

Étude **RASt**a

Recrutement et Accroche
des **Stagiaires** en formation CISP

Rapport synthétique

Pôle partenariats et analyses



Namur, le 17 février 2023

Introduction

Dans le secteur des Centres d'Insertion socioprofessionnelle (CISP), la **problématique du recrutement de stagiaires** n'est pas nouvelle et remonte en réalité au milieu des années 1990. En 2017, la prise de conscience de ce problème s'incarnait par un propos qui, en creux, en soulignait déjà toute la complexité : « *Aujourd'hui, pour divers CISP, il est difficile de recruter des stagiaires et/ou de les ancrer durablement en formation. Cette situation est ponctuelle ou permanente. La situation n'est pas nécessairement identique d'un centre à l'autre développant la même filière de formation et même à l'intérieur d'un centre offrant plusieurs types de filières* » (Mikolajczak, Dupont, 2017). Depuis, diverses initiatives ont vu le jour sans pour autant déboucher sur la structuration et la diffusion large de réflexions et de pistes d'actions concrètes.

En 2019, l'enquête « Diminution des stagiaires dans les CISP » (IF, 2019), réalisée à partir de données récoltées en 2016, 2017 et 2018 auprès de la moitié des CISP, a permis d'objectiver et de quantifier la problématique du recrutement. Et si l'on compare les chiffres de l'époque à des données plus récentes, on s'aperçoit que la diminution des stagiaires est non seulement toujours une réalité mais que le phénomène a pris une dimension encore plus importante. Ainsi, entre 2017 et 2019, on constatait en moyenne une diminution de 2% de stagiaires dans l'ensemble des centres (avec de très fortes disparités entre les centres). Entre 2019 et 2020/21, la diminution de stagiaires se chiffre à environ 25%. Comment comprendre ce phénomène ? De quoi est-il le nom ? Comment y faire face ? Quelles actions concrètes mener sur le terrain pour y apporter des réponses efficaces et durables ? C'est pour répondre à toutes ces questions que, fin 2021, l'Organe d'Administration de l'Interfédération des Centres d'Insertion socioprofessionnelle (IF ci-après) a confié au Pôle « partenariats et analyses » de l'IF, la mission de mener une étude qualitative sur la problématique du recrutement et de l'accroche en formation des stagiaires en CISP.

Désignée par l'acronyme RASta (pour Recrutement et Accroche des Stagiaires en formation CISP), cette étude se concentre finalement sur la question du recrutement et vise à comprendre, d'une part, le **phénomène de désaffiliation et de démobilisation** des stagiaires, notamment avec l'impact de la crise sanitaire sur leur vécu et, d'autre part, les manières d'atteindre les stagiaires et de retisser des liens avec eux. L'étude RASta constitue donc de manière générale une démarche de compréhension de la situation de **pénurie de stagiaires** dans les CISP : quelles en sont les raisons ? Pourquoi ce phénomène s'amplifie-t-il chaque jour dans certains centres ? Faut-il y voir, dans le chef de certains centres, une inadéquation entre l'offre et la demande de formation ? Les filières de formation, les pédagogies et les programmes sont-ils encore une réponse adéquate aux attentes et aux besoins des populations ? Ou faut-il comprendre que le public qui, naguère, était le public-cible des CISP, aurait à présent d'autres préoccupations que celle de se former ? S'agit-il aussi d'un problème de visibilité et de lisibilité des CISP ? Les stratégies de communication, de repérage et de mobilisation des publics doivent-elles être également questionnées ? A contrario, pourquoi certains centres ne rencontrent-ils pas de problèmes en matière de recrutement de stagiaires ? Armés de toutes ces questions, nous avons réalisé l'étude RASta durant l'année 2022, en espérant, comme dans toute démarche qualitative, identifier rigoureusement certains phénomènes et en saisir les logiques et les mécanismes.

1. Questionnement

Au départ de l'étude, notre objectif était de cerner, pour mieux les comprendre et interpréter leurs relations à d'autres facteurs, les ressorts qui influencent une personne à **entrer/s'engager en formation**, à hésiter à entrer/s'engager en formation et à ne pas entrer/s'engager en formation. Or, la tendance à la baisse du recrutement des stagiaires n'est toutefois pas généralisée à l'ensemble des CISP. En effet, certains centres connaissent des difficultés avec certaines filières alors qu'ils enregistrent un certain succès pour d'autres filières qu'ils proposent.

Aussi, pour la même filière, on observe parfois des situations contrastées d'un centre à l'autre. Ce constat nous a conduit à prendre en compte d'autres variables que les seuls ressorts individuels. Nous avons alors décidé d'inclure à notre questionnaire des dimensions relatives à la dynamique propre à un centre de formation, à son organisation interne, à son offre de formation, au dispositif qu'il propose, aux modalités d'accueil et à la stratégie de recrutement qu'il met en place, etc. De plus, nous avons tenu compte du cadre institutionnel et social qui constitue également un facteur important.

En conséquence, nous avons élargi notre questionnaire de départ à deux sous-questions : la première cherche à comprendre dans quelle mesure et de quelle manière les **démarches des CISP** (prospection, stratégie de recrutement, communication, etc.) contribuent au recrutement de stagiaires en formation ; la seconde questionne les **dispositifs de formation** des CISP au sens large (offre de formation, dispositif pédagogique, type d'accompagnement, etc.) et analyse dans quelle mesure ils constituent aujourd'hui une réponse adéquate aux attentes et aux besoins des publics.

2. Cadrage théorique

Tous les facteurs précités et le rôle qu'ils peuvent jouer dans les processus de participation à une formation sont largement traités dans la littérature. Face à une documentation très vaste et très riche, nous avons, d'une part, mobilisé **certaines études de cas** sur l'engagement des adultes en formation (Bourgeois E., Denghien S., Lemaire B., 2021 ; Vega Fernández P., Faulx D., 2020 ; Lavoie *et al.*, 2008 ; Tiberghien, 2006) et, d'autre part, exploité **plusieurs grilles théoriques** qui font aujourd'hui office de référence dans le champ des sciences sociales et, singulièrement, dans l'analyse des politiques sociales, de l'insertion socioprofessionnelle et de la formation continue. Nous avons ainsi retenu plus particulièrement **cinq cadres interprétatifs** qui, à nos yeux, sont pertinents pour notre objet d'étude mais aussi pour leur portée heuristique :

La théorie du non-recours aux prestations sociales

Les théories du non-recours aux politiques sociales¹ renvoient à « *toute personne qui ne bénéficie pas d'une offre publique de droits et de services à laquelle elle pourrait prétendre* » (Warin, 2010, p. 6). Ces théories distinguent cinq types généraux de non-recours aux droits : **la non-connaissance** (l'offre n'est pas connue : absence totale d'informations ou difficulté à se saisir de l'information trop importante et à l'utiliser, complexité procédurale, dématérialisation) ; **la non-réception** (l'offre est connue et demandée mais pas obtenue car la réponse tarde à arriver) ; **la non-demande** (l'offre est connue mais pas demandée, par lassitude, par suite d'une expérience négative, par crainte de stigmatisation, en raison d'un calcul coût/bénéfice ou en raison d'un désintérêt ou d'un désaccord avec les principes de l'offre) ; **le non-concernement** (l'offre est connue mais pas demandée car la personne se replie et ne se sent plus concernée par ce qui est proposé) ; **la non-orientation** (des acteurs de l'environnement social comme des proches ou des professionnels, par intuition ou présomption d'un besoin ou d'une situation, ne vont pas orienter ou aider la personne à s'orienter vers un prestataire de service). Ajoutons encore à ces types de non-accès **la non-proposition** (les prestataires de services n'ont pas connaissance d'un droit ou ne font pas le lien entre la personne et la prestation, en raison, par exemple, de son hypercomplexité, le professionnel ne propose pas la prestation pour des raisons relationnelles ou institutionnelles, notamment en raison d'une surcharge de travail ou de quotas budgétaires) et **l'exclusion des droits**.

