inégalités entre les personnes peu qualifiées et les personnes les plus qualifiées, ainsi que la diminution particulièrement rapide des compétences avec l'âge en France (voir schéma page 16).

# Un outillage législatif qui doit poursuivre sa réforme

La loi Sapin du 5 mars 2014, qui réforme la formation et recentre les financements de la formation professionnelle sur la qualification et les savoirs de base pour sécuriser les parcours des publics fragilisés (ARFTLV, 2014), permet un certain nombre d'avancées en instituant de nouveaux droits individualisés, notamment le compte personnel de formation (CPF) et le conseil en évolution professionnelle (CEP). Chaque individu peut ainsi bénéficier tout au long de sa vie professionnelle d'un CEP, dont l'objectif est de favoriser l'évolution et la sécurisation de son parcours professionnel. Toutefois, la guestion de l'accès à l'information sur ces nouveaux droits et celle de leur appropriation par les publics les plus fragilisés et de premiers niveaux de qualification restent centrales. La mise en place du compte personnel d'activité <sup>3</sup> (CPA), instaurée par la loi du 8 août 2016, renouvelle pleinement cette question de l'appropriation des droits. En créant leur profil, les individus qui activent leur CPA peuvent déclarer leurs compétences, ce qui leur permet

 $<sup>2.\</sup> Philippe\ Carr\'e,\ voir: http://memo-mlk.weebly.com/le-triangle-peacuted agogique-de-houss aye.html$ 

d'identifier les métiers vers lesquels ils peuvent évoluer (France Stratégie, 2017 : 9). Pourtant, dans les faits, ce sont encore les publics peu qualifiés qui bénéficient le moins des compétences transférables (Terra Nova, 2014 : 33). Cette inégalité d'accès à la formation (CNEFP, 2016 : 22) traduit bien une inégalité d'accès à l'information et une difficulté à se repérer dans un système de formation continue complexe. L'accompagnement des publics les plus insécurisés doit donc se renforcer et les réformes aspirant à davantage d'égalité se poursuivre.

**Mylène Jacquet**, responsable pédagogique à AMS grand Sud

Seuls 42 % des adultes français ont un bon niveau de compréhension de l'écrit et 37 % maîtrisent les concepts numériques et mathématiques de base, contre respectivement 50 % et 47 % en moyenne dans l'OCDE

Seuls 20 % des salariés peu qualifiés maîtrisent les concepts de base en littéracie et 14 % en numératie contre respectivement 28 % et 24 % en moyenne dans l'OCDE, mais parmi les qualifiés, cette proportion monte à 72 % pour la littéracie et 71 % pour la numératie et est supérieure à celle observée en moyenne dans les pays de l'OCDE étudiés

47% des jeunes Français de 16 à 24 ans n'ont pas une bonne maîtrise de l'écrit et 58 % d'entre eux ont des difficultés à compter contre respectivement 43 % et 51% en moyenne dans l'OCDE

Quelques chiffres.

Source : Terra Nova, 2014 : 24-25

### Focus

Les compétences transférables sont des « compétences spécifiques attachées à une situation professionnelle donnée (métier, secteur ou organisation productive), mais qui peuvent être mises en œuvre dans un autre contexte professionnel » (France Stratégie, 2017: 14).

Les compétences transversales sont des « compétences génériques mobilisables dans diverses situations professionnelles (ce qui ne signifie pas pour autant qu'elles soient mobilisables d'emblée dans toute situation professionnelle) » (France Stratégie, 2017 : 14-15). Parmi les compétences transversales, on peut recenser les savoirs de base et les aptitudes comportementales, organisationnelles ou cognitives, ou encore des savoirs généraux communs aux situations professionnelles.



# Grand entretien Damien Brochier

Damien Brochier est chef du département Travail, Emploi et Professionnalisation au centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ). Spécialisé sur les questions des politiques d'alternance et d'apprentissage, il travaille plus largement sur les transformations des emplois et des métiers et leurs impacts sur la formation. Il a notamment exploré les problématiques de changement des métiers en lien avec la transition numérique et de développement des qualifications articulées aux enjeux de prévention de l'illettrisme en entreprise.

# La sécurisation des parcours des publics de premiers niveaux de qualification

### Sécurisation des parcours professionnels : les enjeux d'une diversification des voies de reconnaissance des compétences

En France, la sécurisation des parcours professionnels repose traditionnellement sur l'acquisition d'un diplôme qui arme et protège encore contre le chômage et permet d'accéder à l'emploi durable. Cependant, si ce poids du diplôme n'a jamais été autant valorisé, il importe également de prendre en compte le développement depuis plusieurs années d'une politique de création par les branches professionnelles de certifications ouvrant une autre voie de reconnaissance pour les publics de premiers niveaux de qualification. En effet, les représentants des branches ont fait le constat, notamment au niveau des grandes entreprises, qu'il y a encore beaucoup de personnels en France qui ne possèdent pas de certification reconnue et qui pourtant exercent une activité professionnelle avec souvent un fort niveau d'expertise. Ce constat les a conduits à élaborer des certificats de qualification professionnelle (CQP) propres à un certain nombre de branches et de CQPI pour les

16

<sup>3.</sup> Rappelons que depuis le 1er janvier 2017, le compte personnel d'activité (CPA), institué par la loi El Khomri, est entré en vigueur. Le CPF est désormais une composante du CPA, au même titre que le compte personnel de prévention et de pénibilité (C3P) et le compte d'engagement citoyen (CEC). Il voit son champ d'application élargi. Pour plus d'informations, voir : www.journaldunet.com/management/expert/66140/cpF-et-cpa---lorsqu-un-compte-en-cache-un-autre.shtml

qualifications transversales à plusieurs branches. Plus récemment, a également été élaborée une certification relative à la maîtrise des compétences clés (le CléA). Elle vise à fournir à des personnes dépourvues de toute certification une base minimale de compétences reconnues qui leur permettra de mieux gérer la suite de leur parcours professionnel.

L'idée sous-jacente de cet ensemble de certifications est de créer une forme de reconnaissance du parcours qui ne va pas s'appuyer a priori sur un diplôme mais sur la reconnaissance de compétences professionnelles acquises par le travail au cours de l'expérience professionnelle. Ces compétences reconnues pourront être complétées le cas échéant par des formations ciblées permettant d'enrichir ce « capital » initial.

Ainsi les compétences professionnelles peuvent être de plus en plus associées à des formes reconnues de certifications qui ne sont plus strictement liées à l'Éducation nationale ou aux certifications publiques. Cela pose cependant un problème de reconnaissance dans la mesure où, dans la plupart des conventions collectives de branche, c'est jusqu'à présent le niveau de diplôme qui était associé à des niveaux minimum de salaire. Dès lors, un enjeu essentiel devient celui du positionnement de ces nouvelles formes de certifications dans les systèmes de classification existants. D'ores et déjà un certain nombre de branches (comme la branche du recyclage et de la récupération par exemple) ont engagé ce travail d'intégration des certifications de branche dans les classifications professionnelles.

### Le socle de compétences de base : une ouverture potentielle à la mobilité pour des personnes pas ou peu diplômées

Même si ce chiffre diminue régu-

lièrement, ce sont encore plus de 60 000 individus qui continuent à sortir chaque année sans diplôme du système scolaire. Ils intègrent tôt ou tard le marché de l'emploi sur des postes de premiers niveaux de qualification, en occupant par exemple des fonctions d'agent d'entretien, de « plongeur » dans un restaurant ou d'ASH dans un établissement de santé. Pour un salarié non diplômé, l'idée de se réorienter vers un système de formation traditionnel l'amenant à la certification via un diplôme ou un titre apparaît souvent comme une forme de retour vers une situation d'échec scolaire qu'il a connue durant ses études. Cela explique qu'il s'y engage rarement. Par contre, s'appuyer sur les compétences même simples qu'il utilise pour exercer son activité quotidienne peut constituer une base pour amorcer son évolution professionnelle. S'il s'avère particulièrement rétif vis-à-vis de toute perturbation de sa situation, une première démarche peut consister à lui proposer une simple mobilité « horizontale » dans son organisation (par exemple, un agent d'entretien à qui l'on demande de nettoyer d'autres locaux que ceux dont il a la charge habituellement). Il va ainsi découvrir dans la pratique l'intérêt d'accroître, même modestement, son « réservoir » de compétences. Moyennant un accompagnement adapté dans son entreprise, cette première mise en mouvement pourra alors plus facilement se prolonger par

l'engagement dans un parcours qui va déboucher sur l'obtention du CléA. Cette reconnaissance de la maîtrise d'un socle de compétences de base représente ainsi le franchissement d'une « première marche » qui pourra ensuite plus facilement en appeler d'autres (comme la préparation d'un CQP(I), d'un titre ou d'un diplôme). Cette notion de socle minimum de compétences peut bien sûr susciter des débats par rapport à ce que représente un diplôme en termes de formation à la citoyenneté grâce à une meilleure maîtrise de savoirs généraux (lire, écrire, compter, mais aussi acquérir des bases en sciences de la vie, en histoire, etc.). Néanmoins, le CléA constitue une avancée dans la mesure où des compétences professionnelles de base (par exemple le travail en équipe) y sont décrites et définies de manière précise, ce qui permet de les évaluer. De même, il permet de mettre au jour des compétences transférables d'un métier à un autre (par exemple, lire une notice, lire des consignes). Si ces compétences ne sont pas acquises et reconnues, beaucoup de portes risquent de se fermer pour accéder à l'emploi ou pour évoluer professionnel-

### Le « tout formation » et l'inertie de l'organisation : des freins persistants à la sécurisation des parcours

On peut identifier deux freins principaux à la sécurisation des parcours des publics de premiers niveaux de qualification. En premier lieu, l'accès au développement des compétences peut être freiné par le fait qu'un salarié se voie proposer seulement une offre de formation « classique » (organisée sous

forme de stages), censée répondre à ses besoins de compétences. Comme on l'a déjà noté, le « tout formation », d'autant plus s'il reproduit des schémas scolaires, n'est pas adapté à des personnes qui ont pu connaître antérieurement des situations d'échec Il est donc très important de tenir compte de leurs représentations à l'égard de la formation. L'idée même de formation organisée renvoie irrémédiablement les publics qui ne maîtrisent pas les compétences de base à l'échec, car elle véhicule implicitement l'idée que si une personne fait des choses « avec ses mains », c'est qu'elle ne parvient pas à fonctionner « avec sa tête ». Cette conception dichotomique de l'apprentissage, très représentative de la conception « élitiste » qui caractérise le système éducatif français, constitue un frein très fort vis-à-vis de certains individus qui se déclarent souvent « vaccinés » contre ce système qui les a dévalorisés et exclus, ce qui génère une angoisse voire une peur à son égard.

Les questions relatives à l'identité professionnelle, souvent corrélées à l'organisation du travail, constituent un deuxième type de frein. En effet, les situations de travail auxquelles sont confrontés les salariés de premiers niveaux de qualification sont la plupart du temps « enfermantes » et limitées à quelques tâches répétitives. Elles les conduisent au fil du temps à s'enkyster dans un « petit monde » auguel ils vont s'habituer. Si, de l'extérieur, un responsable décrète qu'une évolution professionnelle est nécessaire pour ces salariés, il doit avoir conscience que leur identité professionnelle peut s'en trouver affectée et ébranlée. Certes, la formation peut avoir des

vertus libératrices et leur procurer des avantages notables (en termes de gain d'autonomie, de développement des compétences, d'accroissement de l'employabilité, etc.). Cependant, pour éviter des effets pervers et contre-productifs, il importe avant toute action de formation de prendre en compte le point de vue des individus concernés. de faire preuve de décentration, de comprendre leur contexte professionnel et la manière dont s'est construite leur identité professionnelle. C'est un point de départ basique mais essentiel, à partir duquel peuvent être envisagées des évolutions professionnelles futures. Dans certains contextes, celles-ci peuvent débuter non pas par des actions de formation, mais par l'introduction, dans des situations de travail relativement « pauvres » sur le plan des responsabilités et des compétences mises en œuvre, de nouvelles tâches simples qui vont contribuer à redonner à des individus le goût d'apprendre.

# Accompagnement et lisibilité au cœur des perspectives pour l'avenir

Une certaine vision de la formation invite régulièrement à « libérer le système de ses carcans » pour donner à chaque individu les moyens de choisir la voie de formation la plus adaptée. Les spécificités de la sécurisation des parcours professionnels des salariés de premiers niveaux de qualification invitent, en contrepoint, à valoriser les logiques d'accompagnement de leurs trajectoires. Car faire de l'individu un acteur de son parcours professionnel implique certes de le doter de capacités, mais aussi de baliser son parcours avec une ingénierie de l'accompagnement

qu'il puisse solliciter le plus librement possible au sein ou hors de l'entreprise. C'est l'idée aui sous-tend le conseil en évolution professionnelle (CEP) qui se met en place progressivement dans chaque région, à travers des ressources en termes d'accompagnement qui visent à être proches des individus et facilement mobilisables. L'avenir passe aussi par une meilleure lisibilité du système de certification. La dernière loi sur la formation a promu un système qui repose sur le principe vertueux de constituer des listes de formations « reconnues », c'est-à-dire inscrites au Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP), pour être éligibles au CPF. Ce système se voulait simple, mais il s'est avéré, dans les faits, compliqué. De fait, les derniers comptages font état désormais de listes qui contiennent plus de 50 000 certifications, ce qui ne facilite pas le repérage des formations par les individus. L'enjeu aujourd'hui vise à rendre le système de certification plus lisible, notamment pour les publics de premiers niveaux de qualification. Il convient également de leur donner des clés de repérage de leur parcours, des étapes qu'ils peuvent franchir en leur fournissant un accompagnement approprié.

Ainsi, que ce soit au sein de l'entreprise ou dans leur branche professionnelle pour les salariés, ou dans les structures d'insertion pour les personnes en amont ou aux marges de l'emploi, l'enjeu commun est de disposer de moyens permettant de construire une vie professionnelle comme un « vrai parcours » associant une progression dans des activités de travail à une dynamique continue de développement de ses compétences.

# Les freins et les leviers

# Introduction

Si la présentation du contexte général, économique et sociétal permet d'identifier des problématiques d'ordre structurel et conjoncturel qui s'articulent autour de la sécurisation des publics de premiers niveaux de qualification, elle ne permet pas, en revanche, d'incarner de manière concrète et dans toute sa diversité la notion de parcours. C'est pour cela que nous avons souhaité donner la parole aux stagiaires d'AMS, pour qu'ils nous parlent de leur trajectoire, parfois sinueuse, complexe, mais toujours riche en termes d'enseignements pour nous, organisme de formation. D'où sont-ils partis? Quels sont ou quels étaient leurs objectifs, leur(s) projet(s) en entamant leur formation? Quels ont été les obstacles rencontrés qu'ils ont dû surmonter ? Qu'est-ce qui les a aidés ? Quel(s) chemin(s) ont-ils parcouru(s) depuis notre première rencontre ? Où en sontils aujourd'hui? Autant de questions qui leur ont été posées et auxquelles ils ont répondu en apportant leur témoignage. Nous avons choisi

d'en restituer de larges extraits, et ce, aussi fidèlement que possible, en respectant les propos des stagiaires ainsi que les codes de l'oral. La parole telle qu'elle nous a été livrée nous semblait en effet être encore plus porteuse de sens.

Ainsi, en amont de l'emploi : un entretien (Suhir) illustre la manière dont un parcours d'apprentissage linguistique s'avère nécessaire à l'intégration personnelle, sociale, culturelle et familiale, ainsi qu'à l'insertion dans l'emploi : deux autres témoignages (Hervé et Lucinda) apportent un éclairage sur les parcours de reconversion professionnelle, suite à un accident de travail et à une fin de contrat de travail à durée déterminée. Enfin, nous avons recueilli deux entretiens de stagiaires en emploi (Saddine et Pauline<sup>4</sup>) qui soulignent le fait que leur statut de salarié (dans le cadre d'un contrat d'insertion et d'un contrat aidé) s'inscrit sur une durée déterminée qui les

invite à se former pour acquérir les savoirs et savoir-faire nécessaires à la réalisation de leur projet.

Tous ces témoignages mettent en évidence, au niveau individuel, des freins (comme, en fonction des situations de chacun, la désorientation liée à une reconversion professionnelle plus subie que choisie, la barrière de la langue française, le « manque de maîtrise » du socle de compétences, les difficultés parfois sociales, médicales et financières...), mais aussi des leviers, essentiellement dans le cadre de la formation (redynamisation personnelle dans le cadre de l'accompagnement et/ou portée par une dynamique de groupe, acquisition ou développement de compétences clés permettant de développer son autonomie, pédagogie adaptée aux besoins et aux projets de chacun...).

Enfin, il nous semblait indispensable d'ajouter à ces témoignages des éléments de compréhension plus distanciés du système de création de ces freins et leviers de la sécurisation des parcours professionnels identifiés au niveau individuel. Pour cela, nous avons recueilli l'analyse de deux spécialistes: Hervé Adami et Monique Bru. Hervé Adami intervient essentiellement sur la notion d'insécurité langagière, à l'oral et à l'écrit, des publics natifs ou non. Monique Bru, quant à elle, se situe davantage sur le versant des opérateurs de formation et évoque les logiques d'ingénierie de formation pour les publics de premiers niveaux de qualification.

<sup>4.</sup> Nous avons volontairement changé le prénon de cette stagiaire afin qu'elle puisse garder l'anonymat.

# En amont de l'emploi

### Paroles de stagiaires

Parcours d'apprentissage linguistique pour l'insertion personnelle, sociale, culturelle et professionnelle



Suhir: apprentissage du français pour agir sur son environnement, communiquer avec les autres et rompre avec la solitude

Suhir est syrienne, mariée et a trois enfants. À Damas, elle était employée de pharmacie depuis dix-sept ans. Elle est arrivée en France le 15 mars 2016. Suite à la signature d'un contrat d'intégration républicain (CIR), elle a fait une première formation A1 sur le dispositif de l'OFII en 2017 et a poursuivi son parcours en A2. N'ayant pas atteint le niveau A2, elle

continue des cours sur la ligne budgétaire BOP 104, financée par la DRJSCS (voir schéma ci-contre).

# Quels étaient vos objectifs en arrivant en France ? Qu'est-ce que vous aviez comme projet ?

Vivre normalement en France avec toute la famille, vivre bien.

### Et pour vous, c'était important d'apprendre le français ?

Oui très important, pour continuer la vie avec les autres. Quand je travaille, j'ai besoin de la langue, j'ai besoin de comprendre, pour ne pas rester seule. Comme ça, je suis contente quand j'ai compris. C'est mieux pour moi.

# Quand avez-vous commencé votre première formation ?

Le 15 mars 2016, j'ai fait [une formation de niveau] A1 de deux cents heures, puis A2. Maintenant, je fais [le BOP 104] pour parler bien.

### Et quand vous êtes arrivée, vous ne parliez pas le français ?

Non, seulement l'alphabet. Rien, zéro.

# Est-ce que vous avez un projet professionnel ? Voulez-vous tra-vailler plus tard ? Aussi dans une pharmacie ?

Oui, je chercherai le travail, quand je parlerai bien pourquoi pas. Parce que maintenant, il n'y a pas beaucoup de temps avec les enfants. Je pense changer de travail, car il faut diplôme. Je pense à quelque chose comme la cuisine ou l'aide à la personne âgée. l'ai eu comme personne âgée maman,

parce que dans mon pays, elle était malade.

### Et là, pour venir pour les cours de français, ce n'est pas trop compliqué? Vous pouvez vous organiser avec les enfants?

Mes enfants m'aident et [la formation sur] deux jours, c'est bien pour moi. Avant, quand je faisais tout, c'est beaucoup, trop parce que j'habite à Revel. Il n'y a pas le métro, c'est grand problème pour moi. J'ai mis trois heures pour venir et trois heures pour le retour. Quand je viens ici, je [comprends] et suis contente [de faire] ça. En plus je ne connaissais pas la rue. Maintenant je connais bien la rue, mais avant non, je [me suis] perdue trois fois. Maintenant non, je [pose] les questions. Je comprends les panneaux de bus, de métro. Avant rien.

Dans mon pays il n'y a pas comme ça de panneaux automatiques et les bus, ce n'est pas comme ici. Il n'y a pas non plus le métro chez nous. J'ai dit : « Oh! C'est très dur. » Mais maintenant non, je les utilise facilement et c'est très important ça.

### Quand vous aurez terminé le A2, qu'est-ce que vous allez faire ? Continuer des cours de français ? Passer un examen ?

Oui [continuer], parce que j'ai besoin de ça. Mes enfants sont à l'école, j'aime comprendre ce qui se passe, pour aider les enfants, pour communiquer avec les voisins, les amis, ne pas rester seule. Cette année je parle [avec] ma fille, je lis avec elle une petite histoire. Signature du CIR Depuis mars 2016, la délivrance des titres de séjour (titre pluriannuel, carte de résident) est corrélée à la maîtrise de la langue française. Suite au test de positionnement, écrit et oral, 3 parcours de formation peuvent être prescrits, ou aucune formation obligatoire si le niveau A1 est atteint.

Niveau A1

L'objectif est d'atteindre le niveau A1 du CECRL. En fonction de son degré d'autonomie, le bénéficiaire se voit prescrire un parcours de 50h, 100h ou 200h de français.

Niveau A2 La formation vers le niveau A2 se déroule sur une durée de 100h. Elle est financée par l'OFII. Toutefois, l'inscription au passage des examens finaux de niveau A2 est à la charge du candidat.

Niveau B1 La formation vers le niveau B1 se déroule sur une durée de 50h. Elle est financée par l'OFII. Toutefois, l'inscription au passage des examens finaux de niveau B1 est à la charge du candidat.

**BOP 104** 

Vise la formation des primoarrivants ayant signé un CAI ou un CIR depuis moins de 5 ans et souhaitant poursuivre leur apprentissage du français en vue de s'orienter vers une insertion sociale et professionnelle en France.

Parcours d'apprentissage du français pour les publics primo-arrivants financés par l'État.

Pour l'instant, ma fille lit bien. Passer l'examen, oral, écrit, pourquoi pas. C'est mieux pour toute la famille, pour moi, pour les autres.

### Qu'est-ce qui vous a aidée quand vous étiez ici pour les cours de français?

Le prof expliquait très bien pour nous. Il a fait beaucoup de choses pour nous, pour qu'on comprenne, dans la classe.

### Est-ce qu'il y a des choses encore que vous ne faites pas toute seule et que vous aimeriez faire ?

Oui, [prendre de l'argent au distributeur]. Toujours je tremble et je ne fais pas. Conduire. Je change de papiers d'abord. C'est important conduire pour la femme, pour les enfants, pour faire quelque chose, du sport... Ils ne bougent pas. Le bus, il n'y en a pas tous les jours, tu fais [les trajets] à pied.

### Vous voulez ajouter quelque chose?

C'est ça qui est le rêve, de continuer, sans la guerre, pas comme dans mon pays, pour les enfants c'est très important, pour marcher bien dans la vie.

