

**LES CAHIERS D'ETUDES
du C.U.E.E.P.**

mai 88 n°11

**UN ESSAI
D'ÉVALUATION
FORMATIVE**

**U.S.T.L. Flandres Artois
C.U.E.E.P.**

LES CAHIERS D'ETUDES DU CUEEP

Membres fondateurs : Joseph LOSFELD, Paul DEMUNTER

Comité de Direction : les Membres fondateurs, le Directeur du CUEEP, le Directeur du Laboratoire de Recherche "Trigone", le Secrétaire de Rédaction.

Comité de Lecture : A. BIOLLUZ, B. BRUNIN, R. COULON, A. DERYCKE, P. DEMUNTER, E. DUBAR, B. JOLY, J. HEDOUX, V. LECLERCQ, C. LEMOINE, M. MEBARKI, G. NIQUET, D. POISSON, A. TARBY, M.R. VERSPIEREN, E. VERSCHAVE.

Secrétaire de rédaction : Véronique LECLERCQ

Gestion et Administration : Véronique LECLERCQ et Jocelyne PROVENSAL

Publication : 2 à 4 numéros par an

Prix du Numéro : 70 F.

Abonnement : 300 F. (Pour six numéros)

Toute correspondance est à envoyer aux CAHIERS D'ETUDES DU C.U.E.E.P. :
11 rue Angellier - 59046 Lille Cedex - Tél.: 20.52.54.24

**LES CAHIERS D'ETUDES
du C.U.E.E.P.**

Mai 88 N° 11

**UN ESSAI
D'EVALUATION FORMATIVE**

**U.S.T.L. Flandres Artois
C.U.E.E.P.**

"UN ESSAI D'EVALUATION FORMATIVE"

**EVALUATION DU PROGRAMME REGIONAL DE
FORMATION A DESTINATION DES PUBLICS
SOUS-QUALIFIES ET SOUS-SCOLARISES**

Région Nord-Pas-de-Calais

PAR CH. CAPELANI
P. DEMUNTER
M. MEBARKI

Sous la direction de P. DEMUNTER,
Professeur à l'Université des Sciences
et Techniques de Lille. Flandre.Artois

Janvier 1988

INTRODUCTION GENERALE

1. UNE DEMANDE DE LA REGION

« L'ampleur du mouvement de formation dans le Nord-Pas-de-Calais pour l'année 1987, tous moyens financiers confondus, la nouveauté des procédures et des montages, exigent que la Région prenne les moyens de mesurer les effets des différents dispositifs; aussi, plutôt que d'attendre la fin des actions, c'est délibérément en début de programme que je pose la question de son efficacité.

« Je la pose à tous les acteurs concernés. Nous allons solliciter différentes équipes qui pourront nous aider à faire ce travail en relation avec le Service Régional, mais vous savez que c'est à vous, les acteurs de ces programmes, que la question est posée.

« L'évaluation est possible de deux manières :

- *considérer les chiffres; nous avons les moyens de le faire facilement;*
- *se rendre compte des évolutions qualitatives; nous aurons besoin de votre concours.*

« Comment auront fonctionné les montages financiers à l'origine des itinéraires de formation?

Les parcours sont-ils adaptés à la réalité des populations concernées?

Les méthodes permettent-elles une mobilisation des demandeurs d'emplois susceptibles d'accroître leurs possibilités d'accès à l'emploi?

Voilà trois questions qui nous interrogent collectivement et auxquelles il faudra pouvoir répondre en fin d'année »¹.

Cet extrait de l'allocution du Président du Conseil Régional traçait, dans ses grandes lignes, la mission d'évaluation du programme régional de formation professionnelle que le Conseil Régional entendait confier à diverses équipes. Il donnait des indications non seulement sur le contenu : les trois questions posées; mais également sur la démarche à suivre : une analyse qualitative requérant le concours direct des acteurs de terrain.

Afin de mettre en oeuvre ce processus d'évaluation, le Premier Vice-Président du Conseil Régional confia, par lettre, au Laboratoire de Recherches "Trigone", la mission de réfléchir à la réalisation d'un travail d'accompagnement du programme régional 1987. Selon lui, cette réflexion devrait permettre au Conseil Régional et à ses partenaires d'évaluer les résultats des

¹ Allocution du Président du Conseil Régional du 19 mars 1987

actions engagées². La lettre limitait l'investigation au programme no. 1 destiné aux publics sous-qualifiés et sous-scolarisés : elle demandait que la démarche du Laboratoire soit articulée à celle de l'**Observatoire Régional des Formations et des Qualifications**. Par ailleurs, elle autorisait les responsables de la recherche à prendre contact avec les organismes susceptibles de fournir les indications sur les premières conditions de mise en oeuvre du programme. Enfin, elle précisait, qu'au reçu de la proposition du Laboratoire, le Bureau du Conseil Régional procéderait à l'affectation du budget nécessaire à la réalisation de cette mission.

C'est sur base de ces deux documents que "Trigone" présenta l'objet de sa recherche, sa démarche et une proposition de calendrier qui devaient servir à l'établissement d'une convention entre la **Région** et l'**Université des Sciences et Techniques de Lille.Flandre. Artois**.

2. L'OBJET DE LA RECHERCHE

L'objet général de la recherche consistait donc à évaluer le dispositif régional de formation destiné aux publics sous-qualifiés et sous-scolarisés de manière à renforcer son efficacité et à permettre son adaptation éventuelle. Pour cela, il était nécessaire de procéder à une analyse des actions menées par les divers organismes ayant répondu à l'appel d'offres et dont les programmes avaient été agréés.

Ne pouvant couvrir, dans le temps imparti de neuf mois, l'ensemble des domaines, il fut décidé que l'objet de la recherche serait limité en 1987 aux quatre points suivants :

- les montages financiers comprenant notamment les procédures de conventionnement et les mécanismes de défraiement des stagiaires;
- les parcours de formation allant du recrutement des stagiaires à leur entrée éventuelle en activité ou en emploi;
- la meilleure adéquation formation-emploi;
- la mise au point d'une méthode d'évaluation formative.

Comme on le voit, trois points importants sur lesquels reposent en définitive le succès de l'opération ont été volontairement et provisoirement laissés de côté.

Il s'agit tout d'abord de la pédagogie développée par les organismes de formation. Une question essentielle se pose à ce propos : les modifications importantes du dispositif, notamment celles qui concernent la non-rémunération des stagiaires, ont-elles induit des changements dans le mode de travail pédagogique et dans les méthodes ?