¹ Voir l'interview de Philippe Warin, Directeur de recherche au CNRS, Co-fondateur de l'Observatoire des non-recours aux droits et services (Odenore) : <https://www.lecese.fr/content/questions-philippe-warin-odenore-situation-des-personnes-sdf>

Ce cadre théorique du nonaccès aux politiques sociales est intéressant pour comprendre les déterminants du nonaccès à la formation. En effet, comme l'indique de Lescure et Letrait (2022, p. 49), si « *les déterminants de l'accès à la formation sont souvent reliés à la formation initiale, à la catégorie sociale, au statut d'emploi, au genre, au secteur d'activité ou à l'employeur* », il est possible d'« *inverser le regard et ne plus nous intéresser à celles et ceux qui accèdent à la formation, mais à celles et ceux qui n'en bénéficient pas* » (Id.). En proposant une telle démarche, ces chercheurs avancent l'hypothèse que d'autres déterminants au nonaccès à la formation que ceux classiquement évoqués existent. En d'autres termes, la question est de savoir si les nonaccédants à la formation sont la décalque (la figure inversée) des accédants ou si, au contraire, d'autres obstacles et d'autres logiques non encore identifiés sont à l'œuvre.

La notion de barrières à la formation

Face à la formation, les individus peuvent rencontrer certains obstacles. Ceux-ci ont été modélisés à partir de catégories conceptuelles et désignés par quatre types de barrière par divers auteurs anglo-saxons. Ce cadre théorique est fréquemment repris dans les études sur la formation (Bruxelles Formation, 2021 ; Lavoie *et al.*, 2008). Nous reprenons ici les grandes lignes de ce cadre conceptuel telles qu'elles ont été définies et élargies dans les études précitées :

Les barrières institutionnelles : ces barrières interviennent **du début à la fin d'un parcours** de formation et se rapportent aux conditions socio-économiques d'un territoire (crèches, accueil extra-scolaire, accès aux services publics et assimilés), aux conditions financières (frais d'inscription versus indemnité) et politiques (la législation sur le chômage, le RIS, la non-exonération de l'indemnité après une période et au-dessus d'un certain montant, etc.) qui participent au choix de la participation, à la publicité et la communication (médias, réseaux sociaux, toutes-boîtes, bouche-à-oreille), aux séances d'information (individuelles et collectives) et à la politique d'accueil et de prospection, à l'offre de formation (mesures de soutien à la formation, formule d'apprentissage, contenu et pratiques andragogiques, horaires, formation et éthique du personnel, localisation des institutions et environnement, lieux de formation, démarches administratives, orientation, exigences et conditions d'accès, modalités d'entrée, aspects relationnels avec les professionnels du dispositif de formation), à la reconnaissance de la formation, au caractère porteur d'une filière et à ses perspectives d'emploi, à la soutenabilité de certaines filières parfois techniquement difficiles et physiquement exigeantes), à l'accompagnement psychosocial et au suivi individuel, aux partenariats et aux collaborations avec les employeurs potentiels.

Les barrières informationnelles : ces barrières concernent les messages, la publicité et les informations sur la formation. Les barrières informationnelles interviennent **dès la naissance de l'idée** de suivre une formation puisque c'est l'information dont va disposer la personne qui va alimenter sa décision et appuyer la concrétisation du projet de formation. Citons comme exemples les informations relatives aux choix, à l'accès et aux conditions d'accès, aux lieux de formation, à la description des contenus et au fonctionnement, aux avantages offerts, aux retombées potentielles de la formation, aux moyens offerts, à l'image de la formation.

Les barrières dispositionnelles : ces barrières renvoient à l'histoire psycho-affective de la personne et aux perceptions, croyances, valeurs et attitudes vis-à-vis de l'éducation et de l'acquisition de connaissances, à la conscience ou non d'être dans un parcours et à la capacité de projection. Les barrières dispositionnelles peuvent influencer défavorablement **la concrétisation d'un projet**. À titre d'exemples, on peut citer les expériences vécues (expériences scolaire, professionnelle et de formation), les traits de personnalité, la perception de soi, la confiance, le sentiment de légitimité par rapport au fait de suivre une formation, le sentiment d'autodétermination (liberté de choix et de décision : choix personnel ou sous contrainte, la perception de compétence (sentiment de pouvoir réussir, d'auto-efficacité), le niveau de connaissances (trop élevé versus trop faible), les motivations,

la gestion des relations (avec les autres et avec le formateur), la capacité à accepter le statut d'apprenant, la manière de faire face aux attentes, exigences, aux situations d'évaluation et aux craintes, l'acceptation de contraintes et des ruptures d'habitudes, la capacité de mise en projet (valeur attribuée à la formation, perception de l'utilité, capacité de planification et de respect d'échéances précises), le sentiment de valorisation et la cohérence du projet avec son propre parcours.

Les barrières situationnelles : ces barrières ont trait aux conditions de vie de l'individu, son quotidien, les contraintes socio-économiques auxquelles il doit faire face, son environnement physique et social. Les barrières situationnelles opèrent **à tout moment d'un projet** de formation. A titre d'exemple, on peut citer le logement, le transport, le soutien de la famille, les caractéristiques personnelles (genre, origine, culture, rythme de vie), la santé, l'utilisation de son temps, la capacité d'apprentissage et les activités intellectuelles, la gestion des événements de vie et des imprévus pendant la formation.

Le concept de logique d'action

Etudiant la formation professionnelle continue et s'intéressant plus particulièrement à l'individu au cœur des dispositifs, Guyot a proposé plusieurs perspectives théoriques pour une sociologie de l'individu en formation continue (Guyot, 2003, pp. 351-367). Pour lui, l'enjeu est de savoir « *comment relier les caractéristiques des adultes, les objectifs de ceux-ci, les particularités des formations, la position sur le marché du travail, les contraintes institutionnelles, l'entrée en formation et les conséquences de celle-ci et aboutir à une compréhension des situations et des dynamiques individuelles dans leur globalité ?* ». Pour ce faire, Guyot amorce une réflexion théorique et propose un cadre conceptuel de référence, inspiré de certaines grilles de lecture développées en sociologie des organisations : **la logique d'action**. Amblard *et al.* (2005) ont proposé une systématisation de ce cadre conceptuel, définissant la logique d'action comme suit : « [elle] se réfère à l'articulation entre l'acteur, à la fois stratégiquement, historiquement et culturellement constitué, d'une part, et la situation d'action, d'autre part » (Guyot, 2003, p. 353). Guyot symbolise même cette articulation par l'équation « acteur + situation d'action = logique d'action », estimant ce cadre conceptuel comme particulièrement approprié pour l'analyse de l'adulte en (face à la) formation.