# Parcours de reconversion professionnelle

# Hervé : reconstruire un projet professionnel et se reconvertir

Hervé a 49 ans. Il est marié et a trois enfants. Originaire de la Loire, il est installé depuis quatre ans avec sa femme et sa plus jeune fille au Grau-du-Roi, pour des raisons personnelles et professionnelles. Dans son dernier emploi, il exerçait en tant que commercial et occupait le poste de manager des ventes dans un magasin d'électroménager. Suite à un accident du travail et à l'arrêt qui en a découlé, il a dû envisager une reconversion profession-

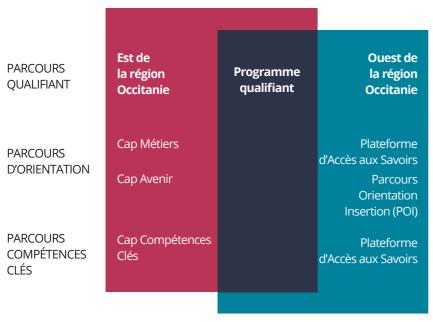


23

nelle au cours de laquelle il a été orienté à l'AMS Grand Sud de Lunel.

### Quel était le but de la formation que vous avez suivie chez AMS Grand Sud ?

J'ai été orienté, ou plutôt réorienté, suite à mon arrêt de travail où j'étais dans le trou et... dans le flou. J'avais



Programme régional de la formation professionnelle (PRFP) 2016-2018.

besoin d'une personne qui puisse me remettre sur les rails et me réorienter. Ma référente du Cap Emploi m'a orienté à AMS Grand Sud sur le dispositif Cap Avenir. AMS est le premier centre de formation qui m'a permis de trouver un domaine dans lequel je pourrais essayer d'ouvrir un champ professionnel. La formation a duré six mois (voir schéma ci-dessus).

24

### Avez-vous fait d'autres formations par la suite ? Où en êtes-vous ?

Effectivement. Ça a été le tremplin.
Ensuite, je suis allé dans un autre
centre à Montpellier pour faire un Cap
Métiers. Dans mon cas, ça a été dans le
domaine sanitaire et social, le service à
la personne. Actuellement, je suis dans
la continuité et peut-être [que j'en suis]
à la finalité. Je commence une autre

formation qualifiante, un BEP ASSP [accompagnement, soins et services à la personne] que je démarre ces joursci et que je prépare en huit mois.

### Comment vous sentez-vous actuellement par rapport à la situation de l'emploi ?

Tout ce qui a été fait jusque-là a été bénéfique et enrichissant pour ma part. C'est comme si je bâtissais des fondations pour préparer [ce retour] à l'activité professionnelle... Là, j'ai vraiment l'objectif très précis, très structuré. Cela m'a vraiment rapproché de ce monde actif, professionnel. Maintenant, j'ai créé des réseaux, rencontré des personnes... C'est tout un travail en amont, indirect, qu'on ne voit pas mais qui fait acquérir – en tout cas pour moi – des connaissances,

puisque pendant tout ce parcours j'ai effectué des périodes d'activité, de stage qui m'ont aidé à apporter des précisions et à refermer la trajectoire pour m'amener exactement à l'endroit où je veux être au final.

### Sur quel plan peut-on parler de tremplin ? Personnel, professionnel ? Qu'est-ce qui vous a plu, en fait ?

Ca a été un tremplin aussi bien personnel que professionnel parce que le mode de fonctionnement d'AMS, c'est de pouvoir détecter ce que chaque personne peut être... ou peut avoir comme talents, comme savoir-faire. comme acquis. Partant de là, c'est de pouvoir orienter la personne et peut-être lui donner une source de motivation, une envie d'entreprendre à aller... à préparer cette reconversion. Après, petit à petit, les modules, les formes de cours à AMS font gu'on apprend à se sonder soi-même, à se reconnaître, à se redonner une valeur... à se reconstruire. C'est ce mode de fonctionnement à AMS que je n'ai pas réussi à trouver ailleurs. Pour moi, ça a fonctionné, et je suis convaincu que ça fonctionne pour tout un tas de personnes... Je crois que c'est la nouvelle [facon] de redonner la possibilité à quelqu'un, l'envie de donner de lui-même d'une autre manière.

### Lors de cette formation, avez-vous rencontré des difficultés particulières ou des contretemps ?

Oui, des difficultés dans le sens où pour arriver à un but final, je pense que le parcours n'est pas semé d'embûches mais qu'il va demander des actions de chacun. Pour ma part, [il a fallu] des actions, de l'envie, de la motivation et de l'énergie à pouvoir

être convaincu que tout ce qu'on fait là, c'est pour arriver à un but final. Ce sont des difficultés dans le sens où il faut affronter toutes ces choses pour se prouver à soi-même que ce qu'on est en train de faire, c'est pour arriver là où on veut.

### Quels sont les points positifs et négatifs de la formation que vous avez suivie chez AMS Grand Sud?

Les points négatifs, je ne pourrai pas les dire avec autant de facilité que les points positifs, que j'ai mieux retenus. Si on veut entrer dans les précisions, certains points ont été un peu moins agréables ou moins commodes que d'autres, je pense à l'équipement informatique et aux locaux – l'aspect extérieur -, aux pièces dans lesquelles on va passer [beaucoup] d'heures avec [le formateur]. Les points positifs, c'est cette forme de pédagogie chez AMS qui a tellement fonctionné pour moi. Je suis convaincu que c'est [cela] qui donne cette impulsion à tout un tas de personnes pour pouvoir retrouver un cadre dans lequel elles vont pouvoir [évoluer]. Pour moi, tout a été bénéfique. Je ne sais pas si c'est la politique d'AMS, si c'est une forme de vision des faiblesses qu'il y a dans le monde du travail actuel ou des gens qui ont du mal à se situer, mais c'est vraiment ce mode de fonctionnement d'AMS. C'est la pédagogie et surtout les [formateurs] qui ont vraiment ça à cœur et sont tellement investis que je suis convaincu que ca se reflète... ça vient se projeter sur les personnes qui avaient une certaine lassitude. J'en garde un très bon souvenir. Pour donner une image, c'est comme le jaillissement d'une source qui était sous terre jusqu'à ce qu'elle se mette à sortir brutalement parce qu'il faut

qu'elle jaillisse à un moment... L'AMS, c'est mon point de départ et mon jaillissement.



### Lucinda : des compétences clés à l'insertion dans un nouvel emploi

Lucinda a 39 ans et habite Nîmes. De nationalité française, elle a été scolarisée en France. Positionnée à sa demande par le Pôle Emploi sur une formation Cap Compétences Clés pour une remise à niveau à AMS, elle a ensuite intégré un Cap Avenir avant de poursuivre sur un Cap Métiers vente.

# Quels étaient vos objectifs quand vous avez commencé le Cap Compétences Clés ?

M'améliorer sur le français, un peu les maths, mais surtout le français. À l'écrit, parce que je l'écris comme je l'entends et c'est très, très compliqué. [Au niveau de la lecture] c'est pareil, c'est un peu barbant parce que je ne comprends pas tout ce que je lis. Ça a été très bien pour moi.

# Quand avez-vous commencé votre formation Compétences Clés et comment était-elle organisée ?

Elle a duré quatre mois. Je suis rentrée en mai et j'ai fini en septembre 2017. Je venais quatre fois par semaine, [c'est-à-dire] vingt-huit heures. La formation était organisée par rapport à nos niveaux. Au début, on a fait un bilan pour connaître nos défauts et lacunes. Ce n'était pas tous les jours pareil. Ça pouvait être une fois des verbes, une autre fois des textes à comprendre, ou s'exprimer à l'écrit. C'était varié tous les jours, on n'avait pas toujours la même chose à faire. J'ai trouvé ça [utile], très intéressant, parce que faire toujours pareil, c'est là qu'on se lasse.

### Avant d'arriver en Cap Compétences Clés, qu'avez-vous fait comme formation, sur quel genre de poste avez-vous travaillé?

J'ai fait agent d'entretien à l'hôtel des impôts pendant quatre ans. En 2008, j'ai perdu cet emploi car c'était un CDD. Après j'avais redemandé une remise à niveau, toujours pour mon français. J'en ai fait une de trois mois [dans un centre de formation]. Mais vraiment pas bénéfique pour moi.

# Et ensuite, qu'est-ce qui s'est passé pour vous ?

Maintenant je suis [sur un] Cap Avenir [dans un autre organisme de formation] à Nîmes et là, je viens de sortir d'un stage en entreprise à Carrefour Nîmes Étoile. Ça s'est très bien passé et normalement au mois de novembre, là, je devrais attaquer un Cap Métiers.

# Est-ce qu'il y a une proposition d'embauche de Carrefour ? Qu'est-ce qu'ils vous ont proposé ?

Oui. Ils m'ont proposé de faire le deuxième stage et après un CDI<sup>5</sup>.

# Bravo, félicitations! Est-ce que parallèlement à votre entrée en emploi vous envisagez de passer un diplôme?

Ah oui, oui. À voir avec Carrefour, si je peux passer mon CAP en alternance ou si [j'ai la permission] une semaine par mois d'aller en formation pour continuer et passer le diplôme.

### En sortant d'AMS Grand Sud, est-ce que vous pensez avoir atteint une bonne partie de vos objectifs ? Estce que vous vous sentez plus à l'aise, notamment au niveau de l'écrit ?

Oui, [au niveau] de l'écrit et à l'oral aussi. Mais surtout à l'écrit, ça va beaucoup mieux. Maintenant, j'arrive à faire des papiers, j'arrive à comprendre ce que je lis. J'arrive mieux à me débrouiller par moi-même, toute seule. Alors qu'avant, je ne pouvais pas le faire. [La formation m'a aidée] parce que rien qu'à Carrefour, pour faire des étiquettes, il faut comprendre le fonctionnement de la machine et savoir lire ce qu'il y a d'écrit sur l'ordi, pour pas imprimer n'importe quoi. Pour moi, ça a été beaucoup plus bénéfique que d'autres stages que j'avais faits avant.

# Est-ce que vous avez rencontré des difficultés particulières lors de votre formation ?

Oui, au début, surtout la grammaire, les verbes, la conjugaison, c'est encore un peu compliqué pour moi. Mais je m'accroche, j'essaie d'aller sur Internet voir les sites de français facile conseillés [lors de la] formation et je m'entraîne sur ça.

### Quels ont été les points positifs et négatifs de la formation ?

Le point fort, ça a été [l'accompagnement personnalisé]. Toute l'équipe a été bien. [Les formateurs] étaient toujours là pour nous écouter, ils étaient à côté de nous et même si on ne comprenait pas du premier coup, ils nous faisaient répéter plusieurs fois pour qu'on arrive à comprendre. Je n'ai rien à redire sur ça. Vraiment bien.

# En emploi

# Paroles de stagiaires

Parcours de formation aux compétences clés et savoirs de base pour les salariés



Saddine: accompagnement socioprofessionnel et apprentissage des savoir-faire techniques en atelier et chantier d'insertion (ACI): pour un duo gagnant

Saddine a 50 ans. Né à Metz, il a grandi en Algérie. Il a intégré le garage Mobilité-s, un ACI, il y a trois ans. Il nous parle de son expérience de salarié en insertion pendant laquelle il a pu se professionnaliser grâce à la formation en situation de travail (FEST) tout en bénéficiant d'un accompagnement socioprofessionnel (voir schéma page 28).

### L'intégration dans le garage associatif

J'ai connu le garage par l'agence 3I. J'étais suivi par eux pour trouver du travail. Je suis en CDDI (contrat à durée déterminée d'insertion). Je suis entré au garage pour apprendre beaucoup mieux le métier de mécanicien et surtout pour gagner ma vie, gagner de l'argent, pour avancer dans ma vie professionnelle. Quand je suis rentré au garage, je touchais le RSA depuis quelques années et c'était pas une vie...

### Accompagnement socioprofessionnel et vers la qualification : processus dynamique et évolutif

L'accompagnement [en insertion professionnelle] m'aide beaucoup: i'ai obtenu mon permis de conduire, ie suis rentré [en formation] pour apprendre le français. J'ai fait beaucoup de démarches avec [AMS]. [Avec la conseillère en insertion], nous avons rendez-vous un mercredi sur deux. Grâce à l'accompagnement, j'ai obtenu mon permis. Ca coûte cher et je n'ai rien payé. J'ai suivi une formation pour m'aider à passer le code. J'y allais deux fois par semaine. l'ai été accompagné sur trois choses importantes pour moi: l'apprentissage du français, le permis et j'ai été également accompagné pour obtenir le CAP. Je voulais l'obtenir et je me suis bien préparé mais malheureusement, ça n'a pas marché parce que j'avais des problèmes avec la géographie... Dans l'atelier [du garage], i'ai la pratique. Pour le savoir-faire, ça marche très, très bien, mais pour

les autres savoirs... la géographie, les maths, et tout ça, c'est difficile. Mais aujourd'hui, je tente ma chance avec un autre système: la VAE. Il n'y a pas les maths et tout ça... Grâce à l'accompagnement, j'ai également appris comment faire la déclaration à la CAF et comment on utilise un ordinateur. J'ai aussi appris beaucoup de choses dans le garage: comment faire une distribution, un embrayage. J'en étais pas capable.

### De nouvelles perspectives

Maintenant j'ai de l'expérience et quand j'aurai un diplôme, je pourrai facilement trouver du travail. Surtout en mécanique. Je sais comment m'y prendre : préparer un CV, obtenir un entretien avec les patrons. Mon objectif, c'est de travailler dans la mécanique rapide comme Speedy, Norauto... Sans entrer dans le garage, je ne pense pas que j'aurais trouvé un emploi. Au début j'avais beaucoup de difficulté, je vivais avec le RSA. Aujourd'hui, c'est mieux qu'avant. Depuis trois ans, ma vie commence à s'améliorer.

### Pauline : formation aux compétences clés pour accéder à une formation qualifiante

Pauline a 48 ans. Elle est mariée et a deux enfants. Depuis 2015, elle travaille en contrat aidé en tant qu'agente d'entretien dans une association spécialisée dans l'intervention sociale auprès de publics en difficulté. Suite à un bilan de compétences, elle a été orientée par son employeur vers AMS Grand Sud

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Il s'agit d'une proposition de CDI pour une poste d'employée libre-service.

### Création: décembre 2005

La mission de l'association est d'apporter des réponses aux problèmes de mobilité et de lien social, subis notamment par des habitants en situation de précarité, en inscrivant son action dans une tradition philosophique et politique dont les concepts s'articulent principalement sur des pratiques de coproduction (habitants/ acteurs associatifs/institutionnels) et de reconstruction d'un lien social renforçant le vivre ensemble dans une démarche d'éducation populaire (extrait de livret d'accueil du salarié).

### L'Atelier chantier d'insertion (ACI)

En tant que support d'un chantier d'insertion, l'association permet à des personnes éloignées de l'emploi de découvrir le fonctionnement du garage, de développer de nouvelles compétences et d'avancer dans la construction de leur projet professionnel.

8 personnes sont employées dans le cadre d'un CDDI d'une durée maximale de 24 mois. Elles participent aux interventions mécaniques réalisées au sein du garage. Elles sont accompagnées par un encadrant technique sur le volet mécanique et bénéficient d'un accompagnement spécifique réalisé par un conseiller en insertion professionnelle (CIP) dans toutes leurs démarches liées à l'insertion.

### Association mobilité-s.

pour un positionnement sur un atelier inter-entreprise, destiné à acquérir les compétences clés ou à se remettre à niveau, en fonction des besoins. Pauline souhaite travailler comme auxiliaire de vie sociale et familiale et se prépare aux tests d'entrée en formation. Elle a commencé sur l'atelier en mai 2017. À raison d'une journée par semaine, elle terminera en mars 2018. Son parcours est composé de trois modules : français, mathématiques et informatique (voir schéma page 29).

### Est-ce que vous pouvez me parler un peu de votre parcours?

Ouand je suis arrivée ici en 2003, je n'avais pas de papiers. Je [les] ai eus en 2005 et j'ai commencé à travailler en 2006 avec des ménages, grâce à des associations. Je faisais les trois structures en même temps. Quand j'ai commencé avec [l'une d'entre elles], j'ai eu une formation de trois jours

pour apprendre les tissus, comment repasser pour ne pas les brûler, le temps qu'on devait passer à repasser une chemise.

En 2007, ſalors que ie travaillais encore pour les trois associations], j'ai demandé au Pôle Emploi si je pouvais faire une formation d'AVS [assistante de vie sociale], mais il fallait passer les épreuves. Je les ai passées [dans un institut de formation1 mais, comme je venais de me marier, j'étais avec un récépissé de six mois pour mes papiers. Et la dame qui m'a fait passer l'oral m'a dit que je pouvais avoir un problème vu que la formation est de sept mois et que j'avais un récépissé de six mois. Et il fallait avoir une carte d'identité valide pour pouvoir finir la formation. [Ça n'a pas été] possible et finalement comme je n'avais pas donné de nouvelles à l'institut de formation, je n'ai pas été retenue.

J'ai continué le ménage et j'ai eu mon premier CDD. Il y a eu une évolution. l'avais des journées de sept ou huit heures. Pendant tout ce temps où je travaillais, j'avais de gros problèmes de santé. Et pour avoir mes papiers, même en étant mariée, la préfecture a besoin des bulletins de salaire. Malgré mes problèmes de santé, je le montrais pas à mon employeur. En 2008, [suite à un entretien] où je lui ai parlé de mon problème, il a diminué mes heures et mon contrat n'a pas été renouvelé car il fallait que je me soigne et que je me repose. J'ai fait plus d'un an sans travailler et les douleurs sont parties, vu que je me reposais. En 2010, j'ai demandé à une compatriote que j'ai connue en arrivant et qui m'avait appris à faire de la peinture si elle n'avait pas besoin de quelqu'un pour le ménage. Et elle m'a embauchée. Ca a duré vingt-deux mois. Après, j'ai été licenciée.

Alors à mon mari qui est cuisinier, je lui ai dit que je voulais ouvrir un restaurant africain. Mais lui, il préférait faire la cuisine française. Donc, fin 2011, on a trouvé un local à [Toulouse]. Pendant que je faisais les travaux, lui continuait à travailler dans son restaurant. En mai 2012 on m'annonçait que j'étais enceinte... Et les travaux n'étaient pas finis. On ne pouvait pas embaucher faute d'argent. Le restau est toujours ouvert, mon mari est devenu gérant à ma place. Et moi, j'ai pu faire mon chemin vers ce que je voulais faire. On a eu des moments très, très difficiles. Avec des répercussions sur la vie de famille.

### Donc aujourd'hui, vous reprenez votre projet de faire la formation d'AVS et de passer les tests d'entrée que vous aviez passés il y a dix ans?

Oui, je le reprends aujourd'hui, motivée par autre chose. Parce que [l'association pour laquelle je travaille], c'est le social. J'arrive [à l'association] avec

tous les problèmes que j'ai rencontrés, ie trouve que tout le personnel est à l'écoute. Ça devient une famille. Et ca m'a fait prendre conscience que je devais [aller] dans le social, pour donner tout ce que je peux donner à mon niveau à moi. Avec le diplôme d'AVS, tu peux travailler en maison de retraite, ou bien chez la personne, tu peux travailler avec des enfants, à l'école, etc. Il y a plusieurs possibilités. L'essentiel, c'est que ce soit du social où je peux donner.

### Est-ce que la formation que vous suivez actuellement permet d'aller vers votre objectif?

Oui. D'abord, si ie ne faisais pas cette formation pour me remettre à niveau, ie ne pourrais jamais avoir l'entrée en formation. J'ai progressé, j'ai renouvelé des choses qui étaient déjà enfuies. J'écris mieux le français par exemple. Quand je vois les anciennes épreuves de l'écrit, je peux répondre aux questions, mais mal, avec des fautes,

des phrases mal tournées. Et le fait de faire ces anciennes épreuves et qu'elles soient corrigées, ça me permet de savoir à quel genre de questions je peux m'attendre et d'apprendre comment y répondre correctement.

### Est-ce qu'il y a des choses dans votre formation de remise à niveau qui vous aident particulièrement?

Moi et l'ordinateur, avant, ça faisait deux. le ne savais même pas comment on l'ouvrait, comment on faisait pour aller rechercher des choses sur Internet. Ici, on me l'a appris. On m'a aussi montré ce qu'est un e-mail. comment en envoyer un... Ce qui est bien, c'est que [la formation] m'a permis d'améliorer mon écriture. J'écris tout le temps. Je lis beaucoup aussi sur l'ordinateur. Et à la maison je prépare mes questions, que j'écris, au brouillon, une ou deux fois avant de les mettre au propre, je les lis et relis aussi, comme ça [et] je fais corriger après.

29



pants de développer repérage espace/temps usage du numérique, nécessaires pour sécuriser leur emploi.

### Public accueilli

Salariés en poste. de tous secteurs confondus, ayant besoin de développer leur socle de compétences en situation professionnelle.

### Organisation et contenus

Ateliers permanents. entrées et sorties tout au long de l'année. Ancrage des contenus pédagogiques dans le contexte professionnel et à l'emploi occupé par le salarié

### Ateliers inter-entreprises.

# Hervé, membinimate de rech

# Grand entretien Hervé Adami

Hervé Adami est professeur des universités à l'université de Lorraine, membre du laboratoire de l'Atilf (CNRS/Université de Lorraine) et coanimateur du groupe Langage, Travail et Formation<sup>6</sup> (LTF). Ses travaux de recherche portent sur l'intégration et la formation linguistiques des migrants mais également sur les questions tournant autour de la problématique « langage, travail et formation », et plus généralement sur les formes d'insécurité langagière chez les adultes.

# Insécurité langagière

Les travaux du groupe de recherche LTF ont mis en évidence des corrélations entre l'insécurité langagière des publics en situation d'insertion linguistique, professionnelle ou en situation de travail, et les problèmes d'intégration sociale, économique voire de sécurisation dans l'emploi. En d'autres termes, la sécurisation langagière des publics accueillis en formation va de pair avec la sécurisation des parcours professionnels.

# Définition du concept d'insécurité langagière

Le concept d'insécurité langagière a été élaboré et défini par le groupe LTF. Dans un article coécrit avec Virginie André et paru en 2014 dans la Revue française de linguistique appliquée, les contours de cette notion ont été balisés. « Nous définissons l'insécurité langagière comme la difficulté pour un locuteur/scripteur de gérer de façon efficace les interactions verbales dans lesquelles il est engagé, d'un point de vue linguistique, interactionnel, pragmatique et social. L'insécurité langagière n'est pas mesurable dans l'absolu mais son degré est variable en fonction des situations de communication dans lesquelles l'interactant<sup>7</sup> est engagé, de ses interlocuteurs, des thèmes abordés, de l'objectif de communication et, bien sûr,

de la langue ou de la variété de langue utilisée au cours de cette interaction. Concernant la capacité de gestion des interactions, elle dépend d'un certain nombre de facteurs qui ont été depuis longtemps décrits par les travaux concernant l'approche communicative en didactique des langues. Le locuteur est considéré comme plus ou moins compétent selon qu'il maîtrise les aspects linguistiques, discursifs, pragmatiques ou socioculturels de la communication » (Adami, André, 2014: 77).

