
**L'évaluation des stagiaires au cSur de tensions entre
des formateurs et exigences institutionnelles : étude au sein du centre
d'insertion socioprofessionnelle Edit**

Auteur : Preud'homme, Emeline

Promoteur(s) : Beuker, Laura

Faculté : Faculté des Sciences Sociales

Diplôme : Master en gestion des ressources humaines, à finalité spécialisée en "politique et management RH"

Année académique : 2025-2026

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/25707>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.

NOM : PREUD'HOMME

Prénom : Emeline

Matricule : S210525

Filière d'études : Master en Gestion des Ressources Humaines

L'évaluation des stagiaires au cœur de tensions entre identité
professionnelle des formateurs et exigences institutionnelles : étude au sein
du centre d'insertion socioprofessionnelle Edit

Mémoire de fin d'étude

Madame BEUKER Laura,
Monsieur WUIDAR Simon,
Madame DEFEYT Odile.

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier chaleureusement ma promotrice, Madame Laura Beuker, pour la qualité de son encadrement, ses précieux conseils et sa disponibilité pendant toute la durée de cette recherche.

Je souhaite aussi remercier Monsieur Simon Wuidar, lecteur interne de ce mémoire, pour les lectures conseillées.

Je remercie également Madame Odile Defeyt, ma maitre de stage, de m'avoir offert l'opportunité de découvrir une nouvelle profession et de m'avoir proposé ce sujet d'étude.

Je voudrais aussi exprimer ma gratitude envers l'ensemble des personnes rencontrées lors des entretiens pour les informations fournies. De plus, je tiens à remercier les formateurs du centre Edit de Liège de m'avoir accueillie de manière si bienveillante au sein de leur équipe.

J'adresse également mes remerciements à ma maman et ma cousine d'avoir relu minutieusement les différentes parties de mon mémoire.

Je suis également reconnaissant du soutien reçu de la part de mes amis et de ma famille tout au long de ces cinq années d'études.

Table des matières

LISTE DES ACRONYMES : 4

1. INTRODUCTION 5

2. CONTEXTUALISATION : 7

2.1. LES POLITIQUES D'ACTIVATION : 7

2.2. LA TENDANCE VERS UN FINANCEMENT AUX RÉSULTATS : 8

2.3. LE CENTRE EDIT : 11

3. MÉTHODOLOGIE : 13

3.1. CADRE CONCEPTUEL : 13

3.2. RÉCOLTE DU MATÉRIAU EMPIRIQUE : 13

3.2.1. *L'OBSERVATION PARTICIPANTE* : 13

3.2.2. *L'ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF* : 14

3.3. MÉTHODE D'ANALYSE DU MATÉRIAU EMPIRIQUE : 16

3.4. CHOIX DU SUJET ET ÉVOLUTION DE LA QUESTION DE RECHERCHE : 17

4. MISE À PLAT : 18

4.1. LE TRAVAIL DE FORMATEUR : 18

4.2. PARCOURS DE FORMATION DES STAGIAIRES : 19

4.2.1. *SÉLECTION DES STAGIAIRES* : 19

4.2.2. PROCESSUS D'ÉVALUATION DURANT LA FORMATION : 21

4.3. LES INFORMATIONS À FOURNIR AUX INSTITUTIONS PUBLIQUES : 24

5. REVUE DE LITTÉRATURE : 27

5.1. LA CONSTRUCTION DU JUGEMENT ET DE LA COMPÉTENCE : 27

5.2. L'ÉPREUVE DU RECRUTEMENT : 28

5.3. LA SOCIOLOGIE DES PROFESSIONS : 29

5.4. L'ÉVALUATION DANS LE SECTEUR DE L'INSERTION SOCIOPROFESSIONNELLE : 30

6. ANALYSE : 34

6.1. L'IDENTITE EN CREUX : 34

6.2. L'ÉTHIQUE PROFESSIONNELLE COMME CADRE DE RÉFÉRENCE : 35

6.3. LA SÉLECTION DES CANDIDATS EMPLOYABLES : 38

6.4. LES HEURES PRESTÉES PAR LES STAGIAIRES : 41

6.5. LA RÉPONSE À LA QUESTION DE RECHERCHE : 43

7. DISCUSSION :	44
7.1. L'ÉCLAIRAGE DE NOS RÉSULTATS PAR LA LITTÉRATURE EXISTANTE :	44
7.1.1. LA DIVERSITÉ DE PRATIQUES DES FORMATEURS :	44
7.1.2. LES EXIGENCES DE CHIFFRES :	44
7.1.3. L'IDENTITÉ DES FORMATEURS :	46
7.2. LES LIMITES ET LES PISTES POUR DE FUTURES RECHERCHES :	46
8. CONCLUSION :	48
BIBLIOGRAPHIE :	50
SOURCES SCIENTIFIQUES :	50
SOURCES NON SCIENTIFIQUES :	53
ANNEXES :	54
ANNEXE 1 : INFOGRAPHIE CHIFFRES CLÉS CISP 2023	54
ANNEXE 2 : GUIDE D'ENTRETIEN	55
ANNEXE 3 : TABLEAU RÉCAPITULATIF DES ENTRETIENS RÉALISÉS	57
ANNEXE 4 : TABLEAU SYNTHÉTIQUE DES CRITÈRES DE SÉLECTION	58
ANNEXE 5 : SUPPORT D'ENTRETIEN DE SÉLECTION	59
ANNEXE 6 : EXEMPLE D'ATTESTATION DE SUIVI	60

Liste des acronymes :

ASBL	Association sans but lucratif
CESE	Conseil économique, social et environnemental de Wallonie
CISP	Centre d'insertion socioprofessionnelle
EC	Économie des conventions
Forem	Service public wallon de l'emploi et de la formation professionnelle
Interfédé	Interfédération des entreprises de formation par le travail et des organismes d'insertion socioprofessionnelle
PIF	Plan individuel de formation
RAFI	Retour sur action formation/ insertion

1. Introduction

Lors de notre parcours académique, nous avons pu découvrir certains enseignements en lien avec la gestion des ressources humaines mais aussi d'autres relatifs à la sociologie du travail. Plus particulièrement, nous avons assisté, en première année de master, à un cours portant sur la sociologie de l'emploi et du chômage, dispensé par Monsieur Jean-François Orianne. Ce cours nous a particulièrement captivée et nous a notamment permis de découvrir le sujet des intermédiaires du marché de l'emploi. Dès lors, lorsque nous avons eu l'opportunité en deuxième année de master de choisir un lieu de stage, nous avons décidé de candidater auprès des centres d'insertion socioprofessionnelle (CISP). Cette recherche de stage s'étant avérée fructueuse, nous avons pu intégrer l'équipe du centre Edit de Liège.

Le phénomène empirique sur lequel se concentre cette recherche est l'évaluation. En effet, nous nous sommes intéressée aux pratiques évaluatives des formateurs envers les demandeurs d'emploi. Ces derniers sont également appelés « stagiaires » par les formateurs. Notre objet d'étude s'est alors progressivement construit et précisé lors de notre présence sur le terrain. Notre question de recherche a finalement été formulée sous la forme suivante : « Comment les enjeux organisationnels, humains et institutionnels façonnent-ils les pratiques d'évaluation des stagiaires en insertion socioprofessionnelle au sein du centre Edit ? ». Dans ce travail, nous montrerons dès lors comment les pratiques d'évaluation constituent la porte d'entrée permettant d'accéder aux valeurs et à la construction identitaire des professionnels. Nous aborderons également les contraintes institutionnelles présentes dans l'environnement des CISP.

Ce sujet d'étude est d'autant plus intéressant à aborder que les CISP font face, en 2026, à des réformes budgétaires ayant une influence directe sur leur fonctionnement. De fait, une logique de financement aux résultats semble de plus en plus se mettre en place. La survie des centres d'insertion socioprofessionnelle est alors conditionnée à la mise à l'emploi de ses bénéficiaires. Il est dès lors pertinent de s'interroger sur les effets, notamment de ces réformes, sur les évaluations des stagiaires.

Nous commencerons par situer notre sujet de recherche en abordant d'abord le contexte sectoriel et institutionnel puis nous introduirons le centre d'insertion socioprofessionnelle dans lequel s'inscrit cette étude. Ensuite, dans la partie méthodologie, nous expliquerons la manière dont nous avons procédé afin de récolter et d'analyser nos données empiriques. Après cela, nous présenterons ces données et exposerons les divergences de pratiques entre les différents acteurs lors de la mise à plat. Dans la partie suivante, nous développerons les théories que nous avons mobilisées pour construire notre cadre d'analyse. En outre, nous nous concentrerons sur une partie des savoirs préexistants à notre recherche en confrontant plusieurs auteurs afin de réaliser la revue de littérature. Par la suite, nous procéderons à l'analyse de nos données empiriques grâce à différents concepts issus de la théorie des conventions et de la sociologie des professions. La section suivante sera dédiée à la confrontation de nos résultats à ceux des travaux présents dans la revue de littérature. De plus, la

section discussion nous permettra également de poser les limites de notre travail ainsi que de proposer des pistes pour de futures recherches. Nous terminerons ce travail par une brève conclusion.

2. Contextualisation :

Dans cette partie, nous commencerons par expliquer le développement des politiques d'activation des chômeurs en Belgique et leur évolution. Ensuite, nous explorerons les financements des intermédiaires du marché de l'emploi. Enfin, nous situerons le cadre de cette recherche menée au sein d'un centre d'insertion socioprofessionnelle. Ces différentes parties nous permettront d'exposer les raisons pour lesquelles il est pertinent de se questionner sur les pratiques d'évaluation des CISP et les enjeux liés à celles-ci dans le contexte actuel.

2.1. Les politiques d'activation :

En 1998, la Stratégie Européenne pour l'Emploi est instaurée. L'une des quatre priorités de cet accord est l'amélioration de la capacité d'insertion professionnelle, autrement dit de l'employabilité des demandeurs d'emploi (Barbier, 2002). Les différents pays membres de l'Union Européenne doivent donc traduire ces lignes directrices dans leurs politiques nationales. En 1999, l'idée d'un État social actif se concrétise alors, sous les impulsions européennes, en Belgique. La visée de celui-ci est d'ailleurs définie par un de ses fondateurs en Belgique comme étant « *une société de personnes actives sans renoncer à l'ancienne ambition de l'État social, c'est-à-dire une protection sociale adéquate* » (Vandenbroucke, 1999 ; cité par Berthet & Conter, 2011, p.173). À la suite de la Stratégie Européenne pour l'Emploi, les politiques d'emploi en Belgique ont participé au développement de l'employabilité des chômeurs (Orianne & Beuker, 2019). Les demandeurs d'emploi ne sont donc plus vus comme des êtres passifs mais bien comme des personnes responsables de leur capacité d'insertion sur le marché de l'emploi, qui doivent dès lors être actifs c'est-à-dire qu'ils doivent effectuer des démarches personnelles tangibles et régulières afin de retrouver un travail.

Face au chômage, les responsabilités collectives deviennent des responsabilités individuelles (Orianne, 2005). Progressivement, la logique d'assistance laisse place à une logique de responsabilisation des chômeurs. Les demandeurs d'emploi doivent alors développer leur employabilité définie comme « *la capacité à accéder à un emploi et à évaluer de façon autonome à l'intérieur du marché du travail, en tant que sujet actif de sa trajectoire de vie* » (Périlleux, 2005 ; cité par Beuker & Gérard, 2026, p.12). Celle-ci peut aussi être entendue au sens de « *“chances” d'accéder à un emploi durable et de qualité* » (Orianne & Beuker, 2019, p.2) et peut aussi être appelée « capacité d'insertion socioprofessionnelle ». Les mesures passives comme le versement d'indemnisation sont donc progressivement remplacées par des mesures actives telles que la formation (Remy, 2015). Cette activation des chômeurs se traduit également dans la terminologie choisie. En effet, ces derniers, anciennement dénommés « chômeurs », sont aujourd'hui appelés « chercheurs d'emploi » (Beuker & Gérard, 2026).

Suite aux directives européennes, les services d'accompagnement et de formation se sont ouverts à d'autres acteurs que le secteur public. En effet, les services publics de l'emploi ont, dans un premier temps, délégué une partie de leurs missions à des opérateurs non-marchands et associatifs. Ensuite, les opérateurs privés marchands ont également pu collaborer avec le service public (Remy,

2018). Progressivement, des partenariats se sont alors mis en place entre ces différents intervenants afin de formaliser leurs pratiques.

Dès 2004, la Région Wallonne met en place le plan d'accompagnement des chômeurs. Ceux-ci sont alors amenés à se présenter à différentes échéances afin de prouver qu'ils cherchent effectivement de l'emploi (Conter & Orianne, 2011). Depuis 2025, le dispositif d'accompagnement des demandeurs d'emploi connaît plusieurs réformes toujours en cours entraînant une activation accrue de ce public (Service public de Wallonie, s. d.). En effet, dès leur inscription au service public wallon de l'emploi et de la formation professionnelle (Forem), les demandeurs d'emploi doivent réaliser un plan d'actions obligatoire personnalisé comprenant différentes démarches à réaliser. (Service public de Wallonie, s. d.). Le demandeur d'emploi peut alors notamment se voir proposer une formation par son conseiller. Dans ce cas, il fait alors l'objet d'un adressage, c'est-à-dire qu'il est invité à se rendre au minimum à la séance d'informations de cette formation. Ensuite, le chômeur peut décider si oui ou non il souhaite participer à la formation. Pour les demandeurs d'emploi adressés, les centres de formation doivent alors fournir davantage d'informations au Forem que pour ceux qui ont choisi de participer à la formation de manière volontaire.

L'activation des chômeurs est donc notamment rendue possible par les formations dispensées par les intermédiaires du marché du travail tels que les centres d'insertion socioprofessionnelle (Remy, 2015). Ces différentes institutions ont pour mission de socialiser « *l'individu au rôle social (et au statut qui lui est associé) de chômeur actif.* » (Orianne & Beuker, 2019, p.11). De plus, la coordination des politiques de formation des demandeurs d'emploi en Wallonie s'articule autour de trois principes. En premier lieu, la territorialisation, entendue au sens de proximité géographique, permettrait une connaissance approfondie des enjeux économiques et sociaux. Le deuxième principe concerne l'individualisation des suivis des parcours des demandeurs d'emploi. Le troisième renvoie aux relations étroites entretenues avec les autres acteurs du marché du travail, notamment les entreprises (Conter & Orianne, 2011).

En outre, les conditions d'accès au chômage ont évolué ces dernières années. Jusque peu, la Belgique était l'un des rares pays à ne pas limiter le système d'indemnisation du chômage dans le temps. Depuis 2026, les conditions d'octroi d'indemnisations du chômage se sont durcies. Les indemnités sont dès lors limitées à une période d'un an maximum (ONEM, 2026). De plus, les conditions d'accès ont été renforcées. Cette réforme du chômage pourrait conduire à un afflux de personnes plus important vers les CISP (Interfédé, 2025). D'ici 2030, la Belgique s'est également fixée comme objectif d'atteindre un taux d'emploi de 80% pour la population âgée de 20 à 64 ans (SPF Emploi, Travail et Concertation sociale, 2025).

2.2. La tendance vers un financement aux résultats :

Antérieurement aux élections de 2019, le Mouvement Réformateur proposait déjà de conditionner l'existence de certains centres de formation aux résultats obtenus et donc de cesser le

financement structurel pour se diriger vers un financement au résultat (Interfédé, 2019). Cette idée n'est donc pas récente. Actuellement, le secteur de l'insertion socioprofessionnelle connaît une réduction de budget. De fait, les subsides accordés aux CISP ont diminué de deux pourcents et ne sont plus indexés.

En plus du fait que les subsides stagnent, les CISP sont également touchés par le fait que ceux-ci peuvent désormais comptabiliser uniquement les heures effectivement prestées par les stagiaires. En effet, précédemment, si un stagiaire n'assistait pas au cours mais que celui-ci était couvert par un certificat médical ou par une attestation de présence au sein d'une autre institution comme, par exemple, dans le cas d'un rendez-vous à l'Office des étrangers, alors les heures étaient considérées comme étant assimilables. Ces heures étaient donc comptées dans le nombre d'heures réalisées par les stagiaires. Présentement, les heures assimilées ne sont plus prises en compte, ce qui réduit le nombre d'heures prestées par les demandeurs d'emploi, influençant, lui aussi, le financement des CISP. Ces différents éléments placent les centres dans une situation financière délicate entraînant toujours plus de pression. Cette dernière se fait notamment ressentir aux niveaux des résultats attendus en termes de mise à l'emploi. En effet, certains centres ont vu cesser leurs filières n'ayant abouti à aucune mise à l'emploi dans l'année.

Un financement aux résultats lié aux sorties positives semble alors progressivement se mettre en place. En effet, le taux d'emploi a une place importante dans l'octroi des subsides. Or, comme le mentionne l'avis n°1614 du Conseil Économique, Social et Environnemental (CESE) de Wallonie (2025), d'autres éléments sont à prendre en considération lors de l'évaluation des activités des CISP.

En effet, dans l'article 4 du décret du 10 juillet 2013 relatif aux centres d'insertion socioprofessionnelle, le Parlement wallon précise :

« Le centre a pour mission de favoriser, par une approche intégrée, l'insertion socioprofessionnelle du stagiaire visé aux articles 5 et 6, par l'acquisition de connaissances, de compétences et de comportements, nécessaires à son insertion directe ou indirecte sur le marché de l'emploi, à son émancipation sociale et à son développement personnel dans le respect du principe de non-discrimination, de promotion de l'égalité des chances face à l'emploi et la formation et de la protection de la vie privée et des données à caractère personnel. »

La mission des centres est donc large, elle intègre d'autres éléments qui ne peuvent être mesurés quantitativement. Suivre une formation en CISP apporte de multiples bénéfices aux stagiaires qui ne sont pas seulement en lien avec l'insertion en emploi, tels que l'émancipation sociale et le développement personnel (Interfédé, 2025).

De plus, les différents acteurs n'incluent pas les mêmes éléments dans le calcul du taux d'emploi provoquant d'importantes divergences en termes de pourcentages. Selon l'Interfédé (2025), en 2023, le taux d'insertion après un passage en CISP était de 69%. Plus précisément, 24% des stagiaires ont été mis à l'emploi après la formation, 45% ont poursuivi une autre formation et 31% sont

catégorisés « autre ». Le document d'où proviennent ces statistiques est présenté en annexe 1. En revanche, le Service public de Wallonie (SPW) rapporte lui un pourcentage variant entre 11,9% et 19,5% en fonction l'avancée du stagiaire dans la formation (Parlement de Wallonie, 2025). Dans le premier cas, le taux d'insertion est calculé pour tous les stagiaires sous contrat de formation. Dans le second, uniquement les stagiaires ayant achevé leur formation en 2023 sont comptabilisés. Ces différences de taux entre les deux institutions s'expliquent donc par le fait que le SPW prend en compte les stagiaires étant toujours en cours de formation et ne comptabilise comme insertion que certaines catégories d'emploi et de formations qualifiantes spécifiques. Contrairement à l'administration, l'Interfédé ne prend en compte que les demandeurs d'emploi ayant terminé leur formation car ce sont ceux susceptibles d'avoir obtenu un emploi et dont la situation après la formation a pu être recensée. De plus, celle-ci intègre toutes les formes d'emploi et de formation.