Composé de deux dimensions – **l'acteur et la situation d'action** - ce cadre permet d'apporter un éclairage sur les rapports complexes entre les caractéristiques sociologiques de la personne (profil socio-démographique, situation effective et culturelle par rapport à la sphère du travail), le positionnement stratégique vis-à-vis de la formation (finalité et modalité de l'entrée en formation et attentes par rapport à l'apprentissage), le déroulement, l'issue et les effets de la formation (*Ibid.*, p. 352). En effet, d'un côté, « l'acteur » est porteur de stratégies et le produit d'un contexte social-historique. D'un autre côté, la « situation d'action » qui caractérise un moment et un espace (social, organisationnel et matériel) particuliers, renvoie au contexte historique et institutionnel (par exemple, l'impact des politiques publiques et des facteurs externes à la sphère de la formation professionnelle continue sur celle-ci), aux composantes symboliques et mythiques (par exemple, les représentations associées à la formation et à l'insertion socioprofessionnelle), aux dispositifs (pédagogiques, technologiques) ainsi qu'à l'histoire du cadre de l'action, de l'organisation, de l'entreprise et du dispositif de formation (on peut faire référence aux habitudes, aux modes de fonctionnement aux rumeurs, aux croyances).

La rencontre des deux dimensions (l'acteur et la situation d'action) permet à l'action stratégique de se matérialiser. Le concept de stratégie est ici entendu dans une acception large. En d'autres termes, « *La dimension stratégique de l'individu en formation professionnelle continue doit, dès lors, être examinée non seulement à la lumière de l'interprétation que fait celui-ci de la situation et des règles avec lesquelles il joue, mais aussi en tenant compte de l'ensemble de ses expériences et apprentissages antérieurs. Les choix de l'acteur en formation sont (...) dictés par les aléas des interactions et des événements. Ils sont, par conséquent, stratégiques et fortement imprévisibles.*

L'acteur individuel, apprenant effectif ou potentiel, prendra, en contexte ou en situation de formation, telle ou telle décision suivant les intérêts perçus, la réalité appréhendée, les chances qu'il estime être les siennes, les ressources objectivement disponibles et subjectivement mobilisables et les contraintes effectives imposées par la situation d'action » (Ibid., p. 355).

Rechercher ce qui fonde les choix des acteurs et comprendre les rationalités qui sont à l'œuvre composent alors la démarche qui s'inscrit dans un processus d'approche compréhensive. La compréhension des logiques d'action nécessite l'examen des diverses composantes. En effet, face à la formation, l'individu peut être considéré comme un acteur stratégique dans la mesure où son comportement est ancré dans un environnement contextuel et structurel donné et socialement situé.

Du fait de l'intérêt que nous portons essentiellement dans cette étude à la problématique du recrutement, nous retiendrons les différentes composantes de la dimension stratégique de l'individu face à la formation, à partir des principes suivants (*Id.*) :

- ✓ L'action d'un individu dépend de ses **ressources**, de ses **atouts** et de ses **relations** ;
- ✓ Pour comprendre la dimension stratégique d'une action, il convient de tenir compte de **l'interprétation** que se fait l'individu de la situation et des règles, de ses **représentations** de l'ensemble de ses expériences et **apprentissages antérieurs** ;
- ✓ Les choix sont dictés par les **aléas des interactions et des événements** ;
- ✓ La prise de décision d'un individu s'appuie sur **l'intérêt perçu, la réalité appréhendée, les chances estimées, les ressources disponibles et mobilisables** ainsi que **les contraintes effectives** ;
- ✓ La grande hétérogénéité du public génère une **grande hétérogénéité de stratégies**.

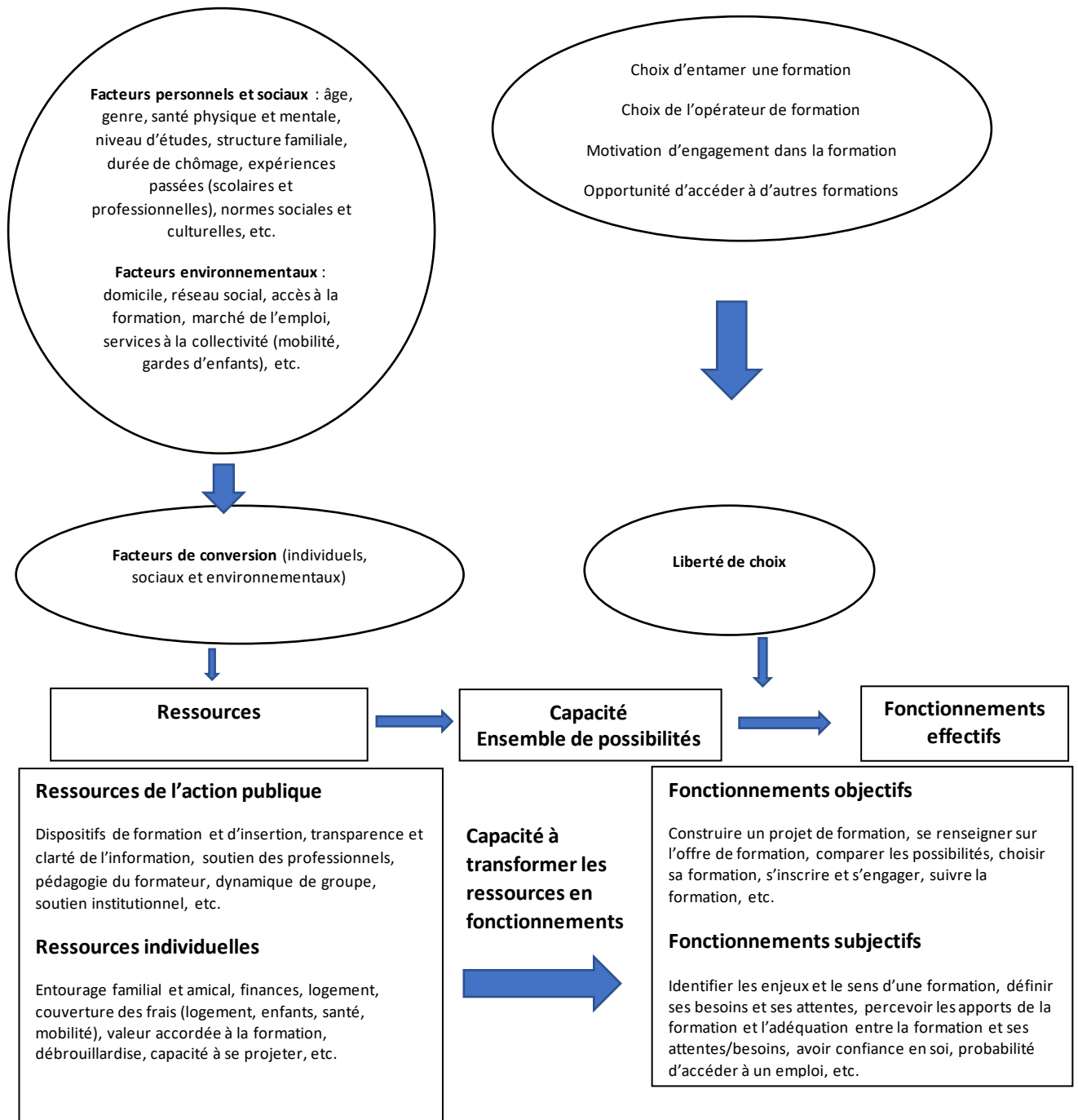
L'approche par les capacités

L'approche par les capacités (Sen, 2000) est souvent utilisée dans les enquêtes sur les politiques publiques de l'emploi et de la formation (Bruxelles Formation, 2021 ; Fonder *et al.*, 2016 ; Fonder, Mosty, 2014). Par capacités (ou capacités), il faut entendre « *l'ensemble des opportunités dont dispose un individu, une organisation ou une institution pour réaliser ses choix d'existence* » (Lefevre, 1997, p. 12). Le sens des réalisations est alors associé à l'ensemble des alternatives (espace des choix réellement possibles). La liberté d'un individu consiste à pouvoir effectuer des choix selon des options de vie possibles et qui ont à ses yeux de la valeur. Selon cette approche, deux individus peuvent disposer des mêmes ressources et se retrouver face à des opportunités différentes (et inversement) (Sen, 2000, p. 154). Par ailleurs, deux individus aux capacités identiques peuvent avoir des stratégies différentes et, en conséquence, aboutir à des résultats différents (Sen, 1993, p. 221).