2 Voir en Annexe I, Lettre de Michel Delebarre, Premier Vice-Président du Conseil Régional, au Directeur du Laboratoire de Recherches : "Trigone", 21 avril 1987.

Cette question en induit d'autres relatives à la formation de formateurs : les organismes ont-ils préparé leurs formateurs aux changements ? Qu'ont-ils fait pour leur assurer une formation adéquate à la situation nouvelle dans laquelle ils allaient travailler ?

Le troisième point qui n'entrait pas dans l'évaluation de cette année concerne l'évaluation des acquis des stagiaires et leur suivi. Porter un jugement sur les dispositifs mis en place pour assurer ce suivi sans aucun recul aurait été pour le moins hasardeux.

Bien que ces points ne concernent pas l'évaluation de cette année, ils ont été occasionnellement abordés dans les séances de travail. Il est, en effet, impossible de traiter d'un dispositif de formation sans, d'une manière ou d'une autre, parler de ce qui en constitue l'essence. Aussi, trouvera-t-on dans cette étude quelques données succinctes sur ces sujets, laissant à la recherche de l'année prochaine le soin de les approfondir (voir notamment Chapitre V. ci-dessous).

3. LA METHODE ET LES TECHNIQUES

Dans la perspective retenue par la Région de faire "plus" et "mieux" en matière de formation continue, il fut décidé de procéder à une "évaluation participante et formative". Cette option repose, en effet, sur le constat selon lequel les démarches d'évaluation purement externe induisent souvent des attitudes de méfiance, engendrant des phénomènes de rétention de l'information et conduisent la plupart du temps à des études ayant peu d'impact sur les acteurs de terrain.

Une telle démarche suppose qu'on associe, dès le début de la recherche, les responsables des actions, les acteurs de terrain et les chercheurs. Elle s'organise donc principalement autour d'une **recherche participante**.

Comme on le verra ci-dessous, c'est à dessein que nous parlons de recherche participante et non simplement d'enquête participante. En effet, dans une enquête participante, les praticiens se bornent à fournir les éléments de base permettant aux chercheurs de construire leur recherche. Lorsque cette enquête est bien faite, la participation des praticiens peut être étendue à la préparation des questionnaires, voire à la discussion-appropriation des hypothèses de travail. Ici la participation des responsables institutionnels et des formateurs a été étendue à l'élaboration de la recherche elle-même. La structure qui a permis cette association entre les praticiens et les chercheurs a fonctionné sous le nom de "**groupes mixtes d'analyse et d'évaluation**".

A l'intérieur même de la recherche participante, l'équipe de recherche s'est réservée un domaine d'intervention plus spécifique de manière à pou-

voir développer une "**recherche-action de type stratégique**". Cette méthode permet d'apporter, par le processus de recherche lui-même, un "plus" au dispositif régional. En effet, elle est conçue de telle façon à être formative pour les participants qui s'y engagent.

Formative, elle l'a été d'un double point de vue. Tout d'abord parce qu'elle a permis d'initier les participants qui le souhaitaient à la méthode scientifique ce qui devait les inciter à inclure davantage cette dimension dans leurs actions. Elle l'a été ensuite, dans la mesure où elle a développé, chez les agents éducatifs, une conscience plus nette et plus critique de leur propre pratique, ce qui devait les amener à enrichir cette pratique.

En dehors de cette double recherche qui sera précisée ci-dessous, deux autres techniques ont permis d'opérer un certain nombre de recoupements et de contrôler les résultats élaborés dans les groupes mixtes d'analyse et d'évaluation.

Il s'agit d'une part, de l'**observation directe** réalisée à l'occasion de visites dans les organismes de formation. Sans procéder à un échantillonnage rigoureux, on a cependant veillé à obtenir une représentativité des divers types d'organismes. Cette observation se distingue de l'observation participante par la séparation plus grande entre l'observateur et son objet de recherche et par le fait qu'étant externe, elle ne peut pas réorienter l'action.

D'autre part, il a été procédé à quelques "**entretiens approfondis**" de témoins privilégiés choisis en fonction de leur bonne connaissance du terrain et des problèmes posés par la formation des adultes faiblement qualifiés.

Ces différentes techniques ont permis de rassembler les **données qualitatives** nécessaires à l'élaboration de cette étude.

Il avait été prévu au départ qu'un apport serait fait par les divers organismes régionaux ayant en charge la production des données quantitatives. Au moment où nous produisons ce rapport, les données recueillies n'ont pas encore fait l'objet d'un traitement systématique. Aussi, nous réservons à l'étude de l'année prochaine le soin d'intégrer ces données.

4. LE PLAN DE L'ETUDE

Satisfaire aux exigences de cette évaluation impliquait un temps important consacré à l'élaboration même de la méthode et du modèle. Ceci supposait l'adoption d'un certain nombre de règles permettant une analyse critique de notre propre démarche.

Ce n'est qu'après une confrontation sans cesse renouvelée entre nos principes d'analyse et notre pratique que l'on pourra mettre au point un modèle

transférable. C'est dire qu'à l'issue de neuf mois de travail nous ne pouvons prétendre à la présentation d'un modèle d'évaluation complet, cohérent et validé par l'expérience. Cependant, nous disposons déjà d'un nombre de données empiriques suffisant pour tenter une première systématisation. Le premier chapitre qui présente la démarche suivie et les problèmes rencontrés est consacré à cette opération.

Une étude ayant pour but d'évaluer un dispositif postule que l'on ait une connaissance approfondie du-dit dispositif, de ses objectifs, de la logique qui le sous-tend, des hypothèses qui le structurent et qui guident l'action. C'est là l'objet du second chapitre. Il présente, en effet, le programme régional de formation à destination des publics peu qualifiés et peu scolarisés tout en le situant brièvement dans son contexte économique, social et institutionnel.

Avec le troisième chapitre, commence l'évaluation proprement dite. Les conditions de mise en oeuvre du programme font l'objet de ce chapitre qui analyse, d'une part, les critiques générales adressées au dispositif d'ensemble, d'autre part, les procédures administratives et les procédures financières.

Le quatrième chapitre traite de l'entrée des stagiaires dans le dispositif, il aborde successivement les questions relatives à l'information et à la sensibilisation du public, aux incitants à la formation, à l'accueil, aux procédures de recrutement et enfin, à l'évaluation des acquis des stagiaires au moment de leur entrée en formation.