Bien que le rapport du SPW intègre un volet qualitatif, celui-ci est jugé insuffisant par l'Interfédé qui aimerait que les impacts sociaux soient évalués à la même hauteur que le taux d'insertion qui reste pour le moment l'élément central. De la même façon, le CESE Wallonie (2025) estime que le poids attribué à l'insertion dans l'emploi lors de l'évaluation des résultats doit être pondéré, nuancé, en fonction des missions et des publics des CISP. D'autres aspects, pour le moment invisibilisés, tels que la réduction d'obstacles à l'insertion, les compétences comportementales ou encore le gain d'autonomie doivent être pris en compte selon la CESE.

De la même manière, certains auteurs postulent qu'il faut adopter une approche intégrative permettant d'inclure non seulement des indicateurs objectifs mais aussi subjectifs. Comme le dit Lefèbre (1997), le fait de prendre en compte uniquement des éléments objectifs « *masque toute une série de bénéfices davantage liés à la transformation de la personne dans sa subjectivité, ses représentations d'elle-même et du monde, ses perceptions et attitudes* » (p.8 ; cité par Conter & Orianne, 2011, p.51).

Comme le précise le Centre d'Appui aux Initiatives de Promotion Sociale (CAIPS) dans la note de synthèse produite sur les réformes impactant les CISP en 2025, le financement de ces derniers pourrait évoluer vers une logique fondée sur l'impact. Les CISP seraient alors évalués sur base d'indicateurs de résultats notamment en termes d'insertion post-formation. Les centres accueillant un public très éloigné de l'emploi pourraient alors être pénalisés, notamment au niveau financier (Interfédé, 2025).

Grâce à cette section, nous avons pu montrer comment les chômeurs ont été progressivement invités à participer activement à leur recherche d'emploi, à travailler leur employabilité. Comme dit précédemment, diverses mesures actives ont été mises en place telles que l'accompagnement et la formation. Dans la partie suivante, nous aborderons alors le fonctionnement des centres d'insertion socioprofessionnelles et, plus particulièrement, celui du centre Edit.

2.3. Le centre Edit :

Cette recherche s'inscrit plus précisément dans le cadre d'un stage de fin d'études réalisé au sein d'un centre d'insertion socioprofessionnelle nommé Edit. Ce centre, actif dans la formation pour adultes depuis 1987, comptabilise à l'heure actuelle trois antennes situées respectivement à Liège, Verviers et Aywaille. Les formations proposées s'adressent principalement à un public peu qualifié. Depuis 1989, ce centre est reconnu comme CISP, anciennement appelé organisme d'insertion socioprofessionnelle. Dans un premier temps, le fonctionnement du centre était avant tout lié au financement par le fond social européen ainsi que par des subsides du Forem. Au fur et à mesure, le financement lié à l'agrément CISP a pris de plus en plus de place. Cette concentration des moyens a pour conséquence un renforcement des conditions à respecter mais aussi un meilleur financement.

À l'heure actuelle, différents modules de formation sont proposés. Le module « Tous Secteurs » propose une formation professionnalisante pour les métiers de la vente, du nettoyage, de la logistique et de la cuisine. Le module « Orientation » est lui dédié à l'orientation professionnelle, permettant aux stagiaires de tester un projet professionnel et de bénéficier d'un accompagnement à la fois collectif et individuel. Une autre formation spécifique au secteur de l'électricité est dispensée uniquement à Verviers. Le centre Edit de Liège met aussi en place une formation appelée « Digistart » ayant pour but d'apprendre aux stagiaires les bases du numérique, notamment utiles pour la recherche d'emploi. En plus de ces modules, le centre Edit travaille également en collaboration avec le Forem pour des appels à projets relatifs à deux formations dans le secteur du nettoyage. Certaines formations fonctionnent donc grâce à l'agrément CISP et d'autres grâce à des appels à projets du Forem. Elles sont par conséquent directement touchées par les réformes en cours. Face à ces changements, le centre Edit rencontre des contraintes budgétaires liées au taux d'insertion de ses stagiaires et connaît une charge administrative croissante.

En discutant avec les différents intervenants sur le terrain, nous avons pu comprendre que l'évaluation est une question qui se pose assez régulièrement au sein cette association. Une des personnes rencontrées nous a d'ailleurs dit : « *La pratique de l'évaluation, je pense que c'est toujours en recherche et en questionnement.* » (Entretien i14). En effet, nous avons pu constater dans les revues annuelles des dernières années que la pratique d'évaluation constituait une préoccupation constante pour le centre Edit. Plus précisément, dans le document relatif à l'année 2024, nous avons pu lire que la formalisation de l'évaluation des contenus théoriques constituait un axe prioritaire pour les filières CISP pour 2025.

Les différents formateurs rencontrés nous ont aussi indiqué une tendance croissante vers plus de tâches administratives, plus de données à reporter aux diverses institutions publiques. La question de l'évaluation n'échappe pas à cette logique : les formateurs doivent fournir des preuves d'évaluation en cas de contrôle dans les dossiers des stagiaires. En effet, à travers les années, les outils d'évaluation ont eu tendance à se diffuser dans les différentes sphères du monde du travail, notamment au sein des politiques publiques d'emploi. De fait, comme le dit Demazière (2007), « *l'évaluation est devenue un*

instrument de catégorisation des chômeurs et de suivi de leurs parcours sur le marché du travail. » (p.280). En plus de cette expansion, l'évaluation s'est également progressivement formalisée.

Ces différents éléments contextuels propres à l'environnement des CISP, et plus particulièrement du centre Edit, nous amènent alors à nous questionner sur les enjeux, et leurs effets, relatifs aux pratiques d'évaluation des stagiaires poursuivant une formation.

3. Méthodologie :

3.1. Cadre conceptuel :

Cette recherche s'inscrit dans une démarche qualitative et abductive. Ce faisant, un nombre restreint de participants ont été interrogés de manière rigoureuse (Damhuis & Ruquoy, 2012). Le mode d'inférence abductif se définit comme étant « *une reconnaissance du processus de réflexion du chercheur qui, animé par l'irritation d'un doute, interroge les faits empiriques dans un va-et-vient entre la construction des conjectures théoriques, les inférences et leurs occurrences dans l'expérience.* » (Hallée & Garneau, 2019, p.126). Nous avons donc effectué des allers et retours entre les données de terrain et la construction théorique. Cela nous a permis de considérer le phénomène étudié sous un nouvel angle, grâce à des catégories de pensées issues de la sociologie.

Notre recherche ayant pour objectif la compréhension, nous aurions pu choisir de réaliser celle-ci dans le cadre de l'approche sociologique de l'individualisme méthodologique. Cependant, nous avons choisi de l'effectuer sur base du paradigme développé par Champy (2011 ; cité par Aballéa, 2021). Celui-ci a développé une nouvelle théorie appelée holisme compréhensif. Cet auteur ne se contente pas, à l'instar de ces prédécesseurs, de démontrer les manquements relatifs aux différentes approches existantes sans proposer d'alternative valide empirique (Aballéa, 2021). En effet, Champy innove en proposant un paradigme permettant de prendre en compte à la fois les contraintes mais aussi les marges de liberté des acteurs (Aballéa, 2021). Cette approche semble particulièrement pertinente en regard de notre objet de recherche pour saisir comment les contraintes, notamment institutionnelles, coexistent avec une relative diversité des pratiques au sein des formateurs. Nous considérons donc les formateurs comme des personnes ayant un pouvoir d'agir sur leurs pratiques, capables de faire leurs propres choix tout en exerçant leur profession dans un environnement contraignant.

3.2. Récolte du matériau empirique :

3.2.1. L'observation participante :

Tout d'abord, notre présence dans les locaux du centre Edit de Liège a permis un accès direct au terrain. Celui-ci a été propice à l'observation de nombreuses séquences. Un véritable travail de terrain a alors été effectué. Celui-ci est entendu au sens de récolte de données portant sur une série de pratiques lors de la présence sur les lieux et au moment où apparaissent ces dernières (Chapoulie, 2000). Cela nous a permis de collecter des informations relatives à l'évaluation en situation mais aussi d'observer des interactions spontanées entre travailleurs et avec les stagiaires. Plus précisément, le type d'observations conduit correspond à l'observation analytique, définie par Chapoulie (2000) comme étant « *un travail de repérage focalisé sur un ou des aspects particuliers des phénomènes étudiés en un temps et dans un lieu déterminés.* » (p.7). De ce fait, nous avons affiné nos catégories d'observations au fur et à mesure que notre question de recherche se précisait, en tenant compte des autres données collectées via les entrevues. Il s'agissait donc d'allers et retours permanents entre le terrain et les recherches théoriques.

Sur le terrain, nous avons comme posture l'observation participante, c'est-à-dire que nous étudions le groupe des formateurs pendant une relativement longue période (soixante jours) tout en participant à la vie de l'organisation (Quivy et al., 2017). Cette technique, pour des questions de faisabilité, a uniquement été menée au sein de l'antenne liégeoise du centre Edit, notre lieu de stage. Concrètement, notre présence sur le terrain a principalement consisté à assister les formateurs de Liège dans les modules « Tous Secteurs » et « Digistart ». Par exemple, nous avons pu observer les séances collectives dispensées par les formateurs mais également certains entretiens individuels et certaines évaluations de stage. De plus, nous avons accompagné activement les travailleurs dans la réalisation des dossiers d'inscription, des carnets de progression et des attestations de suivi pour la formation « Digistart ».

Afin de recueillir au mieux ces données, nous avons tenu un journal de terrain pendant les soixante jours de stage. Celui-ci peut être considéré, selon Weber (1991), comme un outil polyvalent regroupant les particularités d'un journal d'enquête, d'un journal de recherche et d'un journal intime. Il permet alors à la fois de consigner dans un ordre chronologique les différents éléments observés et entendus mais aussi de regrouper certaines réflexions théoriques ainsi que ses propres ressentis. Un tri a ensuite été effectué dans les notes prises *in situ* afin de les retravailler et de constituer de véritables comptes rendus.

Ces observations, combinées aux entretiens réalisés, ont permis non seulement de récolter un matériau empirique riche favorisant une certaine comparaison entre les modalités d'évaluation énoncées et celles effectivement réalisées mais aussi de rendre compte de la diversité des pratiques évaluatives.

3.2.2. L'entretien semi-directif :

Au-delà de l'observation participante, nous avons réalisé quatorze entretiens afin de saisir les discours des formateurs, le sens qu'ils donnent à leurs pratiques d'évaluation. Cette méthode de recueil de données empiriques permet de récolter des propos qui « *mêlent des faits précis, des anecdotes et les jugements, les sentiments associés à ces évènements.* » (Giraud, 2016, p.51). Cette technique nous a donc permis de recueillir des descriptions fines des pratiques d'évaluation mais également de saisir les systèmes de valeurs à partir desquels les formateurs orientent ces pratiques (Damhuis & Ruquoy, 2012).

Pour effectuer ces interviews, nous avons réalisé un guide d'entretien (Annexe 2). Cet outil est construit autour d'une série de thématiques à aborder lors de l'échange. Pour le construire, nous avons réalisé une première lecture rapide d'articles scientifiques portant sur les intermédiaires du marché du travail et sur l'évaluation afin d'identifier les grands thèmes transversaux pertinents pour notre recherche. Ces thèmes sont restés larges afin de permettre une grande flexibilité quant à la formation des questions au moment de l'entretien, dans le but de « *faire parler* » un maximum les interviewés (Damhuis & Ruquoy, 2012). Ces thématiques ont servi de points de repère et nous ont permis d'explorer

différentes idées lors des rencontres avec les participants. De ce fait, cet outil nous a donné la possibilité de structurer les entrevues tout en maintenant une posture ouverte. Lors des interviews, nous avons notamment abordés les points suivants : les réformes actuelles, le processus de sélection des stagiaires, les documents mobilisés lors de l'évaluation et les relations entretenues avec les institutions publiques. Le guide d'entretien n'est pas un outil fixé une fois pour toute, il s'agit d'un outil dynamique évoluant au fur et à mesure des éléments fournis par les différents entretiens (Barbot, 2012). De fait, notre guide a évolué en excluant certains sous-thèmes jugés redondants et en ajoutant d'autres issus du contenu des entretiens précédents tels que l'évaluation de la motivation lors de la sélection ou encore l'appréciation individualisée de la réussite des stagiaires.

Les entretiens ayant été réalisés en s'appuyant sur ce guide composé de thèmes larges, ceux-ci peuvent être considérés comme étant semi-directifs. En effet, ce type d'entretien est caractérisé par une utilisation souple du guide d'entretien. Il vise à laisser une grande liberté au participant dans la structuration de sa pensée tout en le questionnant si certains points ne sont pas abordés de manière spontanée par ce dernier (Damhuis & Ruquoy, 2012 ; Ghiglione & Matalon, 1985). L'ordre dans lequel les thèmes ont été abordés a donc différé en fonction des personnes rencontrées. Lors des entrevues, nous avons procédé à une prise de notes, tout en veillant à ne pas amoindrir le sentiment d'écoute active. Cependant, comme le dit Barbot (2012), la prise de notes ne suffit pas car elle reste sélective et approximative. Nous avons donc également enregistré de manière sonore les propos des formateurs. Les informations récoltées ont ensuite été retranscrites et analysées.

Nous avons délibérément choisi d'interviewer exclusivement les formateurs et non pas les stagiaires qui font l'objet des évaluations. De fait, ce choix s'explique par le fait que nous ne nous intéressons pas principalement à l'expérience vécue par les demandeurs d'emploi lors des évaluations. En outre, les stagiaires représentent un public principalement d'origine étrangère n'ayant pas toujours le niveau de français adéquat pour mener un entretien de recherche. Ces derniers ne sont pas non plus toujours informés des enjeux institutionnels encadrant leur formation. À la place, nous cherchons à comprendre le sens qu'attribuent les formateurs aux pratiques d'évaluation, cette catégorie d'acteurs apparaît donc particulièrement pertinente à interviewer. Selon la typologie de Quivy et al. (2017), les personnes rencontrées lors des entretiens relèvent alors de la catégorie du public visé par l'étude.

Le contact avec ces personnes a été établi grâce à notre présence sur le terrain. En effet, comme cette recherche s'inscrit dans le cadre de la réalisation d'un stage au sein du centre Edit de Liège, nous avons pu avoir facilement accès aux différentes adresses électroniques des participants. Un mail a alors été envoyé à l'ensemble des formateurs des trois établissements afin de proposer une rencontre. Sur les dix-sept personnes contactées, quatorze ont répondu favorablement. Nous avons donc pu interviewer l'intégralité des formateurs de l'antenne liégeoise, quatre formateurs de Verviers et les deux personnes travaillant au centre Edit d'Aywaille. Sur les quatorze personnes rencontrées, deux ont été pensionnées respectivement en décembre et en janvier. Au vu de leur sortie récente et de leur longue ancienneté au sein du centre Edit, nous avons jugé pertinent de recueillir leur point de vue. Les

entrevues ont été menées dans des circonstances différentes entraînant plusieurs modes de passation. Pour les formateurs de Liège, les entretiens ont été réalisés en face à face au sein des bureaux du centre Edit de Liège. Pour les formateurs de Verviers et d'Aywaille, ils ont principalement été conduits en distanciel via des outils de visio-conférence. Les entretiens se sont déroulés sur une période d'un mois et la durée moyenne des entrevues est d'environ une heure.

Afin de garantir l'anonymat des participants à cette recherche, nous avons choisi de leur attribuer un pseudonyme composé du « i » signifiant interviewé ainsi que d'un numéro représentant l'ordre chronologique des entretiens. Ce choix méthodologique a été effectué car, comme seulement deux personnes rencontrées sont des hommes, l'usage de pseudonymes sous forme de prénoms ne garantissait pas que leur identité reste inconnue. Nous avons donc également choisi de nous rapporter exclusivement au masculin lorsque nous faisons référence aux formateurs et aux formatrices dans la suite de ce travail. Lorsque certains extraits d'entretien ou de journal de terrain faisaient mention du nom d'un stagiaire, nous avons, en revanche, décidé de rendre celui-ci anonyme par le biais d'un nom d'emprunt. Ce dernier a été choisi de manière méthodique, en essayant de conserver un maximum les mêmes connotations que le véritable prénom du stagiaire. Ceci est d'une grande importance car, comme le dit Zolesio (2011), les prénoms renvoient à des premiers indicateurs de position sociale. Les différentes modalités pratiques des entrevues ainsi que les pseudonymes attribués aux personnes rencontrées ont été résumés dans un tableau récapitulatif en annexe 3.

Nous avons également procédé à une analyse documentaire. Les documents étudiés sont les revues annuelles du centre Edit ainsi que les documents internes relatifs à l'évaluation et à la sélection des stagiaires tels que le plan individuel de formation (PIF) et les grilles de stage. Ces fichiers nous ont permis de mieux cerner les supports et items sur lesquels s'appuient les formateurs pour produire certaines évaluations. D'autres documents produits par le Forem, comme le Retour sur Action Formation/ Insertion (RAFI) ont également été étudiés. Nous avons aussi analysé certains documents relatifs aux CISP comme l'infographie produite par l'Interfédé CISP (Annexe 1) ou encore un avis du Conseil Économique, Social et Environnemental de Wallonie (CESE).

En conclusion, les matériaux empiriques ont été récoltés principalement grâce à deux méthodes, via l'observation participante au sein des bureaux d'Edit Liège et via la réalisation d'entretiens semi-directifs avec les formateurs issus des trois sites. En plus de cela, une analyse documentaire de la littérature existante sur notre objet de recherche et des documents internes relatifs à l'évaluation a été menée.