Appliquée à notre étude, cette approche invite à distinguer ce qui relève de l'ordre des « ressources » publiques (offre de formation) de ce qui a trait aux « facteurs de conversion », c'est-à-dire les facteurs qui permettent ou non aux bénéficiaires potentiels de convertir/valoriser ces ressources dans le cadre d'un projet spécifique (s'engager dans un projet de formation). Les facteurs de conversion sont individuels (genre, âge, niveau d'études, moyens financiers, situation, mobilité, motif de participation à une action et perception de cette action), sociaux (situation familiale, réseaux, normes socioculturelles, accès Internet, etc.) ou environnementaux (lieu de résidence, cadre de vie, logement, etc.). Ces facteurs comprennent également les modalités de fonctionnement des opérateurs de formation et de mise en œuvre des actions (comment fonctionnent les CISP et comment se structurent leurs activités de formation).

Selon l'approche par les capacités, ces **facteurs de conversion** doivent être appropriés afin de pouvoir **traduire les ressources** (situation et dispositions des individus, projets, informations sur les formations, cadre institutionnel régissant les dispositifs de formation) en capacités/capacités, c'est-à-dire en un **ensemble de possibilités** pour l'individu (se former, selon telle ou telle pédagogie, acquérir des

compétences de base, comportementales, techniques, numériques, apprendre tel ou tel métier). De leur côté, les individus auront le **choix** de mobiliser ces capacités afin d'atteindre les « fonctionnements », c'est-à-dire des **réalisations** qui pour eux ont de la valeur (s'engager dans un projet de formation). Ce cadre théorique offre à l'étude d'un dispositif de formation deux orientations analytiques : d'une part, l'« aspect opportunité » qui s'offre à l'individu et, d'autre part, l'« aspect processus » qui fait référence à la liberté de décision. Les enjeux de processus, d'interactions, de vécus, de perceptions, de représentations, de ressources, de choix et de possibilités (Bruxelles Formation, 2021, p. 11) sont clairement au cœur de ce cadre conceptuel qui, appliqué à la formation et à quelques dimensions problématiques de notre étude, peut se présenter schématiquement comme suit :

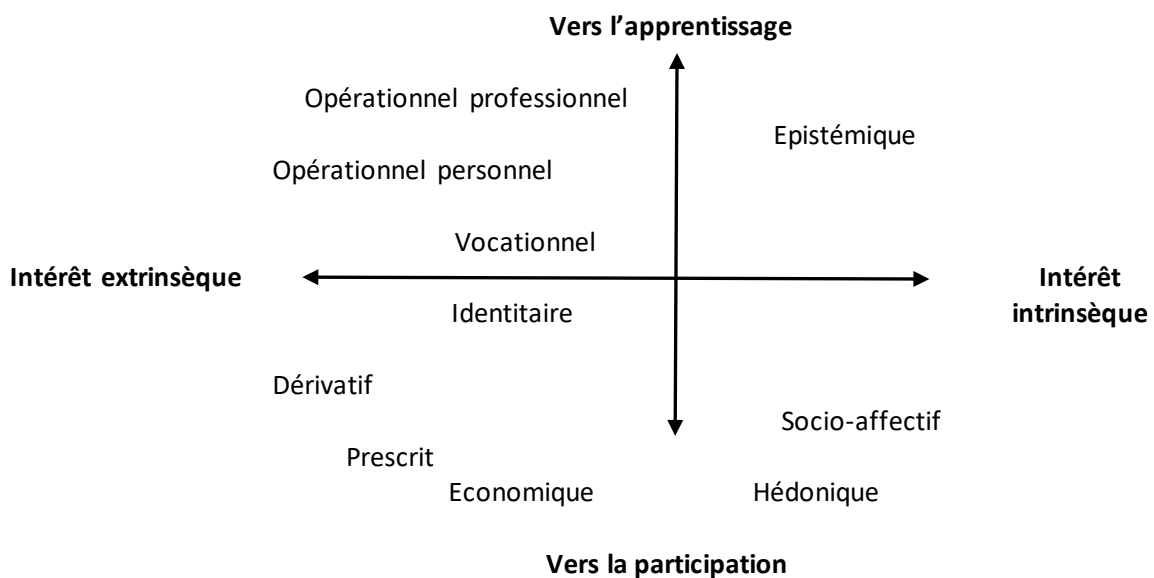


Sources : Bruxelles Formation, 2021.

La théorie des motifs et de la dynamique d'engagement en formation

Un dernier cadre théorique a trait aux motifs et à la dynamique d'engagement en formation, théorisés par Carré (1998, 1999, 2001). Par engagement, il faut comprendre à la fois l'acte d'entrer et l'implication du sujet dans le processus d'apprentissage. Carré distingue le **contenu de la motivation** (les motifs d'engagement) du **processus** (la dynamique d'engagement). L'engagement en formation peut alors répondre à des motifs intrinsèques (la motivation à se former relève de soi et l'engagement trouve sa justification dans le fait même de se former et pour la satisfaction que l'activité nous procure) ou extrinsèques (la motivation à se former est liée aux avantages extérieurs que la formation permet d'atteindre : obtention d'un diplôme, promotion, etc.). Carré distingue encore les motifs d'engagement en formation qui sont orientés vers l'apprentissage et dont le but est d'acquérir des connaissances et des savoirs par plaisir d'apprendre, et ceux qui sont orientés vers la participation, qui sont indépendants de l'acquisition des savoirs et qui permettent de consolider une image de soi-même par rapport à autrui.

En articulant les deux axes (motifs intrinsèques/extrinsèques et tournés vers l'apprentissage/la participation), on aboutit à une typologie des motifs d'engagement (Ph. Carré) représentée par la figure suivante :



Sources : Ph. Carré, 2001.

Les **dix motifs d'engagement** peuvent se définir de la manière suivante :

- | | |
|-----------------------------|---|
| Motif épistémique | Apprendre pour le plaisir d'apprendre : la formation est une source de plaisir ; |
| Motif socio-affectif | Se former pour bénéficier de contacts sociaux, d'échanges, dans le but de communiquer avec autrui ; |
| Motif hédonique | Pour profiter des conditions pratiques du déroulement de la formation, de l'ambiance qui y règne, du confort des lieux ; |
| Motif économique | Pour obtenir des avantages économiques (matériels et financiers) directs (allocations de chômage) ou indirects (en vue d'un meilleur salaire) ; |

Motif prescrit	Sur pression ou injonction d'autrui ou de la hiérarchie, de manière explicite (obligation légale) ou implicite (conseil) ;
Motif dérivatif	Pour éviter des situations ou des activités désagréables (mauvaise ambiance, manque d'intérêt au travail, problèmes familiaux) ;
Motif opératoire professionnel	Le sujet se forme pour acquérir des compétences (connaissances, habiletés, attitudes) perçues comme nécessaires à la réalisation d'activités spécifiques sur le champ du travail ;
Motif opératoire personnel	En vue d'acquérir les savoirs (connaissances, habiletés, attitudes), perçus comme nécessaires à la réalisation d'activités spécifiques en dehors du champ du travail (loisirs, vie familiale, éducation des enfants, responsabilités associatives, humanitaires, religieuses, politiques, etc.) ;
Motif identitaire	En vue d'acquérir les savoirs (connaissances, habiletés, attitudes) et/ou la reconnaissance symbolique nécessaires à une transformation (ou une préservation) de ses caractéristiques identitaires en tant que telles sous l'angle de l'identification professionnelle, culturelle, sociale ou familiale, à travers le maintien ou la transformation du statut social ou familial, de la fonction, du niveau de qualification, du titre, etc. Avec ce motif, l'apprenant s'engage en formation pour avoir une reconnaissance de son environnement et pour l'image de soi ;
Motif vocationnel	En vue d'acquérir les savoirs (connaissances, habiletés, attitudes) et/ou la reconnaissance symbolique nécessaires à l'obtention d'un emploi, à sa préservation, son évolution ou sa transformation. La raison de s'engager est centrée sur une logique d'orientation professionnelle, de gestion de carrière ou de recherche d'emploi.