Nous avons dit qu'il ne pouvait être question de traiter sérieusement le problème du suivi des stagiaires puisque nombre de stages étaient encore en cours au moment où nous commençons la rédaction de ce rapport. Néanmoins, des données parcellaires mais intéressantes ayant été recueillies sur ce sujet, de même que sur les effets de la formation, nous avons cru bon en faire part. Cependant il convient d'attirer l'attention du lecteur sur le caractère incomplet des chapitres cinq et six qui en traitent.

Enfin, les conclusions de l'étude résument et présentent les quelques propositions résultant de cette première et rapide évaluation.

CHAPITRE I. - LA DEMARCHE SUIVIE PAR L'EQUIPE DE RECHERCHE

La démarche suivie par l'équipe de recherche comprend trois phases : une de préparation et de mise en oeuvre du processus et deux d'analyse et de recherche proprement dite. La première a débuté dès que la demande régionale est parvenue au Laboratoire Trigone et s'est terminée par la présentation de l'équipe aux organismes de formation en mai 1987. La seconde s'est ouverte par la première vague de réunions d'analyse et d'évaluation en juin et s'est clôturée par la rédaction du rapport intermédiaire. La troisième a couvert les mois de septembre à décembre et se termine par la présentation du présent rapport.

1. LA PREPARATION DU DISPOSITIF DE RECHERCHE

a) La constitution de l'équipe de recherche

L'équipe fut constituée sous la direction de Paul Demunter, Directeur du Laboratoire "Trigone" et Professeur en Sciences de l'Education à l'Université des Sciences et Techniques de Lille.Flandre.Artois. Outre le directeur, elle comprend trois autres chercheurs à temps partiel :

- Malik Mebarki, Docteur de 3e cycle en Sciences Economiques, Responsable du département Economie du CUEEP;
- Bruno Richardot*, Diplôme d'Etudes approfondies en Sciences de l'Education, Responsable de l'Action Collective de Formation de Sallaumines;
- Christine Capelani, Maîtrise en Sciences de l'Education, préparant un DEA et Responsable du Centre social de la Tente Verte à Dunkerque.

Deux critères ont présidé au choix de ces chercheurs : leur qualification scientifique et leur pratique professionnelle sur les terrains concernés par la recherche. Le deuxième critère est intéressant à relever parce qu'il souligne l'option en faveur d'une implication des chercheurs. Cette option nécessite quelques développements tant il est vrai que l'implication des chercheurs pose encore problème dans certains milieux. Elle est souvent perçue comme un danger :

- danger de manquer d'objectivité;

* B. RICHARDOT n'est intervenu dans le travail d'évaluation que durant les deux premières phases.

- danger de confondre la connaissance avec la perception immédiate et expérimentielle qu'on a de la réalité;
- danger donc de ne pas pouvoir prendre le recul nécessaire à l'élaboration d'une connaissance critique recherchant les causes fondamentales des problèmes.

S'il est vrai que ce danger existe, il guette, en fait, tout chercheur, même celui qui met une distance maximale entre lui-même et son objet de recherche. Tout chercheur - quel qu'il soit, et sans doute encore beaucoup plus le spécialiste de l'action sociale - ne peut manquer de garder ses aspirations, ses craintes, ses convictions. S'il peut en réduire les effets négatifs, ce n'est pas en les masquant, mais en en prenant conscience, en les soumettant à critique et en s'entourant de règles de méthodes rigoureuses.

J.P. Sartre rappelle, à juste titre, que «la seule théorie de la connaissance qui puisse être aujourd'hui valable, est celle qui se fonde sur cette vérité de la micro-physique : l'expérimentateur fait partie du système expérimental»¹. Cette remarque méthodologique est d'autant plus justifiée lorsqu'il s'agit d'analyser une pratique sociale et surtout lorsqu'il s'agit de l'analyser, non pour la connaître, mais pour la transformer ou l'améliorer. L'implication du chercheur en général ne peut être niée. Elle n'est pas le résultat d'un acte volontaire, mais une situation de fait. A ne pas vouloir reconnaître cette situation, le chercheur risque d'être l'objet inconscient de forces obscures et, le plus souvent, instrument au service des intérêts dominants. Ces quelques remarques conduisent au seuil d'un important débat épistémologique portant sur la dialectique théorie/pratique, débat qui ne peut être développé ici.

Sans donc y entrer vraiment, précisons cependant les hypothèses qui se trouvent à la base du choix d'engager des praticiens oeuvrant sur les terrains couverts par la recherche.

L'option prise en faveur de la recherche participante et de la recherche-action de type stratégique implique que s'établisse une grande confiance entre les chercheurs et les acteurs de terrain. En effet, il convient non seulement, d'effacer des représentations l'image de l'inspecteur mais, aussi et surtout, celle de sanction qu'elle véhicule inmanquablement. Cela peut être facilité par la présence, au sein de l'équipe, de chercheurs connus par ailleurs pour être responsables d'actions ou praticiens. Cela peut aussi créer entre personnes appelées à collaborer une sorte de connivence, de complicité et donc libérer l'expression. Confrontés aux mêmes problèmes, aux mêmes difficultés, ils appartiennent tous au même monde.

Cette hypothèse, formulée en début de recherche, semble se vérifier dans la mesure où les enregistrements des séances de travail témoignent de la grande liberté de parole et de la spontanéité avec lesquelles les participants s'expriment. L'impression se trouve d'ailleurs corroborée par plusieurs re-

¹ J.P. SARTRE, *Questions de méthode*, Collection Idées, Paris, Gallimard, 1960, p. 46.

marques du genre : "On peut dire cela ... On est entre nous", "on est du même bord".

Cet aspect, pour important qu'il soit, parce qu'il facilite la relation et l'expression, n'est cependant pas le plus décisif. une seconde hypothèse relative au mode d'élaboration de la connaissance peut être avancée : le fait d'être praticien issu du milieu, ayant une connaissance immédiate et spontanée de ce milieu, constitue un atout et permet un accès plus aisé à la connaissance scientifique de ce milieu.