3.3. Méthode d'analyse du matériau empirique :

Afin d'analyser les entretiens, ces derniers ont préalablement été retranscrits de manière intégrale via le logiciel de retranscription Trint. Celui-ci est certifié ISO 27001, respecte la confidentialité des données et est entièrement conforme au Règlement Général sur la Protection des Données (RGPD). L'analyse de ces entretiens a été effectuée en deux étapes. La première a consisté à fluer

dans chaque retranscription les passages pertinents et à leur associer une étiquette telle que par exemple « perception individualisée », « retour sur action », « distance école ». Cela nous a donné la possibilité d'établir des comparaisons, de mettre en lumière les convergences, les divergences dans les discours des formateurs et, par conséquent, certaines logiques sociales implicites (Quivy et al., 2017). La deuxième étape concernait, elle, la sélection d'extraits d'entretiens à présenter lors de la mise à plat des données. Nous avons par conséquent mené une analyse thématique, associant des thèmes à certains propos tenus par les formateurs. Comme le disent Macq et Parotte (2025), ces thèmes doivent refléter quelque chose d'important vis-à-vis de la question de recherche. Les éléments sélectionnés ne l'ont donc pas été par rapport à leur récurrence lors des entretiens mais bien au vu de leur pertinence par rapport à notre objet de recherche (Macq & Parotte, 2025).

Ces différentes étapes nous ont permis de procéder à une théorisation bricolée. De fait, nous avons produit un cadre d'analyse en empruntant divers concepts opératoires isolés, présents dans différentes théories (Quivy et al., 2017). Ceci nous a permis de « *multiplier les angles d'analyse pour appréhender un même objet par croisement de regards pluriels* » (Waechter-Larrondo, 2005, p.35). Nous avons en effet eu recours à des concepts issus de l'économie des conventions ainsi que de la sociologie des professions afin de créer notre cadre d'analyse. Ce cadre a évolué au fur et à mesure de nos découvertes empiriques et théoriques.

3.4. Choix du sujet et évolution de la question de recherche :

Le sujet de ce travail a été proposé par la directrice du centre Edit de Liège, notre maître de stage, car la thématique de l'évaluation est un sujet qui fait souvent l'objet de discussion en interne. Cependant, comme le dit Giraud (2016), « *trouver une pratique {...} ne suffit pas à en faire un objet d'enquête.* » (p.46). En effet, cette recherche ne s'intéresse pas exclusivement au processus d'évaluation en tant que tel mais bien aux enjeux liés à cette pratique. La question de départ de cette étude a donc été formulée de la manière suivante : « Comment les enjeux relationnels, sociaux et institutionnels façonnent-ils les pratiques d'évaluation des stagiaires en insertion socioprofessionnelle au sein du centre Edit ? ».

Notre problématique a évolué au cours de la récolte de données. Nous nous sommes rendu compte en récoltant les données empiriques que le terme « enjeux relationnels » ne semblait pas pertinent pour notre recherche. Cette dernière ne s'intéresse finalement que de manière marginale à la question des relations entre les stagiaires et leurs formateurs. À la place, nous avons intégré la notion d'enjeux organisationnels. Cet élément a été découvert et intégré à la question de recherche grâce aux entretiens réalisés dans les trois antennes du centre Edit, permettant de mettre la lumière sur les différences existantes entre équipes. Lors de la lecture d'articles scientifiques, nous avons notamment découvert le concept d'identité professionnelle et avons donc également ajouté les enjeux humains à notre étude. Par conséquent, notre question de recherche est devenue : « Comment les enjeux organisationnels, humains et institutionnels façonnent-ils les pratiques d'évaluation des stagiaires en insertion socioprofessionnelle au sein du centre Edit ? »

4. Mise à plat :

À travers les différentes sections ci-dessous, nous rapporterons les données collectées lors des entretiens mais également ce que nous avons pu observer sur le terrain. Nous présenterons en premier lieu le rôle des formateurs et leurs conditions de travail. Ensuite, nous détaillerons l'ensemble des étapes du parcours d'un stagiaire, de son entrée en formation chez Edit à la sortie de celle-ci. Enfin, nous aborderons les données que doivent fournir les formateurs aux institutions publiques.

4.1. Le travail de formateur :

Les travailleurs du centre Edit, communément nommés formateurs, exercent un triple rôle. Dans les faits, le travail de formateur n'est qu'une des trois facettes de leurs activités quotidiennes. Au-delà de dispenser des séances de cours, ces derniers exercent la fonction de conseiller en insertion et de conseiller en orientation. En outre, les travailleurs considèrent leur rôle comme étant avant tout profondément humain et fondé sur l'accompagnement global des stagiaires.

« La première chose c'est vraiment l'écoute de la personne, l'accompagnement. » (Entretien i14)

Au sein des différentes antennes du centre Edit, l'ensemble des formateurs jouit d'une grande liberté et autonomie tant au niveau de l'élaboration des séances pédagogiques, et donc des supports à mobiliser, que dans la manière de délivrer les contenus théoriques. Il n'existe pas de pratiques standardisées auxquelles les travailleurs doivent se conformer. Ceux-ci disposent d'un espace numérique commun permettant à chacun d'ajouter les documents produits et d'utiliser certaines ressources préalablement créées par d'autres collègues. Toutefois, si ces derniers jugent que le contenu ne leur correspond pas entièrement, ils peuvent le modifier et/ou créer un nouveau support à leur guise. De la même manière, le format des outils pour évaluer les stagiaires ne sont pas imposés. Certains outils, comme le plan individuel de formation (PIF), sont établis en équipe sur base de la ligne directrice établie par le conseil d'administration, elle-même fondée sur les éléments imposés par le secteur de l'insertion socioprofessionnelle. D'autres, en revanche, sont entièrement conçus par les formateurs et dépendent donc d'une personne à l'autre tels que les pré-tests ou les tests de fin de cours. Dans tous les cas, même si le support d'évaluation est imposé, la manière d'utiliser les documents et le moment où les formateurs évaluent restent libres.

Nous avons également questionné les participants quant au poids de la pratique de l'évaluation dans leur métier au quotidien, c'est-à-dire à quel point considèrent-ils que cela est une tâche structurante, une part importante de leur travail. Comme en témoigne l'extrait ci-dessous, l'évaluation représente un processus permanent selon certains formateurs. Celle-ci est donc considérée comme étant omniprésente, continue. De plus, elle est conçue comme étant formative, permettant de mesurer la progression et non pas de sanctionner les stagiaires.

« L'évaluation elle est partout, tout le temps, elle est formelle, elle est informelle et elle est programmée, elle n'est pas programmée. C'est tout le temps l'évaluation. C'est un truc vraiment transversal. »
(Entretien i2)

4.2. Parcours de formation des stagiaires :

4.2.1. Sélection des stagiaires :

Afin de saisir l'entièreté du processus d'évaluation des stagiaires en formation au centre Edit, il est intéressant de commencer par l'entrée en formation de ceux-ci et, par conséquent, par leur sélection. Si un demandeur d'emploi souhaite participer à une des formations proposées par l'ASBL, il doit obligatoirement assister à une séance d'informations. Après cela, il peut s'inscrire afin de réaliser un entretien individuel avec un formateur. La sélection des stagiaires repose en premier lieu sur les critères d'éligibilité établis par le Forem et la Région Wallonne. Ces conditions d'entrée en formation concernent principalement le niveau d'étude et la durée d'inscription au Forem. Le détail de ces critères est repris en annexe 4. Certains candidats sont donc automatiquement exclus par ces critères mais il existe un pourcentage de dérogations possible.

Après ces critères légaux, de grandes diversités apparaissent en fonction des modules. Le module « Digistart » dispensé sur le site liégeois et qui a pour but de former les stagiaires aux compétences numériques de base, rencontre de moins en moins de succès. Ce détachement s'explique, selon certains formateurs, par le fait que les demandeurs d'emploi, particulièrement mis sous pression suite aux réformes gouvernementales, sont dans une situation d'extrême urgence. Ceci les inciterait à s'orienter vers une formation plus qualifiante qui leur permettrait d'atteindre plus rapidement la mise à l'emploi. Les formateurs se contentent dès lors des critères établis par les institutions publiques afin de sélectionner un maximum de personnes.

« Une fois que c'est fait, en général, en "Digistart", quand on a besoin d'un assez gros nombre de personnes, à part s'il y a un critère vraiment d'exclusion, on prend cette personne dans le groupe. »
(Entretien i1)

De la même manière, le centre Edit d'Aywaille, dont la création est récente, a connu certaines difficultés de recrutement au lancement du premier module « Aides-ménagères » ce qui a également amené à accepter tous les candidats remplissant les critères retenus par le Forem. Cependant, lors de la mise en place de la seconde formation, le module « Tous Secteurs », il y a eu plus de candidats que le nombre admis. Contrairement au module « Digistart », le manque de candidats ne se fait pas ressentir dans le module « Tous Secteurs » qui, lui, a vocation à préparer les stagiaires à un métier. La sélection pour cette formation est donc plus fine car le nombre de demandeurs d'emploi intéressés par celle-ci est supérieur au nombre de places disponibles.

Au-delà des critères imposés par les institutions et agréments, le centre Édit a développé un outil à utiliser lors des entretiens de sélection. À la dernière page de ce support se trouve un tableau

récapitulatif, celui-ci est présenté en annexe 5. Dans ce document, les possibilités de mobilité, la disponibilité, la motivation et l'adéquation entre le projet professionnel et l'objet de la formation sont repris. Le niveau de français est un élément qui entre, indirectement, en ligne de compte lors de la sélection pour tous les formateurs, mais seulement l'un d'eux nous a indiqué évaluer ce niveau par un test. En effet, ce dernier demande aux candidats de lire un texte de quelques lignes à voix haute puis de le résumer oralement. Il les invite ensuite à écrire quelques lignes qui racontent ce qu'ils ont fait la veille. Cela lui permet « *d'avoir une idée de leur français* » (Entretien i11) en testant leur compréhension orale, écrite mais aussi à la lecture. Le niveau de français est donc un élément pris en compte par l'ensemble des formateurs mais seulement l'un d'eux s'appuie sur épreuve pour l'évaluer.

Le contexte dans lequel le stagiaire vit (logement, enfants, santé ...) est aussi abordé lors de l'entretien de sélection. Pour les formations plus techniques comme le module « Électricité » ainsi que pour les ouvriers polyvalents, un test technique est réalisé. Pour évaluer les éléments plus subjectifs, s'inscrivant dans le registre déclaratif, les formateurs demandent aux candidats d'illustrer leurs propos par des « *exemples concrets* » (Entretien i10). Cependant, le fait de ne pas remplir un critère n'exclut pas automatique le stagiaire.

« *On a failli ne pas prendre par exemple une personne qui vient de {...} il a presque deux heures de trajet. Donc voilà, ce critère, on aurait plus de base dû le mettre sur le côté mais il nous a tellement convaincu lors de son entretien qu'on s'est dit on va lui donner sa chance quand même.* » (Entretien i10)

En effet, comme expliqué par les formateurs, le ressenti, le « *feeling* » (Entretien i14) du formateur lors de l'entretien garde une place prépondérante dans le choix des candidats. Avec l'expérience, les formateurs se sentent de plus en plus disposés à « *sentir quelqu'un* » (Entretien i6), c'est-à-dire à déceler si le profil du candidat est adapté à la formation.

Il existe également de grandes diversités en termes de modalités organisationnelles. À Liège et à Aywaille, l'entretien de sélection n'est effectué qu'une seule fois. Au sein de l'antenne liégeoise, le choix de passer de deux entretiens réalisés précédemment à un unique entretien s'explique par des raisons de timings trop courts. Malgré cela, si un doute persiste après l'entretien pour un candidat, les formateurs peuvent programmer un second entretien. Le stagiaire s'entretiendra alors avec un autre collègue afin de recueillir un deuxième avis. Dans tous les cas, les candidatures sont ensuite discutées en équipe. Contrairement à ce qui est prévu à Liège et à Aywaille, deux entretiens sont en principe toujours programmés à Verviers. Le premier est effectué par un formateur et le second par un de ses collègues. Les demandeurs d'emploi sont donc vus à deux reprises par deux personnes différentes. Cependant, l'un des formateurs nous indique qu'il peut exister tout de même des exceptions pour les profils « *coups de cœur* » (Entretien i11) qui ne sont alors vus qu'une seule fois. Ainsi, quand le premier formateur reçoit le candidat et qu'il est certain que son collègue sera d'accord avec lui sur le fait que le demandeur d'emploi conviendra ou ne conviendra pas, le second entretien n'est pas réalisé.

La sélection d'un stagiaire aux dépens d'un autre varie également en fonction de la composition existante du groupe. En effet, les formateurs nous ont indiqué prêter attention à l'équilibre du groupe, en termes d'âge et de genre mais également au niveau de la complexité des profils. Les profils appelés « *compliqués* » (Entretien i3) renvoient à des personnes ayant besoin de plus d'attention et plus d'accompagnement. Par exemple, les personnes ayant un niveau de français ou d'informatique très faible ne seront pas sélectionnées en grand nombre pour des raisons de faisabilité quant à la dispense des cours.

Nous pouvons ainsi constater que des différences existent en termes de précision des critères retenus entre les formations qualifiantes et non-qualifiantes mais aussi en termes de modalités pratiques des entretiens de sélection entre les différents centres. De plus, une fois que les conditions imposées par les institutions publiques sont remplies, le ressenti du formateur garde une place déterminante lors de la sélection de stagiaires. De fait, malgré qu'une grille reprenant certains items soit présente dans le support de l'entretien de sélection, une grande liberté est laissée aux formateurs ce qui leur permet de sélectionner, parfois, un candidat ne respectant pas forcément tous les critères établis.

4.2.2. Processus d'évaluation durant la formation :

Tout d'abord, lorsque les stagiaires entrent en formation, certains pré-tests sont réalisés. Ceux-ci permettent notamment de « *scinder le groupe en deux* » (Entretien i1) mais aussi d'adapter le contenu des séances au niveau des demandeurs d'emploi. Cela rend donc visible ce qui est acquis et ce qui doit être amélioré en regard de ce qui est mesuré et permet de se fixer des objectifs. Le but est également d'estimer le point de départ afin de mesurer l'évolution des demandeurs d'emploi au cours de la formation. Il n'existe pas de consensus au sein des différents centres Edit ni au sein des formateurs quant à la création et la réalisation de ces évaluations. La direction laisse une grande liberté et autonomie aux travailleurs. Par exemple, un pré-test est réalisé en mathématiques à Verviers mais pas à Liège ni à Aywaille.

Un autre outil utilisé pour mesurer l'évolution des stagiaires est le plan individuel de formation (PIF). Celui-ci est réalisé dans l'ensemble des modules en lien avec l'agrément CISP. Ce support est utilisé à trois reprises : en début, milieu et fin de formation. Il contient une trentaine d'items portant sur les compétences sociales, les compétences professionnelles et la formation de base. À chacun de ceux-ci est attribué un chiffre de un à quatre. Ces données chiffrées font l'objet d'une demande de la part de la Région Wallonne. Les formateurs peuvent alors, en cas de contrôle, établir une moyenne pour chaque moment d'évaluation. Celle-ci n'est donc pas calculée de manière automatique, elle répond simplement à une exigence de quantification. Derrière les chiffres se cachent en fait des « *phrases un peu subjectives* » (Entretien i9) qui renvoient à des éléments plus qualitatifs relatifs à la capacité du stagiaire de faire certaines choses.

Le PIF n'est pas un outil vu d'un très bon œil par certains formateurs qui le considèrent trop long, trop contraignant et peu représentatif du niveau des stagiaires. Celui-ci ne semble pas satisfaisant

à leurs yeux, et est d'ailleurs parfois vu comme une perte de temps. De plus, comme il repose sur une auto-évaluation de la part des stagiaires, les résultats dépendent, selon les formateurs, énormément de la façon dont s'évaluent les personnes. Ce document, d'après les travailleurs, ne permet pas véritablement de mettre en place des objectifs individuels et de faire progresser le demandeur d'emploi. L'utilité de ce document est donc relative et l'usage qu'en font les formateurs limité.

« Maintenant, ça dessine le portrait de la personne, mais c'est tout, parce qu'on n'en fait rien. »
(Entretien i7)

La seule chose vue positivement en lien avec ce document est le fait qu'il constitue un « *support d'échanges avec le stagiaire* » (Entretien i14) qui peut mettre en évidence les points à améliorer. Celui-ci est vu comme une étape obligatoire lors de la formation sans réelle plus-value. Les modalités de passation de cette évaluation sont, elles aussi, variées selon les formateurs. Comme le dit l'un des formateurs, « *certains le font avec le stagiaire et ça sert de grille d'entretien, d'autres sont plus dans la spontanéité de l'échange et vont le compléter après.* » (Entretien i9)

Pour le module « Digistart », un document appelé carnet de progression a été créé par le centre Edit. Celui-ci est composé de différentes catégories de compétences numériques reprenant dans chaque cas un tableau à double entrée présentant d'un côté les items et de l'autre les niveaux de compétences. Ces niveaux sont déterminés par un référentiel externe, le DigComp, imposé par la Région Wallonne. Sur base de ce document, les formateurs établissent un niveau global pour chaque classe de compétences. Ces résultats sont ensuite reportés dans les attestations de fin de formation.

Le plan individuel de formation ainsi que le carnet de progression sont présentés comme des outils faisant l'objet d'une auto-évaluation de la part des stagiaires. Ces derniers doivent alors avoir un regard extérieur pour juger de leurs propres compétences. Toutefois, les formateurs gardent quand même un œil sur les réponses fournies par les demandeurs d'emploi. Un des formateurs dit d'ailleurs : « *on a un droit de regard dessus* » (Entretien i11). Une façon de nuancer les auto-évaluations des stagiaires est de faire appel aux faits, à des exemples, comme le déclare un formateur : « *Plus on est factuel, plus on arrivera à trouver une vérité commune.* » (Entretien i12).

D'autres éléments permettent également aux formateurs d'estimer l'évolution des compétences des stagiaires. Comme le dit d'ailleurs un formateur : « *Mais moi, je n'utilise pas beaucoup le PIF pour être en entretien avec le stagiaire. C'est là. Ça fait partie du dossier, mais voilà, on va revenir sur des points un peu en fonction, mais de façon plutôt naturelle et moins systématique.* » (Entretien i2)

Au-delà de ces documents formels, l'évaluation des stagiaires, bien qu'elle ne soit pas toujours présentée comme telle, est aussi observée lors de moments d'échanges moins cadrés. Ceux-ci peuvent avoir lieu durant les séances de cours. L'évaluation se fait en situation, sur base d'une consigne donnée, le formateur prend des notes sur les acquis ou les choses à revoir en fonction de chaque stagiaire. Cela lui permet de se rappeler ce que les stagiaires sont capables ou non de faire et, par conséquent, de ce

qu'il faut revoir lors des prochaines séances ou lors des temps de travail plus individuels. Cette façon de procéder a également pu être observée lors de notre présence sur le terrain.