Soulignons encore que ces motifs sont pluriels, contingents et évolutifs (Carré, 2001). Tout d'abord, un engagement repose sur plusieurs motivations. Ensuite, selon la formation, les motivations peuvent différer chez le même individu. Enfin, les motivations peuvent varier pour la même formation si un individu la suit à des moments différents. Pour terminer, retenons que la notion de **dynamique d'engagement** en formation (*Id.*) renvoie quant à elle à l'existence d'un processus qui distingue trois concepts :

- **Le sentiment d'autodétermination** : impression qu'a le sujet d'être la cause de son comportement ;
- **La perception de compétence** : probabilité de réussite que s'attribue le sujet ;
- **Le concept de projet** : sa valence (importance des motifs d'entrée en formation), son instrumentalité (référence à l'utilité de la formation pour un projet plus large), sa temporalité.

Les différents cadres théoriques décrits ci-dessus peuvent sembler trop nombreux pour notre étude. Nous les avons toutefois mobilisés pour deux raisons principales. La première étant qu'ils sont complémentaires les uns des autres.

Ils permettent en effet d'éclairer, chacun à leur niveau, certains aspects et certains enjeux qui sont à l'œuvre dans le choix de participation à une formation. Dans ce contexte, et en vue de remonter le fil d'un processus complexe (celui de la prise de décision d'un individu de s'inscrire dans un projet de formation), il nous apparaissait opportun de prendre appui sur toutes ces grilles afin de pouvoir tenir compte de la constellation d'acteurs et de l'hétérogénéité des pratiques, des relations, des représentations et, in fine, des enjeux qui sous-tendent la dynamique particulière de la participation à une formation. La seconde raison dépasse le cadre strict de cette étude. Avec cet arsenal théorique et conceptuel, nous entendons proposer une boîte à outils à destination des professionnels des CISP (mais aussi aux autres) qui souhaiteraient prolonger et approfondir l'analyse à leur propre terrain.

3. La démarche empirique

A partir de ces cadres analytiques, nous avons construit **notre propre grille interprétative** en formulant l'hypothèse assez générale que la décision d'entrer en formation est influencée par des facteurs individuels (**la personne**), des facteurs organisationnels (**le dispositif de formation et la stratégie de recrutement**) et des facteurs contextuels (**le cadre institutionnel et social, l'offre de formation**).

Compte tenu du caractère éclaté de la population visée par notre problématique de recherche, nous avons fait le choix de conduire nos investigations en deux temps. D'une part, lors de la phase exploratoire, nous avons interrogé des professionnels des CISP et, d'autre part, lors de nos investigations de terrain, nous avons interrogé des personnes éligibles, des stagiaires en cours de formation ainsi que des partenaires de l'insertion et de la formation. Les partenaires interrogés sont les suivants : l'IBEFE de Namur, le Forem (Nivelles et Liège), les CPAS (Namur et Gembloux), la Fédération des CPAS, l'IFAPME, l'Enseignement de Promotion sociale (Institut Provincial de Formation Sociale de Namur et l'Institut de Formation Supérieure de la Ville de Wavre), le Réseau Wallon de Lutte contre la Pauvreté, le Carrefour des métiers de Verviers, Intermire Asbl, l'ASBL Fédéré (Fédération des Régions des Quartiers de Wallonie).

A l'appui de notre hypothèse centrale et assez générale, nous avons rencontré 37 stagiaires en formation CISP, 7 personnes éligibles à une formation et en recherche d'informations et 13 partenaires de la formation et de l'insertion. Pour ce faire, nous avons mobilisé deux techniques de récolte de données : l'animation de **focus groups** pour les stagiaires et des **entretiens semi-directifs** pour les personnes éligibles ainsi que pour les partenaires de la formation et de l'insertion. Au total, en tenant compte des 14 professionnels des CISP rencontrés lors de la phase exploratoire, ce ne sont pas moins de **76 personnes** qui ont pu s'exprimer sur la thématique du recrutement en formation CISP.

4. Les principaux enseignements

En début de recherche, pour tenter de comprendre la décision d'entrer en formation, nous avons mobilisé les trois niveaux classiques d'abstraction de l'analyse sociologique que sont les niveaux macro (**le contexte**), méso (**l'organisation**) et micro (**l'individu**). Les résultats de notre analyse n'invalident pas cette hypothèse assez générale, mais ils tendent à faire ressortir, de manière plus fine, le rôle de facteurs conjoncturels (émanant d'une situation engendrée par un certain nombre de circonstances), culturels (ayant trait aux normes, valeurs et représentations), structurels (se rapportant aux tendances lourdes et mesurables qui façonnent et transforment les conditions objectives de la vie en société) et organisationnels (structurant une action et permettant le fonctionnement d'une activité).

Une problématique encadrée

Au carrefour de ces quatre facteurs, qui peuvent s'influencer mutuellement, la problématique du recrutement des stagiaires en formation CISP peut être qualifiée de **problématique « encadrée »**². Cette nouvelle grille interprétative présente selon nous l'intérêt de pouvoir faire ressortir avec plus de nuance et de précision l'hétérogénéité des situations. Pour la clarté du propos, et de manière assez schématique, nous pouvons relier les facteurs conjoncturels et structurels au niveau macro, les facteurs organisationnels au niveau méso et les facteurs culturels au niveau micro :

Niveau macro	Le contexte	Facteurs conjoncturels et structurels
Niveau méso	Le dispositif	Facteurs organisationnels
Niveau micro	La personne	Facteurs culturels

Les résultats de l'étude se déploient en direction de deux types d'enseignements. D'une part, il est permis de dégager des enseignements généraux nous invitant à réfléchir au rôle de chacun des quatre facteurs mentionnés et à l'influence que chacun d'entre eux peut avoir vis-à-vis des autres facteurs. D'autre part, de manière plus spécifique, on peut identifier des dynamiques individuelles d'entrée en formation et, du côté des CISP, trois temps forts en lien avec les processus de recrutement en formation des publics dits « invisibles » : repérer, mobiliser, créer du lien. Ces aspects particuliers portent en effet plus spécifiquement sur « ce sur quoi » les CISP ont pris. Ils permettent de dégager certaines priorités et de décliner certaines d'entre elles en pistes d'actions concrètes.

Enseignements généraux

Au rang des **enseignements généraux**, nous retiendrons que le problème du recrutement est quasi-généralisé mais qu'il est d'ampleur variable d'un partenaire de la formation/de l'insertion à l'autre. En outre, le problème est multidimensionnel et renvoie, comme nous l'avons déjà souligné, à une grande hétérogénéité de situations, de publics, de pratiques, d'attentes et de représentations.