Certes, à ce type d'hypothèse, on objecte souvent et, à juste titre, que la connaissance quotidienne peut faire obstacle à la compréhension de la réalité. Il est vrai qu'il arrive souvent aux praticiens de s'en tenir à la connaissance quotidienne parce qu'ils ne disposent pas des outils scientifiques leur permettant d'élaborer une connaissance objective et critique. Mais, dans le cas qui nous occupe, les membres de l'équipe disposent de tels outils et connaissent les pièges en question. Leur double statut devait donc leur permettre de démasquer les discours de légitimation, les procédures d'évitement, les opinions trop hâtives, les erreurs éventuelles de jugement ou d'appréciation. Il devait faciliter leur tâche qui consistait à construire des hypothèses nouvelles avec les praticiens, à les faire discuter entre eux, à développer leur argumentation et à leur faire comprendre que l'accès à la connaissance scientifique exige que l'on fasse un sort à l'épistémologie naïve du concret donné. Le double statut devait donc conduire à l'élaboration d'un corpus de savoir plus solide et plus scientifique.

Enfin - et ce dernier avantage n'est pas le moindre - le fait d'engager des praticiens dans l'équipe devait aussi avoir un effet bénéfique sur l'action de formation en en renforçant l'efficacité. Quand connaissance et action sont séparées, même s'il y a, de la part des chercheurs, effort pour transférer leurs connaissances, les praticiens se montrent pour le moins réticents. Le savoir importé du dehors n'est jamais facilement accepté. Dans la mesure où les acteurs de terrain ont en face d'eux des personnes au double statut, le savoir apparaît déjà un peu moins importé, un peu plus à leur portée. Cette situation peut atténuer les résistances et, par une sorte de mimétisme, amener les praticiens à développer des attitudes favorables à la recherche.

b) Le choix de la méthode et des outils

Une fois constituée, l'équipe commença par prendre connaissance de la demande régionale ainsi que des objectifs et du programme de formation qui devait faire l'objet de l'évaluation. Deux réunions furent ainsi organisées avec les divers services régionaux.

Ensuite, elle définit ses options méthodologiques et précisa la **démarche** qu'elle comptait mettre en oeuvre et qui avait été ébauchée au cours des réunions de contact avec la Région. Cette démarche, sans rejeter a priori les techniques classiques d'observation, devait, comme on l'a dit dans l'intro-

duction, s'appuyer principalement sur une **recherche participante**. L'objectif principal de cette dernière visait à élaborer, avec les représentants des organismes de formation, les matériaux nécessaires à l'évaluation des actions de formation ainsi que les critères permettant de juger de l'efficacité de celles-ci et, plus largement, du programme régional. Afin d'apporter un "plus" et un "mieux" au dispositif d'ensemble, la démarche prévoyait, en outre, de développer, au sein même de la recherche participante, une **recherche-action de type stratégique** dont l'objectif consistait à améliorer les pratiques éducatives des acteurs qui acceptaient de s'y engager.

Le carnet de bord

Afin de mener à bien ces deux recherches, la production d'outils s'avérait indispensable. C'est ainsi qu'il fut décidé que chaque membre de l'équipe tiendrait un "carnet de bord" de la recherche dans lequel, un peu à la manière des ethnologues, il consignerait quotidiennement ses observations, ses interventions et ses réactions. Pourquoi ?

Tout d'abord parce qu'en consignait actes et faits observés, il est possible, en fin de parcours et très rapidement, de reconstituer la chronologie des événements, facteur extrêmement précieux pour resituer un fait, une parole, un geste dans son contexte et l'interpréter.

Ensuite, parce que l'on peut ainsi disposer d'une masse de données factuelles, mais aussi des données d'opinion, des réactions à chaud, des interprétations et des intuitions qui, une fois triées, permettent d'établir tous les recoupements nécessaires au moment de l'opération d'objectivation.

Enfin, sachant qu'un événement n'est jamais vécu tout à fait de la même façon par des individus différents, on se constitue de la sorte une panoplie de lectures et perceptions d'un même événement. En disposant ainsi d'avis, de commentaires et d'interprétations différentes, l'attention du chercheur s'aiguise et l'analyse peut se faire plus objective.

L'utilisation de ces carnets de bord, parce qu'elle contient des données très subjectives et très personnelles, n'est pas toujours facile; on peut, sur le coup d'un événement, réagir brutalement, et le temps passant, se rendre compte de la disproportion qu'il y avait entre le fait et la réaction. Dès lors, il peut être pénible de communiquer ces pages aux collègues et de se dévoiler ainsi devant eux. Par ailleurs, des commentaires à chaud peuvent être blessants. Le carnet de bord doit donc être utilisé prudemment et son auteur demeure seul juge de la publicité à en donner. Pour prévenir tout conflit au moment de la rédaction et de l'utilisation de ces données, des séances de travail intermédiaires où chacun produit l'analyse de son carnet de bord sont organisées. Une synthèse collective de ces séances permet d'atténuer les dangers relevés ci-dessus.

La grille de travail

Comme dans les groupes mixtes d'analyse et d'évaluation, il ne s'agissait pas de réaliser un entretien collectif, les techniques propres aux entretiens n'étaient pas d'un grand secours. Le but étant d'amener les acteurs de terrain à participer aux diverses phases de la recherche, il fallait donc commencer par les informer de l'objet même de cette démarche et de ce qu'on attendait d'eux. La séance de présentation générale organisée par la Région devait en partie répondre à cet objectif. Mais on sait qu'un exposé de la sorte n'est pas suffisant pour définir une procédure de recherche et lever toutes les équivoques résultant d'une démarche peu habituelle. Les membres de l'équipe savaient que leur demande serait interprétée en fonction des canons habituels de la recherche. Ils savaient que l'idée qui avait le plus de chance de s'imposer était celle d'une séance de travail où chaque organisme viendrait dire ce qu'il faisait et éventuellement ce qu'il attendait de la Région, à charge pour l'équipe de faire bon usage de ces données. Ils savaient que l'idée de participer effectivement aux diverses phases de la recherche serait peu présente. Aussi convinrent-ils de préparer une grille à remettre à chaque participant pour préciser ce qui était attendu de leur participation (voir ci-dessous les grilles des première et seconde phases d'analyse et d'évaluation).

c) La structure de participation et la présentation de la recherche

La principale structure de participation de la recherche - nous l'avons vu - sont les "**groupes mixtes d'analyse et d'évaluation**". Ceux-ci sont des groupes de petite taille, généralement composés de 4 à 5 responsables institutionnels ou de formateurs et d'un chercheur qui assume en leur sein une fonction de coordination, d'animation et de structuration des données. Ces groupes ont fonctionné de manière décentralisée sur chaque Bassin d'emploi. Leur fonctionnement devait permettre l'émergence du travailleur collectif capable d'intervention aux diverses phases de la recherche. Cela suppose, bien entendu, qu'existe un lien, une coordination très étroite entre ces divers groupes, de manière à assurer une accumulation des données et une capitalisation des acquis. Ce lien, cette coordination, cette fonction de capitalisation des acquis a été assumée par le chercheur.