Insécurité(s) langagière(s) des migrants non francophones et des natifs francophones

1986 : De Pietro, 1988), l'insécurité langagière dépend très fortement des aspects linguistiques puisque, dans ce cas, la langue utilisée n'est pas la langue première d'au moins l'un des interlocuteurs. L'insécurité langagière des migrants non francophones est donc un fait qui relève du problème général de la compétence de communication (Hymes, 1984). En revanche, l'insécurité langagière des locuteurs engagés dans une interaction endolingue<sup>9</sup> est beaucoup plus difficile à cerner, à comprendre et même à admettre. Et pourtant, on peut dégager un certain nombre d'éléments précis qui peuvent nous permettre de définir la nature de cette insécurité et d'en mesurer l'étendue. Les éléments décrits par Bernstein (1975) pour définir ce qu'il entend par "code restreint" et "code élaboré" sont des bases intéressantes, mais il faut y ajouter les aspects interactionnels, pragmatiques et sociaux ou sociolinguistiques qui peuvent parfois compenser l'insécurité spécifiquement linguistique. En tenant compte de ces aspects, on évite également de focaliser sur les seuls aspects codiques qui sont parfois trop réducteurs. Interagir de facon efficace, c'est comprendre et se faire comprendre, au moins sur l'essentiel ; c'est être capable d'intervenir dans une interaction en utilisant toutes les ressources à sa disposition pour coconstruire le discours et le sens, au-delà des aspects purement linguistiques; c'est savoir se décentrer en faisant les bonnes hypothèses sur ce que sait ou ne sait pas son interlocuteur; c'est savoir

L'insécurité langagière recouvre une

que l'on peut parler d'insécurités

langagières. « Dans le cas d'une

grande diversité de situations, si bien

interaction exolingue8 (Alber Py, 1985,

utiliser les implicites de tous ordres à bon escient et de façon consciente; c'est être capable de construire un message cohérent en utilisant des formes linguistiques (lexicales, morphologiques, syntaxiques, discursives) qui soient à même de faciliter l'intercompréhension sans pour autant respecter toutes les normes ou les surnormes académiques » (Adami, André, 2014 : 77).

# Insécurité langagière et compétences orales et écrites

L'insécurité langagière concerne aussi bien l'oral que l'écrit. « À l'oral, il s'agit de l'ensemble des interactions interpersonnelles, transactionnelles, professionnelles dans lesquelles sont engagés les interlocuteurs et où sont constatés des problèmes de communication et d'intercompréhension. À l'écrit, l'insécurité langagière est un problème qui relève de l'analphabétisme, de l'analphabétisme fonctionnel ou de l'illettrisme (Besse, 1995; Leclerca, 1999). Ces questions relèvent toutes de l'approche théorique générale dont le concept de littératie rend compte. La littératie concerne à la fois la description et l'analyse de l'écrit dans ses dimensions sémiotique, anthropologique, historique, sociale et cognitive, à la suite des travaux fondateurs de Goody (1979, 1986, 1994, 2007), mais également l'analyse et la description des processus d'apprentissage et d'acquisition de la lecture et de l'écriture, c'est-à-dire d'appropriation de l'écrit, d'acculturation à l'écrit, par des enfants ou des adultes, natifs ou non » (Adami, André, 2014: 77-78).

Tel que défini, le concept d'insécurité langagière permet d'établir un conti-

nuum entre les publics natifs et non natifs, décrivant les différentes formes d'insécurités langagières rencontrées lors d'échanges de différentes natures. Il permet ainsi d'identifier différents degrés d'insécurité langagière allant d'une insécurité totale (par exemple, une personne migrante, non francophone analphabète en situation exolingue) à des formes variées d'insécurité partielle comme tout natif peut connaître (Adami, André, 2012 : 286).

### Processus de sécurisation langagière pour une sécurisation des parcours professionnels : ce qu'il reste à faire

Actuellement, il s'avère que les recherches en sociolinguistique portant sur les publics natifs interagissant dans leur langue première et plus particulièrement à l'oral sont peu nombreuses et nécessiteraient d'être développées. La compréhension orale des natifs dans leur langue constitue actuellement « un trou noir » de la recherche qui reste impensé. En effet, la guestion des problèmes de compréhension de l'oral par le public natif n'était jusqu'ici pas nécessairement posée, le postulat initial étant que l'oral ne leur pose pas de difficultés particulières. Or, les premiers travaux exploratoires réalisés sur le sujet par le groupe LTF auprès de publics en formation Compétences Clés (salariés et demandeurs d'emploi, faiblement scolarisés, avec peu d'expérience professionnelle) montrent bien des traces d'insécurité langagière à l'oral (Langbach, 2014). Elle se traduit notamment par une compréhension de surface de consignes, d'informations transmises à l'oral ou d'un document sonore; par une restitution très globale sans détails, ou encore par

une restitution d'une expérience vécue sans véritable lien avec la thématique du document support. Les difficultés rencontrées à l'oral par ces locuteurs natifs en insertion sont très variables et leur fréquence ainsi que leur « gravité » correspondent le plus souvent au niveau de scolarisation. En effet, plus le niveau scolaire des locuteurs est faible et plus les difficultés de communication sont fréquentes et importantes (Adami, André, 2014 : 81).

Par ailleurs, pour les publics natifs ou non natifs en insécurité langagière et en particulier pour les personnes peu ou pas scolarisées, les difficultés de communication rencontrées à l'oral et à l'écrit se répercutent également sur d'autres compétences clés qui détiennent « une part langagière » (comme le travail en équipe). Les insécurités langagières de ces publics vont aussi de pair avec les difficultés liées aux processus de conceptualisation et d'abstraction portés par le langage, et notamment l'écrit. Ainsi, par exemple, on observe régulièrement chez ces publics des difficultés à mettre des mots pour désigner une réalité qui dépasse la simple fonction référentielle très pratique et contextualisée du langage, ou encore à se repérer dans le temps et dans l'espace. Il conviendrait donc de poursuivre les études sur ces problématiques en croisant les champs d'expertise (sociolinguistique et psychologie). Les résultats de telles recherches pourraient ainsi être réinvestis et appliqués sur le plan pédagogique.

Enfin, la formation initiale et continue des formateurs intervenant auprès de

publics en insécurité langagière (dans les dispositifs de formation linguistique pour migrants, mais aussi dans les dispositifs d'insertion, ou encore dans le cadre de formation en entreprise) doit s'emparer des travaux sur le sujet. Ceci afin de mieux préparer ces professionnels de la formation à gérer pédagogiquement les difficultés rencontrées par ces publics. C'est d'ailleurs dans cette optique que la formation de français langue d'insertion et d'intégration a été créée

- 6. Pour plus d'informations, voir le site du réseau LTF : https://apps.atilf.fr/reseaultf/ et Fl2i : https://apps.atilf.fr/fii/
- 7. Interactant : synonyme de locuteur.
- 8. Exolingue : cet adjectif renvoie à un échange entre deux ou plusieurs personnes qui ne possèdent pas la même langue maternelle.
- 9. Endolingue : cet adjectif renvoie à un échange entre deux ou plusieurs personnes qui possèdent la même langue maternelle.

# Grand Entretien Monique Bru Monique Bru est consultante coach formatrice au Centre académique de formation continue (CAFOC)<sup>16</sup> de Toulouse, spécialisée en ingénierie de formation : projets de création ou d'évolution de dispositifs de formation et accompagnement d'organisations afin d'optimiser politique et outils RH, d'équipes professionnelles en recherche de performance et de progrès collectifs, et d'individus sur des problématiques professionnelles dans le cadre de développement de compétences managériales, relationnelles, organisationnelles.

# Sécurisation des parcours professionnels et logiques d'ingénierie de formation

# Ingénierie de parcours et ingénierie de formation

Sur le plan de la formation, la question de la sécurisation des parcours professionnels pose celle des logiques d'ingénierie. Il semble d'ailleurs plus opportun de parler aujourd'hui d'ingénierie de parcours, au sein de laquelle on peut positionner l'ingénierie de formation. L'ingénierie aujourd'hui est une construction qui demande de la créativité pour prendre en compte une diversité de paramètres. De manière non exhaustive, on peut mentionner: 1. l'individu avec son projet, son profil, ses attentes; 2. les attentes du commanditaire (entreprise, institution publique...); 3. le digital en tant que support et/ou ressource pédagogiques (cette dernière étant concue par des pédagogues sur des apprentissages ciblés, elle permet à l'apprenant d'être partie prenante de l'utilisation de la ressource); 4. l'approche compétences, indispensable en formation d'adultes ; 5. l'ancrage local, répondant à des besoins locaux identifiés au niveau du bassin de l'emploi ; 6. la préparation opérationnelle à l'emploi et la recherche d'emploi le cas échéant.

Dans ce contexte, il paraît important de construire des parcours individualisés,

d'intégrer systématiquement dans la formation de la multimodalité<sup>11</sup>, d'intégrer des temps d'accompagnement individuel sur le projet de la personne, des temps de médiation et de remédiation sur les apprentissages, de déployer des ingénieries pédagogiques diversifiées en mettant le participant au cœur de l'action.

# Accompagnement et sécurisation des publics peu qualifiés

Qu'ils soient en amont de l'emploi ou en emploi, la logique de conception « sur mesure » contribue à sécuriser les parcours des publics de premiers niveaux de qualification. Cela implique des actions d'accompagnement déployées tout au long du « parcours de formation » : de l'amont jusqu'à la sortie de la formation.

En amont de la formation, différentes étapes doivent être respectées :

1. un processus de recrutement des stagiaires construit en phase avec la logique du parcours. Cette « ingénierie du recrutement » renvoie à la notion d'engagement des différentes parties prenantes dans le parcours et s'inscrit comme prémices de la contractualisation de la formation. Elle concerne les dimensions du recrutement, tant

formelles (liées notamment aux conditions d'accès à la formation) qu'informelles (liées à la manière dont l'entretien de recrutement est mené pour identifier les leviers motivationnels du stagiaire et clarifier son proiet) : 2. une phase de diagnostic personnalisé sur les acquis, les besoins de formation et aussi sur le « contexte » (freins et leviers de la sphère sociale et familiale); 3. une phase d'analyse des besoins et du contexte de l'entreprise pour les formations des salariés et notamment pour les formations en interne ; 4. une phase de contractualisation, qui implique, là aussi, une dimension formelle et une dimension informelle à travers ce qui a pu être acté par chacune des parties prenantes.

Pendant la formation, il importe de mettre en place : 1. des points réguliers sur le parcours pour identifier les besoins de remédiation, de réajustement du projet ; 2. une coordination des différents intervenants pour des ajustements réguliers du déroulement et/ou du contenu (y compris les tuteurs ou référents de l'entreprise) ; 3. une coordination avec les acteurs de l'entreprise pour les formations des salariés et notamment pour les formations en interne ; 4. des phases de mise en situation professionnelle qui

peuvent prendre des formes variées

en fonction de la nature du parcours et

du contexte (par exemple, les périodes

de mise en situation en milieu profes-

sionnel – PMSMP –, stages, contrats

Enfin, à la sortie de la formation. l'accompagnement qu'il conviendrait de mettre en place comprend : 1. un bilan du parcours du stagiaire invitant à une mise en perspective de celui-ci et à des préconisations de suite de parcours impliquant les participants mais aussi le(s) commanditaire(s). Ce bilan partagé ouvre des perspectives intéressantes en matière d'évaluation et d'évolution des dispositifs ; 2. un suivi et, si besoin, un accompagnement dans l'emploi des bénéficiaires. Le suivi s'appuie en général assez souvent sur un retour quantitatif faute de moyens pour mettre en place un accompagnement plus qualitatif.

### Outils d'accompagnement des entreprises, des salariés, des demandeurs d'emploi dans la sécurisation de leurs parcours

Un certain nombre d'outils mis à disposition des entreprises et des individus apportent une précieuse contribution à la sécurisation des parcours. Pour les entreprises, les diagnostics RH comportant une analyse systémique et stratégique de l'entreprise et les

démarches de gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (GPEC) qui peuvent en découler s'inscrivent dans cadre. Ces diagnostics sont actuellement pris en charge par les organismes paritaires collecteurs agréés (OPCA) ou des dispositifs de l'État (MUTECO<sup>12</sup>, par exemple).

Pour les salariés et les demandeurs d'emploi, le CEP gagnerait à être mieux connu. Les démarches pour la reconnaissance et/ou l'acquisition de certifications via la VAE sont aussi très importantes. De même, pour les personnes peu qualifiées, la mise en place de portfolios constitue souvent la « première marche » de l'identification et de la reconnaissance d'aptitudes et de compétences acquises, qui peuvent par la suite mener vers une VAE ou des formations certifiantes. Par ailleurs, les entretiens professionnels sont des outils qui présentent un intérêt tant pour les salariés que pour les entreprises, à la condition que la conduite de ces entretiens se réalise avec une démarche « adéquate » pour chacune des parties. Cela signifie que les échanges ne doivent pas se limiter à une simple démarche administrative mais doivent être menés dans un cadre constructif, porteur de sens. En creux, pour les responsables d'entreprise et les managers d'équipes, cela implique de s'approprier les enjeux que représentent ces outils. La manière de faire pour mener les entretiens et la posture vont également constituer des éléments déterminants.

### Freins et leviers concernant la sécurisation des parcours des publics de premiers niveaux de qualification en insertion ou en emploi

De manière non exhaustive, il est possible d'identifier un certain nombre de freins et de leviers à la sécurisation des parcours des publics de premiers niveaux de qualification en insertion ou en emploi.

Parmi les freins, notons : 1. les contraintes matérielles/logistiques, comme l'absence de prise en compte des coûts pour suivre la formation (transport, hébergement, frais de garde d'enfants...); 2. les freins psychologiques : ils peuvent relever de la peur de se retrouver « en échec » (traumatisme de la phase scolaire lié aux réminiscences négatives), de la peur de subir la formation ou encore du rejet de l'idée formation. Ils peuvent aussi renvoyer à la difficulté d'accepter le temps de maturation, d'expérimentation avant le positionnement sur un projet professionnel ou de formation, de la part du bénéficiaire comme des professionnels ; 3. les freins relevant davantage de l'économie de la formation et des exigences de gestion/optimisation des ressources, tant humaines que financières, pour les structures d'accompagnement. Ainsi, la question de la contrainte qu'exerce le temps est prégnante à plusieurs niveaux : le temps des formateurs/équipes pédagogiques est contraint pour mettre en place des accompagnements informels non facturés qui s'avèrent malgré tout nécessaires pour les publics. De la même manière, la recherche et la mise en œuvre de pédagogies innovantes prennent du temps, mais ces activités sont concurrencées par des exigences, en particulier financières. Enfin, les temps de coordination entre les acteurs, nécessaires pour instaurer un travail en équipe et mutualiser des

ressources pédagogiques, sont soumis à ces mêmes contraintes.

Les leviers, quant à eux, consisteraient

notamment: 1. à cibler pour les publics peu ou pas qualifiés les formations sur les compétences transverses et les « méta-compétences<sup>13</sup> ». Le travail étant amené à évoluer fortement, la capacité d'adaptation, apprendre à apprendre, l'ouverture aux choses nouvelles ou la curiosité deviennent des compétences majeures. En d'autres termes, ces compétences transverses et « méta-compétences » incluent les compétences clés mais vont au-delà. Les résultats des recherches en neurosciences viennent, à ce titre, éclairer les approches de la formation. Ils mettent notamment en évidence que les zones du cerveau qui correspondent aux méta-compétences ne sont pas les mêmes que pour les autres types de compétences. Ces résultats invitent donc à réfléchir et à questionner le « comment apprendre », et plus généralement les pratiques de formation : 2. à favoriser le déploiement d'une diversité de lieux d'accueil de proximité, de conseil, d'écoute, d'information (associations, centres sociaux, autres structures), afin de

limiter l'exclusion des publics les plus éloignés de la formation (notamment les NEET¹4); 3. à développer une culture et des pratiques de l'évaluation, une évaluation réalisée à différents niveaux (de type Kirkpatrick¹5); 4. à promouvoir, à solliciter et à « exploiter » davantage les dispositifs existants tels que le CEP, les entretiens professionnels et la VAE.

Du point de vue des organismes de formation, les leviers reposent sur les incitations financières à l'innovation et sur des professionnels de la formation compétents, reconnus comme tels. La sécurisation des parcours suppose en effet des compétences en ingénierie de parcours, en individualisation et personnalisation, en accompagnement, en créativité/innovation. Elle invite aussi à une ouverture aux nouveautés, à la culture numérique et à la pédagogie avec le numérique.

### Que reste-t-il à construire pour concourir à la sécurisation des parcours des publics ?

En termes de perspectives concernant la sécurisation des publics les moins

qualifiés, il semble important d'aspirer au développement d'une culture du partenariat, de la coopération, de fonctionnement en intelligence collective et du décloisonnement.

Aussi, une meilleure prise en compte des besoins d'accompagnement du stagiaire de l'amont à l'aval est-elle souhaitable dans l'ingénierie des parcours et dans l'ingénierie financière. Cela invite à accompagner davantage les professionnels de la formation à être en évolution permanente.

35

<sup>10.</sup> Le CAFOC est une composante de l'Éducation nationale. Dans le cadre de la mission formation des adultes de l'Éducation nationale, le CAFOC est un pôle d'expertise régional dont l'activité s'exerce dans les domaines de la professionnalisation des acteurs de la formation continue et de l'insertion professionnelle et de l'accompagnement des organisations au changement, en RH et en management.

<sup>11.</sup> La multimodalité s'entend ici comme « la combinaison de plusieurs modalités et moyens de formation mis à disposition d'un apprenant pour lui permettre de réaliser son apprentissage dans les meilleures conditions possibles, en termes de lieux, de temps, de supports et d'outils numériques » (source : www.communotic.fr/index.php/la-multimodalite-c-est-quoi/2473-la-multimodalite-en-formation).

<sup>12.</sup> MUTECO est un projet financé par le Fonds de sécurisation des parcours professionnels (FPSPP) qui a pour objectif d'accompagner les transitions économiques, technologiques et écologiques de l'entreprise mais aussi de ses salariés. Il s'agit d'apporter des réponses concrètes à des entreprises, via les OPCA, confrontés à des mutations de grande ampleur.

<sup>13.</sup> Voir notamment les travaux de Pierre Moorkens : https://www.pierre-moorkens.com

<sup>14.</sup> Depuis 2010, la Commission européenne a introduit un nouvel indicateur, les « NEET » (Neither in Employment nor in Education or Training), pour identifier les jeunes (15-29 ans) qui ne sont ni en emploi, ni en études, ni en formation. Cette classification permet d'agréger aux jeunes en recherche d'emploi une part de la jeunesse jusqu'ici exclue des statistiques générales et, ainsi, de la faire apparaître.

<sup>15.</sup> Le modèle Donald Kirkpatrick fait autorité depuis plusieurs années de par sa simplification du processus complexe des grilles d'évaluation des formations ainsi que par son adaptabilité à un très grand nombre de domaines d'activités. Il s'articule autour de quatre niveaux d'impact, sans rapport de hiérarchie entre eux mais chacun ayant une prolongation dans le niveau suivant : niveau 1 : Réactions ; niveau 2 : Apprentissage ; niveau 3 : Comportements ; niveau 4 : Résultats.

### Partie 3

# Les éléments de réponse apportés par AMS Grand Sud Introduction

L'objectif de cette troisième partie consiste à positionner AMS Grand Sud à l'égard de la problématique de la sécurisation des parcours professionnels et à mettre en évidence les éléments de réponse que nous proposons en tant qu'organisme de formation. Ces réponses sont déclinées en cinq axes qui représentent des objectifs qui guident notre action.

Le premier axe, « Favoriser une approche globale de la personne en situation de fragilité économique et sociale », caractérise le concept d'approche globale et la manière dont il s'illustre en formation. Christophe Amans, en tant que responsable du développement, apporte un premier éclairage quant à ce parti pris d'AMS Grand Sud pour sécuriser les parcours de formation des stagiaires. Deux formateurs, Caroline Martineau et Paul Luciani, interviennent ensuite pour évoquer leurs pratiques d'accompagnement qui relèvent de cette approche globale.

Le second axe, « Promouvoir l'accès au numérique pour tous », est introduit par Frédérique Darnatigues, directrice pédagogique d'AMS

Grand Sud. Elle met en avant les opportunités que représente le développement de la formation digitale pour les stagiaires et pour la structure dans son ensemble. Anne-Sophie Cabrillat, responsable FOAD, et Charlotte Faulhaber, formatrice et conceptrice numérique, font part, quant à elles, de leur expérience sur « DIGI+ », projet support de développement du numérique.

Le troisième axe, « Déployer des pédagogies et des organisations adaptées à la diversité des publics accueillis », est ouvert par Mylène Jacquet, responsable pédagogique d'AMS Grand Sud. Établissant un rapport entre sécurisation des parcours et pratiques pédagogiques adaptées, elle évoque quelques grands principes transversaux qui orientent les pratiques de formation. Celles-ci sont ensuite développées dans les témoignages d'Hicham Stitou, formateur référent, et de Cathy Baudel, formatrice. Tous deux interviennent sur des dispositifs différents.

Le quatrième axe, « Proposer une offre de formation de proximité », est introduit par Djamel Mahiaoui, directeur adjoint d'AMS Grand Sud. Pour lui, il convient de sécuriser les parcours de formation des stagiaires en proposant une offre de formation articulant différents dispositifs, différents acteurs en fonction d'une réalité locale. Ses propos sont ensuite étayés par Stéphanie Voisin, qui fait un retour d'expérience sur un projet local qui articule écologie, insertion sociale et professionnelle.

Le cinquième et dernier axe, « Identifier et impliquer toutes les parties prenantes du par-

cours de formation », est présenté par Anne Fabre, directrice d'AMS Grand Sud. Dans un contexte d'évolutions sociétales et de mutation du paysage de la formation professionnelle où les logiques d'individualisation de l'accès à la formation se renforcent, l'implication des parties prenantes représente un levier important. Elle ouvre des perspectives intéressantes pour répondre à ces exigences contextuelles et pour apporter une réelle plus-value en termes d'innovation des réponses de formation et de coopération entre les acteurs.

Enfin, l'ensemble de ces axes a été soumis au crible des experts sollicités tout au long de cette monographie dans le but d'identifier nos points forts et les marges de progression possibles pour contribuer au mieux à sécuriser les parcours des stagiaires que nous accueillons. Ce retour critique fait l'objet d'une synthèse.



# Axe 1

# Favoriser une approche globale de la personne en situation de fragilité économique et sociale

par Christophe Amans

Inhérente aux dernières lois de la formation professionnelles de 2004, de 2009 et de 2014 et à leur mise en œuvre, l'aspiration à se former et à évoluer est à puiser dans les ressources même de l'individu. AMS Grand Sud milite pour une sécurisation des parcours professionnels qui nécessite une démarche concertée entre tous les acteurs de la formation pour apporter des réponses collectives à des besoins individuels et diversifiés, garantissant à chaque citoyen la possibilité d'accomplir ses projets.