« Nous préparons, avec le formateur référent du "Digistart", le début de la formation. Celui-ci m'explique alors le programme des leçons et la répartition des heures de cours. Ensuite, il m'indique qu'il faudra que je note après chaque séance de cours un résumé des points de matière vus ainsi que ce que les stagiaires parviennent ou non à faire individuellement. Comme plusieurs formateurs dispensent des leçons, cela permettra à tous de savoir où en sont les demandeurs d'emploi. » (Extrait de journal de terrain date)

Hormis cela, le suivi individuel entretenu avec les stagiaires et les moments de gestion collective de stage permettent aux formateurs de faire le point avec ceux-ci. Sur base de leurs conversations, les travailleurs prennent des notes qu'ils conservent dans les dossiers personnels des stagiaires afin de les consulter lors du prochain échange. La fréquence de suivi dépend de la situation personnelle du stagiaire et de ses besoins.

« Parfois une discussion informelle à 10h30 peut me donner des infos qui ne sont pas sur le PIF mais qui témoignent d'une évolution de quelqu'un. » (Entretien i1)

Comme en témoigne cet extrait d'entretien, même en dehors des temps d'échanges prévus dans le programme, certaines conversations plus informelles permettent parfois d'évaluer la progression des stagiaires. Selon les formateurs, ce sont plutôt ces moments d'échanges informels et le suivi individuel qui permettent de *« mettre en évidence les problèmes ou les points d'attention »* (Entretien i3). Comme montré précédemment, ces points d'attention ne concernent pas uniquement l'emploi de manière directe mais également des éventuels problèmes de logement, de santé, etc.

Outre ces évaluations et discussions, il existe également une évaluation de stage. Contrairement au PIF, celle-ci semble être perçue par les formateurs de manière positive. De fait, ceux-ci nous expliquent qu'ils considèrent cette évaluation comme plus pertinente pour les stagiaires qui bénéficient directement d'un retour de la part d'un professionnel. Concrètement, les stagiaires et leur responsable de stage remplissent un carnet chaque semaine. Celui-ci contient une grille d'évaluation sur certains points. En plus de cela, les formateurs ont régulièrement des contacts avec les maîtres de stage et se rendent sur place au minimum une fois. L'évaluation sur le lieu de stage est réalisée conjointement avec le stagiaire et son responsable. Les formateurs veillent à alors à se mettre en *« position de médiation »* (Entretien i6) afin que chacun puisse exprimer son point de vue.

Cette évaluation de stage reprend une grille spécifique au métier effectué, produite par le centre Edit sur base de référentiels métiers. Ce document porte donc d'une part sur des compétences techniques propres à chaque métier mais également sur des compétences comportementales attendues de la part de l'ensemble des stagiaires peu importe la profession pratiquée. En plus de

compléter ces grilles, le formateur prend des notes pendant ces rencontres afin de consigner des traces écrites car cette évaluation doit être placée dans le dossier du stagiaire. Les modalités de l'évaluation de stage varient selon les situations. En effet, comme dit précédemment, dans l'idéal, les évaluations font l'objet d'une réunion à trois mais, dans les faits, cela dépend des disponibilités de chacun. Le nombre de personnes présentes lors des évaluations ainsi que leur fréquence varient donc également. À ce propos, l'un des formateurs nous dit : *« {...} mais tu vois, de nouveau, ça aussi ça se transforme {...} et là de plus en plus moi je fais des évaluations que à deux quoi, sans le stagiaire. »* (Entretien i13)

Les séances de cours collectives, quant à elles, ne font pas l'objet d'une évaluation systématique. En effet, les formateurs ne vérifient pas automatiquement si les contenus délivrés peuvent être considérés comme acquis par les stagiaires. De grandes disparités existent entre les différents cours mais aussi entre les centres Edit. Par exemple, à Liège, lors du cours portant sur l'Office National de la Sécurité Sociale (ONSS), les stagiaires réalisent un quizz afin de vérifier leur compréhension de la matière vue. En revanche, cette vérification des apprentissages n'est pas effectuée pour le cours de communication. Comme le dit un formateur : *« On n'a pas de l'évaluation objective de qu'est-ce qui a été perçu, retenu, qu'est-ce qui est applicable. »* (Entretien i6). Celui-ci rapporte ensuite que, selon lui, les compétences comportementales sont jugées de manière continue, les savoirs-faires propres au métier choisi sont évalués lors de l'évaluation de stage mais qu'il manque une évaluation portant sur l'acquisition des savoirs théoriques appris lors des cours collectifs.

En conclusion, les différents outils d'évaluation durant la formation, tels que le PIF ou le carnet de progression, ont pour but de mesurer la progression des stagiaires. Pour ce faire, ces documents sont mobilisés en début, milieu et fin de formation. Cependant, l'évaluation est surtout réalisée de manière continue via les échanges entretenus avec les stagiaires ainsi que ponctuellement grâce à l'évaluation de stage. Ces deux façons de faire étant considérées par les formateurs comme étant plus représentatives de la situation des demandeurs d'emploi. Toutefois, uniquement les documents formels tels que le PIF, le carnet de progression et l'évaluation de stage sont conservés dans le dossier des stagiaires.

4.3. Les informations à fournir aux institutions publiques :

Les documents présentés dans les parties précédentes tels que le PIF ou le carnet de progression sont des outils mobilisés en interne uniquement. Cependant, le centre Edit a l'obligation de prouver que certaines évaluations, quelles qu'elles soient, ont été produites pendant les formations.

« C'est forcément mettre des traces dans les dossiers des stagiaires, au niveau forcément toujours du contrôle du pouvoir subsidiaire. » (Entretien i3)

En effet, les formateurs doivent garder des preuves d'évaluation dans le dossier des stagiaires en cas de contrôle de la part de la Région Wallonne. Malgré cela, les travailleurs restent tout de même

libres quant à la forme que ces évaluations peuvent prendre. Il s'agit donc d'un « *contrôle de justificatifs, mais pas de contenu* » (Entretien i3).

Les formateurs doivent aussi compléter des attestations de suivi pour l'ensemble des stagiaires. Pour le module « Digistart », celles-ci présentent le nombre d'heures suivies par domaine de compétences ainsi que le niveau acquis (Annexe 6). Ce niveau s'appuie, en théorie, sur une moyenne de la dernière colonne du carnet de progression du stagiaire : celle qui concerne la fin de la formation. Nous avons pu observer que cela ne se produit pas toujours de cette façon en pratique.

« J'assiste le formateur référent du "Digistart" pour effectuer les démarches administratives liées à la fin de la formation. Nous comptabilisons le nombre d'heures effectivement suivies pour chaque stagiaire. Ensuite, nous reprenons leur carnet de progression afin d'estimer le niveau acquis à la fin de la formation. Le niveau auquel s'était estimé les stagiaires n'est pas toujours celui que nous inscrivons dans l'attestation. À la place, nous discutons ensemble du niveau auquel nous estimons les stagiaires en fonction de ce que nous avons pu observer lors des séances de cours. (Extrait de journal de terrain, 16 avril 2026)

Pour les personnes adressées par le Forem dans le cadre de l'agrément CISP et pour tous les stagiaires dans le cadre d'appels à projet Forem, les formateurs ont l'obligation de remplir un retour sur action. Celui-ci reprend les compétences acquises, le parcours en formation et les résultats obtenus de manière individuelle pour chaque stagiaire adressé. En règle générale, si le planning le permet, les formateurs essaient autant que possible de montrer individuellement à chaque stagiaire ce document avant de le rendre au Forem. Ce fichier est visible par le conseiller accompagnant le stagiaire concerné. L'impact réel que pourrait avoir ce document sur la vie professionnelle future n'étant pas déterminé, les formateurs préfèrent ne rien écrire de négatif qui pourrait affecter le stagiaire. Les formateurs ne souhaitent pas « *participer à ce contrôle s'il [le retour sur action] est utilisé de manière à sanctionner.* » (Entretien i9). Cette attitude est d'ailleurs issue de discussion collective et fait donc l'objet d'un accord commun entre les formateurs. Par conséquent, le mot d'ordre est la prudence quant aux informations transmises.

« Globalement, il faut vraiment faire attention à ce qu'on répond pour ne pas risquer de nuire à la personne à long terme, {...} il faut être vraiment prudent dans la façon dont on le fait. » (Entretien i7)
« Alors voilà, c'est un peu la politique ici. C'est quand même de ne pas être trop précis. Nous, on veut soutenir les stagiaires. » (Entretien i8)

De plus, plusieurs formateurs nous ont indiqué que les items établis dans l'évaluation demandée par le Forem ne sont pas toujours pertinents et souvent très nombreux, ce qui amène à expédier la complétion. Les questions sont aussi jugées comme étant « *fort intrusives* » (Entretien i14).

« L'évaluation qui est demandée par le Forem, moi, je ne pense pas que ça représente tout à fait la réalité, il faut rentrer dans des cases. » (Entretien i8)

Le centre Edit réalise, antérieurement à la demande faite par les institutions, des statistiques tous les trimestres portant sur le suivi des stagiaires. Lors des projets Forem, certaines informations à reporter sont demandées quand l'ensemble des appels à projets sont terminés. Pour la première fois, une partie du subsidy est lié à la mise à l'emploi des stagiaires. Les formateurs doivent alors établir des statistiques sur le taux d'emploi des stagiaires suivis. Pour ce faire, ils reprennent contact avec les stagiaires pour connaître leur situation sur le marché de l'emploi. Cette prise de contact est effectuée à trois moments : trois mois, six mois et un an après la fin de la formation. Pour qu'un stagiaire soit compté dans le taux d'emploi, celui-ci doit avoir travaillé pendant minimum trois mois. Une partie des subsides reçus, plus précisément vingt pourcents, est liée à la mise à l'emploi. Pour avoir l'entièreté de cette part du financement, il faut que soixante pourcents des stagiaires aient trouvé de l'emploi. Si ce pourcentage n'est pas atteint, une partie des subsides reçus doit être rendue. Le centre Edit s'est fixé un objectif de quarante pourcents de mise à l'emploi, en prévoyant donc de rendre une partie du budget alloué.

Bien que les modules relevant de l'agrément CISP (Tous Secteurs, Orientation et Électricité) soient, eux, pour le moment subventionnés uniquement par rapport au nombre d'heures effectivement prestées par les stagiaires, une évolution semble se dessiner. D'après les informations fournies par la directrice du centre Edit, un arrêté en cours, qui n'a pas encore été voté en dernière lecture, prévoit un rapport plus détaillé des chiffres à transmettre que ce qui est actuellement mis en place. En effet, lors du calcul du taux d'emploi réalisé dans les quatre mois suivant la fin de la formation, pour qu'un stagiaire puisse être comptabilisé, celui-ci devra avoir réalisé au minimum vingt-cinq jours de travail sur une période de trois mois. Cependant, un objectif de taux d'emploi à atteindre ne semble pas encore être à l'ordre du jour pour la filière CISP même si un taux considéré comme insuffisant pourrait entraîner l'arrêt d'une formation. Les informations n'apparaissent pas encore de manière très précises mais une tendance générale vers plus de données à fournir aux institutions publiques, et donc plus de contrôle, semble se dessiner. Un alignement entre les modalités de reporting actuelles demandées par le Forem et celles qui vont probablement être demandées par la Région Wallonne pourrait prendre forme.

5. Revue de littérature :

Pour commencer, nous détaillerons les théories qui nous ont permis de construire un cadre d'analyse, à savoir l'économie des conventions (EC) et la sociologie des professions. Ensuite, nous ferons le point sur quelques théories existantes abordant notre sujet d'étude.

5.1. La construction du jugement et de la compétence :

L'économie des conventions se construit par la critique de trois courants sociologiques antérieurs : le déterminisme de Bourdieu¹, l'analyse stratégique développée par Crozier² ainsi que la théorie économique néoclassique³. En premier lieu, l'EC reproche à Bourdieu sa vision fataliste et déterminée du social. À l'inverse, celle-ci considère les individus comme étant réflexifs et disposant d'un pouvoir d'action (Diaz-Bone & Thévenot, 2010). Ensuite, elle critique Crozier quant au fait que celui-ci considère les individus comme des êtres purement individuels et calculateurs. Au contraire, l'EC postule la recherche du bien commun (Diaz-Bone & Thévenot, 2010). Enfin, contrairement à la théorie économique néoclassique, l'EC n'envisage pas la métaphore de la main invisible dans laquelle « *le marché est un système auto-organisateur qui fonctionne selon un double système de communication, le droit et les prix.* » (Nemo, 2003, p.47). Selon cette théorie, les individus, en poursuivant leurs intérêts individuels, participent à la réalisation du bien commun grâce à une force invisible. L'intervention de l'État dans la régulation du marché n'est alors pas considérée comme étant nécessaire. Cela signifie que l'EC, elle, ne considère pas le marché comme étant auto-régulé mais bien comme fonctionnant grâce à des normes et des valeurs.

L'économie des conventions repose sur des principes développés par l'économie institutionnaliste ainsi que par la sociologie pragmatique (Diaz-Bone & Thévenot, 2010). En effet, celle-ci estime, comme l'économie institutionnaliste, que d'autres éléments que le marché posent des contraintes à l'action économique, tels que la recherche du bien commun, et que le collectif doit être replacé au cœur de l'analyse. Comme la sociologie pragmatique, l'EC s'intéresse aux justifications des acteurs et perçoit le jugement comme se construisant à travers l'action. En outre, l'EC s'est développée autour de trois notions : l'épreuve de réalité, c'est-à-dire le moment qui amène à la justification, la qualification des personnes et des choses ainsi que le bien commun.

¹ Pour plus d'informations, consulter l'article de Quiniou (1996) intitulé « Des classes à l'idéologie : déterminisme, matérialisme et émancipation chez P. Bourdieu. ».

² À ce sujet, lire « L'analyse stratégique en perspective: Retour sur la sociologie des organisations de Michel Crozier. » publié par Martin (2012).

³ Pour en apprendre davantage, consulter l'étude « Institutionnalisme et économie des conventions : Recherches sur le positionnement méthodologique des théories. » de Vercueil (1997).

Un autre apport important de cette théorie est le concept de conventions pouvant être défini comme étant « *des cadres interprétatifs mis au point et utilisés par des acteurs afin de procéder à l'évaluation des situations d'action et à leur coordination.* » (Diaz-Bone & Thévenot, 2010, p.4). Ces conventions permettent alors aux acteurs d'évaluer et de se coordonner grâce à des décisions prises collectivement. En s'appuyant sur ces conventions établies de manière collective, les acteurs peuvent justifier certaines façons de faire. Ils sont donc considérés comme étant capables d'agir de manière réflexive, c'est-à-dire que ces cadres interprétatifs ne sont pas appliqués systématiquement, ce sont les acteurs qui réfléchissent à l'usage des conventions (Diaz-Bone & Thévenot, 2010).

Cette théorie postule que la compétence n'existe pas en soi, qu'il s'agit d'une construction sociale. Plus exactement, la compétence est considérée comme le résultat « *d'une convention, c'est-à-dire d'un accord sur la compétence.* » (Eymard-Duvernay et al., 1997, p.12). La compétence n'est ainsi pas une qualité stable d'une personne, elle varie en regard des conventions mobilisées. Il existe alors une pluralité de façons de juger une même compétence. Les fondateurs de cette théorie considèrent que les situations d'évaluation sont caractérisées par une grande incertitude (Eymard-Duvernay et al., 1997). Ils s'intéressent dès lors aux « *épreuves au cours desquelles les acteurs portent un jugement sur les compétences* » (Eymard-Duvernay et al., 1997, p.11). L'épreuve apparaît par conséquent comme un moment opportun pour observer l'émergence du jugement qui lui-même participe à la construction de compétence.

Pour produire un jugement juste, les auteurs ont recours au concept de « jugement équilibré ». Ce type de jugement mobilise plusieurs conventions, utilise divers régimes d'action (Eymard-Duvernay et al., 1997). Non seulement les différentes conventions peuvent donc coexister mais, en plus, il est recommandé de recourir à une pluralité de façons de juger afin de produire un jugement équilibré. En effet, le fait de s'appuyer uniquement sur un type de convention risque de privilégier certains candidats à d'autres correspondant moins aux critères retenus par cette convention. Le fait de diversifier les conditions d'accès à l'emploi permet alors de donner une chance d'être sélectionné à un nombre plus important de candidats (Eymard-Duvernay et al., 1997).

5.2. L'épreuve du recrutement :

Les auteurs de l'économie des conventions ont étudié plus particulièrement le jugement dans le cadre des épreuves de recrutement. Selon ces derniers, les compétences sont modelées via les dispositifs par l'intermédiaire desquels sont évalués les candidats lors de la sélection (Rozier, 1997).

Dans l'ouvrage « *Façon de recruter* » (Eymard-Duvernay et al., 1997), ceux-ci ont d'ailleurs développé une typologie des régimes d'action des recruteurs. Ils renvoient à des modes d'évaluation distincts. Les auteurs distinguent deux axes. Le premier oppose la planification à la négociation des compétences. Plus précisément, cet axe divise les jugements en deux groupes, les uns sont influencés par des règles fixées à l'avance et « *le recruteur opère à distance des candidats* » Eymard-Duvernay et al., 1997, p.24). Les autres apparaissent lors de l'interaction, le recruteur entretient alors dans ce cas

des « *relations de proximité* » avec les candidats (Eymard-Duvernay et al., 1997, p.24). Le deuxième axe, lui, distingue la mise en relation des compétences au sein de collectifs et l'individualisation des compétences. Au croisement de ces deux axes, se trouvent alors quatre régimes d'action qui sont : l'institution, le marché, le réseau et l'interaction. À chacun de ces régimes est associé une forme particulière de jugement.

Dans le cas d'une institution, le recruteur est considéré comme un régulateur interprétant des règles générales. Il prend appui sur les statuts, les diplômes obtenus et les expériences professionnelles antérieures afin de choisir le meilleur candidat (Eymard-Duvernay et al., 1997). Les dispositifs de mise en équivalence lui permettent d'établir des comparaisons entre les candidats. Ce régime d'action repose sur les qualifications. Le second régime est appelé le « réseau ». Dans celui-ci, le recruteur est un médiateur qui prend en compte la réputation des candidats. Pour cela, il s'appuie sur des relations locales et s'intéresse aux compétences distribuées (Eymard-Duvernay et al., 1997 ; Frégné, 1997 ; Rozier, 1997). Ensuite, les auteurs développent la forme-type du marché. Le recrutement repose alors sur des dispositifs de concurrence. Plus précisément, le recruteur fait passer des tests d'aptitude aux candidats et est considéré comme un sélectionneur. Pour effectuer un choix parmi les candidats, il essaie d'être le plus rationnel économiquement et cherche à recruter la personne qui satisfera le plus ses intérêts. Dans le cadre du dernier régime, celui de l'interaction, l'évaluation se produit grâce à des dispositifs de face-à-face. Le recruteur est alors un interlocuteur évaluant les compétences émergeant lors de sa rencontre avec le candidat. Le jugement se fait en situation et s'appuie sur des repères, des « *indices locaux* » (Eymard-Duvernay et al., 1997, p.31).