L'émergence d'un travailleur collectif est importante si l'on veut résoudre les problèmes épistémologiques évoqués ci-dessus et afférents au double statut de chercheur et de praticien. La confrontation des avis et l'analyse des argumentations des uns et des autres contribuent sans aucun doute à clarifier les problèmes, à distinguer ce qui est faits objectifs, jugements de valeur, opinions et, ainsi, à progresser dans l'objectivité.

Lorsque l'équipe eut acquis une idée claire du mode de fonctionnement qu'elle entendait impulser, elle demanda à la Région d'organiser une réunion

de présentation de la recherche dans chaque zone. Ces séances eurent lieu respectivement :

- à Lille le 21 mai 1987;
- à Hénin, le 22 mai 1987;
- à Calais, le 1er juin 1987;
- à Valenciennes, le 4 juin 1987.

Au cours de ces réunions, la demande régionale ainsi que les objectifs généraux et les procédures de recherche furent expliqués aux participants. Un appel fut adressé à toute personne souhaitant faire partie d'un groupe d'analyse et d'évaluation et un calendrier des séances de travail fut établi de sorte que la première phase de recherche pouvait débiter.

2. LA PREMIERE PHASE D'ANALYSE : "MISE EN PLACE DU DISPOSITIF DE FORMATION"

a) *La grille de travail*

Comme on vient de le rappeler, une grille de travail préparée par l'équipe de recherche fut adressée aux personnes qui s'étaient portées volontaires pour participer au processus de recherche. La grille et la lettre qui l'accompagnait², mettaient l'accent sur l'analyse à réaliser, notamment en attirant l'attention des participants sur les changements qui avaient pu se produire dans leurs pratiques, sur les difficultés qu'avaient pu engendrer ces changements et sur les réponses qu'ils y avaient apportées. Il était également précisé que les groupes auxquels ils allaient assister, étaient des **groupes d'évaluation et d'analyse** et qu'ils se réuniraient plusieurs fois.

Plus concrètement, la grille de préparation comprenait trois points. Les deux premiers avaient pour but de faire rendre compte, le plus objectivement possible, de ce qui s'était réellement passé avant le démarrage des stages et au moment même du démarrage. Il s'agissait donc surtout d'examiner les procédures de conventionnement, les articulations financières, les modalités de recrutement, d'accueil, d'information et d'orientation des stagiaires. L'attention des participants était surtout attirée sur la nécessité d'analyser les difficultés rencontrées et de préciser comment elles avaient pu être surmontées, lorsqu'elles l'avaient été. Le troisième point portait sur les critiques et suggestions ou propositions qu'ils souhaitaient formuler. Ce troisième point comportait deux questions fondées sur des hypothèses différentes.

2 Voir, en Annexe II, la lettre envoyée aux personnes ayant accepté de participer aux "groupes d'analyse et d'évaluation".

La première partait de l'hypothèse selon laquelle le dispositif régional serait reconduit tel quel, sans la moindre modification. Elle demandait aux participants de préciser comment ils s'y prendraient pour lever les difficultés rencontrées au cours de cette année, compte tenu de ce qu'ils savaient, de ce qu'ils avaient vécu, de ce qu'ils avaient appris de leur expérience récente. Cette question venait donc compléter les sous-questions contenues dans les deux premiers points, sous-questions relatives aux difficultés rencontrées. La différence entre cette question et les sous-questions contenues dans les deux premiers points, réside dans ce que là, on se trouvait dans le moment concret, dans la situation telle qu'elle s'était réellement passée, sans aucune expérience antérieure, tandis qu'ici, on leur demandait d'anticiper l'avenir et de construire un scénario prenant appui sur une expérience acquise. Ce faisant, on les conduisait à réfléchir sur leur pratique en vue de la modifier, de l'adapter aux contraintes externes et de l'améliorer.

La deuxième question de ce troisième point se fondait, quant à elle, sur l'hypothèse d'une éventuelle possibilité d'apporter quelques modifications au programme régional. Comme on le voit, il n'était nullement question d'engager un débat de fond sur les priorités retenues ni sur les hypothèses centrales sous-jacentes au programme. Un tel débat ne peut résulter que d'une évaluation portant sur une période de réalisation suffisamment longue pour produire des résultats significatifs. La question visait donc à amener les participants à formuler des propositions de modifications argumentées, étayées, fondées à partir de leur expérience. Elle comprenait même une incitation à hiérarchiser les propositions puisqu'elle était ainsi formulée : "Si l'on avait la possibilité de modifier certains éléments du programme régional, quelles seraient les modifications que vous suggèreriez, **en priorité** ?". La réponse à cette question impliquait que l'on pose un acte de recherche fondamental : la formulation d'un problème et son argumentation.

b) Les réunions des groupes d'analyse et la critique de ces réunions

88 organismes de formation ont participé à la recherche. Trois, n'ayant pu participer aux réunions, répondirent par écrit à la grille de travail³. Tous les Bassins furent représentés. Les quatre institutions de formation, qui à elles seules effectuent 55% des actions du programme, ont été présentes aux réunions de travail. Il s'agit des GRETA, du CUEEP, de l'ARFEM et de l'OMEP/Mairies. De même, on notera une bonne représentation des organismes d'accueil et d'orientation : missions locales, et Permanences d'accueil, d'information et d'orientation.

3 Voir, en Annexe III, le tableau récapitulatif des réunions de travail des "groupes d'analyse et d'évaluation".

Comme on vient de le voir, ces réunions de travail pouvaient être préparées grâce aux informations données par l'équipe de recherche et par la grille de préparation.

Chaque séance était enregistrée et durait approximativement une demi-journée. En général, elle commençait par une présentation rapide des participants et de leurs organismes de formation. Puis, le chercheur qui animait la réunion reprenait, domaine par domaine, et faisait s'exprimer les participants à tour de rôle, tout en essayant de favoriser les débats et la formulation correcte des problèmes. Ce travail d'initiation progressive à la recherche, était indispensable pour que la réunion ne se transforme pas en une espèce d'entretien collectif ou en la formulation d'un cahier de doléances à l'égard de la Région.