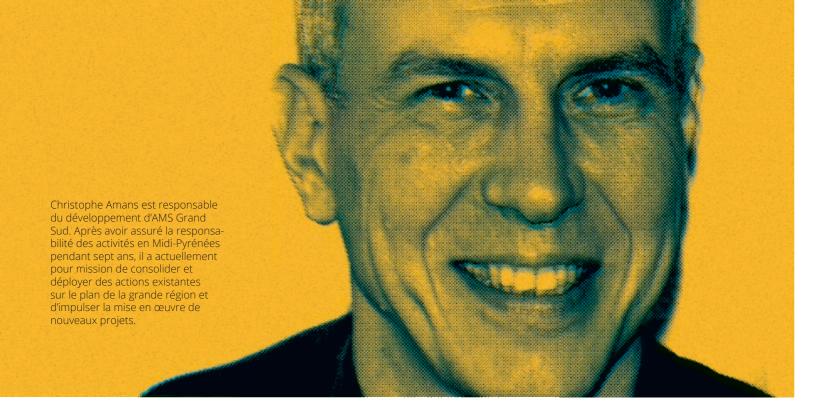
Concernant les publics vulnérables que nous accompagnons au quotidien, la flexibilité requise sur le plan 
économique invite à mettre en place 
un cadre de sécurité et à transformer 
en profondeur les pratiques d'accompagnement vers et dans l'emploi qui 
se caractérisent par des démarches 
très individualisées dans des parcours 
collectifs. C'est bien l'individu qui est au 
cœur du dispositif, la personne devant

être embrassée dans sa globalité. L'objectif est d'accompagner les individus, avec des filets de sécurité collectifs, pour sécuriser les parcours.

Dans nos actions d'orientation et d'accompagnement vers l'emploi, nous prônons une approche globale de la personne, expression qui tend à être galvaudée mais qui, selon nous, doit être réinvestie. Les termes de cette expression désignent un type d'accompagnement spécifique où l'accompagnant, par la considération globale de la personne accompagnée et la personnalisation des projets qui en découlent, incite cette personne à passer d'une position de prise en charge à celle de sujet acteur (Paul, 2009 : 18).

L'objet du travail de l'accompagnateur n'est plus seulement l'acquisition d'apprentissages délimités (parler, écrire, se déplacer...): il entend englober toutes les dimensions de la vie (affective, intellectuelle, environnementale) et plus précisément l'interaction entre ces dimensions (Danancier, 1999, cité par Paul, 2009 : 19). Il suppose d'accompagner la personne à son rythme, en fonction de ses besoins, en renforcant la confiance en soi, les aptitudes sociales, l'autonomie et la participation active. La personne accompagnée est elle-même partie prenante de la relation au sein de laquelle se jouent son projet et les conditions de son insertion sociale et économique. L'accompagnant travaille ainsi au guidage d'autrui en tant que sujet capable de faire preuve d'autonomie en exerçant sa capacité à évoluer au sein de situations problématiques. En ce sens, l'accompagnement pose la question de l'avenir et la représentation d'une personne en mouvement, en progression possible (Paul, 2009: 18).

La parole de nos formateurs et leurs regards croisés témoignent du travail réalisé au sein des dispositifs régio-



naux de formation/insertion, ou encore au sein des structures d'insertion – ateliers, chantiers et entreprises. Ils montrent la pertinence et l'efficacité de l'accompagnement global, pour une insertion où l'individu a toute sa place.

# Paroles de formateurs

### Contours de l'approche globale de la personne

# La démarche globale d'accompagnement

Caroline Martineau et Paul Luciani interviennent dans deux contextes différents, mais tous deux caractérisent la démarche d'accompagnement qu'ils mettent en œuvre après des publics comme relevant d'une « approche globale ».

En effet, pour Paul Luciani, l'approche globale vise à appréhender la personne

en tant que telle, dans toutes ses dimensions, avec ses forces, ses faiblesses, ses compétences, ses savoirs et savoir-être. Elle invite à identifier ses freins, tant matériels que psychologiques. Comme le précise Caroline Martineau, accéder à l'emploi ne consiste pas seulement à connaître un réseau d'entreprises, à savoir rédiger une lettre de motivation ou un CV, à se présenter ou à avoir un projet professionnel. D'autres difficultés ou problématiques d'ordre social, physique ou psychologique peuvent parasiter la personne et l'empêcher d'avancer pour atteindre cette finalité et cet objectif d'emploi. Ainsi, pour Caroline Martineau, l'approche globale, « c'est prendre en compte la personne dans tout ce qu'elle représente, être à l'écoute de tout ce qu'elle va signifier



Caroline Martineau travaille depuis près de dix ans à AMS Grand Sud de Toulouse et son agglomération en tant que formatrice et conseillère en insertion professionnelle (CIP). Après être intervenue pendant plusieurs années sur différents dispositifs de formation/ insertion régionaux, elle assure actuellement des prestations Pôle Emploi sur la construction du projet professionnel ou sur les techniques de recherche d'emploi (TRE). Depuis 2015, elle occupe également la fonction de chargée de mission insertion pour le garage Mobilité-s, un garage associatif toulousain qui dispose d'un atelier chantier d'insertion. Dans ce cadre, elle accompagne huit salariés en contrat d'insertion (voir schéma page 28).

Il travaille à AMS Grand Sud depuis 2014. Actuellement, il occupe la fonction de formateur référent sur le dispositif régional Cap Avenir, à l'antenne de Lunel. Il a également pour mission d'assurer la cohérence et l'harmonisation pédagogiques du dispositif sur l'ensemble des territoires de Montpellier, Nîmes, Vauvert et Lunel. Depuis mars 2017, il s'occupe parallèlement du pôle développement des relations entreprises. Il s'agit pour AMS de proposer une offre de services auprès des entreprises afin de créer un partenariat basé sur une charte de confiance et de coordonner la mise en relation des stagiaires d'AMS avec un réseau d'entreprises locales.

Paul Luciani est formateur en insertion.

de ses difficultés, que ce soit avec du langage verbal ou non verbal, pour l'accompagner au mieux et en enlevant petit à petit les couches d'un millefeuille. Mais pour cela, il faut s'entourer de partenaires et s'appuyer sur eux pour qu'ils nous aident à lever les freins ».

Si certaines personnes ont juste besoin qu'on leur donne « un petit coup de pouce » pour se concentrer sur le projet et la recherche d'emploi, pour d'autres, le travail sur la levée des freins va prendre plus de temps.

Tant Paul Luciani que Caroline Martineau interviennent dans une démarche d'accompagnement des publics à la construction d'un projet professionnel dans ses différentes étapes, jusqu'à l'accès à la pré-qualification, la qualification et/ou l'emploi. Ainsi, Paul Luciani estime que le dispositif régional Cap Avenir sur lequel il intervient permet, tel qu'il est organisé (en entrées et sorties permanentes), de réaliser un travail

d'accompagnement approfondi, adapté à la situation de chaque personne, sans épée de Damoclès, le temps de parcours pouvant être ajusté aux besoins. Car l'accompagnement s'inscrit dans la durée, notamment quand il s'agit de reconstruction. Ainsi, le temps de parcours moyen de formation sur ce dispositif est de cinq cents heures (environ trois mois et demi).

Caroline Martineau corrobore les propos de Paul Luciani en faisant un parallèle avec le Parcours orientation insertion (POI), dispositif régional sur leguel elle est intervenue, en précisant que le formateur peut, de manière complémentaire, s'appuyer sur le prescripteur : « [Pour] les actions de ce type, il y a un relais : le prescripteur Pôle Emploi ou mission locale, qui joue également ce rôle d'accompagnement global [...]. » En tant que CIP pour le garage, l'accompagnement peut durer jusqu'à vingt-quatre mois. En effet, Caroline Martineau intervient une demi-journée à une journée par semaine selon les besoins des huit salariés qu'elle suit. La durée du contrat à durée déterminée d'insertion (CDDI) est adaptée pour permettre aux salariés d'apprendre ou de réapprendre à investir le rythme d'entreprise, à acquérir les savoir-être qui vont ensuite être exigés sur un contrat de droit commun. Parallèlement, ils vont également acquérir des compétences techniques sur le chantier en fonction de leur projet, qui consiste à devenir mécanicien.

Paul Luciani et Caroline Martineau estiment, plus généralement, que les valeurs d'AMS s'inscrivent pleinement dans cette approche globale, l'association accueillant aussi bien

2

des publics primo-arrivants, qui n'ont pas nécessairement leurs repères, des publics en insertion, qui peuvent rencontrer plus d'une difficulté d'accès à l'emploi, et des publics salariés, qui ont besoin d'acquérir ou de renforcer leurs compétences clés. Pour Caroline Martineau, « les valeurs et la philosophie d'AMS, c'est d'accompagner au mieux ces personnes et les faire évoluer et progresser en prenant en compte toute cette dimension... Cela passe aussi par l'échange entre collègues ». Paul Luciani évoque également l'importance de ce travail collaboratif avec les collègues pour répondre au mieux aux besoins des stagiaires, les informer et favoriser le passage d'un dispositif de formation à un autre : « le peux intervenir sur Cap Compétences Clés, qui est le socle des autres dispositifs, pour venir expliquer aux stagiaires et futurs stagiaires ce qu'est le Cap Avenir, qui est la suite logique, ou bien je peux aussi avoir besoin de la compétence d'un collègue de Cap Compétences Clés quand un stagiaire de Cap Avenir a quelques difficultés sur une remise à niveau, tout comme je peux aider [un collègue] sur la mise

### Se donner les moyens de mettre en œuvre une approche globale

en forme d'un projet d'un stagiaire. »

La mise en œuvre de cette approche globale nécessite, pour Caroline Matineau et Paul Luciani, de s'appuyer sur un certain nombre d'outils méthodologiques, de moyens et de principes d'intervention.

Ils mentionnent tous deux l'importance de pouvoir s'appuyer sur un réseau de partenaires. Ainsi, parallèlement à l'accompagnement individuel des salariés, Caroline Martineau explique que d'autres professionnels sont mobilisés en fonction des problématiques rencontrées : « Par exemple, en fonction des situations, je peux les mettre en contact avec un assistant social, notamment si les personnes rencontrent des difficultés économiques et financières, ou encore avec les acteurs de l'aide au logement. Je peux également les aider à faire des démarches administratives, les accompagner à la mobilité, au permis de conduire ou encore dans le cadre de l'apprentissage du français quand la langue constitue un obstacle... Quels que soient les freins rencontrés, il s'agit de les orienter et de les accompagner dans ces termes-là. »

Articuler les acteurs de l'insertion et de l'entreprise, c'est également la mission que se donne Paul Luciani pour favoriser la construction du projet professionnel ou l'accès à l'emploi des stagiaires qu'il accueille en proposant aux entreprises une offre de services : « Nous proposons une charte de confiance, dans laquelle on explique aux entreprises ce que nous sommes, ce que nous pouvons leur amener. » Ce partenariat permet aux entreprises « de faire un meilleur recrutement par le biais des [stagiaires] que nous avons sur les différents territoires, que ce soit sur le [dispositif] Cap Avenir, sur le dispositif Cap Compétences Clés ou sur la formation continue, afin de pouvoir amener notre expertise de l'insertion ». Cela implique d'articuler le réseau entreprises et le réseau des acteurs de l'orientation (Cap Emploi, Pôle Emploi et mission locale) pour mettre place des stages ou des contrats immédiats au sein des entreprises partenaires.

Pour Paul Luciani, compte tenu de son contexte d'intervention, l'approche globale passe également par une progression pédagogique adaptée dont le credo serait : se connaître avant toute chose pour renouer avec une énergie vocationnelle. Il explique qu'il est indispensable pour les stagiaires de prendre le temps de réfléchir sur eux-mêmes. Dans sa progression pédagogique, il commence par consacrer la première semaine du parcours de formation à la réflexion sur soi, sur son parcours et les éventuelles erreurs dans les choix qui ont été faits jusqu'à ce point. La dimension professionnelle n'est abordée que dans un second temps, avec un travail sur les notions de secteur, d'emploi et de métiers, et les composantes du cadre règlementaire.

Notons que parmi le public accueilli sur le dispositif Cap Avenir de Lunel, beaucoup de stagiaires sont en reconversion professionnelle. Il constate souvent que les personnes ne parviennent pas à s'insérer professionnellement parce qu'elles sont en décalage entre ce qu'elles sont profondément, leur envie, leur façon de vivre et leur métier ou celui qu'elles exercaient jusqu'ici. Paul Luciani leur pose ainsi des questions simples. les invitant à revenir sur leurs rêves d'enfant ou d'adulte : « Quel métier vouliez-vous faire à 13 ou 14 ans?». ou encore : « Quels rêves avez-vous ? ». Le rêve constitue ainsi un outil puissant pour amener une personne à faire le lien entre sa vie et son envie. Il s'agit de « raccrocher les wagons et d'accorder un vieux rêve avec une douce réalité ». En ce sens, s'il peut être compliqué de devenir médecin quand on a 40 ans, d'autres métiers accessibles peuvent

toutefois présenter un certain nombre de similarités avec les rôles et missions du médecin. Le rôle de l'accompagnant, pour Paul Luciani, consistera alors à amener les stagiaires à en prendre conscience, à les identifier et à jauger s'ils correspondent à ce qu'ils ont envie de faire. Ce processus de conscientisation est également sollicité quand le projet visé par un stagiaire n'est a priori pas réaliste, et peut s'appuyer sur un certain nombre d'outils. Par exemple, un stage en entreprise peut être mis en place pour que le stagiaire prenne conscience par lui-même de la dimension réaliste – ou pas – du projet.

### Une posture spécifique

En termes de principes et de méthode de mise en œuvre de cette approche globale, Caroline Martineau évoque surtout l'importance de la posture du formateur/accompagnateur et les dimensions déontologiques notamment liées à la confidentialité des propos du stagiaire, à la clarification de son rôle en tant qu'accompagnatrice et aux limites de cet accompagnement. « le leur laisse la porte ouverte pour qu'ils me livrent ce qu'ils ont envie de me livrer, sans forcer le trait en abordant directement les difficultés. le ne vais pas être intrusive. Il importe d'avoir un respect mutuel. »

L'objectif étant de développer l'autonomie de la personne, il importe pour elle de « ne pas faire "à la place de" afin que les stagiaires s'approprient les démarches : je vais être à côté des stagiaires mais je ne vais pas faire à leur place. C'est une ligne de conduite que j'essaie de m'imposer ». Pour Paul Luciani, la posture de compréhension que doit observer le formateur va de pair avec une attitude de non-jugement. Dans la pratique, il essaie de respecter trois principes, dont les deux premiers sont les faces d'une même pièce : la sympathie mais pas trop d'empathie, qui invite l'accompagnant à prendre les accompagnés en pitié et à les plaindre, et enfin le principe de réalité, qui consiste à comprendre les besoins immédiats du stagiaire et à les confronter à sa personnalité et à ses envies.

# Des trajectoires personnelles qui ont évolué

Parmi les trajectoires des salariés que Caroline Martineau accompagne, elle évoque celle d'une personne de nationalité étrangère qui ne fait plus partie du garage aujourd'hui. Lorsqu'elle l'a intégré, elle avait des compétences en mécanique parce qu'elle avait appris en autodidacte et travaillé de facon non déclarée. Elle ne connaissait pas le paysage administratif français, point sur lequel elle a pu être guidée, notamment pour réaliser ses démarches administratives. Elle a pu accéder au logement grâce à la mise en relation avec des assistants sociaux. Caroline Martineau s'est chargée plus directement de l'accompagnement sur le projet professionnel, l'objectif de cette personne étant de devenir mécanicien. Comme elle ne pouvait pas passer de VAE puisque son activité/expérience n'était pas reconnue et que le positionnement en formation n'avait pas été possible, Caroline Martineau l'a encouragée à présenter sa candidature au CAP comme candidat libre. « Il parlait bien le français. À l'écrit, il avait besoin d'être accompagné un peu, mais il avait des bases. On a décidé de mettre en place des cours de français avec l'organisme de formation partenaire, dispositif de la plateforme d'accès aux savoirs (PAAS). Ouatre salariés supplémentaires se sont joints au cours de français. Je me suis donc chargée d'inscrire ce petit groupe au CAP, de coordonner la mise en place des cours de français avec l'intervention d'un bénévole, ancien ingénieur, qui a proposé de donner des cours sur les dimensions techniques, à raison d'une fois par semaine ou tous les guinze jours en fonction de leur activité.»

Cette personne a donc obtenu son CAP. Très rapidement, elle a été contactée par des agences d'intérim, et après quelques missions dans des garages comme Volkswagen, un garage lui a proposé un CDI. Elle y travaille toujours.

Au-delà du travail sur le projet, Caroline Martineau a accompagné ce stagiaire pour entretenir sa motivation et aller aux cours parallèlement au travail pour obtenir son diplôme. « Ce n'était pas évident. Il fallait l'entretenir dans une dynamique positive car cela paraissait loin pour lui. »

Paul Luciani, quant à lui, se remémore le cas d'une stagiaire en situation de handicap qui avait pour rêve de devenir gestionnaire d'entreprise. Positionnée sur Cap Avenir, elle a toujours fait preuve d'une motivation sans faille, parcourant tous les jours quatre kilomètres en fauteuil roulant. Suite à la formation Cap Avenir, elle a intégré un Cap Métiers dans un GRETA en vue de passer un titre professionnel ASCA (assistant comptabilité et administration)

de niveau IV, équivalent à un bac professionnel. Elle poursuit actuellement son parcours de formation avec un BTS qui se déroule à Montpellier où elle se rend par le train. C'est une personne ultra-motivée qui surmonte toutes les difficultés pour atteindre son objectif et en ce sens, son parcours est exemplaire.

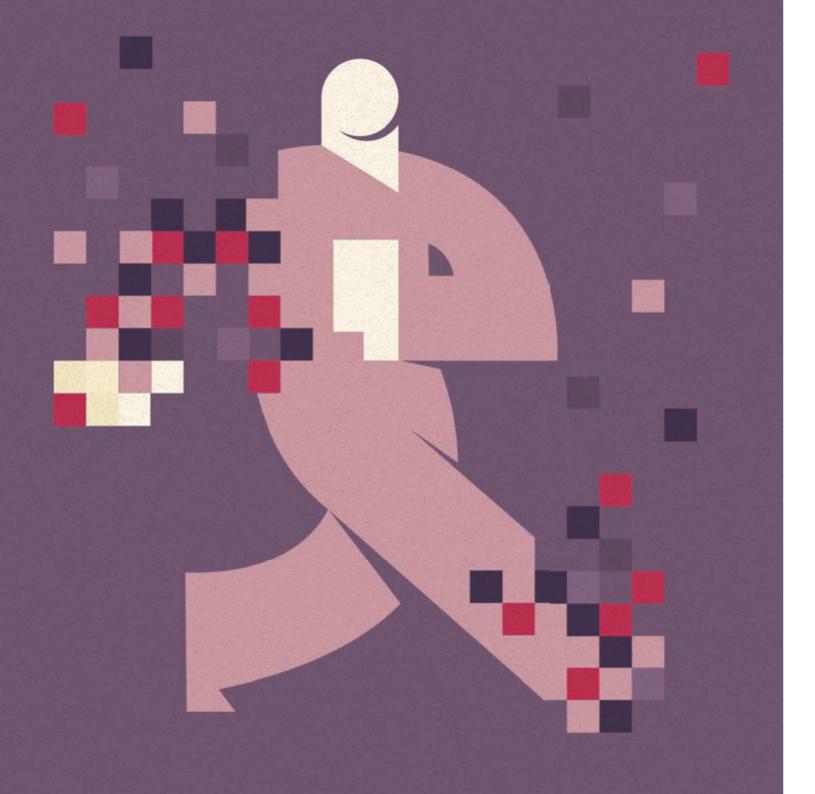
D'une manière plus générale, Caroline Martineau estime que l'accompagnement a fonctionné « quand on voit la personne évoluer, quand quelque chose a bougé chez la personne, on la voit prendre plus d'assurance, de confiance, être plus autonome dans ses démarches. Même s'il n'y a pas forcément de débouché sur une formation ou un emploi ».

# Les freins et les leviers de l'accompagnement global

Si, dans leur démarche d'accompagnement global, Caroline Martineau et Paul Luciani peuvent rencontrer des freins relevant de l'environnement sur lesquels ils ont peu de prise (par exemple les possibilités de financement ou la contrainte du temps pour actionner une prise en charge), tous deux identifient surtout les leviers sur lesquels s'appuyer pour mettre en œuvre l'accompagnement global ou le faire évoluer. Caroline Martineau pense ainsi que la mise en place de nouvelles actions au sein du garage pourrait contribuer à lever quelques obstacles en mettant en place un partenariat entre le garage et un organisme de formation partenaire : « L'idée serait de pouvoir associer le travail pratique à une formation théorique. Il serait envisageable de monter un partenariat avec un organisme de

formation qui dispensent aux salariés les cours théoriques au sein du garage en alternance avec les situations de travail et l'accompagnement. » Caroline Martineau pense également qu'il serait important de travailler avec le public sur l'accès au numérique. « Car de plus en plus de démarches se réalisent par cet intermédiaire. L'accès numérique reste un frein pour les personnes qui n'ont pas l'habitude ou les moyens de l'utiliser. Et pour les motiver à l'apprentissage du français. Proposer des apprentissages linguistiques encore plus contextualisés, liés au métier. » Enfin, Caroline Martineau et Paul Luciani partagent l'idée que les limites de l'accompagnement global sont celles qui relèvent du cadre de la disponibilité de chaque formateur. Pour Caroline Martineau: « Cela peut être frustrant car je n'interviens pas à temps plein. Juste une demi-journée à une journée par semaine. C'est peu. Mais c'est inscrit dès le départ et il y a des relais : l'encadrant technique, le chef d'atelier, le directeur, la personne à l'accueil qui sont à l'écoute et s'inscrivent dans des valeurs de partage. Les salariés vont pouvoir aussi s'appuyer sur eux. » Paul Luciani, dans le même ordre d'idée, est d'avis que les principales limites sont finalement celles que chaque formateur se met à lui-même : « C'est énergivore, mais l'énergie, on la reprend à travers la réussite de nos stagiaires. »





# Axe 2

# Promouvoir l'accès au numérique pour tous

### par Frédérique Darnatigues

Le contexte actuel de la formation professionnelle et de l'emploi conduit de plus en plus les organismes à s'interroger sur les opportunités que représente la formation digitale. Une étude récente portant sur l'impact de la digitalisation dans les métiers de la branche témoigne « d'une numérisation encore très partielle des organismes, mais aussi d'une prise de conscience unanime des impacts de la digitalisation sur les emplois et les compétences » (Observatoire prospectif des métiers et qualifications de la branche des organismes de formation, 2016:167).