Cette théorie s'oppose à l'idée selon laquelle les recruteurs seraient entièrement contraints mais aussi qu'ils seraient entièrement libres de produire un jugement reposant uniquement sur leur intuition (Frégné, 1997). Dès lors, les chercheurs ne s'intéressent plus aux qualités en tant que telles des candidats mais bien à la construction du jugement (Frégné, 1997). Les compétences sont ainsi vues comme étant construites dans l'action. Comme la compétence n'existe pas préalablement au jugement, le recruteur a donc un rôle dans leur reconnaissance et valorisation des compétences.

Certains auteurs s'inscrivant dans la théorie des conventions ont développé une autre typologie des processus de jugement lors des épreuves de sélection. En premier lieu, De Larquier et Marchal (2012) présentent le jugement simplifié. Dans ce cas de figure, aucune épreuve n'est formalisée, l'évaluation se produisant majoritairement par le réseau. Le deuxième type de jugement s'effectue par la réalisation d'une succession d'épreuves et est donc formalisé. Le troisième consiste à trier des candidatures et à réaliser des entretiens. Il s'agit alors d'un jugement appelé « standard ». Enfin, le dernier jugement, produit en situation, est lui profondément contextuel.

5.3. La sociologie des professions :

La deuxième théorie mobilisée pour construire notre cadre d'analyse est la sociologie des professions. Cette sociologie connaît plusieurs courants dont l'un a été développé par Florent Champy

afin de dépasser les oppositions entre le courant structuro-fonctionnaliste et le courant interactionniste (Aballéa, 2021 ; Oriane, 2012). En effet, ces deux approches renvoient à des définitions différentes de ce qu'est une profession. Pour la première, le mot « profession » fait référence aux métiers les plus glorieux, nécessitant un haut niveau de savoirs et dont les travailleurs font passer l'intérêt d'autrui avant les leurs (Champy, 2011). Selon la deuxième approche, la catégorie « profession » n'existe pas en tant que telle car certains métiers ne sont pas considérés par le courant fonctionnaliste comme des professions bien qu'ils remplissent tout de même les deux critères énoncés auparavant. Champy (2011) appelle cette opposition en termes de définition « *l'antinomie de la spécificité* ». La deuxième antinomie porte sur l'unité des professions. En effet, le paradigme fonctionnaliste considère les professions comme étant substantielles alors que le courant interactionniste les perçoit comme profondément contingentes et instables.

Champy (2011) permet alors de faire le lien entre deux visions qu'ils jugent respectivement trop déterministe et trop instable. De plus, contrairement aux paradigmes fonctionnaliste et interactionniste, cet auteur propose de prendre en considération à la fois « *l'unité et la diversité interne des professions* » (Aballéa, 2021, p.3). Ce faisant, il étudie non seulement les marges de liberté des acteurs mais aussi les systèmes de contraintes dans lesquelles s'inscrivent l'exercice de leur profession. Comme précisé dans la section méthodologique, au-delà d'innover avec une nouvelle théorie des professions, il développe également un nouveau paradigme, nommé holisme compréhensif.

Un apport important de cet auteur est le concept de « professions à pratique prudentielle » pouvant être défini comme des professions dans lesquelles « *la complexité des situations oblige en effet à la prudence dans l'application des savoirs et, de ce fait, à la délibération individuelle ou intraprofessionnelle.* » (Aballéa, 2021, p.6). Celles-ci sont caractérisées par la combinaison de différents éléments tels que la prudence, les savoirs abstraits et les effets sociaux (Champy, 2011). Dans l'exercice de ces professions, les travailleurs font face à des situations complexes et singulières qui empêchent l'application directe d'un savoir. C'est alors grâce aux valeurs propres à la culture du métier et aux délibérations que leur travail peut être analysé (Champy, 2011).

Plus précisément, Champy (2011) étudie la profession d'architecte et montre comment la culture avec laquelle travaillent les architectes peut être considérée comme « *un système, à la fois habilitant et contraignant pour leurs pratiques, de valeurs épistémico-déontiques {...}, de savoirs et de savoir-faire* » (p.4). Cependant, la culture n'entraîne pas automatiquement une façon de faire, les acteurs restent réflexifs et procèdent à des choix. Pour construire son ouvrage, l'auteur s'intéresse alors aux valeurs récurrentes dans les discours des professionnels et à la diversité des pratiques (Oriane, 2012).

5.4. L'évaluation dans le secteur de l'insertion socioprofessionnelle :

Après avoir développé les théories constitutives de notre cadre d'analyse, nous pouvons établir un bilan de certains contenus scientifiques produits en lien avec notre sujet. Nous commencerons par aborder l'évaluation de la performance et le recours aux données chiffrées. Nous étudierons ensuite les

recherches produites sur ce sujet dans le cadre des politiques d'emploi. Après cela, nous préciserons comment les chercheurs ont démontré que cette recherche de résultats influence les postures des intermédiaires du marché de l'emploi.

Tout d'abord, certains auteurs ont travaillé sur la thématique de l'évaluation de la performance et plus particulièrement de l'évaluation chiffrée de celle-ci. Salais (2014) affirme que les données chiffrées ne sont pas objectives, que les statistiques sont produites et qu'il faut par conséquent les questionner. Il postule d'ailleurs que « *l'objectivité du chiffre repose sur des conventions de mesure et reste subordonnée à l'usage politique qui en est fait* » (Salais, 2014, p.15). De la même manière, Vivès (2019) dévoile comment les démarches d'évaluation des services publics se présentent : une constatation de faits objective qui semble alors légitime pour guider l'action publique.

Salais (2014) s'intéresse à la culture de la performance mise progressivement en place dans les services publics de l'État dans une logique d'optimisation des coûts. Autrement dit, l'action publique tend à être pilotée par la performance, elle-même évaluée par des indicateurs chiffrés. La frontière entre référence et objectif devient alors plus floue car les indicateurs de référence sont connus de tous. Ce faisant, l'évaluation transforme la réalité qu'elle a pour but d'observer (Vivès, 2019). Salais (2014) met en avant le risque suivant : les acteurs se concentrent sur les indicateurs faisant l'objet d'une évaluation et non pas sur leurs objectifs élémentaires. Par conséquent, il affirme que l'usage d'indicateurs portant sur un ensemble limité de données quantifiées ne permet pas de rendre compte de la complexité des phénomènes. La mesure n'est donc pas véritablement objective car elle observe certains éléments et en laisse d'autres dans l'ombre. Dans le cas des politiques publiques, celle-ci tend à se concentrer sur des éléments quantitatifs qui ne tiennent pas compte de la qualité du travail fourni par les acteurs de terrain.

Plus précisément, Salais (2014) s'intéresse aux travailleurs exerçant dans le champ de l'insertion professionnelle. Il montre comment ce focus sur les données chiffrées, plus précisément sur le taux de mise à l'emploi, ne prend ni en compte les caractéristiques personnelles des bénéficiaires ni de l'état actuel du marché de l'emploi. Selon l'auteur, le taux d'insertion étant un indicateur lié au financement de l'activité des centres d'insertion, le risque serait que les praticiens sélectionnent uniquement les candidats les plus proches de l'emploi. De la même manière, Vivès (2019) affirme que les acteurs se conforment à l'évaluation et qu'il est illusoire de penser que leurs comportements pourraient rester identiques à ce qu'ils faisaient avant cette évaluation. Cela s'explique notamment, selon Remy (2015), par le fait que les différentes institutions sont en compétition les unes avec les autres et qu'un financement externe est nécessaire pour la pérennisation des organismes. Cette tendance de conformité vis-à-vis de l'évaluation s'illustre notamment particulièrement dans les travaux de Beuker et Gérard (2023). Leurs recherches ont, de fait, montré comment les formateurs tendent à sélectionner uniquement les candidats les plus employables. Une contradiction apparaît alors entre, d'un côté, les réformes qui ont pour objectif de permettre aux publics les plus écartés de l'emploi de

bénéficier d'un accompagnement et, de l'autre, les impératifs de mise à l'emploi qui amènent à ne pas sélectionner ce type de public (Beuker & Gérard, 2026).

Cependant, le fait d'accorder la sélection des demandeurs d'emploi aux exigences chiffrées attendues n'est pas le seul raisonnement possible. De fait, Beuker et Gérard (2026) développent les trois options qui s'offrent aux intermédiaires de l'emploi. La première consiste à traiter l'ensemble des chômeurs sans aucune distinction. Elle est appelée « logique d'égalité ». Une autre possibilité, nommée « logique d'équité », est de privilégier les personnes se trouvant dans les situations les plus précaires. La dernière logique, à l'inverse, implique d'accorder la priorité aux personnes les plus employables, celles qui sont plus disposées à trouver un emploi.

Face à cette tension croissante entre le cœur du métier des intermédiaires du marché de l'emploi et les exigences en termes de résultats chiffrés, Beuker et Gérard (2023) ont développé une typologie exposant quatre idéaux-types de postures professionnelles. Elle repose sur le croisement de deux axes. Le premier concerne la dimension fonctionnelle qui renvoie au respect des procédures et l'atteinte de résultats. Le second porte sur la dimension relationnelle qui fait référence au cœur de la profession selon les acteurs. Ces deux dimensions sont considérées comme étant chacune constitutive de l'activité d'accompagnement de ces intermédiaires mais de manière différente, l'une étant plus prépondérante que l'autre. Chaque idéal-type englobe une posture pour les conseillers et l'autre pour les formateurs. La première catégorie comprend « le bureaucrate » et « l'opportuniste ». Ceux-ci exécutent leur travail dans une perspective instrumentale et commerciale où le chiffre et la rapidité sont les objectifs principaux. À l'opposé de ceux-ci se trouvent « le tuteur » et « le psychologue ». Ces derniers, eux, mettent l'accent sur la dimension sociale de leur métier et sont réticents face au reporting. L'idéal-type suivant contient deux postures appelées « le clinicien » et « le procédurier » qui s'investissent également relationnellement mais qui respectent minutieusement les procédures. Enfin, « l'informateur » et « le réfractaire » se désintéressent tant de la dimension relationnelle que fonctionnelle du métier.

Grâce à cette synthèse des travaux réalisés antérieurement à notre étude, nous avons pu présenter la manière dont le « pouvoir de légitimation du chiffre » (Vivés, 2019) s'illustre dans le cadre de pratiques évaluatives des intermédiaires du marché de l'emploi. Les différents auteurs ont démontré comment, loin d'être objective, la question du chiffre doit être contrôlée et sa légitimité questionnée. Pour ce faire, il faut « *comprendre la signification, la valeur et l'usage des résultats* » (Vivés, 2019, p.87). Bien que certaines études s'inscrivent en France et d'autres dans un contexte belge, nous avons pris soin de relever uniquement les similitudes entre les deux pays, le but n'étant pas de faire une comparaison point par point.

Nous avons pour objectif d'apporter un nouvel éclairage à ce sujet en proposant une combinaison originale de deux cadres théoriques existants. La singularité de notre recherche est également contenue dans le point d'ancrage utilisé pour accéder aux enjeux façonnant la vie de ce

CISP. En effet, aucun des articles mentionnés ci-dessus de ne s'est directement intéressé aux pratiques d'évaluation des formateurs envers les stagiaires. De plus, l'intérêt de cette étude réside dans la prise en compte du contexte actuel. De fait, elle s'inscrit dans un climat particulier caractérisé par des coupes budgétaires et une tendance vers un financement aux résultats pour les CISP.

6. Analyse :

Après avoir décrit finement les pratiques d'évaluation dans la partie précédente, nous pouvons maintenant montrer comment les enjeux organisationnels, humains et institutionnels façonnent ces dernières. Nous commencerons par discuter la question de l'identité professionnelle des formateurs. Ensuite, nous nous intéresserons à ce qui fait l'unité de ce groupe ayant des pratiques diverses entre les centres mais aussi entre les membres d'une même équipe. Pour ce faire, nous mobiliserons la nouvelle sociologie des professions théorisée par Champy (2011). Après cela, nous développerons une partie relative à la sélection des stagiaires notamment grâce à l'économie des conventions. Nous montrerons ultérieurement comment les heures prestées par les stagiaires façonnent le quotidien du centre Edit. Nous terminerons cette section par répondre à notre question de recherche, et ce, grâce aux différentes parties développées antérieurement.

6.1. L'identité en creux :

Pour commencer, il est pertinent de se demander comment les formateurs définissent leur rôle et comment cela influence leurs pratiques d'évaluation. Afin de définir les procédés liés à l'identité professionnelle, il est utile de mobiliser le concept de ritournelle. Selon Orianne (2005), celui-ci permet aux acteurs de définir les frontières et le sens de leur métier par ce qu'il n'est pas.

« Ce n'est pas l'école, pour moi ça n'a pas d'intérêt de faire un examen ou un test. » (Entretien i14)

Premièrement, on peut observer la volonté des formateurs de se distinguer des modes d'évaluation répandus dans le système scolaire. Les formateurs nous ont rapporté que le public du centre Edit étant le plus souvent peu scolarisé et ayant vécu une mauvaise expérience à l'école, ils estiment qu'il ne faut pas reproduire cette façon d'évaluer. Afin de ne pas effrayer les stagiaires, les formateurs n'appellent d'ailleurs pas les évaluations par ce mot, certains préfèrent notamment le remplacer par le mot « *bilan* » (Entretien i9). De plus, certains refusent, notamment pour les pré-tests, d'utiliser une cotation chiffrée.

« On se dit qu'on ne veut vraiment pas reproduire le modèle scolaire où nos publics ont échoué, clairement. Donc on veut vraiment... Qui ne se sentent pas évalués dans le sens mis en échec par rapport à des exigences qu'ils ne sauraient pas atteindre. » (Entretien i12)

En plus de cette volonté de se distinguer de l'enseignement scolaire, les formateurs se définissent également en se différenciant d'une autre institution : le Forem.

« On n'est pas le Forem » (Entretien i1)

« On est une ASBL, on n'est pas le Forem, donc ça doit être pour moi un lieu de parole et pas un lieu de contrôle. » (Entretien i3)

Cette dernière agit comme une véritable figure de repoussoir. Ceci s'illustre particulièrement par la méfiance éprouvée vis-à-vis de cette institution, notamment lorsqu'il s'agit de lui transmettre des informations sur les stagiaires. Comme montré dans la partie mise à plat, les formateurs sont d'ailleurs réticents à l'idée de partager certaines informations au Forem car ils ne savent pas véritablement les conséquences que pourrait avoir ce partage sur l'avenir des stagiaires. Plus précisément, ils décident de n'écrire que des éléments positifs dans les retours sur action effectués pour les personnes adressées par le Forem et lors des appels à projet. Les formateurs se placent donc du côté du stagiaire comme en témoigne l'extrait suivant : « *On est là pour aider le stagiaire, pas pour l'enfoncer.* » (Entretien i4)

Selon les principes de l'économie des conventions, cette stratégie de contournement vis-à-vis du Forem constitue une convention. En effet, le fait de fournir le strict minimum en matière d'informations au Forem fait l'objet d'une forme culturelle établie collectivement. Un formateur nous précise qu'« *il y a un mot d'ordre très clair qui est de ne jamais le mettre de négatif* » (Entretien i4). Grâce à cette décision orale prise en groupe, les formateurs peuvent se coordonner. Le moment où les formateurs doivent rendre des comptes à l'Office wallon de la formation professionnelle et de l'emploi est alors une épreuve, un moment où les individus réaffirment leurs valeurs et les principes auxquels ils tiennent. En effet, ceux-ci considèrent que ce n'est pas leur rôle de partager un nombre important d'informations au Forem et estiment plutôt que c'est au stagiaire « *d'expliquer ce qu'il a envie d'expliquer* » (Entretien i3) à son conseiller.

Nous pouvons donc constater que la volonté de se distinguer de l'enseignement scolaire et du Forem a une influence sur les modes d'évaluation utilisés par les formateurs mais aussi sur les informations transmises. Dans la partie suivante, nous développerons plus en détail comment cette distinction vis-à-vis du Forem s'illustre.

6.2. L'éthique professionnelle comme cadre de référence :

Grâce à la combinaison de techniques d'entretien et d'observation, nous avons pu constater dans la partie précédente l'émergence de nuances dans les pratiques d'évaluation des formateurs. Après avoir montré les éléments en opposition auxquels les formateurs se définissent, il est intéressant de se demander ce qui fait l'identité de ce groupe, ayant des pratiques *a priori* hétérogènes.

En mobilisant la nouvelle théorie sociologique des professions développée par Champy en 2011, nous pouvons mettre en évidence les contraintes dans lesquelles les formateurs exercent leur fonction mais également les marges de liberté dont ils bénéficient (Aballéa, 2021).

Les métiers en lien avec le travail social ne sont pas considérés par Champy comme étant des professions à pratique prudentielle. Cependant, comme le dit Orianne (2012), non seulement cette hypothèse n'est pas démontrée mais, en plus, ces métiers font l'objet en Belgique d'une grande autonomie de réflexion et procèdent à de nombreuses délibérations, notamment intra-professionnelles. De plus, l'auteur reconnaît lui-même le caractère prudentiel de la mission spécifique du travail social

(Orianne, 2012). Nous considérons dès lors que les métiers du travail social et plus précisément dans notre cas, la profession de formateur comme étant une profession à pratique prudentielle. En effet, l'exercice de la profession de formateur requiert non seulement une délibération mais aussi une autonomie de réflexion. Plus précisément, le rôle de formateur ne consiste pas à appliquer directement un savoir dans toutes les situations. En effet, une caractéristique de cette profession est l'incertitude des formateurs quant aux résultats de leur travail à la fin d'une formation. Tous les stagiaires accompagnés ne comprennent pas l'ensemble des enseignements de la même manière et tous n'atteindront pas l'emploi. Dès lors, les formateurs délibèrent, se mettent d'accord sur les objectifs à poursuivre mais aussi sur les moyens à mettre en place pour y parvenir du mieux possible.

Grâce aux entretiens réalisés, nous avons pu comprendre comment, malgré des pratiques d'évaluation différentes, les formateurs constituent un même groupe, partagent une même identité. L'élément qui nous semble le plus central dans cette identité collective est le fait d'avoir en commun les mêmes valeurs. Comme le dit d'ailleurs un formateur : « *on est porteur des mêmes valeurs, on essaie d'évaluer les personnes de la même manière* » (Entretien i1). Cette même façon de faire ne correspond pas à l'utilisation des mêmes outils mais bien à la même posture des formateurs envers le stagiaire.