Un premier élément important concerne la crise sanitaire qui a laissé des traces chez certaines personnes. Le confinement pourrait avoir entraîné pour certains du découragement et induit certaines habitudes et autres comportements solitaires. En outre, de nombreuses institutions ont été peu disponibles, voire à l'arrêt. Certaines d'entre elles, dans plusieurs régions de Wallonie, n'auraient pas encore, selon plusieurs témoignages, ouvert leurs portes depuis le déconfinement. Cette période a également conduit les CISP à mettre en stand-by certaines formations ou à les organiser à distance, ce qui a pu « causer » la perte de stagiaires.

En parlant de conjoncture, on peut aussi penser que la **multiplication des crises** (financière, sanitaire, de l'énergie) offre un environnement peu propice à l'engagement, qu'il s'agisse de l'engagement en formation tout comme de l'engagement dans l'emploi. A ce sujet, le phénomène de **grande démission**, observé aux Etats-Unis dès 2008 et, depuis peu, en France, doit nous interpeller. Alors que ce phénomène concerne le plus souvent des personnes qualifiées, en emploi avec un contrat stable, il pourrait reposer sur une **mécanique de défiance vis-à-vis des « institutions »** au sens large et représenter la face immergée d'un iceberg aux dimensions multiples et complexes. Pour les personnes éloignées de l'emploi et peu qualifiées, la difficulté à se projeter à moyen ou long terme et les craintes émises vis-à-vis des institutions et des dispositifs de la formation n'aide pas au recrutement.

Par ailleurs, certains partenaires avancent aussi l'hypothèse que le cadre institutionnel lui-même serait propice à un transfert générationnel qui aboutirait à une forme de **reproduction sociale des inégalités**. Sur le plan culturel, sans pour autant parler à ce stade de changement de paradigme, les discours des

² Sur le concept d'encastrement, appliqué à la formation continue, lire aussi l'approche de Conter et Guyot (2006).

personnes à propos du travail évoluent peu à peu et la qualité de vie passerait désormais très nettement avant la qualité du travail. De nombreux témoignages des partenaires de la formation et de l'insertion évoquent d'ailleurs l'enjeu et la nécessité de **redonner du sens au travail et à la formation**.

Certains partenaires considèrent également qu'il y a nécessité, à propos des **métiers**, d'informer davantage, avec pédagogie et de démystifier certains d'entre eux tout en ayant un discours de vérité, notamment sur les conditions de travail. La question des conditions de travail est d'ailleurs au centre des débats à propos des métiers en pénurie. La structuration des politiques de l'emploi et de la formation autour des pénuries de main-d'œuvre dans certains secteurs d'activités serait, pour de nombreux professionnels des CISP, une fausse bonne idée. De fait, les **pénuries** s'expliquent entre autres par des conditions travail et d'emploi souvent défavorables. Aussi, l'illisibilité du paysage de la formation (qui fait quoi, pour qui ?) et la marchandisation du secteur de l'insertion socioprofessionnelle avec, en corollaire, un système concurrentiel et « le jeu » des institutions (dont certaines ne joueraient plus leur rôle) participeraient de la **désaffectation** des personnes pour les dispositifs de formation. Cette désaffectation serait également, d'un point de vue structurel, reliée à la **précarisation des publics** et au désavantage comparatif coût/bénéfice de suivre une formation. Pour clore le chapitre des enseignements généraux, les professionnels des CISP mais aussi les partenaires de la formation et de l'insertion mettent en avant de **multiples pistes** sur le plan des actions concrètes à mener sur le terrain : démarches de prospection, communications et informations véhiculées autour des formations, offre de formation et dispositifs pédagogiques qui les sous-tendent, accompagnement psychosocial proposé, certification des formations, partenariats avec les autres CISP mais également ceux développés avec d'autres opérateurs de formation et, enfin, relations à établir et consolider avec les entreprises

Enseignements spécifiques

Sur le plan des **enseignements spécifiques**, il est permis de distinguer, d'une part, des enjeux du point de vue de la personne face à l'engagement en formation et, d'autre part, des enjeux plus organisationnels, c'est-à-dire du point de vue du dispositif de formation (des CISP) vis-à-vis des stagiaires potentiels.

L'entrée en formation se caractérise, témoignages à l'appui, par des enjeux opératoires (une personne est en formation pour des choses très concrètes comme le fait de vouloir obtenir un emploi ou avoir une occupation sociale) et identitaires (la personne est en formation pour avoir une meilleure image d'elle-même). La grande diversité des **motifs d'engagements** ne permet pas de construire une typologie des profils des stagiaires à partir des raisons qui sont les leurs à s'engager en formation. On note tout de même que la recherche de confiance (particulièrement dans les filières « orientation ») ainsi que la volonté d'assurer un avenir aux enfants constituent deux objectifs importants. D'autres motifs sont énoncés : trouver du travail, répondre à une injonction, faire plaisir à son environnement et à son entourage proche (la famille par exemple), avoir une occupation sociale, apprendre un métier, se donner des chances d'avoir de belles perspectives, etc. Parfois, l'ambivalence des positionnements des personnes les conduit à expliquer leur présence en formation pour apprendre un métier et trouver un emploi tout en affirmant dans le même temps ne pas vouloir spécialement terminer la formation et exercer un métier dans la filière suivie.

Parallèlement aux motifs d'engagement, on observe une disparité des **formes d'engagement**. Celles-ci se traduisent soit par des comportements très déterminés ou par des attitudes de soumission, soit par la conviction de détenir les compétences nécessaires et par la confiance en ses propres chances ou par le doute et le sentiment de fragilité face à l'expérience vécue en formation. Précisons encore que les stagiaires en formation montrent une grande diversité d'attitudes et de réactions face à l'expérience de formation, entendue ici comme un projet : quelle est son importance et son utilité ?

Quelle perception de la planification des actions et des échéances ? Quelle acceptation de contraintes et d'efforts à fournir ? Etc.

Les discussions en *focus groups* ont encore fait ressortir deux aspects centraux de la présence des personnes en formation. D'une part, l'histoire des femmes et des hommes en formation montre que, dans de nombreux cas, en amont des objectifs spécifiques poursuivis par telle ou telle personne, ce sont des **éléments déclencheurs particuliers** qui les ont amenés là où ils sont. Sur ce point, les récits ne contredisent pas la littérature et les études existantes qui distinguent parmi les événements des incidents, des rencontres et des injonctions. D'autre part, comme nous l'avons déjà mentionné dans la partie relative au cadre théorique et dans celle relative à l'analyse de terrain, il est permis d'identifier certains obstacles ou certaines **barrières** à la formation. Pour rappel, ces barrières sont à relier aux conditions de vie d'une personne et opèrent à tout moment d'un parcours de formation (barrières situationnelles) ; elles peuvent être la conséquence de l'histoire psycho-affective de la personne et de ses expériences passées et influencer la concrétisation même d'un projet de formation (barrières dispositionnelles) ; elles sont aussi parfois en lien avec les messages véhiculés autour de la formation en question et interfèrent avec l'idée-même de suivre une formation (barrières informationnelles) ; elles peuvent enfin avoir trait aux conditions socio-économiques d'un territoire (accès aux services publics, crèches, etc.), financières (frais d'inscription, etc.) et politiques (législation chômage, etc.) qui participent du choix de l'engagement en formation ainsi qu'aux éléments caractéristiques de l'offre de formation et du dispositif pédagogique (modalités d'apprentissage, contenu, horaires, etc.) et avoir une influence sur la personne, du début à la fin d'un parcours de formation (barrières institutionnelles).