Si l'on porte un regard critique sur le fonctionnement réel du dispositif, après la première phase de recherche, force est de reconnaître un certain décalage entre les objectifs et les résultats obtenus.

Premièrement, il convient de noter les difficultés rencontrées par les membres de l'équipe à amener les participants à quitter le terrain de l'entretien collectif et à dépasser la formulation d'opinions. Dans le meilleur des cas, ils avaient affaire à des responsables ayant un projet à défendre. Dès lors, le discours de légitimation produit pouvait servir de base à un débat. Celui-ci est déjà, en lui-même, plus productif que la simple description d'une expérience ou le bilan d'une opération; il prépare une étape fondamentale de la recherche : la formulation d'une problématique. En ce sens, il mérite d'être encouragé et il l'a été. Mais il faut pouvoir quitter le terrain du débat pour construire la recherche. Or, ce dépassement a été difficile.

Deuxièmement, le dépassement en question ne pouvait venir que d'une accumulation progressive de faits, de propositions, d'arguments rassemblés et systématisés à l'issue de chaque séance. Or, cette capitalisation progressive n'a pas été réalisée de sorte que chaque séance de travail est un peu la répétition de la précédente. Notons que cette répétition, si elle est lassante et peu productive, a cependant une fonction : celle de laisser s'exprimer les participants librement, sans entrave.

Troisièmement - et c'est peut-être la lacune la plus importante - les membres de l'équipe ne sont pas parvenus à tirer le maximum de profit de la première question du troisième point de la grille, celle qui convie les participants à imaginer ce qu'ils pourraient faire pour améliorer le dispositif si celui-ci était reconduit dans les mêmes conditions. Les résistances implicites sont fortes. Si l'on estime qu'il y a problème, ce problème est, en général, situé à l'extérieur et pour la plupart du temps, dans les attermoissements ou dans les incohérences des décideurs. Précisons que la Région n'est pas la seule à être mise en cause. Dès lors, la réaction des organismes est simple : «que l'on résolve ce problème et tout ira mieux». Cette réaction est évidente et com-

préhensible. Mais à force de se focaliser sur les contraintes externes, on ne peut avoir un regard critique sur sa propre pratique et l'on repousse, dans un avenir indéterminé, le moment où l'on acceptera de la modifier. En écrivant ceci, qu'on nous comprenne bien. Nous ne voulons pas dire que les dysfonctionnements relevés ont pour cause une quelconque erreur de gestion, ou une pratique éducative déficiente. Nous voulons dire que, quelle qu'excellente que soit la pratique, il y a toujours possibilité de l'améliorer et que cette amélioration est d'autant plus souhaitable, au regard du fonctionnement du dispositif et des intérêts du public dont on a la charge, que des dysfonctionnements et des contraintes externes existent.

c) L'opération de feed back

Il avait été entendu que l'équipe ne transmettrait le rapport intermédiaire à la Région qu'après discussion et correction par les participants. Pris par le temps, cette discussion collective ne put avoir lieu avant transmission du document. Toutefois, chaque participant reçut la partie intitulée "quelques résultats provisoires" et fut invité à formuler ses remarques individuellement et par écrit, dans un délai de 15 jours. A l'expiration de ce délai, le rapport intermédiaire fut remis aux autorités régionales.

Comme l'opération de feed back constitue un facteur important de la recherche participante, il fut décidé que la première série de réunions de travail de la seconde phase lui serait consacrée (voir ci-dessous : "Les réunions de discussion du rapport intermédiaire").

3. LA SECONDE PHASE D'ANALYSE : "FONCTIONNEMENT DU DISPOSITIF DE FORMATION"

a) La grille de travail

Afin de répondre - en partie du moins - aux critiques formulées ci-dessus, la deuxième grille de travail insistait sur le fait que les réunions ne pouvaient être considérées comme de simples entretiens collectifs. Elles devaient être considérées, dans toute la mesure du possible, comme une réelle participation à la recherche, ce qui impliquait un effort de problématisation, d'argumentation et de structuration.

Pour permettre aux participants de préparer ce travail, une série de questions plus précises et ordonnées autour de quatre thèmes fut proposée.

1er thème : la pédagogie et la formation de formateurs qui l'accompagne.

Comme il était apparu lors des premières réunions de travail que les participants avaient développé des modèles différents tels que les actions collectives de formation, les ateliers pédagogiques personnalisés, les pédagogies axées sur des projets, etc..., il paraissait indispensable d'obtenir quelques précisions sur chacun d'eux bien que ce point ne fasse pas partie de l'évaluation de cette année. En effet, il était trop difficile de construire un discours cohérent sur les trajectoires du public et sur les effets de la formation sans savoir ce que chaque acteur mettait derrière son dispositif, sans au moins avoir une idée des logiques qui les sous-tendaient. Quelques questions devaient donc apporter ces précisions : «quel modèle pédagogique mettez-vous en oeuvre et avec quels moyens ? Quelle analyse faites-vous de ce modèle et en quoi peut-il être amélioré ? Comment avez-vous préparé vos formateurs à cette démarche pédagogique ?»

2ème thème : les liens entre la formation, l'emploi et plus généralement, le développement.

Les questions relatives à ce thème avaient pour but de mieux situer les organismes dans leur environnement local et de faire apparaître éventuellement leurs apports au développement local.

3ème thème : les publics et leurs trajectoires.

Ce thème visait à produire une réflexion des participants sur les relations existant entre les publics et les organismes de formation. Pour lancer la discussion et stimuler la réflexion, deux exemples pris parmi beaucoup d'autres possibles étaient proposés : le premier concernait le problème de la prise en compte des non-publics de la formation continue : «Faut-il les identifier ? Si oui comment ? Comment faire émerger leurs besoins de formation ? Comment aménager l'accès à la formation et son amont ?». Le second avait trait au suivi des publics en formation : «Faut-il suivre la trajectoire des stagiaires ? Si oui comment ? Quelles méthodes ? Quels outils ? Comment faire participer le stagiaire à ce suivi ?».

4ème thème : les effets et retombées de la formation et les critères d'évaluation.

Préparer l'évaluation du dispositif global suppose la définition d'un certain nombre de critères qui ne peuvent seulement être réduits à l'examen du nombre de stagiaires entrés en formation, en activité ou en emploi. Il était, par conséquent, important d'obtenir des organismes de formation eux-mêmes et de leurs formateurs, des informations sur la manière dont eux-mêmes évaluaient leur propre action. C'était l'objectif visé par les questions illustrant ce dernier thème : «quels sont, selon vous, les effets des actions de formation que vous avez entreprises ? Comment le jugez-vous ? Y a-t-il des retombées autres que celles que vous attendiez ? Si vous deviez proposer un modèle d'évaluation, quels seraient les critères que vous retiendriez ?»