Pour mettre en avant ces valeurs récurrentes, nous avons décidé de questionner la perception individualisée des formateurs concernant la réussite des stagiaires. Bien que la mise à l'emploi d'un stagiaire reste un objectif, celle-ci est considérée comme « *le summum du summum* » (Entretien i10). La mise à l'emploi est vue comme la situation la plus souhaitable mais pas toujours atteignable pour tous.

« *La meilleure évaluation, c'est quand quelqu'un réussit à avoir un travail avant la fin de la formation.* » (Entretien i7)

Nous avons pu constater que les formateurs considèrent qu'ils ont réussi leur travail quand ils accompagnent la personne de manière générale, quand ils approchent un maximum les demandeurs d'emploi de leur objectif, quel qu'il soit. Les formateurs considèrent alors la réussite d'un stagiaire de manière individuelle, l'un d'eux nous indique d'ailleurs : « *{...} on individualise au maximum les parcours, les critères de réussite, de progression peuvent varier d'une personne à l'autre* » (Entretien i12). Cela peut être solutionner la garde pour les enfants, trouver une future formation, résoudre un problème de logement, passer son permis de conduire, être ponctuel ... Si le stagiaire est dans une meilleure situation que lorsqu'il est arrivé en formation, cela semble également satisfaire les formateurs. Ils considèrent leur rôle comme étant de rapprocher les stagiaires de l'emploi, sans forcément atteindre celui-ci mais aussi de « *permettre un meilleur bien-être* » (Entretien i8). Selon eux, leur mission est également menée à bien lorsque les demandeurs d'emploi ont retrouvé confiance en eux, ont amélioré leur connaissance du français ou encore lorsqu'il ont réussi à construire un projet professionnel. Ces différents éléments constituent des freins à l'emploi qu'il s'agit de lever avant de pouvoir envisager une réelle mise à l'emploi. Les formateurs semblent donc satisfaits lorsqu'ils ont pu aider les demandeurs

d'emploi à résoudre certains troubles de l'employabilité tels que des problèmes de confiance en soi, de motivation, de logement, etc (Orianne & Beuker, 2019). Le fait d'être présent tous les jours à une formation, de se lever le matin, constitue déjà une première réussite et une première étape vers l'emploi selon les formateurs.

« {...} on ne peut pas chercher de l'emploi s'il n'y a pas de logement. Ça peut être un accompagnement au niveau santé, enfin, c'est assez large, notre accompagnement psychosocial est assez large. Donc [cela peut concerner] la santé, famille, logement, administratif en tout genre, l'accompagnement pour des démarches via internet ... » (Entretien i8)

Les valeurs d'accompagnement, de soutien et d'écoute des stagiaires sont primordiales pour les formateurs. Comme le mentionne un formateur s'exprimant à propos de l'ensemble de ses collègues, *« on est très tournés vers les gens »* (Entretien i13). La diversité des modes d'évaluation est donc limitée car celle-ci est contenue par le partage de valeurs communes à l'ensemble de l'équipe. Ces valeurs forment une culture professionnelle partagée par l'intégralité des acteurs et qui octroient alors son unité et identité à la profession de formateurs (Champy, 2011). Le socle des valeurs propres à la profession de formateur constitue alors un cadre contraint dans lequel les formateurs gardent tout de même une certaine liberté de choix. Celle-ci est contenue dans l'indétermination des outils à mobiliser pour évaluer les stagiaires.

Ce partage de valeurs semble être une composante forte du métier des formateurs et constitue l'éthique professionnelle de ces derniers. Toutefois, celle-ci ne rencontre pas les exigences des institutions publiques qui définissent la réussite des stagiaires de manière plus restrictive, se limitant au taux de mise à l'emploi. Comme énoncé lors de la contextualisation de notre recherche, une partie des subsides accordés aux CISP dépend du taux de mise à l'emploi. La réussite des stagiaires n'est alors considérée que de manière quantitative et non pas qualitative, empêchant de prendre en compte les avancées des stagiaires telles qu'énoncées ci-dessus.

« Les statistiques pour moi ne reflètent en rien les efforts que fait le stagiaire et les progrès qu'il a faits parce qu'on ne sait pas d'où il vient et on attend tout le monde à la même réussite {...}. Moi, je trouve que les statistiques ne sont pas le reflet ni du travail qu'a fait le stagiaire ni du travail qu'a fait le centre Edit. » (Entretien i2)

« Les chiffres ne permettent pas de tout quantifier. » (Entretien i9)

Les statistiques produites par les institutions publiques ne sont pas perçues comme étant représentatives du travail fourni par les stagiaires et par leurs encadrants. Comme l'exprime un formateur à propos du bénéfice de suivre une formation au sein de l'ASBL, *« ce n'est pas toujours mesurable »* (Entretien i14). En effet, le fait de ne considérer que les données chiffrées invisibilise une part importante du travail des formateurs. De plus, ni la situation personnelle et géographique des stagiaires ni l'état actuel du marché du travail ne sont pris en compte par ces institutions. Les taux

d'emploi demandés à la sortie des formations semblent alors déconnectés du monde du travail mais aussi du contexte local. En effet, à Aywaille, par exemple, certains formateurs nous ont indiqué qu'il était particulièrement difficile pour un stagiaire qui ne disposerait pas d'un permis de conduire et de son propre véhicule de trouver de l'emploi. De plus, les formateurs ont l'impression que cette culture du chiffre déshumanise les stagiaires.

« Je pense qu'ils se basent uniquement sur les chiffres transmis, les stagiaires ne sont plus que des heures et des résultats d'insertion, des taux d'insertion. Ce ne sont plus des parcours, ce ne sont pas des personnes. » (Entretien i2)

Il existe donc une différence entre ce qui est entendu comme un parcours de formation réussi de la part des formateurs et, de l'autre côté, par la Région-Wallonne et le Forem. Comme le précise un formateur : *« On va avancer, on va avoir des résultats, mais pas au sens où l'entend le gouvernement. »* (Entretien i9)

Nous pouvons donc observer une tension entre d'un côté la perception individualisée des formateurs quant au succès de leur mission et, de l'autre, les exigences de résultats demandées en termes de mise à l'emploi par les institutions publiques. La logique du chiffre, et plus exactement le taux de mise à l'emploi, ne semble pas l'élément central du métier des formateurs contrairement à ce qui est attendu par le Forem. De plus, les formateurs mettent l'accent sur l'importance d'un espace de transition entre le chômage et la mise à l'emploi. En effet, ils estiment qu'une *« plaque tournante »* (Entretien i13) est nécessaire, que *« les gens ont besoin de quelque chose avant de pouvoir aller vers l'emploi »* (Entretien i5) notamment pour lever les freins à l'emploi énoncés plus haut.

6.3. La sélection des candidats employables :

Après avoir défini de manière générale la façon dont les travailleurs se définissent et conçoivent leur rôle au sein du centre Edit, il est pertinent de s'intéresser plus singulièrement à la pratique de la sélection des candidats. En effet, cette étape dans le parcours des stagiaires illustre spécifiquement certains enjeux en lien avec l'évaluation.

De façon globale, cette recherche s'inscrit dans la lignée de l'économie des conventions. Nous ne considérons donc pas le jugement comme étant entièrement arbitraire ni prédéterminé mais bien construit au cours de l'interaction (Eymard-Duvernay et al., 1997). Plus spécifiquement, cette théorie permet de comprendre comment les formateurs justifient leurs pratiques de sélection des candidats. Même si l'étude d'Eymard-Duvernay et al. (1997) ne s'inscrit pas spécifiquement dans le cadre de la sélection des demandeurs d'emploi pour entrer en formation, certaines idées transversales peuvent être utilisées. L'étape de la sélection des candidats peut tout de même être considérée comme une épreuve de réalité, c'est-à-dire à un moment qui amène à une justification. Il est également important de noter que, même si le recruteur et la sélection renvoient à des pratiques de gestion des ressources humaines distinctes, ces deux termes sont utilisés dans ce travail comme des synonymes.

Comme dit précédemment, la sélection n'est pas une opération neutre mais bien un processus au cours duquel certaines conventions sont appelées. La théorie des conventions est donc particulièrement utile pour étudier la construction du jugement. Tout d'abord, le jugement relatif à la sélection ou non d'un candidat semble s'appuyer principalement sur le régime d'action de l'interaction. En effet, ce régime évalue la compétence dans le face-à-face, ce qui correspond aux entretiens de sélection menés entre le formateur et le demandeur d'emploi. Pour ce faire, le formateur tente d'établir une relation de confiance avec les candidats afin de saisir leur trajectoire personnelle et professionnelle (Eymard-Duvernay et al., 1997). De plus, cette situation d'interaction réciproque lui permet de découvrir les compétences mais aussi la personnalité des chômeurs (Rozier, 1997). L'évaluation, bien que portant sur certains critères établis, reste profondément individualisée.

À plusieurs reprises, les formateurs nous ont fait part du fait que le ressenti, le feeling, c'est-à-dire l'intuition dans les mots de la théorie des conventions, garde une place prépondérante dans la sélection des candidats. Comme le dit Rozier (1997), cette intuition se construit sur base notamment d'indices corporels du candidat : c'est-à-dire le ton de la voix, le regard, la posture, etc. Les formateurs s'appuient sur ces éléments et sur les discours des candidats pour compléter la grille d'entretien. Cette grille s'articule autour de différents items subjectifs tels que : présentation/hygiène, clarté du discours, motivation, dynamisme (Annexe 5). Ceux-ci peuvent être vus comme des critères-indices selon l'économie des conventions.

Nous pouvons donc constater que le jugement est négocié, qu'il se construit dans la relation de proximité entretenue entre le formateur et le candidat lors de l'entretien. Le recruteur est alors vu comme un interlocuteur identifiant des indices permettant de déceler les compétences émergentes. Les formateurs se fient à leur intuition pour évaluer l'adéquation entre un candidat et le contenu de la formation proposée. Comme en témoignent certains extraits détaillés lors de la mise à plat des données en page 20, le jugement se fait en situation. En effet, un candidat qui ne remplissait pas tous les critères de sélection a tout de même été admis car le formateur qui l'a rencontré lors d'un entretien a eu un bon ressenti.

Les jugements produits peuvent, à première vue, sembler construits sur base « *d'impressions fugitives* » (Rozier, 1997). Cependant, les jugements sont rendus objectivables par le biais de la mise en commun en groupe. En effet, même dans le cas où le candidat n'a rencontré qu'un seul formateur, son profil fait l'objet d'une discussion en interne. Sur base des impressions et informations récoltées lors de l'entretien, les formateurs confrontent leurs points de vue, délibèrent et établissent alors collectivement la liste des personnes sélectionnées.

Nous avons analysé ci-dessus l'épreuve de sélection car celle-ci est particulièrement illustratrice des pratiques d'évaluation réalisées au centre Edit. Il donc est important de noter que la majorité des évaluations produites par les formateurs s'organise de la même manière. En effet, les évaluations sont

le plus souvent construites lors de face-à-face avec le stagiaire, permettant alors de faire le point sur l'évolution de ce dernier.

De manière plus accessoire, le régime marchand peut aussi être considéré comme intervenant lors de la sélection. En effet, l'un des formateurs nous a fait part de la réalisation d'un test de français lors de la sélection. Cependant, celui-ci semble être le seul à procéder de la sorte. Le régime marchand, mesurant les différences d'aptitude entre les candidats par des tests, reste donc assez marginal au sein du centre Edit.

Nous estimons que ce régime marchand pourrait toutefois s'intensifier progressivement dans les futures années au vu du contexte actuel. En effet, nous pouvons constater une tension entre ce que les formateurs sont censés faire dans le cadre de leur fonction et ce qu'ils devraient faire pour assurer la continuité de leur emploi. De fait, les CISP ont pour mission d'accompagner les personnes les plus éloignées de l'emploi. Cependant, face au conditionnement des subsides à un taux d'emploi élevé à la sortie de la formation, les formateurs pourraient avoir tendance à sélectionner les candidats les plus proches de l'emploi. Il y a donc d'un côté l'éthique des professionnels et de l'autre l'intérêt financier permettant d'assurer la pérennité du centre. Comme l'illustrent les extraits d'entretien suivants, certains formateurs ont d'ailleurs conscience de cette tension.

« Il y a évidemment un travers qu'il faut éviter, c'est que... Si on a un financement à l'emploi avec des taux très importants, le risque, c'est quoi ? C'est qu'on ne sélectionne que les stagiaires les plus proches de l'emploi. Or, notre mission en tant que CISP, c'est évidemment d'accompagner les stagiaires les plus éloignés de l'emploi. » (Entretien i4)

« Si on est financé aux résultats, on va avoir tendance à, on pourrait avoir tendance, {...} déjà présélectionner des personnes où {...} on est quasi sûr de pouvoir obtenir ce résultat. Et donc à laisser sur le carreau des personnes qui sont plus éloignées de l'emploi. Or c'est quand même pour ça que les CISP ont été créés à la base. » (Entretien i9)

Les formateurs pourraient alors produire un jugement uniquement fondé sur le régime du marché, s'intéressant seulement à la « *productivité individuelle supposée du candidat* » (Frétigné, 1997, p.833). Dans cette forme-type de recrutement, le recruteur essaie d'effectuer un choix « *économiquement rationnel, compte tenu de ses intérêts particuliers et des intérêts de son mandant* » (Eymard-Duvernay et al., 1997, p.26). Les formateurs pourraient alors privilégier les intérêts de leur organisation, c'est-à-dire la pérennité des activités, et leurs intérêts personnels à savoir garder un emploi et un salaire.

Les formateurs adopteraient alors le rôle de sélectionneur, mettant en concurrence un grand nombre de candidats afin de choisir les personnes les plus proches de l'emploi, les plus aptes à retrouver un travail rapidement. Le risque avec cette tendance vers un financement au résultat est donc de sélectionner uniquement les candidats les plus employables. Ceci met donc en tension la mission

des CISP et l'éthique professionnelle des formateurs qui considèrent que leur rôle est d'encadrer les stagiaires éloignés de l'emploi d'un côté et de l'autre, les conditions de subventionnement qui imposent un certain taux de mise à l'emploi.

Pour analyser la construction du jugement des formateurs, nous avons décidé de mobiliser la typologie déployée par Eymard-Duvernay et Marchal (1997). Cependant, d'autres auteurs se sont intéressés aux épreuves de jugement lors de la sélection des candidats. Plusieurs autres grilles d'analyse auraient pu être mobilisées pour étudier la sélection des stagiaires. Comme exposé lors de la revue de littérature, cette recherche aurait notamment pu être menée en faisant appel à la typologie développée par De Larquier et Marchal (2012). Le processus de sélection tel que décrit dans la partie mise à plat correspondrait alors à l'idéal-type « jugement contextuel » car le jugement se construit *in situ*, pendant l'interaction entre le formateur et le stagiaire.

6.4. Les heures prestées par les stagiaires :

Un autre élément important lors de la sélection des candidats est la disponibilité de ceux-ci pour être acceptés à l'entrée de la formation. Cet élément n'est pas toujours atteignable par les demandeurs d'emploi qui se trouvent de plus en plus dans des situations précaires et urgentes, ce qui nécessite des démarches administratives et des rendez-vous qui ne sont pas toujours postposables. Au-delà de faciliter la dispense des cours, la disponibilité des stagiaires représente un véritable enjeu car elle a aussi un impact sur les subventionnements. Précédemment, si un stagiaire n'était pas présent en formation pour des motifs jugés valables, à savoir pour des raisons médicales ou en raison d'une convocation par une autre institution, les heures qu'ils n'avaient pas prestées pouvaient tout de même être comptabilisées par le centre Edit. Ces heures étaient alors appelées « assimilées » car celles-ci n'étaient pas réellement effectuées par les stagiaires mais pouvaient faire partie du calcul des heures. Actuellement, seules comptent les heures effectivement prestées par les stagiaires. Si ceux-ci sont absents, peu importe la raison, ces heures ne peuvent pas être comptabilisées. La présence des stagiaires aux cours a donc une influence directe sur les financements du CISP.

La question de la disponibilité des stagiaires est un élément abordé dans la grille structurant les entretiens de sélection et pourrait être un élément prépondérant à l'avenir. Les réformes actuelles ont donc une influence sur les pratiques de sélection et en auront sans doute de plus en plus.

En plus du fait que la sélection d'un candidat est conditionnée à sa disponibilité, un autre phénomène apparaît. En effet, à l'inverse, on peut observer la sélection de candidats ne correspondant pas tout-à-fait aux critères de la formation. Plus précisément, il s'agit des demandeurs d'emploi qui n'auraient potentiellement pas été sélectionnés si plus de personnes avaient été reçues lors des entretiens. Ceci peut être mis en parallèle avec la partie des subsides liée aux heures prestées par les stagiaires. Comme dit précédemment, ces heures conditionnent le montant des subsides, ce qui implique la nécessité, pour le centre Edit, d'obtenir un certain nombre de stagiaires afin d'assurer la pérennité de ses activités.

« Je suis avec Patrice dans mon bureau pour réaliser le dernier entretien permettant de compléter le carnet de progression. Nous faisons le point sur le déroulé de la formation et son ressenti. Il me dit qu'il aurait aimé apprendre plus de choses, que finalement il savait déjà réaliser la grande majorité des choses apprises lors de la formation. » (Extrait de journal de terrain, 02/04/2026)

Si un nombre plus important de stagiaires avait voulu s'inscrire à cette formation, sans doute que Patrice n'aurait pas été repris au vu de ses capacités trop élevées pour ce module d'initiation en informatique. En effet, ce dernier maîtrisait déjà l'envoi de mails, Word et était autonome dans sa recherche d'emploi. Cependant, le faible nombre de candidats a amené les formateurs à tout de même le sélectionner afin de comptabiliser un nombre suffisant d'heures prestées par les stagiaires.

Il y a donc un risque que, de plus en plus, certains candidats qui ne correspondent pas tout à fait au public cible de ce type de formations soient tout de même sélectionnés. La sélection des candidats apparaît dès lors comme un moment particulièrement ambivalent qui dépend du type de formation choisie et du nombre de personnes qui candidatent. De fait, celle-ci risque à la fois d'exclure les candidats les plus éloignés de l'emploi mais, en même temps, elle pourrait faire en sorte que certaines personnes qui ne correspondent pas parfaitement à la formation soient tout de même sélectionnées.

Un troisième élément en lien avec la question des heures prestées par les stagiaires est également apparu lors de notre présence sur le terrain.