En tant qu'organisme de formation professionnelle, AMS Grand Sud n'échappe pas à ce constat dans un contexte où les partenaires sociaux et les pouvoirs publics, en charge des politiques de formation, encouragent la prise en compte de la digitalisation au travail, « objectif pour lequel le développement de la digitalisation de la formation apparaît comme un levier » (Observatoire prospectif des métiers et qualifications de la branche des organismes de formation, 2016 : 69). L'étude montre également que « les organismes de taille plus importante sont toujours "en avance" sur les plus petits en matière de modalités de formation digitale » (Observatoire prospectif des métiers et qualifications de la branche des organismes de formation, 2016 : 169). Un des enjeux prioritaires est de maintenir une offre de formation concurrentielle, ce qui passe par le développement et l'innovation et constitue une première opportunité.

Par ailleurs, deux publics sont prioritairement impactés par l'essor du numérique : les formateurs, d'une part, et les stagiaires accueillis en formation, d'autre part.

### Les formateurs

L'étude montre que le temps passé en « face à face » (acte de formation) pourrait baisser au profit du temps de préparation, ce qui entraîne la nécessité de renforcer les équipes sur le volet de la conception pédagogique. Cela conduit les organismes de formation à accompagner le changement dans les pratiques des formateurs et le développement de nouvelles compétences pédagogiques et digitales. Au-delà de cette nécessaire professionnalisation, la responsabilité de l'employeur, en charge de sécuriser les parcours professionnels de ses

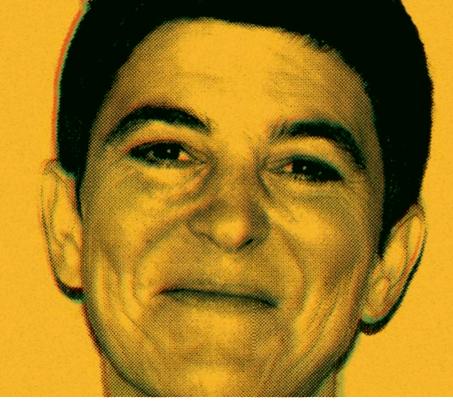
personnels, est d'accompagner le changement dans les pratiques dans une logique inclusive. Il s'agit là d'une seconde opportunité.

### Les stagiaires

De par leur âge, leur langue maternelle, leur projet, leur secteur d'activité, les profils des stagiaires accueillis à AMS Grand Sud sont hétérogènes.

Par ailleurs, nombre d'entre eux sont peu qualifiés (de niveau V ou infra), parfois éloignés des apprentissages et peu enclins à se former. Pour ces personnes, le manque de compétences numériques renforce les risques d'exclusion déjà présents du fait de la fragilité de leur maîtrise du socle de compétences.

Cependant, il ne s'agit pas de faire un raccourci entre manque de qualifications et fracture numérique. En effet, la fracture numérique n'est pas une simple conséquence des inégalités sociales et économiques préexistantes. Selon Pascal Plantard, elle est plutôt le produit de la rencontre de chaque individu avec les cultures numériques. « Cette rencontre, en fonction des histoires singulières, favorisera ou non le désir, l'envie, la motivation



### Frédérique Darnatigues

Frédérique Darnatigues est directrice pédagogique d'AMS Grand Sud et assure le pilotage du service pédagogique au niveau du siège. À ce titre, elle est responsable du plan de développement de la formation digitale au sein de l'organisme. Titulaire d'un master 2 en ingénierie de la formation à distance, elle s'intéresse plus particulièrement aux questions relatives à l'accès au numérique pour tous et à la formation à distance des personnes éloignées des apprentissages.

pour se lancer dans les usages des TIC. Au-delà des questions d'âge, de niveau d'éducation et de revenus, c'est une réflexion sur la capacité à développer des relations sociales dans un environnement qu'il faut privilégier aujourd'hui pour lutter contre les exclusions numériques et faire advenir une nouvelle forme de société de l'information non plus excluante mais e-inclusive » (Plantard, 2013 : 164). Cet aspect constitue une troisième opportunité.

C'est dans cette logique inclusive qu'AMS Grand Sud a choisi de conduire sa stratégie de développement de la formation digitale : les choix faits, qu'ils soient technologiques ou pédagogiques, doivent susciter l'intérêt et l'acceptation de toutes les parties prenantes et s'adresser à tous et pas seulement à ceux qui sont le plus à l'aise avec l'environnement technologique et numérique. Pour réussir ce pari, il est nécessaire de mobiliser des approches de gestion de projet tournées vers l'utilisateur qui tendent « à définir le produit ou le service à partir des attentes, des besoins (formulés ou non) et des capacités des utilisateurs, et non plus à les forcer à apprendre et à changer de comportement pour s'adapter au produit ou au service » (Daumal, 2015 : 23).

AMS Grand Sud a planifié son projet de développement de la formation digitale sur quatre ans (2015-2018). Des projets opérationnels, ou projets supports, viennent « nourrir » ce projet d'entreprise et en constituent les maillons interdépendants visant à l'atteinte de l'objectif stratégique. Le projet DIGI + présenté ci-contre est l'un de ces projets supports.

### Initiative

### Le projet DIGI+

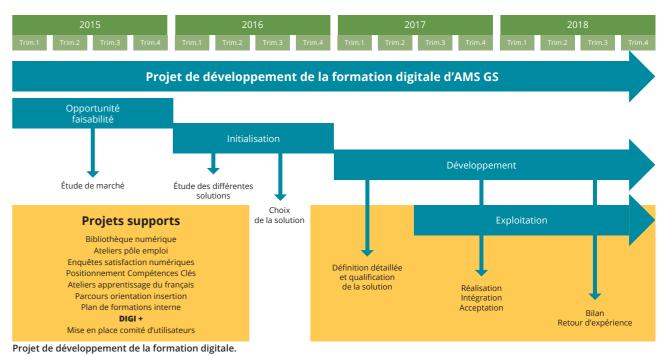
Le projet DIGI+ a été déployé entre avril et décembre 2017 et a consisté en la production de modules d'évaluation dans le cadre de la certification CléA contextualisée au secteur sanitaire, social et médico-social. Les évaluations proposées sont construites sur des mises en situation portant sur cinq métiers de la branche : agent de service hospitalier, aide-soignant, agent de restauration, agent logistique et accompagnant éducatif et social.

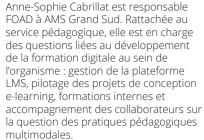
### La dimension hybride

Les choix en matière de stratégie pédagogique se sont portés sur une solution hybride proposée en présentiel enrichi, c'est-à-dire alternant des temps de « face-à-face » avec le formateur et des temps d'autoformation (sur ordinateur ou tablette) en centre de formation. Cette solution. qui permet de dynamiser les pratiques en formation par le recours à l'interactivité tout en proposant un feedback circonstancié et simultané de la part du formateur, répond à des besoins de terrain de plus en plus souvent exprimés par les formateurs : « J'utilise quotidiennement le numérique en formation, précise Charlotte Faulhaber, cela permet d'alterner les modalités de formation, parce que quand on a un

groupe en formation une journée entière, ce n'est pas possible de faire des exercices [sur papier] toute la journée et les stagiaires apprécient beaucoup d'aller sur l'ordinateur. Le numérique permet de faire beaucoup plus de choses que le papier. Le papier, c'est linéaire, on prévoit les activités en amont, tandis qu'avec le numérique, on passe d'une chose à l'autre, on fait des liens beaucoup plus facilement, ça dynamise les séances de formation. »

Pour la formatrice, le recours aux pratiques multimodales en formation représente un moyen efficace de différencier les contenus et de s'adapter à une hétérogénéité parfois forte au sein d'un même groupe : « J'ai en moyenne une quinzaine de stagiaires en formation, qui ont tous





des projets et des niveaux différents. » De plus, beaucoup de stagiaires sont demandeurs et manifestent le souhait de travailler sur l'outil numérique : « "Comment fait-on pour envoyer un mail ? Comment fait-on pour s'actualiser à Pôle Emploi ? Est-ce que vous pouvez me montrer parce que j'aimerais bien m'en servir seul..." C'est vrai que l'ordinateur, on s'en sert souvent. Le numérique est présent dans la vie de tous les jours. Ce sont les stagiaires eux-mêmes qui s'en rendent compte et aui me le disent. » C'est donc un gain pour l'autonomie, notamment dans la réalisation des démarches quotidiennes, administratives, professionnelles: « Souvent, ils demandent aux personnes de leur famille : à leurs enfants, à leurs parents... et du coup,



Charlotte Faulhaber est formatrice à AMS Grand Sud depuis 2015. Actuellement, elle intervient à Muret sur le dispositif régional Plateforme d'accès aux savoirs de base, destiné à des publics demandeurs d'emploi. Elle intervient également à mitemps sur des missions de conceptrice pédagogique, dans le cadre du projet de développement du numérique. C'est dans ce cadre qu'elle a participé au groupe de travail en charge du projet DIGI+.

ils se sentent démunis face à ça. Et quand ils entrent en formation, ils se disent que c'est l'occasion d'être plus autonome. »

La dimension hybride laisse une place importante à l'accompagnement de l'apprenant et au tutorat, ce qui semble essentiel pour générer l'adhésion et favoriser la réussite des apprenants, en particulier de ceux éloignés de l'usage du numérique et/ou rencontrant des difficultés dans la maîtrise des compétences de base. « Dans mon groupe actuel, la plupart utilisent un ordinateur ou un smartphone, mais il arrive que des personnes ne sachent pas du tout s'en servir », explique Charlotte Faulhaber. Il faut donc être en mesure de proposer un

environnement (design, ergonomie) adapté à des utilisateurs novices pour leur permettre la prise en main de l'outil et l'entrée « en douceur » dans l'environnement numérique. Pour cela, dans le cadre du projet DIGI+, les utilisateurs (formateurs et stagiaires) ont été impliqués dès le processus de conception. « Nous avons mis en œuvre une démarche centrée sur l'utilisateur, explique Anne-Sophie Cabrillat, Grâce à ce choix, DIGI+ a permis de toucher de nombreuses personnes au sein d'AMS. Par exemple, la création de la mascotte a fait l'objet d'un sondage auprès de deux cent vingt-cinq personnes, parmi lesquelles environ cent cinquante stagiaires en formation. Il était important pour nous de prendre en compte les choix de tous, pas seulement ceux de l'équipe en charge du projet. »

### Un projet ambitieux

Dès le démarrage du projet, il est apparu que DIGI+ constituait un challenge du point de vue de l'ingénierie pédagogique. D'une part, il portait sur l'évaluation dans le contexte formalisé d'une certification, et d'autre part, le cadre de référence était double : il fallait croiser le référentiel Cléa, outil généraliste, avec le cahier des charges de la branche qui souhaitait contextualiser les situations d'évaluation aux métiers. Selon Anne-Sophie Cabrillat : « Le projet DIGI+ était plus ambitieux que complexe. En effet, c'était le premier dispositif de formation mixte (présentiel/à distance) mis en place par AMS Grand Sud. Il répondait à un cahier des charges très lourd portant uniquement sur de l'évaluation. Il a donc fallu commencer par un gros travail de "traduction" du cahier des charges

en parcours d'évaluation concret, avec peu de latitude pédagogique. C'était très ambitieux de commencer par de l'évaluation plutôt que par de la formation. Mais le défi a été relevé!» Ce qui n'a pas été de nature à faciliter la phase de conception pédagogique, comme l'explique Charlotte Faulhaber « On a travaillé les scénarios, après on est passé au story-board, puis on est revenu sur les scénarios [...], il y a eu des marches arrière et des moments de flottement, tout ce qu'on a fait, on ne s'en est pas nécessairement servi!» Il a également fallu répondre à toutes les questions techniques inhérentes à ce genre de projet, notamment le choix d'un outil de conception de capsules numériques adapté, la mise en place d'une chaîne de conception de médias (des images, des animations, de l'audio) et également une remontée de scores efficace et cohérente de l'outil auteur

Et enfin, précise Anne-Sophie Cabrillat, « il y a eu un gros travail sur les aspects ergonomiques avec la définition d'une charte graphique, de codes couleurs, la création d'une mascotte animée, etc., car une des difficultés supplémentaires, c'est que tous ces points ont été pensés pour DIGI+, mais au-delà, pour l'ensemble des projets numériques à venir à AMS Grand Sud ».

### Des choix managériaux

vers la plateforme LMS.

En amont du projet, la planification et la budgétisation préalables ont permis de définir les besoins en ressources humaines pour sa réalisation. Les personnels du service conception ont été mobilisés pour constituer le pool de pilotage opérationnel. L'équipe de concepteurs pédagogiques (cinq personnes pour un équivalent de trois temps plein) a été constituée en tenant compte de deux critères prioritaires :

- la motivation des personnes, leur désir de progresser dans un projet fédérateur portant sur le développement numérique;
- la possibilité de mise à disposition des personnes en fonction de leur planning et de l'organisation de leur service d'appartenance.

Les aptitudes et compétences en formation digitale n'ont pas été prioritaires dans le choix des collaborateurs affectés au projet. Au-delà de la production de modules de formation, le projet devait en effet permettre d'accompagner le changement dans les pratiques et d'aider à surmonter les mutations que connaît le métier de formateur.

Le parti pris a été de considérer que le besoin en compétences ne devait pas constituer un frein mais plutôt un moteur dans la vie du projet et que la montée en compétences et la formation constituaient des facteurs de motivation et devaient permettre d'améliorer le sentiment de confiance et de cohésion parmi les membres de l'équipe. « Le point faible, c'est gu'on est parti de loin en matière d'ingénierie pédagogique du e-learning et de maîtrise des outils techniques. explique Anne-Sophie Cabrillat. On a certainement été lents au démarrage pour déblayer certaines questions pédagogiques et techniques. » Mais ce « retard » a été très vite compensé par la motivation des membres de

l'équipe et l'acquisition rapide de compétences digitales. C'est ce que précise Charlotte Faulhaber : « Nous avons appris ensemble, sachant que nous n'avions pas tous le même niveau de compétences ni les mêmes facilités, nous nous sommes entraidés [...]. On a su se "servir" des points forts de chacune. Cette collaboration a été riche, tant du point de vue de la montée en compétences que du point de vue personnel. »

Le peu d'antériorité d'AMS Grand Sud en termes de formation digitale, l'organisation de la montée en compétences et la gestion du changement occasionné ont représenté un facteur de complexité qui, bien que stimulant, a conduit à interroger les pratiques en continu. Au-delà du nécessaire respect des exigences en termes de délais, de qualité et de coûts, la démarche et les orientations prises ont été déterminées par la volonté de générer une forte mobilisation et un désir de travailler ensemble sur un projet fédérateur, ainsi que d'accompagner les collaborateurs impliqués vers davantage d'autonomie. Anne-Sophie Cabrillat explique que « la gestion de projet a été menée sur un mode participatif, en cycles courts. Chacun a participé à la définition du processus de fabrication et de mise en œuvre des modules d'évaluation. L'interdépendance entre les différents aspects du projet (définition, conception, mise en ligne, etc.) a obligé chacun à être à la fois autonome et collaboratif. Des points d'équipe très réguliers ont permis d'ajuster en continu les objectifs et les délais et d'être réactifs face aux difficultés rencontrées. La découverte du e-learning pour la plupart des membres de l'équipe a

également participé à nous souder comme une équipe d'explorateurs en terre inconnue!».

Quand on parle d'organisation en mode collaboratif, il faut également prendre en compte toutes les parties prenantes du projet, en particulier les utilisateurs (stagiaires et formateurs) et les experts du domaine de formation traité. Ainsi, Charlotte Faulhaber estime que « sans la collaboration des formateurs, des stagiaires et des experts, la qualité des supports livrés n'aurait pu être celle-ci ». En effet, tout au long de la chaîne de production, les stagiaires ont été mis à contribution pour faire des retours, en particulier durant la phase de test du prototype, ce qui a permis d'opérer les réajustements nécessaires en prenant en compte l'évaluation des utilisateurs. Les formateurs ont également participé aux phases de test et facilité l'organisation de celles-ci auprès des stagiaires. Enfin, les allers-retours auprès des experts ont permis de valider les contenus pédagogiques et l'adéquation des mises en situation proposées avec la réalité des pratiques mises en œuvre en situations professionnelles réelles.

Ainsi, la mutation vers la formation digitale est en marche au sein d'AMS Grand Sud et l'organisme est prêt à relever les défis managériaux que cette transformation implique. « Je crois que toutes les personnes qui ont collaboré à DIGI+ sont conscientes de l'enjeu du numérique dans la formation pour les apprenants, pour l'organisme, mais aussi pour eux en tant que formateurs, concepteurs ou stagiaires, conclut Anne-Sophie Cabrillat. Aujourd'hui, nous avons une équipe formée, qui maîtrise les outils et le processus de

production d'un dispositif e-learning. Une équipe qui est prête à utiliser le numérique au service d'AMS Grand Sud dans le respect de ses valeurs, de ses missions et surtout des publics. »





# Axe 3

# Déployer des pédagogies et des organisations adaptées à la diversité des publics accueillis

par Mylène Jacquet

Sur le plan opérationnel, la sécurisation des parcours des publics fragilisés par un manque de maîtrise des savoirs de base et de compétences transverses passe par le développement de pratiques pédagogiques adaptées qui s'adressent à une grande diversité de publics, qu'ils soient en emploi ou en amont. Au-delà de l'accompagnement global de la personne dont les contours ont été esquissés plus haut, trois grands principes d'ingénierie pédagogique transversaux caractérisent la philosophie d'AMS Grand Sud réapprendre à apprendre, l'andragogie, la médiation des apprentissages.

### Réapprendre à apprendre

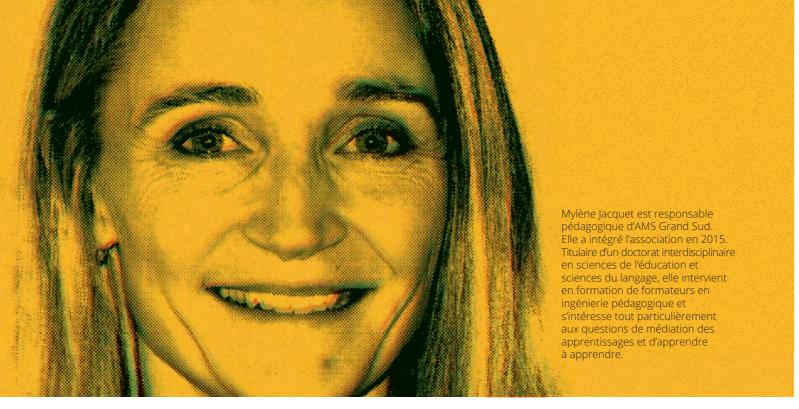
Ce principe a pour objectif de permettre à des personnes souvent peu qualifiées et parfois inquiètes à l'idée de se former de se remettre dans une dynamique d'apprentissage et de prendre confiance en leurs propres capacités. Il s'agit avant tout d'accom-

pagner la personne à réapprendre à apprendre, c'est-à-dire de lui permettre d'optimiser ses propres ressources dans un environnement donné, en étant acteur dans son processus d'apprentissage. Le rôle des formateurs est alors d'accompagner les stagiaires à s'interroger sur leurs habitudes en tant qu'apprenant et à s'entraîner à développer des stratégies transférables en dehors du temps de formation, dans la vie personnelle et professionnelle. La capacité de l'apprenant à réfléchir sur ses connaissances et à comprendre les raisonnements qu'il engage pour utiliser et construire de nouvelles connaissances est souvent garante de réussite dans les parcours de formation. Il faut donc rendre les apprenants conscients des stratégies d'apprentissage qu'ils mettent en œuvre pour apprendre et comprendre le monde. La métacognition (capacité à penser sur ses propres pensées) est indissociable de la connaissance de soi et de la confiance en soi. Ce sont des

concepts clés sur lesquels le formateur se base pour élaborer la relation entre l'apprenant et le savoir. Ainsi, il doit s'appuyer sur les acquis et les points forts plutôt que sur les manques ou les difficultés. L'objectif est de créer une dynamique positive, de dépasser les blocages et, toujours, de développer l'envie d'apprendre.

### L'andragogie

L'andragogie caractérise une approche de formation active et interactive, adaptée aux adultes, qui utilise largement l'expérience concrète des participants. Cette prise en compte de l'expérience et la valorisation des compétences de chacun permettent de rompre avec une approche scolaire traditionnelle et d'actionner des leviers motivationnels pour redonner l'envie d'apprendre. La formation est active en ce sens qu'elle propose aux stagiaires des tâches concrètes, des contenus contextualisés et adaptés



à leurs objectifs, à leurs capacités d'apprentissage et à leurs besoins. Sur le plan organisationnel, une séance de formation s'appuie sur une situation de l'environnement quotidien ou professionnel, en lien avec le projet du stagiaire. Les compétences clés – lire, écrire, parler, comprendre, calculer... – sont donc abordées à travers ces situations, dans leur application concrète. En donnant du sens aux apprentissages, ces approches permettent de faire prendre conscience aux stagiaires de leur capacité à mobiliser leurs compétences dans telle ou telle situation et favorisent leur implication et leur engagement en formation. Elles viennent rompre avec les schémas d'enseignement traditionnels, souvent décourageants pour les personnes ayant connu des

parcours scolaires chaotiques et peu valorisants. Pour autant, il ne s'agit pas d'éliminer les apports conceptuels ou théoriques : par exemple, concernant les compétences mathématiques et les compétences de communication à l'oral et à l'écrit, l'utilisation des règles de proportionnalité ou de l'impératif sera appréhendée à travers la compréhension de consignes de dilution de produits. Le point de départ n'est donc pas mathématique ou grammatical, mais fonctionnel. La mise en œuvre pratique de cette approche repose sur des activités d'observation, de repérage, de comparaison et d'élaboration d'hypothèses, à partir de situations orales ou écrites à fonction professionnelle ou sociale. Sur le plan des moyens pédagogiques, nous prônons le recours à la multimodalité

de la formation dont l'intérêt a été évoqué au cours de la présentation de l'axe précédent.

# La médiation des apprentissages

La médiation des apprentissages renvoie à l'intervention d'un tiers pour faciliter la circulation d'information, éclaircir ou rétablir des relations (notamment avec l'univers de l'écrit) et à la remédiation cognitive. La notion de médiation est en effet centrale pour accompagner les personnes dans le développement de leurs connaissances, de leurs compétences et, par conséquent, de leur autonomie. La posture professionnelle du formateur est en adéquation avec ce parti pris : il se positionne à la fois comme

personne-ressource et comme animateur de groupe, il favorise les interactions pour un enrichissement réciproque de chaque participant, il incite l'apprenant à optimiser ses propres ressources dans un environnement donné, en étant acteur dans son processus d'apprentissage. Dans cette perspective, le formateur accompagne les stagiaires dans la prise en charge de leur apprentissage, en s'interrogeant sur leurs attitudes et croyances et en s'entraînant à développer des stratégies transférables en dehors du temps de formation, dans la vie personnelle et professionnelle. Cela se traduit en formation par le recours régulier aux activités d'objectivation, de conceptualisation et de métacognition (amener l'apprenant à dire comment il a procédé dans telle ou telle situation d'apprentissage), à l'auto-apprentissage (travail personnel) et à l'autocorrection. En ce sens, le rôle du formateur/médiateur est central. En effet, l'animation d'une séance de formation auprès de publics de premiers niveaux de qualification nécessite une attitude particulière : veiller à ce que l'objectif soit atteint à l'issue de la séance tout en se mettant en retrait, dans une posture d'écoute et d'observation, afin d'adapter son accompagnement au cheminement mental singulier de chaque apprenant. Dans cette configuration, le rôle joué par les pairs est également essentiel, l'apprenant construisant ses connaissances et compétences à travers les interactions sociales, dont celles qu'il entretient avec les membres du groupe de formation auguel il appartient. L'alternance des modalités groupale permet à la fois de générer une dynamique collective et une progression individuelle.