De surcroît, l'analyse du problème de pénuries de stagiaires en CISP ne peut se limiter à celle des caractéristiques particulières d'une personne. La phase exploratoire de notre étude ainsi que la littérature ont fait ressortir d'autres éléments que des éléments de nature macro ou microsociologique. Il convient en effet de tenir compte du niveau mésosociologique et donc, pour compléter la réflexion et ouvrir la perspective analytique, de questionner les **démarches et actions potentielles des CISP**. Quand on interroge les professionnels des CISP, une question qui revient assez fréquemment est celle de la manière dont on pourrait prévenir l'éloignement durable de certains publics du marché du travail, de la formation et du risque de précarisation croissante. Cette question, délicate et complexe, a alimenté les débats et discussions d'un webinaire organisé en France (Normandie) sur l'accompagnement socioprofessionnel des « publics invisibles » (Carif-oref de Normandie, 2022). Lors de ce webinaire, les différents participants ont rappelé la nécessité de devoir développer des démarches permettant d'« aller vers » les publics non accompagnés, pour leur permettre d'accéder à un accompagnement socioprofessionnel, à une formation ou à un droit. La **coexistence de trois temps forts** associés à trois actions a été identifiée et mise en discussion. Nous les avons repris à notre compte dans l'étude pour les confronter aux témoignages de terrain que nous avons récoltés. Articulées autour des trois temps forts, ces démarches et actions visent à « **repérer** » les stagiaires potentiels (*où sont-ils et comment aller vers eux ?*), à les « **mobiliser** » (*comment les attirer et retenir leur attention ?*) et à **créer du lien** avec eux (*comment les retenir en formation et les aider à donner du sens à leur projet de formation ?*).

Avant d'aborder ces trois temps forts, et en appui de la littérature et de l'état actuel des connaissances sur la participation et l'engagement en formation des individus (voir notre cadre théorique et conceptuel), rappelons qu'un individu multiplie sa probabilité de s'inscrire en formation s'il a connaissance de l'existence de tel ou tel dispositif de formation, s'il a la possibilité de mobiliser des ressources, de saisir l'opportunité de se former et en fait le choix librement, s'il considère que ce projet est réaliste et correspond à sa demande, ses attentes et ses valeurs, qu'il y perçoit un intérêt et, in fine, qu'il estime qu'il a des chances de réussite. Dans ce contexte, savoir où se trouvent les personnes pour définir avec elles leurs besoins et leur offrir les moyens de leurs propres ambitions constituent des étapes clés.

Après avoir défini sur le plan théorique les trois types de démarche (repérer, mobiliser, créer du lien), l'enjeu consiste à les décliner en actions concrètes. Il est cependant important de préciser que les perspectives pratiques d'une étude sont toujours délicates car elles passent « *par la médiation d'un jugement et d'une prise de position d'ordre normatif* » (Marquet, Van Campenhoudt, Quivy, 2022, p. 280). De plus, des **pistes d'actions** peuvent être des conséquences pratiques d'une analyse ou de simples suggestions, « *sans les induire de manière automatique et incontestable* » (*Id.*). Certes, un des objectifs de l'étude RASta était bien de dégager des pistes d'actions. Mais face aux écueils éventuels que pourrait représenter un tel exercice, nous proposons de livrer une série de pistes d'actions qui n'ont pas la prétention de constituer toutes de bonnes démarches ni de représenter les seules démarches potentielles. Elles ont toutefois une certaine légitimité dans la mesure où elles émanent de la littérature, de nombreux documents internes à notre secteur, des enseignements de notre étude et d'animations en présence de professionnels de première ligne du secteur CISP. Le tableau ci-après présente plusieurs actions articulées autour des trois temps forts identifiés comme étant le repérage, la mobilisation et la création de liens.

Pistes d'actions non exhaustives pour le recrutement des stagiaires

Repérer

- *Aller dans les maisons médicales, les structures de planning familial, les braderies, les grandes surfaces, les clubs sportifs, les plaines de jeux, les espaces dédiés à la petite enfance, les consultations ONE, les AMO, les marchés (de Noël), les salons, les files d'attente dans les bureaux des syndicats et des CPAS, les permanences sociales, les restos du cœur, etc.*
- *Investir les groupes de débrouille sur Facebook et les réseaux sociaux*
- *Se faire connaître des partenaires et maintenir en permanence les relations partenariales (important en cas de départ de personnes)*
- *Être présents (affichage, brochures) dans les points de contacts (CPAS, syndicats, devant les écoles, les mutuelles, les pharmacies, etc.)*

Mobiliser

- *Communiquer : réseaux sociaux, affichages, folders, presses locales, bouche-à-oreille, etc.*
- *Informar à partir des lieux de vie et être présents dans les services complémentaires (épiceries sociales, etc.).*
- *Élaborer des séances d'accueil personnalisées et prévoir des entretiens individuels immédiatement après les séances d'informations*
- *Décrire de manière claire et précise les options et les formations proposées*
- *Expérimenter avec des candidats une situation de formation*
- *Mettre en place une séance d'informations expérientielle (partage d'expériences avec des anciens stagiaires)*
- *Laisser les gens parler d'eux (pour les mettre en confiance) et garantir une forme de sécurité*
- *Inviter aux séances d'informations d'autres personnes que celles habituellement invitées*
- *Proposer des ateliers découvertes*
- *Adapter les filières de formations aux attentes et besoins (en ce compris les lieux de formation et les horaires)*
- *Réfléchir à la cohérence de l'offre de formation*
- *Améliorer le contexte réglementaire, réfléchir aux délais d'entrée, aux entrées permanentes et à la longueur des formations*
- *Proposer des dispositifs permettant des entrées progressives*
- *Offrir un environnement d'apprentissage adéquat aux potentielles compétences numériques à développer (formateurs, matériels, pédagogie)*
- *Réfléchir à la certification*
- *Offrir des opportunités de stages en entreprise (investir les associations patronales) et un accompagnement post-formation*
- *Informar sur les taux d'insertion, les perspectives d'emploi, les différentes facettes d'un métier et sur les environnements de travail*
- *Parler des métiers en termes positifs*

Créer du lien

- *Mettre en place des échanges de pratiques (avec d'autres stagiaires et avec des anciens)*
- *Désigner des ambassadeurs de la formation*
- *Développer des logiques pédagogiques participatives, des pratiques méthodologiques différentes du modèle scolaire et proposer des groupes de petites tailles*
- *Intégrer les méthodes de travail futures dans la formation*
- *Ouvrir des crèches*
- *Élargir le public des CISP*
- *Accompagner autrement les personnes qui abandonnent la formation puis qui y reviennent*
- *Repenser les fonctions à l'intérieur d'un CISP : formateurs, accompagnateurs, éducateurs, personnes de confiance, etc.*

Conclusion

Si cette étude s'inscrit dans la continuité des débats et des réflexions menés depuis un certain nombre d'années au sein du secteur CISP sur la problématique du recrutement des stagiaires en formation, elle ne prétend pas isoler certains effets plutôt que d'autres et offrir un **panel de solutions** immédiates au phénomène étudié. La difficulté à trouver des personnes éligibles pour nos formations et le caractère parfois limitatif de l'expression inhérent aux discussions (les *focus groups* semblent peu propices à libérer la parole sur des sujets plus intimes) sont autant de **limites** à la présente étude qui lui confèrent à certains égards un caractère exploratoire. Aussi, comme dans toute démarche qualitative, les résultats ne peuvent prétendre à pouvoir objectiver de manière formelle le contenu et la portée des discours des acteurs de terrain qui ont été interrogés. En ce sens, les résultats que nous présentons restent pour certains d'entre eux hypothétiques. L'étude aura toutefois permis de **structurer une réflexion** qui existe déjà depuis longtemps au sein de notre secteur et qui porte sur une situation jugée problématique et remontant, là aussi, à quelques années.