« Nous sommes en réunion d'équipe. Un formateur nous informe qu'une stagiaire a trouvé un emploi et quitte donc la formation "Tous Secteurs". Celui-ci nous explique que cela le place dans une posture délicate car d'un côté, il a aidé cette dame à trouver de l'emploi parce qu'elle se trouvait dans une situation très précaire mais, de l'autre, il s'agit d'une personne en moins présente ce qui signifie qu'il y aura moins d'heures stagiaires comptabilisées pour la formation. » (Extrait de journal de terrain, 16/04/2026)

En plus de ne pas pouvoir compter sur la suite des heures qui auraient normalement été effectuées par cette dame, les formateurs ne peuvent pas non plus comptabiliser celles qu'elle avait déjà réalisées. En effet, les heures ne peuvent être considérées que si la moitié du programme de formation a été réalisé et si le contrat de travail obtenu a une durée de minimum quatre mois. Une tension émerge donc entre aider les stagiaires à tout prix à retrouver de l'emploi et la question du financement du centre.

Comme nous l'avons exposé dans cette partie, les heures prestées par les stagiaires et leur effet sur le financement du CISP ont une influence directe sur la sélection des stagiaires mais aussi, de manière plus générale, sur la vie quotidienne du centre.

6.5. La réponse à la question de recherche :

Grâce au cadre théorique développé sur base de concepts issus de l'économie des conventions et de la sociologie des professions, nous pouvons répondre à notre question de recherche. La sociologie des professions, et plus précisément les concepts de valeur et de culture professionnelle nous ont permis de mieux comprendre les enjeux organisationnels et humains. En effet, nous avons pu montrer comment l'identité des formateurs du centre Edit est construite sur un partage de valeurs et comment celle-ci influence leurs pratiques d'évaluation. Nous avons aussi pu discuter des enjeux institutionnels en exposant les différences entre la conception que se font les formateurs de leur rôle et les prescrits des institutions publiques belges.

Grâce à l'économie des conventions, nous avons également pu mettre en avant l'enjeu organisationnel lié à la délibération des candidats rencontrés lors des entretiens. De plus, nous avons démontré que le partage limité des informations au Forem fait l'objet d'une convention. En outre, le recours à cette théorie nous a permis de mettre en lumière les enjeux institutionnels liés notamment aux exigences de mise à l'emploi. Comme nous l'avons montré, le fait qu'une partie des subsides soit conditionnée à la réalisation d'un certain nombre d'heures prestées par les stagiaires façonnent la sélection de deux manières. En effet, la sélection d'un candidat dépend de sa disponibilité pour suivre la formation et pourrait être à l'avenir également liée au niveau d'employabilité des candidats. Au vu de la conjoncture actuelle, ces enjeux risquent de se renforcer progressivement.

7. Discussion :

Dans la partie précédente, nous avons procédé à l'analyse de nos données empiriques à partir de notre cadre d'analyse prenant appui sur deux théories. Dans cette section, nous irons une étape plus loin en divisant notre question de recherche et en confrontant nos résultats à ceux obtenus par d'autres chercheurs. Par sous-section, nous présenterons les différents types d'enjeux : organisationnels, institutionnels et humains puis nous montrerons comment chaque enjeu façonne les pratiques d'évaluation des formateurs envers les stagiaires. Enfin, nous poserons les limites de notre recherche et proposerons des pistes pour de futures études complémentaires.

7.1. L'éclairage de nos résultats par la littérature existante :

7.1.1. La diversité de pratiques des formateurs :

Tout d'abord, nous aborderons les enjeux organisationnels. Comme énoncé précédemment, les formateurs disposent d'une grande autonomie et liberté dans la réalisation de leurs activités quotidiennes. Ils peuvent notamment organiser à leur manière les pré-tests et évaluations de fin de cours qu'ils souhaitent. Concrètement, les travailleurs décident non seulement si oui ou non ils souhaitent en réaliser mais aussi les points de matières sur lesquels portant ces évaluations.

Au-delà de cette liberté, nous nous sommes questionnée sur la manière dont les formateurs coordonnaient leurs actions. Nous avons pu montrer, à travers le concept de convention, que les acteurs se consultent lors de la sélection des candidats. En effet, même dans le cas où un seul formateur rencontre un demandeur d'emploi, sa candidature fait l'objet d'une discussion collective en équipe aboutissant à une délibération pour constituer le groupe des candidats choisis. Ces échanges portent sur l'adéquation du projet professionnel du candidat et de l'objet de la formation mais également sur la cohérence de la composition du groupe. Pour ce faire, les formateurs partagent à leurs collègues les impressions recueillies lors des face-à-face avec les demandeurs d'emploi.

De plus, nous avons montré comment le fait de transmettre une quantité limitée d'informations au Forem dans les retours sur action fait l'objet d'un accord collectif. De fait, cette posture vis-à-vis du Forem a été discutée de manière collégiale et donne donc lieu à une convention au sein de l'organisation.

7.1.2. Les exigences de chiffres :

Malgré le fait que les formateurs disposent d'une grande autonomie accordée par la direction, certaines contraintes externes pèsent tout de même sur eux. En effet, ceux-ci doivent fournir une série de documents, dont des preuves d'évaluation, en cas de contrôle des dossiers des stagiaires par la Région Wallonne. La réalisation d'un document d'évaluation comme le PIF est donc obligatoire, bien que son contenu soit libre. En outre, les formateurs doivent évaluer en fin de formation, pour les appels à projet ainsi que pour les personnes adressées, les compétences acquises lors de la formation à travers le retour sur action. Les exigences des institutions publiques influencent donc les modalités d'évaluation et de reporting effectuées par les formateurs.

Ce façonnage est d'autant plus important que, pour recevoir leurs enveloppes fermées, essentielles à leur financement et donc à leur fonctionnement, les CISP doivent atteindre un certain pourcentage de mise à l'emploi des stagiaires. En effet, pour rappel, une partie de l'octroi de la subvention dépend de l'atteinte ou non de cet objectif chiffré. Pour le moment, ceci n'est appliqué que pour les appels à projet du Forem. Cependant, cette tendance a, selon les acteurs rencontrés, de grandes chances de se généraliser pour l'ensemble des modules de formation.

Comme l'identifiait Salais en 2014, « *un effet de sélection à l'entrée risque de se mettre en place* » (p.30). De la même manière, les formateurs expriment cette crainte d'une sélection basée sur la probabilité que les stagiaires retrouvent ou non un emploi rapidement. Cela reviendrait donc à choisir les candidats les plus employables, c'est-à-dire ceux qui auront le moins de difficultés à s'insérer dans le monde du travail. Au sein du centre Edit, nous avons montré que les critères retenus portent sur la présentation de soi, la clarté du discours, la motivation, le dynamisme et la disponibilité de la personne rencontrée. Selon Beuker et Gérard (2026), une partie de ces critères forment les « critères minimums d'employabilité ». Même si les formateurs ne semblent pas dans une logique qui priorise consciemment les personnes les plus employables, nous pouvons tout de même constater que ces critères constituent un premier filtre qui exclut les personnes les moins employables. Cette tendance à exclure les stagiaires les plus en difficulté risque de croître à mesure que les objectifs en termes de mise à l'emploi deviennent plus importants (Salais, 2014).

Pour qualifier ces politiques d'emploi, certains auteurs utilisent le terme « traitement statistique du chômage » afin d'illustrer la manière dont l'atteinte d'objectifs chiffrés devient l'objectif principal, ne prenant plus en compte la situation effective des demandeurs d'emploi (Orianne & Conter, 2007, cité par Orianne & Beuker, 2019). Comme le disait Salais (2014) de manière plus générale vis-à-vis de l'action publique, cela pourrait avoir comme conséquence que les CISP ne chercheraient plus à améliorer les dispositifs de formation mais bien à accroître la performance en regard des indicateurs et plus précisément du taux de mise à l'emploi.

Comme l'ont démontré Beuker et Gérard (2023), nous avons également pu constater que le travail d'accompagnement des formateurs est « *résumé par des chiffres et de la saisie de données, rendant de la sorte invisible le travail relationnel réalisé avec les chômeurs* » (p.300). En effet, le fait de prendre en compte uniquement le taux de mise à l'emploi comme indicateur de la qualité de l'accompagnement en CISP est réducteur. À l'instar de ce que disait Salais (2014), nous avons pu constater que les formateurs considèrent que, à l'inverse, la performance devrait être évaluée de manière individuelle pour chaque stagiaire au vu de sa situation à son entrée en formation. Comme montré dans l'analyse, il y a donc une tension entre l'éthique professionnelle des formateurs et les exigences de résultats chiffrés.

7.1.3. L'identité des formateurs :

Le troisième type d'enjeux abordé dans le cadre de cette recherche est humain. Plus spécifiquement, nous nous sommes intéressée aux enjeux identitaires. De fait, face à l'hétérogénéité des pratiques d'évaluation, nous nous sommes questionnée sur ce qui faisait l'unité, la définition du groupe de formateurs. Nous avons pu constater que l'unité de ces travailleurs réside dans le partage d'une même éthique professionnelle.

Bien que les formateurs utilisent des supports parfois différents pour évaluer les stagiaires, ceux-ci s'apparentent à la même culture professionnelle. De ce fait, nous n'avons pas constaté de différences en termes de postures au sein de ce groupe professionnel. Selon la typologie développée par Beuker et Gérard (2023), les formateurs s'inscrivent dans la posture « psychologue ». En effet, ces derniers se définissent par un relationnel fort et un fonctionnel faible. Plus précisément, même si les formateurs respectent les procédures administratives imposées, ils se contentent de transmettre le minimum d'informations concernant les stagiaires et privilégient d'autres réussites que la mise à l'emploi pour tous. L'évolution de la situation initiale des stagiaires est à leurs yeux prépondérante face aux objectifs chiffrés de taux d'emploi. Comme exposé dans l'analyse, d'autres aspects qualitatifs portant sur la résolution de « troubles de l'employabilité » (Orianne, 2005) constituent une partie importante du métier de formateur.

La perception individualisée de la réussite d'un stagiaire et la raison d'être du métier de formateur, ne correspondent donc pas à la définition de réussite entendue par le Forem. Comme le disent Conter et Orianne (2011), selon les formateurs : *« l'insertion dans l'emploi ne constitue pas l'unique résultat ou accomplissement à attendre d'une formation professionnelle. »* (p.56). Les valeurs d'accompagnement général, d'écoute et de bienveillance vis-à-vis du stagiaire priment et exercent donc une influence sur la réalisation des évaluations.

Nous avons tenté de répondre ci-dessus à notre question de recherche en divisant cette dernière. Cependant, les trois catégories d'enjeux présentées ci-dessus sont profondément imbriquées. Par exemple, le cœur du métier de formateur peut être mis en lien avec, d'un côté, les institutions : comment il se définit par la négative vis-à-vis de celui-ci ; mais aussi, d'un autre, par rapport à certains éléments organisationnels car les valeurs constituent le socle de la culture de l'ABSL.

7.2. Les limites et les pistes pour de futures recherches :

Une première limite de cette recherche réside dans la sélection des personnes interviewées. En effet, celles-ci représentent un ensemble d'unités comme elles font toutes partie du même organisme et pourrait donc être considérées comme formant une même grappe. Les membres d'une même grappe ont tendance à avoir des opinions semblables (Ghiglione & Matalon, 1985). Ce faisant, il serait pertinent d'interroger des formateurs exerçant leur métier au sein de différents CISP afin de comparer les points de vue des professionnels. Cela permettrait également de voir si les valeurs identifiées sont propres aux formateurs du centre Edit ou bien si ces valeurs constituent un socle commun à tous les membres

d'une même profession. Cette limite constitue donc par la même occasion une piste pour de futures recherches.

Une autre critique pouvant être adressée à cette recherche est le fait que le public interrogé est uniquement constitué de formateurs. Il serait dès lors intéressant de questionner les stagiaires ayant suivi une formation au sein du centre Edit sur les bénéfices qu'ils en retirent. En effet, comparer la perception individualisée des formateurs et le ressenti des stagiaires pourrait être particulièrement pertinent. Prendre en considération les paroles des stagiaires est une piste de recherche future. De plus, le public de ce CISP étant composé majoritairement de personnes qui ne sont pas nées en Belgique, il serait judicieux de se questionner par rapport à d'éventuels enjeux spécifiques. De fait, certains auteurs⁴ ont couvert ce sujet mais pas dans un contexte d'évaluation au sein d'un centre d'insertion socioprofessionnelle.

Nous proposons également de prolonger cette recherche afin d'adopter une perspective permettant une comparaison temporelle. Une hypothèse que nous formulons est que le métier de formateur évoluerait d'une fonction « d'accompagnateur » à un rôle de « placeur » afin d'assurer la survie de son organisme. Étudier l'éventuelle évolution à travers le temps du métier de formateur constitue une piste d'autant plus pertinente en regard de la future réforme concernant les CISP. On pourrait donc imaginer que celle-ci aura des effets sur les pratiques quotidiennes des formateurs.

⁴ Par exemple Wuidar, Bakebek, et Monteith (2024) dans leur article intitulé "Producing 'The Right Candidate': The Social Embeddedness of Labour Market Intermediaries for Migrant Workers in the Belgian Construction Sector."

8. Conclusion :

Il convient désormais de terminer ce travail de recherche. Au sein de celui-ci, nous avons tenté d'exposer le plus clairement possible le déroulement de notre étude et les résultats que nous en retirons. Comme dit au début de ce travail, le point de départ de cette recherche est issu d'une discussion entretenue avec la directrice du centre Edit de Liège. En effet, celle-ci nous a fait part d'un questionnement permanent autour de la question de l'évaluation. De ce fait, nous avons décidé d'étudier cette thématique à travers notre présence sur le terrain et la réalisation d'entretiens semi-directifs. Ainsi, nous avons pris soin de saisir ce processus de manière hollistique. Cela nous a ensuite permis de rendre compte des divergences entre les différentes antennes du centre Edit mais aussi entre les personnes d'une même équipe.

Nous nous sommes donc ensuite questionnée : quels sont les éléments constitutifs de l'unité des formateurs si ceux-ci ont des pratiques diverses ? Pour tenter de répondre à cette interrogation, nous nous sommes intéressée à la sociologie des professions et plus particulièrement au courant développé par Florent Champy (2011). Nous avons alors exploré le sens personnel que les formateurs accordent à leur travail mais aussi plus précisément à la réussite des stagiaires. Cela nous a permis de mieux cerner les valeurs des professionnels et leur éthique.

En parallèle, nous avons mobilisé des concepts issus de l'économie des conventions. Nous avons donc considéré que la compétence n'existe pas en tant que telle mais que, plutôt, elle est produite au travers du jugement. Grâce à cette théorie, nous avons aussi pu montrer comment les acteurs se coordonnent et notamment comment la stratégie de contournement vis-à-vis du Forem représente une convention. Par conséquent, nous considérons le moment de partage d'informations entre les formateurs et le Forem comme une épreuve lors de laquelle les valeurs des professionnels apparaissent. Grâce à l'ouvrage « *Façon de recruter* » (Eymard-Duvernay et al., 1997), nous avons également pu étudier les pratiques de sélection. Nous sommes arrivée au résultat que, pour le moment, les formateurs se situent plutôt dans la convention de l'interaction. En effet, les formateurs construisent le jugement durant l'interaction avec le candidat et s'appuie sur leurs ressentis. Toutefois, au vu de l'importance grandissante donnée à l'atteinte de résultats d'insertion dans l'emploi, nous pensons que le régime d'action principal pourrait devenir la convention marchande.

Notre cadre d'analyse, combinant ces deux approches, nous a alors permis de dévoiler les enjeux en lien avec l'évaluation des stagiaires mais aussi la manière dont ces enjeux façonnent les pratiques évaluatives des formateurs. En effet, nous avons exposé la manière dont, d'un côté, les heures prestées et l'exigence de résultats en termes de sorties positives et, de l'autre, l'éthique professionnelle des formateurs, influencent le processus d'évaluation. À ce propos, nous avons posé l'hypothèse que la tension entre ces différents enjeux risque de se renforcer à travers le temps si les subventionnements des CISP dépendent davantage du taux de mise à l'emploi.

Malgré les riches apprentissages offerts par cette recherche, nous restons consciente que plusieurs limites peuvent être évoquées. Nous avons donc proposé plusieurs pistes de recherches futures afin d'éclaircir les zones d'ombre. Ces propositions concernent l'inclusion du point de vue des stagiaires et la comparaison inter-centres. Nous pensons aussi qu'il serait pertinent de poursuivre cette étude afin de traiter ce sujet de recherche dans une approche diachronique.

Pour terminer définitivement ce travail, nous tenons à mettre en avant la variété des apprentissages qu'il nous a permis. En effet, nous sommes reconnaissante de l'enrichissement professionnel et personnel que cette étude a pu nous apporter. De plus, ce sujet de recherche nous a permis d'enrichir bons nombres de connaissances que nous ne manquerons pas d'employer à bon escient dans le futur.

Bibliographie :

Sources scientifiques :

Aballéa, F. (2021). Au-delà des professions : le holisme compréhensif, la règle et la méthode: Discussion de l'ouvrage de Florent Champy Nouvelle théorie sociologique des professions, Paris, Presses universitaires de France, 2011. *SociologieS*. <https://doi.org/10.4000/sociologies.3924>

Barbier, J.-C. (2002). Peut-on parler d'" activation " de la protection sociale en Europe? *Revue française de sociologie*, 43(2), 307-332. <https://doi.org/10.2307/3322508>

Barbot, J. (2012). 6 – Mener un entretien de face à face. Dans S. Paugam L'enquête sociologique (p. 115-141). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.paug.2012.01.0115>.

Berthet, T., & Conter, B. (2011). Politiques de l'emploi : une analyse des transformations de l'action publique en Wallonie et en France. *Revue internationale de politique comparée*, 18(1), 161-186. <https://doi.org/10.3917/ripc.181.0161>

Beuker, L. et Gérard, J. (2023). Transformer l'action publique par les chiffres : le cas de l'accompagnement des chômeurs en Belgique francophone. *Politiques & management public*, 40(3), 297-322. <https://doi.org/10.3166/pmp.40.2023.0018>

Beuker, L., & Gerard, J. (2026). Égalité, équité et inclusion : Enjeux contemporains des politiques d'activation de l'emploi en Belgique francophone. *Revue des sciences sociales*, (75), 28–38.