Les principes pédagogiques d'AMS Grand Sud que nous venons de brosser à grands traits s'appuient à la fois sur des partis pris théoriques et sur l'expérience de terrain qui amène les formateurs à développer une expertise auprès des publics que nous accueillons, comme en témoignent Hicham Stitou et Cathy Baudel, qui interviennent sur des dispositifs différents.

# Paroles de formateurs

Développer les compétences langagières et le socle de compétences : focus sur les pratiques des formateurs

# L'hétérogénéité des publics : caractéristique constante des situations de formation

L'hétérogénéité du public est une donnée récurrente, générée en premier lieu par l'organisation des dispositifs de formation qui tend désormais à mettre en exergue la notion de parcours individuel. Par conséquent, l'individu et ses besoins sont placés au centre des dispositifs de formation. Hicham Stitou, formateur référent sur le dispositif Cap Compétences Clés, illustre bien cette tendance : « Cap Compétences est un dispositif régional qui s'adresse aux demandeurs d'emploi avec pour objectif de mener les personnes en situation d'illettrisme au niveau 2 du référentiel RCCSP et de permettre au public FLE ne maîtrisant pas suffisamment le français, admis au niveau A1, d'atteindre le niveau A2 à l'écrit et B1 à l'oral. » En d'autres termes, de par son organisation, le dispositif accueille les publics relevant d'une situation à la fois d'illettrisme et/ou du français langue étrangère. Dans les faits, cela signifie qu'un stagiaire positionné par un prescripteur peut aussi bien avoir le français comme langue maternelle (FLM), langue seconde (FLS) ou encore langue étrangère (FLE).

Par ailleurs, au-delà des dimensions organisationnelles, il convient d'identifier qu'au plan pédagogique, il n'existe pas de groupe homogène. Chaque individu a effectivement sa propre histoire, avec ses acquis et son expérience, ses propres envies et besoins, son propre mode de fonctionnement et d'apprentissage. Cathy Baudel, qui intervient auprès d'un public non francophone étranger sur le dispositif de l'OFII, constate effectivement que l'hétérogénéité ne s'entend pas uniquement par la diversité des nationalités représentées dans les groupes de formation, mais surtout par le niveau de scolarisation des stagiaires dans leur pays d'origine et les mécanismes d'apprentissage : « On peut avoir des ingénieurs qui sont là pour travailler chez Airbus, qui ont des Master et qui ont fait des études universitaires longues, et à côté de cela, on peut avoir des personnes qui n'ont jamais été scolarisées et qui ne savent ni lire ni écrire. Donc, ca fait un grand écart.»

Comme le relate Cathy Baudel, cette hétérogénéité de fait peut parfois être vécue comme une difficulté importante par les formateurs, notamment lorsque les stagiaires sont nombreux





Hicham Stitou est formateur FLI et travaille à AMS Grand Sud depuis 2010. Actuellement, il occupe la fonction de formateur référent sur le dispositif régional Cap Compétences Clés, pour le territoire de Nîmes. Il est également référent des dispositifs mis en place par l'OFII (Office français de l'immigration et de l'intégration) pour préparer l'atteinte des niveaux A1 et A2 du CECRL (Cadre européen commun de référence pour les langues). Enfin, il intervient ponctuellement auprès de salariés en formation, dans le cadre de dispositifs financés par les OPCA ou les employeurs.



Cathy Baudel a été recrutée comme formatrice linguistique à AMS Grand Sud en mars 2016. Elle intervient actuellement auprès d'un public primo-arrivant positionné sur le dispositif de l'OFII. Cathy Baudel est également examinatrice sur le Test de connaissance du français (TCF) qui permet d'attester d'un niveau de langue française dans le cadre de la demande de naturalisation.

sur un même groupe (huit à dix-neuf personnes). La démarche d'individua-lisation et la différenciation pédagogique s'imposent par ce contexte tout en représentant l'opportunité, pour le formateur, de pouvoir construire les parcours individuels des stagiaires, à l'image d'un architecte.

# Constitution de groupes de niveau pour gérer la progression des stagiaires

Pour gérer l'hétérogénéité d'un groupe, il est important de pouvoir jouer sur les modalités groupales en fonction de l'objectif poursuivi. La constitution de groupes de niveau est l'une des options retenues pour les dispositifs dont s'occupent Hicham Stitou et Cathy Baudel.

Comme l'explique Hicham Stitou, sur le dispositif Cap Compétences Clés, le parcours du stagiaire est modularisé. Actuellement, trois groupes de niveau (débutant, intermédiaire et avancé) ont été constitués selon les besoins, les aptitudes et compétences de chaque stagiaire. Initialement, l'organisation en trois groupes de niveau n'était pas prévue : « Il n'y avait pas cette idée de progression interne. Mais au fur et à mesure des positionnements,

on s'est rendu compte que ça pouvait être à la fois judicieux et pertinent de créer ces points-là. » Les stagiaires peuvent ainsi progresser en passant du groupe débutant au groupe avancé, expérimentant par ailleurs trois approches pédagogiques différentes selon les formatrices intervenant sur le dispositif. Pour Hicham, cette diversité est porteuse pour les stagiaires : « Ils peuvent ainsi tester [...] les trois pédagogies et c'est très enrichissant, tant pour les stagiaires que pour les formateurs. l'ai remarqué que les stagiaires font une meilleure progression quand ils passent de niveau en niveau [...]. »

Cathy Baudel, qui s'occupe, en binôme avec une autre formatrice, des parcours de formation de deux cents heures destinés aux stagiaires non francophones débutants, a été amenée à réorganiser un des groupes de deux cents heures afin d'optimiser la progression dans l'apprentissage des stagiaires : « On a vraiment identifié un groupe avec des gens jamais scolarisés dans leur pays, qui ne parlent pas du tout, du tout français. Un public qui relève à la fois du public FLE et de l'alphabétisation, toutes nationalités confondues. Et un deuxième groupe où il y a des nationalités soudanaise, afghane et syrienne, et où les stagiaires sont tous lettrés (lecture, écriture) et ils ont tous [quelques bases] de français. Ce ne sont pas des débutants. » Le groupe réunissant ces deux profils de publics a donc été scindé en deux afin de mieux gérer la progression de l'apprentissage. Pour Cathy Baudel, la pédagogie déployée pour les non-lecteurs/non-scripteurs est spécifique : « Ce n'est pas du tout le même processus que d'enseigner une

langue étrangère à des gens qui ont juste besoin d'apprendre la langue étrangère mais qui savent lire et écrire. Ça n'a rien à voir. Là, [en tant que formateur], tu as deux paramètres à gérer. » D'autant plus que parfois, d'autres problématiques « dépassent le cadre de l'apprentissage linguistique et d'une langue étrangère », constate Cathy Baudel – par exemple, les difficultés de repérage dans l'espace et dans le temps.

# Pédagogies adaptées au profil des publics accueillis

Ainsi, en fonction des groupes de niveau en français, les objectifs vont être axés en priorité sur l'oral, sur l'écrit, ou encore sur les deux.

### Pédagogie de l'oral

Pour les publics non francophones, l'oral est privilégié. Les compétences de compréhension et de production orales sont d'autant plus prioritaires quand il s'agit d'apprenants débutants (de niveau infra B1 du CECRL) et/ou de non-lecteurs/non-scripteurs. Tant pour Hicham Stitou que pour Cathy Baudel, le formateur est amené à s'adapter constamment aux stagiaires qu'il a en face de lui.

Dans les pratiques pédagogiques mises en œuvre, les apprenants sont confrontés à une langue orale authentique, notamment par le biais d'enregistrements sonores, des photos ou des images, des vidéos ou des mises en situation. Pour les publics non lecteurs/non scripteurs, Cathy Baudel peut ponctuellement ne travailler que l'oral : « Ça m'arrive de faire trois heures de formation en ne travaillant que l'oral à partir d'images, de vidéos

projetées, et on répète, parce que pour fixer les apprentissages dans la mémoire, les stagiaires non lecteurs/ non scripteurs ne peuvent pas passer par l'écrit. Ils ne peuvent pas prendre des notes ou se noter la traduction du vocabulaire dans leur langue,, comme d'autres le font. » Ainsi, les moments d'écoute destinés à développer la compréhension orale du stagiaire alternent avec des activités de production orale, grâce notamment à la réalisation de jeux de rôle et de simulations, l'objectif étant d'accompagner le stagiaire vers une production langagière de plus en plus libre.

Si l'oral est une priorité pour ces publics, l'écrit n'est pas exclu. Comme le précise Hicham : « Sans écrit, ils ne peuvent pas faire de formation qualifiante ou pré-qualifiante. » Or l'objectif, tous dispositifs confondus, est de faciliter l'articulation des parcours de formation. Cathy Baudel précise que pour les publics lecteurs/ scripteurs, le passage à l'écrit se fait rapidement : « On fait de l'oral, mais on va pouvoir très vite passer à l'écrit et ensuite mélanger oral et écrit, faire de la compréhension orale mais avec des guestions écrites auxquelles on répond à l'oral collectivement ou de façon individuelle. On peut très vite mélanger les deux. »

### Pédagogie de l'écrit

La compétence écrite est abordée selon deux pédagogies distinctes et complémentaires : celle de l'enseignement aux personnes peu scolarisées dans leur pays d'origine et celle de l'enseignement aux langues secondes, scolarisées, parfois à un niveau supérieur.

Dans le premier cas, comme le souligne Cathy Baudel, « il s'agit, de favoriser l'appréhension puis la compréhension globale des écrits liés à la vie quotidienne ». Elle explique que pour les publics non lecteurs/non scripteurs, l'écrit est introduit « avec des petites phrases simples, pour qu'ils puissent se repérer ». Ainsi, après la partie orale organisée en collectif, chacun recopie une dizaine de mots vus à l'oral, appris, répétés, mémorisés. Toutefois, comme le concède la formatrice, le geste graphique reste difficile à gérer car l'apprentissage de l'écriture avec une autre graphie et souvent dans un autre sens que celui que nous connaissons en France (de gauche à droite) est complexe.

Dans le second cas, Hicham Stitou précise que les apprenants sont exposés à la langue écrite sous toutes ses formes. Par exemple, pour les publics de français langue maternelle, le focus porte davantage sur la lecture/écriture ou sur la seule écriture, en fonction des besoins.

# Éclectisme des méthodes et des modalités pédagogiques déployées

Les approches et les méthodes pédagogiques utilisées sont très éclectiques, car chaque formateur a ses propres pratiques et représentations de l'enseignement de la langue : approche basée sur les méthodes directe, communicative et actionnelle pour les niveaux « débutant », approche plus « traditionnelle », audiovisuelle et structuro-globale pour les niveaux « intermédiaire », et approche actionnelle pour les niveaux « avancé ». Hicham Stitou déclare

ainsi: « Nous, on se base plutôt sur des attendus dans nos objectifs que sur des méthodologies, car tous les stagiaires sont très différents. Il y a des formateurs qui ont une approche très structurale [...], il y a ceux qui sont davantage dans la production écrite et ceux qui maîtrisent mieux la procédure orale »

Concernant les modalités groupales, Hicham Stitou et Cathy Baudel, à travers leurs témoignages, mettent en évidence que les pratiques relatives à la gestion du groupe de stagiaires dépendent des habitudes et affinités des formateurs. Hicham Stitou précise : « Par exemple, [il y a une formatrice] qui fait beaucoup d'activités en commun, elle travaille sur la dynamique du groupe, quels que soient les niveaux [des stagiaires] [...] Elle aura plus tendance à regrouper tout le monde et ensuite à faire des sous-groupes de quatre personnes. Et plutôt que de faire des sousgroupes de niveau, elle va constituer des sous-groupes de points forts et de points faibles, de façon à ce que les stagiaires FLE et FLM se soutiennent et apprennent | ensemble]. » Cathy Baudel a également recours au principe du tutorat : « le les fais se mettre par groupes de trois ou quatre et dans chaque groupe, j'en mets un que j'avais repéré comme plus à l'aise et qui apparaît un peu comme référent. Les deux autres stagiaires du groupe peuvent lui demander s'ils ne comprennent pas. »

Par ailleurs, selon Hicham Stitou, l'introduction d'une dimension ludique de l'apprentissage via notamment l'écriture poétique et créative permet aux stagiaires de progresser rapide-

ment, même si cette pratique tend au début à surprendre, voire à perturber les stagiaires : « C'est vrai que souvent, les stagiaires qui commencent [avec la formatrice qui met en œuvre ces pratiques] se demandent ce qu'ils font là. [...] Après une semaine de pratique, ils ne se posent plus de questions, car ils ont acquis plus de vocabulaire, comprennent mieux dans la rue. [La formatrice] leur explique que de savoir écrire un texte poétique ou raconter ses rêves, c'est beaucoup plus compliqué que de faire une lettre de motivation ou de raconter son passé d'un point de vue simplement formel, et du coup, ils se rendent compte que par des biais détournés, ils apprennent beaucoup. » Cette pratique permet également de fédérer une dynamique de groupe positive, comme l'indique Hicham Stitou : « Entre le moment où je vois les stagiaires en tout début de positionnement et la fin de parcours, ils ont acquis du vocabulaire et phonétiquement, on ne les reconnaît plus! On sent bien que la dynamique du groupe est là [...]. On sent que les petits niveaux sont protégés et motivés par les meilleurs niveaux. Ceux qui ont un meilleur niveau ont suffisamment de matière pour ne pas se sentir lésés, ou penser que la formation n'est pas pour eux. Voilà, tout le monde est dans la même dynamique. »

Cathy Baudel, quant à elle, évoque l'intérêt des approches multimodales de la formation avec le recours au numérique, tant avec les publics lecteurs/scripteurs qu'avec les publics non lecteurs/non scripteurs. Pour la première séance informatique auprès du groupe familiarisé avec l'écrit, par exemple, la première partie de cours a consisté à découvrir le clavier

français et à mettre en pratique avec des exercices d'application. D'autres activités numériques thématiques ont ensuite été réalisées sur la plateforme numérique d'AMS : « On a fait toute une série d'activités sur les métiers. thème qui fait partie du déroulé thématique de l'OFII. Et ils sont arrivés au bout des huit activités en une heure trente, même ceux qui étaient en difficulté et qui ne comprenaient pas bien la consigne. Pour les publics qui ne maîtrisent pas bien l'outil informatique, les activités sont assez répétitives dans la façon de faire (relier l'image au texte par exemple), ca leur permet d'avoir des automatismes au bout du troisième exercice et de comprendre. Et comme quand ils ont tout réussi, ça se valide, tout se met en vert, ils sont contents de leur réussite. »

Pour Cathy Baudel, les modalités individuelles de travail concernent davantage l'écrit. Cette position est étayée par Hicham Stitou : « Chacun travaille une tâche, quelque chose qui lui manque. Ensuite, la formatrice [en charge du groupe] fera un temps de collectif après plusieurs temps d'individuel. Dans la semaine, ils sont sur de l'écrit, mais chacun sur son écrit, qui n'est pas le même que celui du voisin. »

### Des résultats encourageants

Sur le plan pédagogique, Cathy Baudel identifie des résultats encourageants des mises en place pédagogiques coordonnées avec sa collègue auprès des groupes de stagiaires, en particulier concernant le groupe de non-lecteurs/non-scripteurs: « Même si on se met d'accord sur ce qu'on fait, on a parfois l'impression que

chacune bricole dans son coin. Mais il y a des résultats. Quand je montre aux stagiaires leurs écrits d'il y a un mois et les derniers qu'ils ont rédigés, ils voient la différence et c'est chouette pour eux aussi. »

Hicham Stitou livre davantage une analyse macro et s'appuie pour sa part sur les résultats obtenus sur le dispositif Compétences Clés en termes de sortie des stagiaires. Ils sont globalement positifs, bien que cette notion puisse être relativisée.

En effet, certaines personnes sortent du dispositif « sans solution immédiate d'insertion professionnelle, même si elles se déclarent très satisfaites de ce qu'elles y ont appris sur le plan personnel ». Ainsi, sur le plan quantitatif, « on a beaucoup de sorties positives. On est sur du 50 %, voire un peu plus sur les derniers résultats, environ 60 %, ce qui a été bien accueilli par la Région ». Sur le plan qualitatif, les résultats positifs se traduisent par un gain de la confiance et une revalorisation de soi chez les stagiaires. ce qui les incite souvent à faire évoluer leurs ambitions: « On a des gens qui ont fait la traduction et l'équivalence de leur diplôme, alors qu'avant de venir chez nous, ils ne savaient même pas qu'ils pouvaient le faire! Du coup, ils ont d'autres ambitions [...]. Ils partaient pour faire du ménage, et maintenant, ils souhaitent être conducteurs de travaux, ou assistants sociaux, ou autre. [...] On a eu des stagiaires qui sont sortis avec un CAP mécanique ou électricité, alors qu'au départ [...], ils étaient tous voués à travailler dans le bâtiment [...]. »



# Axe 4

# Proposer une offre de formation de proximité

par Djamel Mahiaoui

Structurer une offre de formation implique d'articuler une multiplicité de dispositifs à différents échelons (national, régional et local) et de partenaires, en fonction à la fois des besoins d'un bassin de vie et d'emploi et des situations personnelles de chaque stagiaire.

Dans ce cadre, il importe de proposer une offre de proximité aux publics que nous accueillons, ancrée dans une réalité locale, un territoire. Cette offre peut prendre la forme de projets ponctuels pour répondre de la manière la plus précise aux besoins locaux, tant des stagiaires que des entreprises. Le niveau local favorise la proximité avec ces dernières et permet d'obtenir des retours d'information sur leurs besoins qu'il est difficile d'avoir à un autre niveau. Par ailleurs, la recherche d'emploi ou de formation des publics de premiers niveaux de qualification accueillis par AMS Grand Sud se réalise essentiellement à cette échelle locale. c'est-à-dire au niveau du bassin de l'emploi.

Les projets ainsi développés au maillon local permettent d'établir chez les stagiaires un certain nombre de com-

pétences transversales nécessaires à l'insertion ou au maintien dans l'emploi. La demande des entreprises partenaires d'AMS Grand Sud ne concerne pas les compétences techniques du métier mais les compétences sociales au travail (par exemple, la capacité à travailler en équipe, l'adaptation...). Sur le plan de la démarche pédagogique, il importe de favoriser l'initiative du stagiaire dans le projet, voire celle du projet lui-même par le stagiaire. L'idée étant de le rendre acteur dans son environnement. Cette pédagogie du projet lui permet effectivement de mettre en œuvre des compétences de planification, de projection, d'élaboration du projet et de réflexion sur les actions menées qui sont transférables dans le cadre d'une recherche d'emploi et/ou d'un poste de travail. Au-delà du développement des compétences transversales, la mise en place de tels projets contribue à la revalorisation de soi et joue un rôle de catalyseur psychologique favorable à une démarche d'insertion positive. Certains projets vont également développer chez les stagiaires des compétences techniques assez poussées qui vont pouvoir être valorisées dans un CV ou réinvesties en situation professionnelle (par exemple,

des capacités à communiquer, à convaincre...).

L'accompagnement que nous déployons auprès des stagiaires vise à opérer une mise en convergence entre leur projet, leurs aptitudes personnelles et les attentes du marché du travail sur lequel elles sont ou vont être mobiles (géographiquement et professionnellement).

Or, la maîtrise de ces différentes dimensions nécessite des opérateurs et des modes de coopération capables de produire des expertises intégrant ces différents volets. L'organisation et l'animation d'un partenariat territorial élargi constituent souvent la condition indispensable pour faire converger et articuler une expertise sociale tournée vers l'individu et permettant d'apprécier ses compétences et son potentiel d'évolution sur le marché du travail - et une expertise dans le domaine économique, permettant d'identifier les métiers ou les secteurs susceptibles d'accueillir ses compétences (AMNYOS, 2008: 32). Si l'implication des stagiaires est capitale pour la réussite du projet, la concertation des partenaires en amont et pendant



l'action la permet. En conséquence, les temps d'échange et de coordination entre les acteurs peuvent parfois être significatifs mais indispensables à la réussite d'une action, et au-delà contribuer à générer une dynamique de complémentarité et de coopération territoriale.

C'est précisément dans la perspective d'articuler insertion sociale et insertion professionnelle qu'AMS Grand Sud s'investit dans des projets locaux tels qu'illustrés dans la présentation suivante : « Action transversale Insertion/ Éducation à l'environnement, territoire Littoral Garrigues : le circuit de nos déchets ». Ce projet met en évidence la manière dont ce type d'initiative peut contribuer à sécuriser leur parcours, notamment en développant chez

les participants des compétences transversales nécessaires à l'insertion professionnelle.

# Paroles de formateurs

Action transversale Insertion/Éducation à l'environnement, territoire Littoral Garrigues : le circuit de nos déchets

### Origines, objectifs du projet

Le projet a été mis en place entre la fin 2016 et le printemps 2017. Initié par le conseil départemental de l'Hérault, il ciblait principalement les bénéficiaires du RSA sur le dispositif AOP mais a toutefois été ouvert à d'autres stagiaires des dispositifs Savoirs + et ASL. L'objectif de l'action visait notamment à découvrir les métiers liés au « circuit des déchets », souvent inconnus tant des publics que des formateurs participant au projet, issus de différentes structures d'insertion. En effet, selon Stéphanie Voisin, il y a « beaucoup de métiers qui emploient dans le secteur et nos publics ne le savent pas forcément [...] Cela leur permettait d'envisager d'autres projets d'un point de vue professionnel ». Les métiers relatifs à l'environnement et au circuit des déchets sont essentiellement porteurs au niveau de Lunel et des communes environnantes. Parallèlement, le projet aspirait



Stéphanie Voisin est formatrice de français langue étrangère/savoirs de base depuis quinze ans. Elle a commencé à travailler à AMS Grand Sud en 2012, et en continu depuis 2015. Elle exerce sur les antennes de Lunel et de Montpellier. Elle est intervenue jusqu'ici auprès d'une grande diversité de publics : demandeurs d'emploi ou salariés, francophones ou non francophones. Aujourd'hui, Stéphanie intervient plus particulièrement sur les ateliers sociolinguistiques (ASL) financés par la ville de Lunel, sur le dispositif départemental de l'Hérault AOP (action objectif projet) et sur le dispositif Savoirs +, financé par la politique de la ville. Elle fait un retour d'expérience concernant le projet local « Action transversale Insertion/Éducation à l'environnement, territoire Littoral Garrigues : le circuit de nos déchets » qu'elle a mené avec des stagiaires (voir encadré ci-contre).