Du point de vue des perspectives, **l'étude RASta pourrait être approfondie** sur le plan théorique, méthodologique et/ou empirique. Aussi, nous pourrions retenir une dimension particulière issue des enseignements et l'approfondir par le biais de la mise en place d'une nouvelle étude. Enfin, l'idée d'autres travaux complémentaires à l'étude RASta n'est certes pas sans intérêt. Dans ce cadre, la question de l'accroche et des aspects pédagogiques ainsi que celle de l'accompagnement et de l'émancipation sociale gagneraient à être étudiées. En effet, ces thématiques sont au cœur du modèle proposé aujourd'hui par les CISP. Réfléchir à ce modèle permettrait, demain, de le renforcer, l'adapter ou le transformer en regard de l'évolution des attentes, des aspirations et des besoins de nos publics ainsi que de ceux des acteurs du marché du travail.

Objectivée et quantifiée en 2019, la problématique du recrutement de stagiaires constitue aujourd'hui un **enjeu fondamental** et ce, pour trois raisons principales. Tout d'abord, même s'il ne concerne pas l'ensemble des CISP ni la totalité des filières de formation, le **constat** des difficultés de recrutement et de la baisse du nombre de stagiaires nous a poussés à comprendre le phénomène. Ensuite, face à une situation de baisse du recrutement de stagiaires, il faut amorcer une réaction. Autrement dit, sur quelles perspectives pratiques s'ouvre cette étude ? Quelle réponse apporter à la problématique ? Comment ajuster nos démarches pour tenter d'infléchir, demain, une tendance aujourd'hui défavorable en termes de recrutement de stagiaires ? Quels leviers d'actions actionner prioritairement ? Enfin, ensemble, avec tous les acteurs du secteur CISP, il importe de conduire une **réflexion** plus générale sur le modèle d'accompagnement et de formation que nous proposons : faut-il le maintenir en l'état, l'adapter voire le transformer en profondeur ?

Ce **triple enjeu**, de **compréhension**, de **réactivité** et de **réflexivité**, s'inscrit assurément dans des **temps distincts**. Pour l'heure, le temps est à l'analyse et à la prise de conscience de la portée réelle des enseignements généraux et spécifiques de cette étude. À court terme, la mobilisation des acteurs, accompagnée d'un travail de discussions et d'échanges entre les professionnels des CISP autour des pistes d'actions suggérées (cf. le tableau ci-avant), devrait nous conduire à dégager des « bonnes pratiques » en matière de recrutement. À plus long terme, c'est notre conception de l'accompagnement, de la formation et de l'insertion qui pourrait être discutée et questionnée. En outre, une réflexion globale et commune avec tous les acteurs et partenaires de la formation et de l'insertion en Wallonie – qui sont aussi concernés par des difficultés de recrutement – est à encourager. Elle permettrait d'ouvrir un dialogue, tous ensemble, autour d'enjeux fondamentaux pour l'avenir de notre paysage de la formation et de l'insertion : comment rationaliser nos partenariats et nos complémentarités ? Comment empêcher autant que faire se peut une offre de formation excédentaire sur un territoire et les situations de concurrence ? Comment rendre plus lisible cette offre de formation ? Un vaste chantier en perspective !

Repères bibliographiques

Amblard H., Bernoux Ph., Herreros G., Livian Y-F. *et al.*, 2005, *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*, Paris, Seuil.

Bourgeois E., Denghien S., Lemaire B. (dir. de), 2021, *Alphabétisation d'adultes. Se former, se transformer*, L'Harmattan, coll. « Action & Savoir ».

Bruxelles Formation, 2021, *Les conditions de vie des stagiaires en formation : obstacles ou leviers ? Focus sur les formations pré-qualifiantes*, Services Etudes et Statistiques.

Carré Ph., 2001, *De la motivation à la formation*, Paris, L'Harmattan.

- 1999, « Pourquoi nous formons-nous ? », *Sciences Humaines*, n°92.

- 1998, « Motifs et dynamiques d'engagement en formation. Synthèse d'une étude qualitative de validation auprès de 61 adultes en formation professionnelle continue », *Education permanente*, n°136, pp. 119-131.

Carif-oref de Normandie, 2022, « Webinaire « Aller vers : repérer et mobiliser les publics Invisibles », 3 mai, visionné le 11 mai 2022, <https://www.youtube.com/watch?v=dtxz3A4Wa3Y>.

Conter B., Guyot J-L., 2006, « Un objet encastré », In Guyot J-L., Mainguet C., *La formation professionnelle continue. Stratégies collectives*, Bruxelles, De Boeck Université, pp. 327-340.

Fonder M., Mosty M., Voz B., Wiliquet M., 2016, « Attirer les demandeurs d'emploi dans des formations qualifiantes : l'apport de nouveaux outils », in Vendramin P., Van Haepere B. (coord.), 2016, « Du chômage aux chômeurs », *Dynamiques régionales*, IWEPS, n°4, pp. 41-54.

Fonder M., Mosty M., 2014, *Evaluation du Plan Marshal 2. Vert. Evaluation thématique n°9 : Formation qualifiante dans les métiers en demande*, IWEPS, Belgrade.

Guyot J-L., 2003, « Perspectives théoriques pour une sociologie de l'individu en formation professionnelle continue », In Guyot J-L., Mainguet C., Van Haepere B., *La formation professionnelle continue. L'individu au cœur des dispositifs*, Bruxelles, De Boeck Université, pp. 351-367.

Interfédération des CISP, 2019, *Diminution des stagiaires dans les CISP*.

Lavoie N., Levesque J., Aubin-Horth S., 2008, « Le retour en formation chez les adultes peu scolarisés : un faisceau d'obstacles », *Éducation et sociétés*, n°22, pp. 161-178.

Lescure E. de, Letrait M., 2022, « Le non-recours à la formation : premiers éléments d'identification de profils de non-accédant-e-s », In *Formation continue et parcours professionnels : entre aspirations des salariés et contexte de l'entreprise : Groupe d'exploitation des données Défis* [en ligne], Marseille, Céreq (généré le 29 octobre 2022). Disponible sur Internet : <<http://books.openedition.org/cereq/902>>.

Marquet, Van Campenhoudt, Quivy, 2022, *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Armand Colin, coll. « U ».

Mikolajczak Z., Dupont V., 2017, « Renforcer l'accroche et lutter contre le décrochage des personnes en formation dans le secteur des CISP », *l'observatoire*, n°93, pp. 56-59.

Sen A., 2000, *Repenser l'inégalité*, Paris, Seuil.

- 1993, [1987], *Ethique et économie*, Paris, P.U.F.

Tiberghien V., 2006, « L'engagement en formation de base de publics adultes de faible niveau de scolarisation », *Savoirs*, n°11, pp. 87-106.

Vega Fernández P., Faulx D., 2020, *Étude qualitative auprès d'adultes ayant un faible niveau de qualifications, en attente ou en reprise de formation*, Unité d'Apprentissage et de Formation des Adultes (UAFA), ULiège.

Warin P., 2010, « Qu'est-ce que le non-recours aux droits sociaux ? » *La vie des idées* [En ligne] <http://www.laviedesidees.fr/Qu-est-ce-que-le-non-recours-aux.html>.