Comme on le voit, cette grille n'a rien d'un questionnaire sociologique, ni d'une grille d'entretien. Il s'agit seulement d'un instrument de préparation à une discussion collective au cours de laquelle seront posés des actes de recherche.

b) Les réunions de discussion du rapport intermédiaire

Lors de la seconde phase de la recherche, de septembre à décembre 1987, 32 réunions eurent lieu. Sept d'entre elles furent consacrées à la discussion du rapport intermédiaire.

Ces réunions ne furent pas toujours faciles à mener car, étant en période de reprise d'activités, plusieurs organismes avouèrent avoir eu peu de temps à consacrer à la lecture du rapport. D'autres eurent quelques peines à entrer dans un texte qui dépassant le simple niveau descriptif offrait, en certains de ses passages, une élaboration théorique.

Les réactions de ceux qui avaient eu le temps de se l'approprier furent en général très satisfaisantes, non parce qu'ils formulèrent peu de critiques, mais parce que la discussion permit d'améliorer la qualité de la démarche de recherche. En effet, nombreux sont ceux qui acceptèrent de dépasser le simple stade de recueil des données et de s'engager plus profondément dans le processus de recherche. Le fait que certains d'entre eux acceptèrent de produire des documents écrits portant sur des points qui les concernaient directement témoigne des progrès accomplis dans ce domaine.

Parmi les critiques, la plupart portèrent sur des questions de détail dont il fut aisé de tenir compte, ce qui améliore substantiellement le document final.

Une d'entre elles, cependant, pose problème parce qu'elle laisse croire à une opposition possible entre chercheurs et praticiens. Une phrase du rapport intermédiaire a été épinglée par un participant qui y a vu un «jugement de valeur de Trigone», pis, une volonté de "Trigone" de se présenter «comme un "deus ex machina" qui veut initier les praticiens à la recherche comme si ceux-ci avaient attendu les chercheurs pour réfléchir à leur pratique». Si une telle incompréhension s'installe, c'est hautement préjudiciable, non seulement pour la recherche, mais aussi pour les actions et tout particulièrement pour les recherches-actions. Essayons donc de préciser ce que nous voulions dire.

Après avoir longuement insisté sur l'importance du lien à établir et à renforcer entre la pratique sociale et la recherche, après avoir souligné les atouts que pouvait représenter la situation de praticien pour un chercheur, le rapport intermédiaire essayait de montrer en quoi la recherche participante (et on pourrait ajouter la recherche-action de type stratégique) pouvait être formative et donc utile aux personnes qui s'y étaient engagées. Elle pouvait l'être,

était-il écrit «parce qu'elle initie les participants à la recherche, ce qui devrait leur permettre désormais d'inclure une telle dimension dans leurs actions».

A relire cette phrase, il est difficile d'y voir un jugement de valeur car :

- 1) qu'on le veuille ou non, les participants qui acceptent de s'investir dans les groupes d'analyse et d'évaluation et de travailler selon les méthodes proposées, **sont effectivement initiés à ce type de recherche**, qui - précisons-le - n'est pas très courant puisqu'il a pour fondement l'analyse stratégique. Il est, bien entendu, possible que certains aient déjà été initiés à ce type de recherche; et cela n'est contesté nulle part. De même, il n'est nulle part affirmé qu'on ne puisse pas être initié à la recherche par d'autres méthodes et d'autres voies.
- 2) Il n'y a pas de jugement de valeur non plus à affirmer qu'une fois convaincus par la méthode, les participants auront tendance à inclure pareille dimension dans leurs actions. Et dire cela n'implique nullement qu'on pense que jusqu'à ce jour jamais ils n'avaient réfléchi à leur propre pratique. Attribuer cette pensée à l'équipe de recherche de "Trigone" reviendrait en quelque sorte à lui faire un procès d'intention.

Ceci étant dit, on peut se poser la question de la place qu'occupe généralement la recherche (et pas seulement la recherche-action de type stratégique) dans les actions de formation. Pour être praticiens, nous-mêmes, nous savons que la recherche y occupe en général très peu de place :

- tout d'abord, parce que l'action accapare ceux qui s'y engagent à un point tel qu'ils trouvent peu de temps à consacrer à la recherche, même s'ils lui reconnaissent une très grande valeur;
- ensuite, parce qu'il faut bien le reconnaître, les praticiens ne disposent pas toujours des outils indispensables à sa mise en oeuvre ou confondent recherche et réflexion sur la pratique.
- enfin, parce qu'elle n'est pas estimée indispensable à l'action par les financeurs et donc non rémunérée;

c) Les réunions d'analyse et d'évaluation et leur critique

Comme on l'a vu à l'examen de la grille ci-dessus, les réunions de travail ont traité d'une série de points qui n'avaient pu être abordés en mai-juin. Leur fréquence a été plus élevée puisqu'on en dénombre jusqu'à quatre par Bassin. Autre fait remarquable, l'assiduité des participants qui dans certains Bassins ont été présents à toutes les réunions. Quelquefois on a noté des absences ponctuelles mais rares ont été les abandons définitifs.

Le degré d'implication et de participation à la recherche s'est aussi transformé.

La réflexion sur les pratiques a davantage pris le pas sur les critiques formulées à propos du fonctionnement du dispositif. C'est ainsi que l'on voit, au moins sur certains Bassins, poindre les prémises d'une véritable démarche de recherche-action.

Ces quelques constats ne doivent pas conduire à la conclusion que tout a été parfait et que les chercheurs ont pu éviter toutes les erreurs commises au cours de la première phase d'analyse. Ainsi, la "capitalisation" des acquis d'une réunion sur l'autre n'a pas encore été totale. Mais l'équipe a au moins réussi à inscrire les réunions dans une réelle continuité : *«en juin, vous avez dit ceci... aujourd'hui vous nous dites... avez-vous changé d'avis et si oui qu'est-ce qui vous y a amené ?»*

Grâce à ces améliorations, les participants se sont sentis davantage concernés par la recherche et davantage responsabilisés. Plusieurs d'entre eux ont, comme nous l'avons déjà dit, prolongé leur participation par l'envoi de documents écrits relatifs à leur projet pédagogique, à leur bilan de stage, à leur conception de la formation de formateurs, etc...