Champy, F. (2021). Grand résumé de Nouvelle théorie sociologique des professions, Paris, Presses universitaires de France, 2011: Suivi d'une discussion par François Aballéa et Jean-François Orianne. *SociologieS*. <https://doi.org/10.4000/sociologies.3922>

Chapoulie, J.-M. (2000). Le travail de terrain, l'observation des actions et des interactions, et la sociologie. *Sociétés contemporaines*, n° 40(4), 5-27. <https://doi.org/10.3917/soco.p2000.40n1.0005>

Conter, B., & Orianne, J.-F. (2011). La flexicurité et la formation des demandeurs d'emploi : les politiques wallonnes à l'aune de l'approche par les capacités. *Formation, emploi*, n° 113(1), 49-62. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.3238>

Damhuis, L., & Ruquoy, D. (2012). *Collecte de données: l'entretien semi-directif*, FOPES.

De Larquier, G., & Marchal, E. (2012). La légitimité des épreuves de sélection : apports d'une enquête statistique auprès des entreprises. In *Épreuves d'évaluation et chômage* (p. 47-77). Octares.

Demazière, D. (2007). [Review of *Au risque de l'évaluation. Salariés et candidats à l'emploi soumis aux aléas du jugement*, (collection *Le Regard Sociologique*), by M.-C. Bureau & E. Marchal]. *Sociologie Du Travail*, 49(2), 280–282. <http://www.jstor.org/stable/41929278>

Diaz-Bone, R. & Thévenot, L. (2010). La sociologie des conventions. La théorie des conventions, élément central des nouvelles sciences sociales françaises. *Trivium : Revue Franco-Allemande de Sciences Humaines et Sociales*, 5. <https://doi.org/10.4000/trivium.3626>

Eymard-Duvernay, F., Marchal, E., Boisard, P., Hemery, A.-K., & Vennat-Debaye, M.-M. (1997). *Façons de recruter : le jugement des compétences sur le marché du travail*. Métailié.

Frétigné, C. (1997). [Review of *Le jugement des compétences sur le marché du travail. Façons de recruter*, by F. Eymard-Duvernay & E. Marchal]. *Revue Française de Sociologie*, 38(4), 833–835. <https://doi.org/10.2307/3322633>

Ghiglione, R., & Matalon, B. (1985). *Les enquêtes sociologiques. Théories et pratique*. Paris, Armand Colin, col. U, 4ème édition, p. 29-55.

Ghiglione, R., & Matalon, B. (1985). *Les enquêtes sociologiques. Théories et pratique*. Paris, Armand Colin, col. U, 4ème édition, p. 75-88.

Giraud, C. (2016). 3. Les techniques d'enquête en sociologie. Apprendre la sociologie par l'exemple (p. 44-58). Armand Colin. <https://shs.cairn.info/apprendre-la-sociologie-par-l-exemple--9782200613990-page-44?lang=fr>.

Hallée, Y., & Garneau, J. M. É. (2019). L'abduction comme mode d'inférence et méthode de recherche : de l'origine à aujourd'hui. *Recherches qualitatives*, 38(1), 124-140. <https://doi.org/10.7202/1059651ar>

Macq, H., & Parotte, C. (2025). Analyser des données qualitatives : focus sur l'analyse thématique. In C. Parotte, *Méthodes de recherche qualitatives. Approches et pratiques réflexives en sciences politiques et sociales* (Presses Universitaires de Liège, pp. 261-296). Liège, Belgium: Presses Universitaires de Liège.

Nemo, P. (2003). La théorie hayékienne de l'ordre auto-organisé du marché (la "main invisible"). *Cahiers d'économie politique (Amiens)*, n° 43(2), 47-67. <https://doi.org/10.3917/cep.043.0047>

Orianne, J.-F. (2005). L'Etat social actif en action : troubles de l'employabilité et traitement clinique du chômage. In *L'Etat social actif en action : troubles de l'employabilité et traitement clinique du chômage*, 179-207, Peter Lang.

Orianne, J.-F. (2012). Haute pression théorique sur le territoire francophone de la sociologie des groupes professionnels: Discussion de l'ouvrage de Florent Champy, *Nouvelle théorie sociologique des professions*, Paris, Presses universitaires de France, 2011. *SociologieS*. <https://doi.org/10.4000/sociologies.3926>

Orianne, J.-F., & Beuker, L. (2019). Bien agiter avant l'emploi. De l'activation des politiques d'emploi à l'agitation des chômeurs. *Social Sciences Information*, 58 (4), 566-588.

Remy, C. (2015). Le "champ" de l'accompagnement des demandeurs d'emploi est-il un "marché" ? In A. Galabov & G. Rouet (Eds.), *Services publics, entreprises publiques : quelle place pour les citoyens?* (pp. 81-100). France: Harmattan.

Remy, C. (2018). La sélection des opérateurs privés par les services publics de l'emploi : comment sceller un accord ? *Revue Européenne Des Sciences Sociales*, 56-2, 183-208. <https://doi.org/10.4000/ress.4513>

Rozier, S. (1997). F. Eymard-Duvernay et E. Marchal, Façons de recruter. *Politix*, 10(39), 182-187. <https://doi.org/10.3406/polix.1997.1692>

Salais, R. (2014). La donnée n'est pas un donné - Pour une analyse critique de l'évaluation chiffrée de la performance. *Cahiers Droit Sciences & Technologies*, 4, 15-36. <https://doi.org/10.4000/cdst.314>

Van Campenhoudt, L., Marquet, J. & Quivy, R. (2017). Manuel de recherche en sciences sociales. (5e éd.). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.vanc.2017.01>.

Vivés, C. (2019). L'objectivité sous contrôle : analyse d'une évaluation randomisée de programmes d'accompagnement des demandeurs d'emploi. *Revue française de sociologie*, 60(1), 71-92. <https://doi.org/10.3917/rfs.601.0071>

Waechter-Larrondo, V. (2005). Plaidoyer pour le bricolage et l'enracinement des méthodes d'enquête dans le terrain: L'exemple d'une recherche sur le changement dans les services publics locaux. *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 88(1), 31-50. <https://doi.org/10.1177/075910630508800104>

Weber, F. (1991). L'enquête, la recherche et l'intime ou : pourquoi censurer son journal de terrain ? *Espaces temps*, 47(1), 71-81. <https://doi.org/10.3406/espat.1991.3788>

Zolesio, E. (2011). Anonymiser les enquêtés. *Interrogations ? Revue pluridisciplinaire de sciences humaines et sociales*, 12, 174-183.

Sources non scientifiques :

Conseil économique, social et environnemental de Wallonie. (2025). *Avis A1614 – Décret relatif aux centres d'insertion socioprofessionnelle*. CESE Wallonie.

<https://www.cesewallonie.be/sites/default/files/uploads/avis/A%201614%20-%20Décret%20relatif%20aux%20centres%20d%27insertion%20socioprofessionnelle%20-%202014.04.25.pdf>

Interfédé. (2019). *Fiche pédagogique – Le financement de l'ISP* [Document pédagogique]. Interfédé. https://www.interfedebel.be/wp-content/uploads/2019/05/20190521_Fiche-pedagogique_Financement.pdf

Interfédé. (2025). *Infographie – Chiffres clés des CISP (mars 2025)* [Infographie]. Interfédé. https://www.interfedebel.be/wp-content/uploads/2025/03/Infographie_chiffres-cles-CISP_Mars-2025.pdf

Interfédé. (2025). *Synthèse des mesures et réformes politiques en cours qui impactent les CISP– Juillet 2025*. <https://www.caips.be/images/caips/Utilisateurs/Documentation/Note%20de%20synthese%20réformes%20politiques%20en%20cours-août%202025.pdf>

Office national de l'emploi (2026). *Réforme de l'assurance chômage*. ONEM. <https://www.onem.be/reforme-de-la-reglementation-du-chomage>

Parlement wallon. (2013). *Décret relatif aux centres d'insertion socioprofessionnelle*. *Moniteur belge*. [https://wallex.wallonie.be/files/pdfs/3/19799_Décret relatif aux centres d'insertion socioprofessionnelle 01-09-2013-31-12-2014.pdf](https://wallex.wallonie.be/files/pdfs/3/19799_Décret%20relatif%20aux%20centres%20d'insertion%20socioprofessionnelle%2001-09-2013-31-12-2014.pdf)

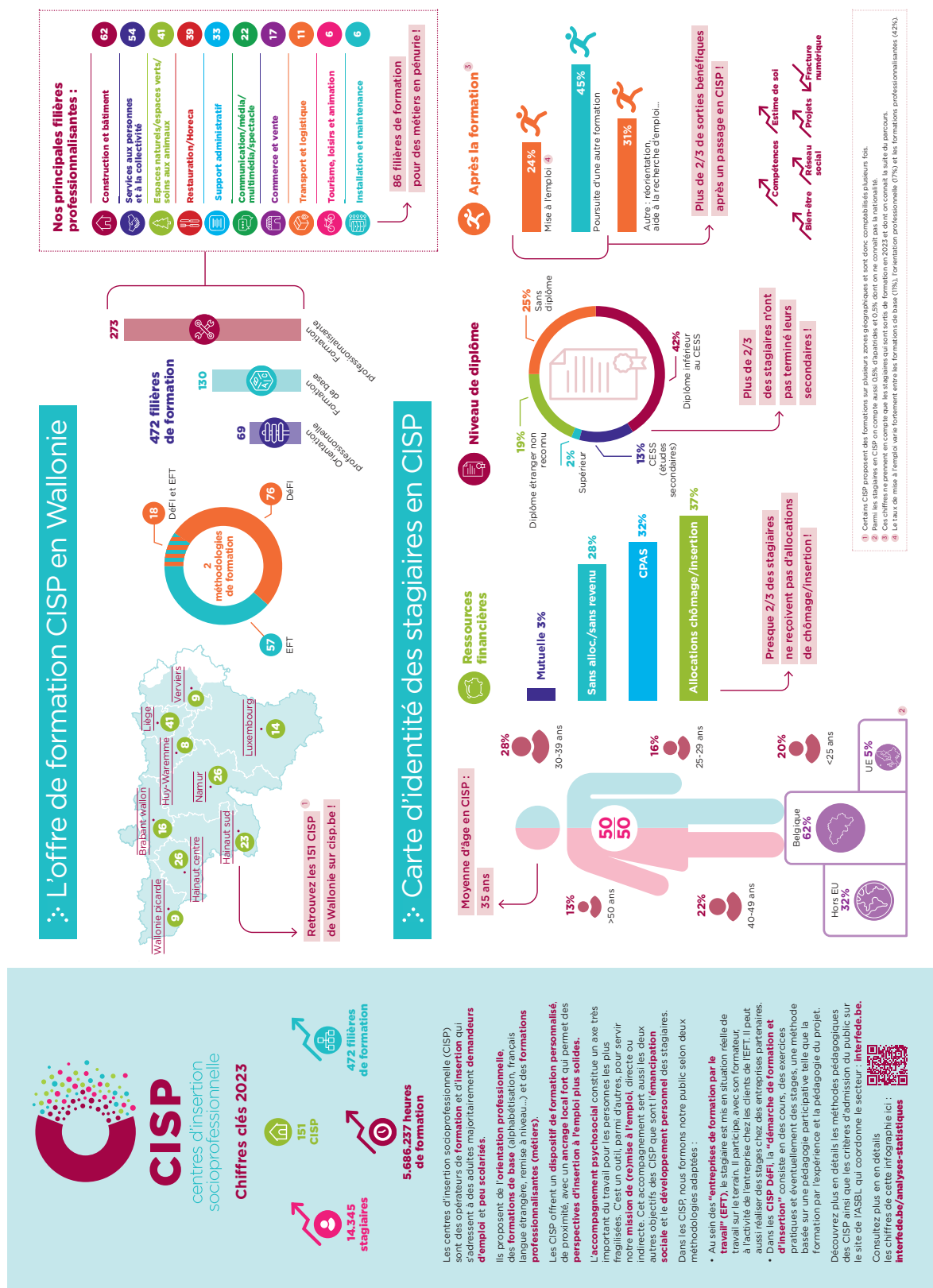
Parlement de Wallonie. (2025). *La situation et les perspectives d'avenir pour les centres d'insertion socioprofessionnelle (CISP) – Question écrite n°152 (2024-2025)*. Parlement de Wallonie. <https://www.parlement-wallonie.be/pwpages?p=interp-questions-voir&type=28&iddoc=133087>

Service public de Wallonie (s. d.). *Réforme de l'accompagnement des demandeurs d'emploi*. <https://www.wallonie.be/fr/actualites/reforme-de-laccompagnement-des-demandeurs-demploi>

Service public fédéral Emploi, Travail et Concertation sociale. (2025). *Indicateurs sur le marché du travail en Belgique : des outils précieux*. SPF Emploi. <https://emploi.belgique.be/fr/blog/indicateurs-sur-le-marche-du-travail-en-belgique-des-outils-precieux>

Annexes :

Annexe 1 : Infographie chiffres clés CISP 2023



Annexe 2 : Guide d'entretien

Thèmes	Sous-thèmes/indicateurs
Question d'ouverture	• Est-ce que vous pouvez vous présenter en quelques mots pour commencer ?
Présentation	• Parcours académique + parcours professionnel avant Edit • Arrivée chez Edit (ancienneté)
Centres EDIT	• Relations entretenues • Communication
Poste actuel	• Rôle • Perception du rôle • Modules • Communication entre les différents modules • Conception de séances de cours • Supports utilisés • Charge de travail • Évolution du métier • Effet des réformes actuelles sur leur travail quotidien
Sélection	• Critères retenus pour sélectionner un stagiaire • Évaluation de la motivation
Évaluation	• Poids de la pratique de l'évaluation (structurante ?) • But, objet • Critères retenus (portée) • Utilisation des outils par tous les formateurs • Documents • Formalité • Ponctualité/continuité (phases) • Évaluation de l'autonomie (/// chose sur laquelle les formateurs mettent l'accent sur le terrain) • Pré-test • Évaluation de stage • Procédé évaluation de fin de formation • Chiffres • Usage, mobilisation des résultats • Évolution • Effet des réformes actuelles
Perception de l'évaluation	• Réflexion de la réalité, justesse (représentativité) • Qualité • Légitimité

	• Objectivité/ subjectivité • Homogénéité chez les différents formateurs (même façon d'évaluer, d'utiliser les outils d'évaluation ?) • Ressenti • Appréciation individualisée de la réussite des stagiaires
Vis-à-vis des stagiaires	• Réaction des stagiaires • Auto-évaluation • Procédure en cas de désaccord
Lien avec le Forem	• Relations entretenues • Modalités de reporting • Financement et modalités en lien (pression ?) • Enjeux liés aux subsides • Visibilité sur les évaluations/ informations à transmettre • Usage et effets des résultats transmis
Conclusion	• Ajouts, remarques, commentaires éventuels • Rappel de l'anonymat, formulaire de consentement RGPD • Remerciements

Annexe 3 : Tableau récapitulatif des entretiens réalisés

	Date	Durée	Interviewé.e	Lieu du centre	Modalités
Interview 1	26/02/2026	59 : 20	i1	Liège	Centre Edit
Interview 2	03/03/2026	1 : 04 : 37	i2	Verviers	Visio
Interview 3	04/03/2026	59 : 29	i3	Liège	Centre Edit
Interview 4	05/03/2026	42 : 53	i4	Liège	Centre Edit
Interview 5	05/03/2026	40 : 38	i5	Verviers	Centre Edit
Interview 6	17/03/2026	49 : 53	i6	Liège	Centre Edit
Interview 7	18/03/2026	59 : 29	i7	Aywaille	Visio
Interview 8	23/03/2026	1 : 11 : 02	i8	Liège	Centre Edit
Interview 9	23/03/2026	1 : 39 : 49	i9	Liège	Centre Edit
Interview 10	26/03/2026	37 : 29	i10	Aywaille	Visio
Interview 11	26/03/2026	1 : 24 : 17	i11	Verviers	Visio
Interview 12	30/03/2026	51 : 32	i12	Verviers	Visio
Interview 13	30/03/2026	1 : 16 : 51	i13	Liège	Centre Edit
Interview 14	31/03/2026	57 : 46	i14	Liège	Centre Edit

Annexe 4 : Tableau synthétique des critères de sélection⁵

Agrément	Digistart	CISP			APPE Forem
		Module Tous Secteurs	Électricité	Module Orientation	
Nom de la filière	Digistart				Technicien.ne de surface / Aide-ménagèr.e / Ouvrier polyvalent
Critères	Personne en fracture numérique ET Non soumise à l'obligation scolaire	Demandeur d'emploi ET Moins que CESS			Demandeur d'emploi avec PP clair ET
	ET Moins que CESS ou 18 mois d'inactivité (sur 24)	OU 18 mois d'inactivité (sur 24)			inoccupé depuis min 12 mois et max CESS ;
	OU pas de travail ni d'allocations chômage ou RIS pendant 3 ans précédant	OU médicalement apte			OU inoccupé depuis min 6 mois et max CE2D (CESI) ;
	OU Possibilité de 25% des bénéficiaires sous dérogation	OU sans activité professionnelle et sans allocation pendant 3 années			OU dans un trajet de retour au travail (malade de longue durée)
		OU conditionnelle			
		OU article 60			
		OU aide CPAS			
		OU 20% de dérogation par filière par année civile			

⁵ Document reconstitué sur base d'un document interne du centre Edit.

OPINION EN FIN D'ENTRETIEN

Notation : +, +/-, -	1 ^{er} entretien	2 ^{ème} entretien
Contact		
Présentation/hygiène		
Clarté du discours		
Connaissance du Français		
Choix professionnel		
- réalisme		
- souplesse		
Motivation		
Dynamisme		
Expérience		
Mobilité		
Solution de garde d'enfants		
Connaissances en informatique		

1^{er} entretien

2^{ème} entretien

Annexe 6 : Exemple d'attestation de suivi



DIGISTART – Attestation de suivi

Identification du centre

Dénomination de l'opérateur : EDIT

Numéro d'agrément : [REDACTED]

Données relatives au stagiaire

Nom : [REDACTED]

Prénom : [REDACTED]

Adresse : [REDACTED]

Code postal : [REDACTED]

Localité : [REDACTED]

Date de naissance : [REDACTED]

Date d'entrée en formation du stagiaire : 24 /02/2026

Date de fin de formation du stagiaire : 03/04/2026

Domaines DigComp	Durée théorique du programme de formation	Nombre d'heures effectivement suivies	Niveau de maîtrise acquis (1 à 8).
Maîtrise de l'information et des données	40 heures	38, 5 heures	3
Communication et collaboration	12 heures	12 heures	2
Création de contenu numérique	22 heures	22 heures	2
Sécurité	4 heures	4 heures	2
Résolution de problèmes	1,5 heures	1.5 heures	2

Fait à Bressoux , le 3 avril 2026

Certifié sincère et exact

Pour l'opérateur

E.D.I.T Asbl
rue du Moulin 320b - 1er étage
4020 DIEGE-BRESSOUX
Tel/Fax: 04/222.41.41

Nom et signature du/de la responsable

[REDACTED]