également à sensibiliser à la protection de l'environnement, au tri sélectif et à favoriser la mobilité des stagiaires afin de « les faire sortir de chez eux et développer l'autonomie ».

### Des rencontres nécessaires pour coordonner les actions des différents participants... à la mise en œuvre opérationnelle du projet

Différents acteurs regroupant des professionnels de l'insertion et de l'éducation à l'environnement et au développement durable (EEDD) ont participé au projet, chacun bénéficiant de subventions accordées par le conseil départemental pour monter ce type d'action : AMS Grand Sud, Via Voltaire et La Ligue de l'enseignement, pour le volet insertion ; ainsi que deux associations écologistes, les Écologistes de l'Euzière et l'APIEU, pour le volet EEDD.

Stéphanie précise que le projet a nécessité « une organisation de tous pour définir un cadre, une organisation... Plusieurs réunions, auxquelles participait un représentant de chaque structure, ont donc été nécessaires pour que les organisateurs se mettent d'accord sur les thèmes à aborder et sur les modalités organisationnelles. Les premières réunions ont eu lieu fin 2016 et la mise en œuvre opérationnelle du projet s'est échelonnée du mois de mars à la fin du mois de juin 2017, avec l'organisation de six ateliers de deux heures : trois ateliers de mars à mai (un par mois) et trois autres sur le mois de juin.

Le rôle des deux associations écologistes a notamment consisté à prendre contact avec les structures que les stagiaires et formateurs allaient visiter dans le cadre des ateliers, à les accompagner et à proposer ellesmêmes des activités sur l'écologie et l'environnement. Les formateurs des structures de l'insertion, quant à eux, avaient pour mission de rendre les thèmes abordés lors des ateliers accessibles aux stagiaires en fournissant les apports linguistiques nécessaires à une compréhension des enjeux de chaque rencontre. Le programme thématique avait été déterminé à l'avance. Stéphanie explique que « les stagiaires participant étant non

# Principaux objectifs

- Favoriser la mise en dynamique vers un projet d'insertion et la découvert de son territoire de vie et des acteurs.
- Favoriser le repérage et l'appropriation du milieu social, culturel, administratif et économique environnant.
- Favoriser l'amélioration des capacités de communication (expressions écrite et orale), les échanges et l'acquisition de savoirs-être.
- Favoriser l'appropriation de comportements respectueux de l'environnement, l'acquisition de connaissances et la concrétisation de savoirs dans le domaine de l'environnement et du développement durable.

Action transversale - Le circuit de nos déchets (conseil départemental 34).

francophones, il a fallu travailler sur la dimension linguistique, anticiper la compréhension et amener de l'intérêt. Entre chaque séance du projet, chaque visite, les cours de français ont été axés sur l'atelier à venir, que ce soit en travaillant les compétences orales ou écrites ». Le repérage dans le temps et l'espace, nécessaire à une meilleure mobilité des stagiaires, a également été préparé en amont.

En tout, vingt-cing stagiaires ont pu participer au projet, toutes structures confondues. Pour AMS Grand Sud, les effectifs ont été variables : de cing à dix stagiaires. Stéphanie précise que les participants ont été intégrés sur la base de volontariat sur des critères de disponibilité mais aussi d'intérêt pour les métiers de l'environnement. Selon la formatrice, l'intérêt des publics pour ce type de projet n'était pas acquis d'emblée, notamment parce que la langue représente une barrière : « Pour saisir l'ampleur des choses, ce n'est pas forcément évident. Il a fallu les chercher et commencer à imaginer ce que le projet allait être. Pour commencer à avoir des personnes... Les publics ne comprennent pas forcément tout de suite ce à quoi ils s'engagent. » Stéphanie constate toutefois que l'implication des stagiaires dans le projet n'est pas reliée au niveau de langue : « Certains stagiaires avaient très peu de moyens linguistiques et ont été très impliqués dans le projet. À l'inverse, on avait des stagiaires qui disposaient de plus de moyens, qui comprenaient mieux, mais qui se sentaient moins concernés. C'est extrêmement variable d'une personne à l'autre. Le critère d'adhésion n'est pas la langue, alors que c'est ce que l'on aurait pu croire au départ. »

# Les contenus pédagogiques du projet

L'atelier s'est déroulé dans les locaux

### 1er atelier : sensibilisation au tri sélectif

de la Ligue où les écologistes de l'APIEU ont présenté leur travail et réalisé une activité très ludique à l'aide d'un jeu de cartes pour identifier les représentations initiales des stagiaires concernant le tri sélectif. L'objectif consistait à « se rendre compte que certains gestes que nous avons ne sont pas du tout adaptés au tri. Et même nous, formateurs, qui croyions savoir, avons été surpris des mauvais choix que nous avons faits par moments. C'était très instructif ». Outre un apport de connaissances, « il s'agissait par ailleurs de remettre en question les pratiques et de s'approprier les comportements adéquats pour le tri sélectif ». Sur le plan plus linguistique, Stéphanie a préparé cet atelier en réalisant, en amont, des activités sur le lexique récurrent : tri, déchet, recyclage... Elle s'est appuyée sur des affiches, des photos trouvées sur Internet. « Il s'agissait de faire réagir les stagiaires, de les sensibiliser et aussi de trouver les mots pour parler de ce gu'on a sous les yeux. » Suite à l'atelier, une restitution a été systématiquement organisée avant de préparer le suivant.

### 2º atelier : sortie découverte sur Lunel

Cet atelier avait pour objectif de mesurer l'impact du tri sur la biodiversité. La préparation de l'atelier a été plus complexe compte tenu de la thématique large : « C'était plus difficile de préparer en amont et d'imaginer ce que cela allait être. On a abordé la faune, les animaux, j'essayais de voir

un peu globalement ce qu'on avait ici... Ce qu'on entend par biodiversité... » La sortie réalisée dans le cadre de l'atelier a permis de redécouvrir l'environnement proche : « Les stagiaires ont découvert des choses au'on ne voit plus parce qu'on les voit trop : ce qu'on a comme type de faune, comment les animaux vivent et comment la nature reprend ses droits car nous sommes à côté d'une station d'épuration. Et tout cela au cours d'une promenade. » Stéphanie précise que cette sortie a permis de regarder la nature autrement. Pour la restitution, Stéphanie a privilégié les supports photos, facilitant l'expression des stagiaires.

### 3° atelier : visite de l'incinérateur des déchets OCREAL/4° atelier : visite du centre de tri

Le troisième atelier a été consacré à la visite de l'incinérateur. Stéphanie explique que ce dernier fait l'objet de polémiques depuis qu'il est installé. Les objectifs de cet atelier consistaient à comprendre le fonctionnement de l'incinérateur, à adopter des comportements adéquats en vue de réduire la production des déchets et à découvrir des métiers de l'incinérateur. La visite du site a été très marquante, tant pour les stagiaires que pour Stéphanie. « On s'est retrouvé derrière ces immenses vitres [...] devant un immeuble de déchets. » Si, en termes de sensibilisation à l'environnement, l'objectif est atteint, la visite n'a toutefois pas révélé de vocation professionnelle : « Les stagiaires ont réalisé que les conditions de travail étaient dures du point de vue de la température, du point de vue de l'air ambiant, des horaires, et même si les salaires sont assez attractifs, cela n'a pas suffi à convaincre les stagiaires...»

Le quatrième atelier, complémentaire au précédent, visait à faire découvrir les métiers du centre de tri, à comprendre l'utilité du recyclage et sa finalité, à favoriser la réduction des déchets.

En termes d'apport pour les stagiaires, ces deux visites et les échanges qu'ils ont eus avec les salariés et responsables leur ont permis d'« ouvrir les yeux sur ce qu'ils voulaient faire ou ne pas faire », ce qui semble indispensable pour préciser son projet professionnel.

### 5° rencontre : atelier de création artistique

Le dernier atelier portant sur le thème de l'art du recyclage a remporté un vif succès auprès des stagiaires. Un apport sur cet art du recyclage a été réalisé par un intervenant qui a projeté diverses œuvres du XXe siècle, dont certaines issues du mouvement des Nouveaux Réalistes. Le but était de découvrir quelques grands artistes qui avaient intégré les produits de consommation courante à certaines de leurs œuvres. À la suite de cette projection, un atelier de création artistique à partir de déchets apportés par les stagiaires a été proposé. Tous les participants ont pu confectionner différentes réalisations selon leur inspiration. « Il y a une ouverture culturelle là où on ne l'attendait pas. »

### 6° rencontre : atelier de restitution

Les participants ont été conviés par le conseil départemental à la Maison de l'environnement pour un grand pique-nique en vue d'une restitution finale du projet mais aussi des tous les autres projets qui se sont tenus au même moment dans le département, mais sur des thématiques un petit peu différentes.

### Bilan global du projet

Stéphanie précise que la sensibilisation des stagiaires a été très forte à l'égard du tri et de son impact au quotidien sur le travail d'une autre personne : « Ils se disent qu'ils vont encore mieux trier pour que les personnes qui travaillent derrière n'aient pas à trier les choses sales, les choses dangereuses. La sensibilisation a été au-delà de ce que l'on prévoyait. » Les montagnes de déchets ont également beaucoup impressionné les stagiaires. « On voit de ses yeux ce qu'il se passe exactement alors qu'habituellement, cela nous échappe complètement. »

Si c'était à refaire, Stéphanie s'y prendrait un peu différemment, notamment pour anticiper les difficultés pratiques et logistiques liées à la mobilité du public: « On a eu la chance que les associations écologistes mettent à notre disposition leur bus, mais si on voulait plus de monde, il aurait fallu mettre un peu plus les moyens sur les possibilités de déplacement », car « il n'y a pas forcément le bon bus qui passe à la bonne heure alors que c'est juste à côté ». Outre ces dimensions logistiques, la durée extensive du projet sur quatre mois a constitué un frein à la mobilisation du public qui aurait pu être plus importante. Ainsi, elle proposerait que le projet s'échelonne sur une plus courte durée, avec des ateliers plus rapprochés pour entretenir la motivation.

Enfin, pour Stéphanie, il est important de pouvoir mener ce type de projet car cela dynamise les stagiaires et donne du sens aux apprentissages avec un ancrage concret. Cela a permis aux stagiaires de s'impliquer dans un projet porté par une dynamique de groupe très positive.

Même si le projet mené n'a pas nécessairement révélé, chez les stagiaires, des vocations professionnelles pour travailler dans le secteur du traitement des déchets, sa plus-value se trouve dans les résultats obtenus en termes d'engagement, de dynamisation, de motivation et d'implication, notions indispensables dans une démarche de sécurisation de parcours. Par ailleurs, le projet a permis de développer des capacités à mieux se repérer et se déplacer dans son environnement, à orienter son projet professionnel par la découverte de métiers qui embauchent sur le plan local et à mieux communiquer à l'oral et à l'écrit.

# Axe 5

# Identifier et impliquer toutes les parties prenantes du parcours de formation

par Anne Fabre

AMS Grand Sud est une association loi 1901 à but non lucratif. Son objet associatif est de développer l'accès à la formation pour tous et en particulier pour les publics les plus vulnérables. Ainsi, la progression dans l'atteinte de cet objectif oriente systématiquement les choix stratégiques et de gestion opérés par le bureau, son organisation interne et son management. L'organisme se revendique d'utilité sociale en ce sens qu'elle œuvre dans le cadre des politiques publiques d'intégration, d'insertion sociale et professionnelle et de lutte contre toutes les formes de discrimination ou d'exclusion. Elle œuvre pour le renforcement du lien social et de la cohésion des territoires. comme défini dans la loi du 31 juillet 2014 portant sur l'économie sociale et solidaire (ESS). AMS Grand Sud défend depuis toujours les valeurs portées par cette économie qui repose sur l'absence de recherche d'intérêts individuels par les administrateurs et les personnels, la gouvernance démocratique et la gestion responsable.

AMS Grand Sud est engagée dans une démarche d'amélioration continue et a mis en place un système de management de la qualité visant la satisfaction des usagers dans la réponse qui est apportée à leurs attentes. Pour structurer son organisation interne, AMS Grand Sud a choisi de se référer à la version 2015 de la norme ISO 9001. Cette nouvelle version de la norme contribue à ce que la prise en compte des attentes des parties intéressées pertinentes génère un levier de réussite dans l'atteinte des objectifs fixés.

La période à venir va sans aucun doute être source de changements majeurs dans le paysage de la formation professionnelle : une nouvelle réforme est annoncée dans laquelle la logique d'individualisation de l'accès à la formation est posée comme un moyen de rétablir une égalité de droits. Cependant, la « libération » de l'accès à la formation nécessite une lisibilité de l'offre et un renforcement de son attractivité. Dans ce contexte, le risque est fort de générer chez les usagers des compor-

tements consuméristes. Pour résister à cette mutation et s'adapter, l'offre de formation doit prendre en compte les évolutions sociétales et répondre aux besoins non couverts actuellement.

Dans ce cadre, les notions d'implication des parties prenantes et de processus participatif sont primordiales car elles constituent des leviers forts pour favoriser les démarches de coopération et d'implication de tous les acteurs. Au-delà, la prise en compte des besoins sociaux et le lien avec les utilisateurs sont souvent sources d'innovation et de cohésion au sein des équipes.



### Démarches engagées

# La participation aux réseaux professionnels

AMS Grand Sud, dont l'origine est fondée sur le militantisme de ses membres fondateurs, affiche une motivation promotionnelle pour les usagers auxquels elle s'adresse. Par ailleurs, elle retire de son expérience de plus de trente ans, de la diversité de ses activités de formation et de l'étendue de ses implantations une connaissance de terrain avertie. Elle identifie ainsi les besoins et les enjeux des territoires sur lesquels elle intervient et souhaite participer à analyser les politiques publiques de formation et d'accompagnement à l'emploi pour un meilleur service des

usagers. À cette fin, AMS Grand Sud est adhérente du SYNOFDES, le Syndicat des organismes de formation de l'économie sociale, et de l'UROF, l'Union régionale des organismes de formation qui recherche la promotion du dialogue nécessaire dans un système public de la formation professionnelle au service des demandeurs d'emploi et milite pour une meilleure prise en compte des personnels de premiers niveaux de qualification dans les plans de formation des entreprises. La dynamique de réseau générant des échanges permanents entre adhérents et une réflexion commune font de la fédération des UROF un partenaire pertinent des pouvoirs publics, tant à l'échelle régionale que nationale. Les liens avec le réseau constituent donc un atout majeur dans la construction

de la pertinence du plan stratégique d'AMS Grand Sud.

L'enjeu pour la structure est double : contribuer à la réflexion et à l'analyse commune nationale sur la base de l'expérience de terrain, mais aussi décliner ces apports à une échelle opérationnelle dans nos choix managériaux, organisationnels et d'ingénierie.

### Le processus participatif

Durant l'année 2017, AMS Grand Sud a mis en œuvre plusieurs démarches expérimentales d'implication des utilisateurs, bénéficiaires, salariés et clients. Une étude interne a également été menée pour étudier la constitution d'un « Comité de liaison des parties prenantes » qui se mettra en place courant 2018. Cette étude, menée entre avril et juillet 2017 par Mélodie Claudel, stagiaire accueillie dans le cadre du Master Nouvelle Économie Sociale (Université Toulouse 2), s'est appuyée sur des entretiens et une enquête en ligne auprès des salariés et membres du conseil d'administration d'AMS Grand Sud afin de recueillir leurs avis et de déterminer les orientations à prendre pour la mise en place d'une instance représentative et participative au sein de la structure.

Pour présenter les résultats des expérimentations et de l'étude réalisées ainsi que les projets qui vont être déployés dans le futur, nous choisissons ici de nous appuyer sur le cadre proposé par le guide définissant les conditions d'amélioration continue des bonnes pratiques des entreprises de l'économie sociale et solidaire (Livret 2, fiche 5), publié en février 2017 par le Conseil supérieur de l'économie sociale et solidaire.

Les parties prenantes d'AMS Grand Sud sont de deux natures différentes : il peut s'agir des parties internes, c'est-à-dire relevant du périmètre de gouvernance (conseil d'administration, direction, structure de pilotage), et du périmètre d'organisation (équipes administrative et pédagogique), ou bien des parties externes (stagiaires, clients, fournisseurs, partenaires). L'enquête menée en 2017 a permis d'établir la cartographie des parties prenantes d'AMS Grand Sud.

Une fois les parties prenantes identifiées, il s'agit dans un second temps de comprendre leurs besoins et attentes pour qu'elles s'impliquent dans le projet associatif. Chaque partie

chacune, ainsi que les relations qu'elles entretiennent entre elles, les rapports de pouvoir, etc. Pour cela, AMS Grand Sud travaille à l'élaboration d'outils et de modalités de consultation, dont la création d'un comité de liaison des parties prenantes (CLPP). L'objectif de ce comité est de mettre en place une instance qui permette l'effective participation des acteurs pour faciliter l'identification et l'anticipation des besoins territoriaux et sociétaux en matière de formation, pour répondre à ces besoins de manière adaptée, pour évaluer la pertinence des solutions proposées et pour opérer en continu les réajustements nécessaires. L'étude interne réalisée préalablement fait apparaître que la création d'une instance représentative de ce type correspond à un besoin réel et exprimé au sein d'AMS Grand Sud. Par exemple, certains formateurs considèrent que réunir sur un temps « neutre » (c'est-à-dire en dehors des réunions préparatoires ou des bilans d'action) les financeurs et les bénéficiaires des formations leur permettrait d'avoir une vision plus macro des enjeux relatifs aux formations qu'ils mettent en œuvre. Ce postulat constitue un terrain intéressant pour favoriser les initiatives et la promotion des pratiques nouvelles, ce qui participe à qualifier les formateurs et à renforcer leur autonomie et représente un véritable moteur pour l'innovation et la création de solutions de formation pertinentes.

prenante défend naturellement ses

intérêts propres, et il est primordial de

(re)connaître les revendications et les

demandes, parfois contradictoires, de

Cependant, la mise en place d'une instance participative n'est pas sans poser de questions organisationnelles,

ce qui interroge le « comment ? ». Plutôt qu'une instance unique et figée, c'est une multiplicité d'actions « supports » qui viendra nourrir le CLPP : réunions à thème et groupes de travail en fonction de l'intérêt des parties prenantes, ateliers participatifs et coopératifs, actions de co-construction de solutions de formation avec les stagiaires, démarches centrées sur l'utilisateur... Ces différentes actions seront évaluées annuellement lors d'une réunion du CLPP et feront l'objet d'une mutualisation sous forme de retour d'expériences.

Enfin, il est également indispensable de s'interroger sur les questions d'éthique relationnelle pour définir la ligne de conduite à tenir dans la relation avec les parties prenantes. Une charte du CLPP présentera les objectifs de celui-ci, les valeurs défendues, les engagements, les modalités d'action et sera partagée entre les parties intéressées. Cette charte doit permettre de rendre visibles les principes d'action de l'organisme : sens de l'amélioration continue, instauration d'un cercle vertueux, encouragement à la collaboration et au dialogue, priorité donnée aux valeurs reposant sur la citoyenneté et le respect mutuel...

### De l'identification des besoins au déploiement des solutions de formation

Au-delà de la mise en place du CLPP, d'autres actions sont déployées pour favoriser le lien avec les parties prenantes, en amont et tout au long du processus de formation, jusqu'à son évaluation. Tout d'abord, dans le cadre du travail de diagnostic et d'identification des besoins, AMS Grand Sud a choisi d'investir dans la recherche et le développement, en structurant et en pérennisant un service dédié dont les objectifs sont de réaliser des études avancées pour recueillir le besoin non couvert (diagnostic territorial, analyse de l'offre existante), mettre en œuvre des systèmes de veille (suivi et anticipation des mutations culturelles. socio-économiques, politiques...), développer de nouveaux partenariats... Ce service vient en soutien de l'ensemble des parties prenantes internes et externes et construit ses solutions en fonction d'observations et d'analyses de terrain.

Ensuite, tout au long de la formation, les parties intéressées pertinentes sont sollicitées pour participer à l'amélioration ou à la création de solutions de formation. Par exemple, dans le cadre du développement de la formation digitale, une approche de conception centrée sur l'utilisateur a été mise en œuvre, en l'impliquant dans le choix de la mascotte d'AMS Grand Sud. Une trentaine d'illustrations présentant des personnages sur une large gamme de styles graphiques a dans un premier temps été choisie. Une enquête en ligne a été diffusée pour évaluer quel était le personnage qui recueillait le plus d'adhésion. Il s'agissait pour les répondants de choisir trois illustrations et de donner les raisons de leur choix via un formulaire diffusé en ligne ou sur papier. 224 utilisateurs ont répondu à l'enquête, dont 154 stagiaires et 70 collaborateurs d'AMS Grand Sud (formateurs, administratif,

encadrement, conseil d'administration). Sur les 154 stagiaires, la moitié étaient des personnes peu autonomes à l'oral et/ou à l'écrit. Un accompagnement individuel a été nécessaire afin de bien leur expliquer, parfois dans leur langue maternelle, l'objectif de la démarche, et d'enregistrer leurs retours et commentaires. Cette démarche s'est révélée extrêmement positive, tant dans l'implication qu'elle a générée chez les salariés et les apprenants que dans le processus de conception de la mascotte, qui, nous avons pu le vérifier à travers des tests utilisateurs, recueille aujourd'hui l'adhésion du plus grand nombre.

Enfin, le déploiement, qui vient concrétiser le travail préalable d'identification des besoins et de conception de solutions, permet de générer un processus

Choix des utilisateurs

Version intermédiaire

Version définitive

Implication des utilisateurs et procesus de conception de la mascotte d'AMS Grand Sud.

d'amélioration continue mobilisant les parties prenantes de l'amont à l'aval de nos activités managériales, techniques et ressources :

- la mise en œuvre de tests
  utilisateurs, stagiaires ou formateurs
  comme étape indispensable au
  processus de conception. Les
  objectifs visés par ces tests sont
  multiples. Entre autres, ils
  permettent de bénéficier d'un retour
  d'expérience objectif dans un
  contexte réel d'utilisation de la
  formation, d'anticiper certaines
  difficultés rencontrées par les
  stagiaires et de mettre en évidence
  d'éventuels freins susceptibles
  de nuire au bon déroulement de
  la formation;
- le suivi de la satisfaction, via différents outils dont les interviews et questionnaires de satisfaction, les formulaires de relevés d'aléas, les enquêtes de satisfaction stagiaires en ligne. Ces dernières font l'objet de bilans statistiques mis régulièrement à disposition des stagiaires, des partenaires et des commanditaires;
- l'évaluation des actions et dispositifs de formation mis en œuvre au sein de réunions de bilan ou de comités de pilotage. Ces évaluations quantitatives et qualitatives permettent de mesurer les résultats au regard des objectifs fixés préalablement en termes d'efficience et de retombées sociétales et doivent impliquer toutes les parties prenantes d'AMS Grand Sud.

La démarche d'AMS Grand Sud repose donc sur une structuration partenariale et coopérative dans l'exercice complexe qu'est celui de concevoir des parcours de formation et de participer à leur mise en place. À l'image de la présente monographie construite sur la base de divers apports (témoignages de stagiaires, de formateurs et personnels, de managers, interviews d'universitaires, descriptifs des actions et dispositifs de différents commanditaires), pour décrire l'action d'AMS Grand Sud en matière de sécurisation des parcours, chacun des acteurs est indispensable et apporte un éclairage spécifique, nécessaire à une mise en œuvre efficace.

### 75

### 74

# Les réponses d'AMS passées au crible des experts

Au terme de ce recueil d'analyses et de témoignages, nous avons souhaité soumettre les éléments de réponse que nous apportons à la problématique de la sécurisation des parcours professionnels aux experts sollicités. Ils nous font part de leurs remarques, de ce qu'ils pensent constituer des points forts, des points de vigilance, ou encore des points à développer. L'objectif pour nous est d'avoir un recul critique sur notre action et de pouvoir nous projeter. Nous traiterons cette partie sous forme de synthèse.

# Synthèse des analyses

# Axe 1 : favoriser une approche globale de la personne en situation de fragilité économique et sociale

### Points forts

Favoriser une approche globale de la personne constitue un point fort pour l'ensemble des trois experts. Dans la mesure où le système de formation invite l'individu à être acteur de son parcours, il paraît effectivement opportun de mettre en place une « ingénierie de l'accompagnement » qui se traduit par des actions qui doivent être déclinées auprès du stagiaire, de l'amont de la formation jusqu'à la sortie.

### Points de vigilance ou à développer

### Pour Damien Brochier

Il convient d'accompagner les salariés ou les personnes en insertion pour rendre le système de certification des formations plus lisible.

### Pour Monique Bru

Le CEP gagnerait à être mieux connu du public, de même que les démarches pour la reconnaissance et/ou l'acquisition de certifications via la VAE. Les portfolios permettent de faire un premier pas vers l'identification et la reconnaissance d'aptitudes et de compétences acquises.

# Axe 2 : promouvoir l'accès au numérique pour tous

### Points forts

Favoriser l'accès au numérique des stagiaires : le bienfondé de cette orientation stratégique fait l'unanimité auprès des trois experts.

### Points de vigilance ou à développer

### **Pour Damien Brochier**

Évoquer de manière générale les bouleversements occasionnés par l'introduction du numérique ne peut que susciter la peur chez les salariés (notamment d'être supplantés par la machine) : le numérique renvoie à de nouvelles pratiques, à de nouveaux métiers qui tendent à remettre en question l'identité professionnelle construite au cours du temps et la valeur du travail.

### Il est donc très important

- de clarifier ce qu'on appelle « le numérique » et « les évolutions liées au numérique »;
- d'entrer dans le détail d'une analyse des transformations des métiers au niveau des compétences mises en œuvre et des tâches professionnelles;
- d'accompagner ces évolutions et l'appropriation des outils numériques: travailler avec les publics sur les représentations liées à l'introduction d'outils numériques et sur l'impact sur la transformation de l'identité professionnelle.

Axe 3: déployer des pédagogies et

des organisations adaptées à la diversité

- Au regard de l'hétérogénéité du groupe, la démarche d'individualisation et la différenciation pédagogique s'imposent dans les pratiques.
- Les activités ludiques et culturelles sont reconnues, la part de créativité est considérée comme un levier pour faciliter l'apprentissage.
- L'éclectisme des approches pédagogiques portées par les formateurs est reconnu en tant que ressource pour l'organisme et bien évidemment pour les stagiaires.
- Si les résultats quantitatifs sont incontournables, la valorisation des résultats sur le plan qualitatif (« les résultats positifs se traduisent par un gain de la confiance et une revalorisation de soi pour les stagiaires ») a toute son importance.

### Points de vigilance ou à développer

### Pour Monique Bru

On assiste à un changement de paradigme, « enseigner » étant différent d'« apprendre » et de « permettre d'apprendre ». Il convient de tenir compte de la nécessité pour les formateurs de se centrer sur les processus de travail avec les stagiaires plus que sur les contenus (notamment pour « réapprendre à apprendre »). Il conviendrait peut-être de répondre au besoin d'accompagnement des formateurs pour opérer ces changements ?

- Au regard de l'hétérogénéité du groupe, veiller au risque de ne pas répondre aux attentes de tous.
- Tenir compte des exigences pour certaines des pratiques d'individualisation : ressources en temps et en compétences.
- Cultiver l'agilité chez les formateurs pour s'adapter vite et avec pertinence aux profils et aux besoins des stagiaires.
- Veiller à garder un cap commun au sein de l'équipe pédagogique. Il importe d'étayer les fonctions de coordination et de management de proximité pour renforcer les interfaces entre intervenants internes et les interfaces avec les partenaires externes.

### Pour Hervé Adami

La formation de formateurs initiale et continue pourrait s'emparer des travaux de la recherche sur l'insécurité langagière et les implications pédagogiques, ceci afin de mieux préparer les formateurs à appréhender des publics de stagiaires très hétérogènes en termes de profils.

### Pour Damien Brochier

Proposer des situations de formation articulées au travail semble très important, en particulier pour les publics de premiers niveaux de qualification. Le travail est formateur, et c'est sur ce principe que repose la reconnaissance des compétences acquises via la VAE.

# Axe 4 : proposer une offre de formation de proximité

### Points forts

Proposer une offre de proximité et un ancrage local constitue un point fort pour tous les experts. Le maillon local (= bassin de l'emploi) permet à la structure de répondre au mieux aux besoins identifiés et exprimés par les acteurs : entreprises, stagiaires, commanditaires/financeurs, partenaires associatifs, etc.

### Points de vigilance ou à développer

### Pour Monique Bru et Damien Brochier

Il importe de développer auprès d'une grande diversité d'acteurs une culture du partenariat (à différents échelons) et de la coopération, et de favoriser les décloisonnements.

### Pour Damien Brochier

Ces acteurs peuvent avoir un ancrage territorial, jouer un rôle important au niveau local tout en ayant une portée d'action nationale, voire internationale (comme c'est le cas de l'Éducation nationale, ou encore de grandes entreprises multinationales): tout acteur peut ainsi jouer un rôle au niveau local à un moment donné dans un contexte donné. Il s'agit de construire une démarche inclusive de l'ensemble des acteurs qui auraient des propositions intéressantes pour sécuriser les parcours des publics de premiers niveaux de qualification.

# Axe 5 : identifier et impliquer toutes les parties prenantes du parcours de formation

### Points forts

Les trois experts sont d'avis que l'implication des parties prenantes est un axe qui présente une bonne intention et qui ouvre des perspectives intéressantes.

### Points de vigilance ou à développer

### Pour Monique Bru

L'implication des parties prenantes pourrait à terme s'incarner de manière plus lisible dans différentes actions concrètes. Il est donc souhaitable de renforcer la gouvernance de la structure avec les différentes parties prenantes : gouvernance s'appuyant sur une vision partagée du projet de l'association, de la stratégie et de cette logique de sécurisation des parcours.

### Pour Damien Brochier

Cette implication des parties prenantes pourrait prendre le chemin d'une co-construction d'une offre de formation adaptée aux publics cibles (pas du prêt à l'emploi). AMS Grand Sud pourrait porter cette co-construction via ses valeurs et le projet associatif.

77

# Bibliographie

Adami H., André V. (2012). « Vers le français langue d'intégration et d'insertion », *in* Adami H., Leclerc V. (éds), *Les Migrants face aux langues des pays d'accueil*, Presses universitaires du Septentrion, coll. « Les savoirs mieux », p. 277-290.

Adami H., André V. (2014). « Les processus de sécurisation langagière des adultes : parcours sociaux et cursus d'apprentissage », *Revue française de linguistique appliquée*, 19 (2), p. 71-83, disponible à l'adresse suivante : https://apps.atilf.fr/fli/wp-content/uploads/2015/04/article\_processus-securisation-langagiere.pdf

Alber J.L., Py B. (1985). « Interlangue et conversation exolingue », *Cahiers du département des langues et sciences du langage*, Lausanne Université, 1, p. 30-47.

Alber J.L., Py B. (1986). « Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle : interparole, coopération et conversation », Études de linguistique appliquée, 61, p. 78-90.

AMNYOS. (2008). « II. Rapport AMNYOS », in CNFPTLV, Sécurisation des parcours professionnels, disponible à l'adresse suivante : www.cnfptlv.gouv.fr/pdf/SecurisationParcours BD.pdf

ARFTLV. (2014). Loi Sapin: une loi sur le financement de la qualification et des savoirs de base, disponible à l'adresse suivante: https://www.arftlv.org/actualites/15551/Loi-Sapin-une-loi-sur-financement-qualification-des-savoirs-base. aspx

Bernstein B. (1975). Langage et classes sociales : codes sociolinguistiques et contrôle social, Éditions de Minuit.

Besse J.M. (1995). L'Écrit, l'école et l'illettrisme, Magnard.

Carif – Espace Compétences. (2009). « Flexicurité et sécurisation des parcours. Mutations économiques et ressources humaines », *Essentiel*, 3, disponible à l'adresse suivante : www.centre-inffo.fr/uhfp/2014/IMG/pdf/essentiel\_03\_mai2009-2.pdf

Carré Ph. (2000). « L'apprenance : rapport au savoir et société cognitive », *in* Beillerot J., Berdot P., Blanchard-Laville, C. et al., *Formes et formations du rapport au savoir*, L'Harmattan, p. 203-225.

Carré Ph. (2006). « L'apprenance : vers une nouvelle culture de la formation ? », Actualité de la formation permanente, 202, p. 9-14, disponible à l'adresse suivante : www.ressources-de-la-formation.fr/index.php?lvl=notice\_display&id=44369

Carré Ph. (2016). « L'apprenance : des dispositions aux situations », Éducation permanente, 207, p. 7-24.

CESER Champagne-Ardennes. (2011). La Sécurisation du parcours professionnel : séance plénière du CESER du 8 avril 2011, disponible à l'adresse suivante : www.cesdefrance.fr/pdf/10693.pdf

CNEFP. (2016). Évaluation des pratiques d'ingénierie de formation en entreprise et de leurs effets sur les salariés les moins qualifiés, Rapport final, disponible à l'adresse suivante : www.fpspp.org/portail/resource/filecenter/document/042-00002s-0bk/3--cnefp---rapport-final-smg.pdf

CNFPTLV. (2008). « I. Contribution du Conseil national de la formation professionnelle tout au long de la vie », in CNFPTLV, Sécurisation des parcours professionnels, disponible à l'adresse suivante : www.cnfptlv.gouv.fr/pdf/SecurisationParcours\_BD.pdf

Commission européenne. (2000). Mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie, Document de travail des services de la commission, disponible à l'adresse suivante : www.fdep.ch/Documents/Nos%20documents/Memorandum.pdf

Conseil économique et social. (2007). La Sécurisation des parcours professionnels, Rapport présenté par É. Arnoult-Brill, disponible à l'adresse suivante : www.lecese. fr/travaux-publies/la-securisation-des-parcours-professionnels

COPANEF. (2015). Socle de connaissances et de compétences professionnelles, Référentiel, www.certificat-clea.fr/pdf/socle-referentiel.pdf.

Danancier J. (1999). Le Projet individualisé dans l'accompagnement éducatif : contexte, méthodes, outils, Dunod.

Daumal S. (2015). *Design d'expérience utilisateur : principes et méthodes UX*, 2e éd., Eyrolles.

De Pietro J.F. (1988). « Conversations exolingues. Une approche linguistique des interactions culturelles », in Cosnier J., Gelas N. Kerbrat-Orecchioni C. (éds), Décrire la conversation, Éditions du CNRS.

France Stratégie. (2017). Compétences transférables et transversales. Quels outils de repérage, de reconnaissance et de valorisation pour les individus et les entreprises?, Rapport disponible à l'adresse suivante : www.strategie.gouv.fr/sites/strategie.gouv.fr/files/atoms/files/gt2\_competences-ok.pdf

Goody J. (1979). La Raison graphique : la domestication de la pensée sauvage, Éditions de Minuit.

Goody J. (1986). La Logique de l'écriture : aux origines des sociétés humaines, Armand Colin.

Goody J. (1994). Entre l'oralité et l'écriture, Puf.

Goody J. (2007). Pouvoirs et savoirs de l'écrit, La Dispute.

Hymes D. (1984). Vers la compétence de communication, Hatier, coll. « Langues et apprentissage des langues ».

Langbach V. (2014). « Communication verbale et insertion professionnelle : analyse de la construction collaborative du discours chez les locuteurs natifs faiblement qualifiés », Revue française de linguistique appliquée, 19 (2), p. 85-95.

Leclercq V. (1999). Face à l'illettrisme : enseigner l'écrit à des adultes. ESF Éditeur.

Observatoire prospectif des métiers et qualifications de la branche des organismes de formation. (2016). Étude sur l'impact de la digitalisation sur les métiers des organismes de formation privés, Rapport final.

Paul M. (2009). « L'accompagnement dans le champ professionnel », *Savoirs*, 20 (2), p. 11-63, disponible à l'adresse suivante : www.cairn.info/revue-savoirs-2009-2-page-11.htm

Plantard P. (2013). « La fracture numérique, mythe ou réalité? », Éducation permanente, Documentation française, p. 161-172.

Santelmann P. (2011). « La formation, maillon clé de la flexicurité », *Débat Formation*, magazine de l'AFPA, 11, p. 17, disponible à l'adresse suivante : www.debatformation.fr/archive/DF11/appli.htm?onglet=&page=

Terra Nova. (2014). Rapport sur la formation professionnelle. Entrer et rester dans l'emploi : un levier de compétitivité, un enjeu citoyen, disponible à l'adresse suivante :http://tnova.fr/system/contents/files/000/000/168/original/Rapport\_sur\_la\_formation\_professionnelle\_%282%29.pdf?1432549167

79

### 80

### Glossaire

ACI atelier et chantier d'insertion

**AOP** action objectif projet

**ASCA** assistant comptabilité et administration

**ASL** atelier sociolinguistique

AVS assistant de vie social

**BEP ASSP** BEP accompagnement, soins et services à la personne

BOP 104 ligne budgétaire de financement de la DRISCS

CDDI contrat à durée déterminée d'insertion

**CECRL** Cadre européen commun de référence pour les langues. Il fournit une base commune pour la conception de programmes, de diplômes et de certificats. L'échelle de compétence langagière globale fait apparaître trois niveaux généraux, subdivisés en six niveaux communs (au sens de large consensus): niveau A: utilisateur élémentaire, lui-même subdivisé en niveau introductif ou de découverte (A1) et niveau intermédiaire ou usuel (A2); niveau B: utilisateur indépendant, subdivisé en niveau seuil (B1) et niveau avancé ou indépendant (B2), qui correspond à une « compétence opérationnelle limitée » ou à une « réponse appropriée dans des situations courantes »;

autonome (C1) et niveau maîtrise (C2). **CEP** conseil en évolution professionnelle

CIP conseiller en insertion professionnelle

CIR contrat d'intégration républicain

**CNFPTLV** Conseil national de la formation professionnelle tout au long de la vie

niveau C: utilisateur expérimenté, subdivisé en niveau

CPA compte personnel d'activité

**CPF** compte personnel de formation

**CQP** certificat de qualification professionnelle

**CQPI** certificat de qualification professionnelle interbranches

**DRJSCS** direction régionale de la jeunesse, des sports et de la cohésion sociale

**EEDD** éducation à l'environnement et au développement durable

FEST formation en situation de travail

**GPEC** gestion prévisionnelle des emplois et des compétences

NTIC nouvelles technologies de l'information et de la communication

**OCDE** Organisation de coopération et de développement économiques

**OFII** Office français de l'immigration et de l'intégration

OPCA organisme paritaire collecteur agréé

**PAAS** plateforme d'accès aux savoirs

PHP période d'hospitalisation professionnelle

**PMSMP** période de mise en situation en milieu professionnel

**POI** parcours orientation insertion

RCCSP référentiel des compétences clés en situation professionnelle (ANLCI)

**RNCP** Répertoire national des certifications professionnelles

**TCF** Test de connaissance du français

TRE techniques de recherche d'emploi

VAE validation des acquis et de l'expérience

### Remerciements

Cette monographie est le résultat d'une volonté du conseil d'administration d'AMS Grand Sud de donner à voir les pratiques mises en œuvre par l'organisme pour concourir à la sécurisation des parcours professionnels des publics les plus fragilisés. Elle n'aurait pu être réalisée telle qu'elle apparaît aujourd'hui sans le précieux concours de nombreuses personnes auxquelles nous exprimons ici notre sincère gratitude.

Nous remercions d'abord Mylène Jacquet et Frédérique Darnatigues pour avoir coordonné sa conception et sa publication.

Nous remercions ensuite très chaleureusement les stagiaires mentionnés dans la monographie qui ont accepté de livrer leur témoignage sur leur parcours professionnel mais aussi et souvent sur leur parcours de vie.

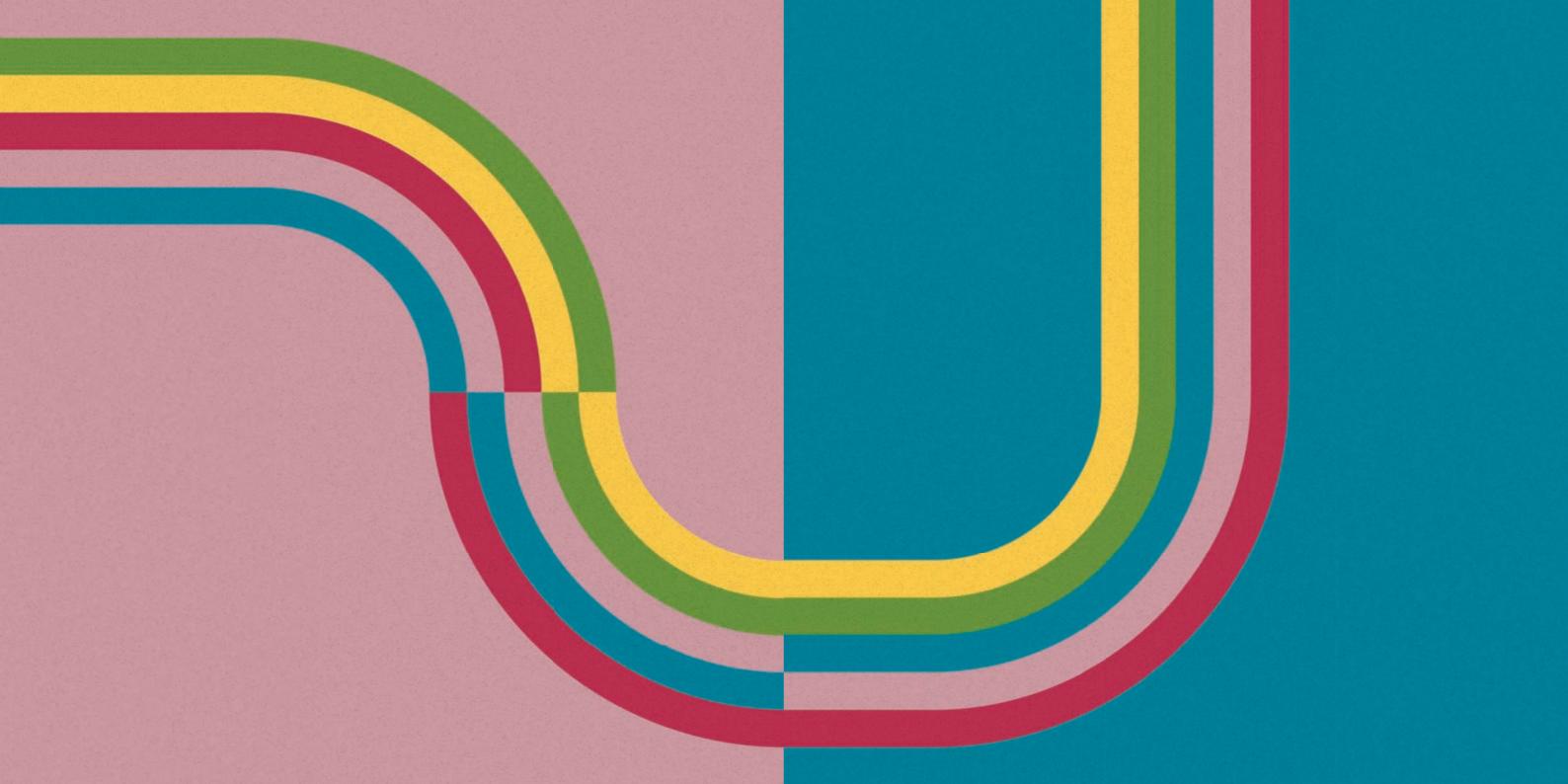
Nous tenons également à remercier vivement les formateurs sollicités pour leur contribution et pour nous avoir fait part de leurs pratiques, de leurs expériences de formation auprès des stagiaires.

Nous adressons aussi nos remerciements à Damien Brochier, Monique Bru et Hervé Adami qui interviennent dans cette publication à titre d'experts. La pertinence de leur analyse nous fournit de précieuses clés de compréhension de la problématique posée.

D'autres personnes ont très concrètement contribué à l'enrichissement de la monographie : l'association « La Boîte à Outils », par l'intermédiaire de Patrick Carde, pour la réalisation graphique ; Bruno Bartkowiak, pour ses illustrations ; Carine Barth, pour ses conseils et ses précieuses relectures et Joëlle pour ses retranscriptions.



Illustrations : Bruno Bartkowiak Secrétariat de rédaction et correction : Carine Barth Direction artistique et graphisme : Patrick Carde (association « La Boîte à Outils »)





### AMS Grand Sud Toulouse Minimes (siège)

70 boulevard Matabiau 31000 Toulouse T 05 61 16 14 87 siege@ams-grandsud.fr

### **AMS Grand Sud Montpellier**

Les bureaux d'Olympie Bât. B 134, avenue de Palavas 34070 Montpellier T 04 67 22 18 71 montpellier@ams-grandsud.fr

### AMS Grand Sud Toulouse Bellefontaine

36 bis rue Paul Gauguin 31100 Toulouse T 05 62 86 91 11 bellefontaine@ams-grandsud.fr

### **AMS Grand Sud Nîmes**

42 rue du Forez 30000 Nîmes T 04 66 23 01 09 nimes@ams-grandsud.fr

### **AMS Grand Sud Muret**

129 bis avenue Jacques Douzans 31600 Muret T 05 61 51 44 52 muret@ams-grandsud.fr

### **AMS Grand Sud Béziers**

33 rue Boieldieu 34500 Béziers T 04 67 94 74 49 beziers@ams-grandsud.fr

### **AMS Grand Sud Colomiers**

25 boulevard Victor Hugo Immeuble Platon – 1er étage 31770 Colomiers T 05 61 86 78 20 colomiers@ams-grandsud.fr

### **AMS Grand Sud Lunel**

105 avenue Général Sarrail 34400 Lunel T 04 67 71 04 14 lunel@ams-grandsud.fr