CHAPITRE II. - LA PRESENTATION DU PROGRAMME

La formation est incontestablement devenue un enjeu primordial dans les sociétés en crise. Le Conseil Régional en a fait une priorité de son action car il la considère comme une mesure indispensable au développement de la Région.

En effet, le Nord-Pas-de-Calais est une des régions les plus sévèrement touchées par la crise, et où le retard éducatif est dû, en grande partie, à une histoire économique marquée par une vieille industrialisation dévoreuse de main-d'oeuvre aussi abondante que peu ou pas qualifiée.

Cette vieille industrialisation¹, touchée de plein fouet par la crise économique est presque totalement démantelée avec, pour résultats, un chômage considérable et une population régionale sous-qualifiée. La Région possède ainsi un taux de chômage nettement plus élevé que la moyenne nationale : 13,8% contre 10,5% en septembre 1987². En outre, 65% des plus de 15 ans ont un diplôme inférieur ou égal au Certificat d'Etude Primaire³, ce qui place la population régionale dans une situation défavorable face aux perspectives technologiques imposées par les mutations économiques et sociales en cours.

Ce contexte économique, désastreux pour le tissu régional, a des retombées dramatiques pour les populations, que le Conseil Régional, dans le cadre des lois de décentralisation (1983) qui lui transfèrent une compétence complète en formation continue entre autres, décide de faire de cette dernière une priorité de son action. Cette priorité se manifeste dans une volonté de "faire plus" en formation continue des populations régionales en mobilisant davantage les moyens financiers. Cette volonté de faire plus a pour objectif prioritaire la valorisation de la ressource humaine. Cet objectif repose sur une hypothèse fondamentale qui considère que la formation constitue la ressource principale pour le futur.

Il s'agira donc de la valoriser :

- en élevant le niveau de formation et de qualification;

1 Cette industrialisation repose sur trois secteurs bien connus, les industries d'extraction minière, les industries textiles et les industries sidérurgiques.

2 Direction Régionale du Travail et de l'Emploi du Nord-Pas-de-Calais.

3 Recensement de la population 1982, INSEE.

- en luttant contre les inégalités de tous ordres devant elle.

Quelle stratégie s'est donnée le Conseil Régional, à travers son dispositif de formation continue pour opérationnaliser son objectif de valorisation de la ressource humaine ?

1. LES OBJECTIFS FONDAMENTAUX ET LES HYPOTHESES QUI GUIDENT L'ACTION DU CONSEIL REGIONAL DANS SON DISPOSITIF DE FORMATION CONTINUE

Le "faire plus" se traduit dans la volonté régionale d'augmenter les moyens mis en oeuvre au service de sa politique de formation professionnelle, ainsi que par la mobilisation des moyens complémentaires provenant de sources diverses (CEE, Etat, Entreprises). Cette optimalisation des moyens **devra permettre de "faire mieux"** pour former le **plus grand nombre** de personnes en proposant des stages régionaux à temps partiel dont la durée maximale est fixée à 300 heures⁴.

L'hypothèse centrale est qu'il sera possible de former un public beaucoup plus large si l'on ne rémunère pas les stagiaires. Pas loin de 10% des demandeurs d'emploi de la Région seront concernés par le dispositif régional, soit 20.000 personnes.

Cette hypothèse devra être opérationnalisée par une série d'actions sur lesquelles nous aurons l'occasion de revenir plus en détail dans l'analyse du Programme 1. On peut toutefois les parcourir car un certain nombre d'entre elles sont transversales à l'ensemble des programmes du dispositif régional de formation professionnelle.

La première d'entre elles concerne uniquement les publics défavorisés et de faible niveau de qualification visés par le programme 1. Elle consiste à accorder des indemnités de défraiement (transport, repas, hébergement) de manière à ce que ce public ne soit pas pénalisé par son entrée en formation.

La deuxième action consiste à assouplir, autant que faire se peut, le dispositif de formation. Cet assouplissement doit être tel qu'il n'y ait aucune barrière à l'entrée en formation, pour qu'à chaque moment de sa vie, quel que soit son niveau de départ, quelles que soient ses disponibilités, chacun puisse trouver, dans les dispositifs de formation continue, les possibilités de préparer à son rythme des formations lui permettant de réaliser son projet professionnel et/ou social.

Dans ce but, une action complémentaire est visée par le Conseil Régional à travers la recherche des articulations entre son programme et ceux mis en

4 Limite de formation fixée par les ASSEDIC pour les personnes indemnisées dans le cadre du régime "assurance-chômage" au delà de laquelle ces personnes se voient supprimer leurs indemnités.

place par les autres financeurs. Les montages que les organismes de formation sont susceptibles de réaliser grâce à une combinaison optimale des différents financements sont encouragés. Le "faire plus" se traduit également par une attention particulière portée aux moyens modernes de la pédagogie (EAO avec LUCIL, ELMO ZERO, télévision par câbles, vidéodisque, etc... Cette attention se manifeste par une politique d'équipement des organismes de formation dans le cadre d'un schéma prévisionnel des formations.

Enfin, la nécessité de valoriser les connaissances et les savoir-faire des Régions est réaffirmée afin d'arriver à la mise au point de "portefeuilles de capacités".

La recherche d'innovation pédagogique est encouragée également par la mise en place d'un dispositif de formation de formateurs co-financé par la Région et par l'Etat.

2. LE PROGRAMME REGIONAL DE FORMATION PROFESSIONNELLE

Le programme régional vise quatre objectifs auxquels correspondent quatre ensembles d'actions de formation. le Conseil Régional attire l'attention des organismes conventionnés sur l'importance qu'il accordera :

- aux procédures de recrutement des stagiaires;
- au suivi des stagiaires pendant et au-delà de la période de formation;
- aux procédures de reconnaissance et de validation des acquisitions opérées pendant la période de stage;
- à la transparence des dispositifs de formation par Bassin d'emploi de manière à ce que les publics aient une vision claire et globale des itinéraires possibles dans chaque Bassin.

Pour atteindre les objectifs qu'elle s'est fixés, la Région a bâti son dispositif régional sur quatre programmes.

a) Le Programme 1 : destiné aux publics sous-qualifiés et sous-scolarisés

Ce premier programme concerne le public prioritaire constitué de personnes ayant un bas niveau de qualification et de formation. Il vise très clairement la part importante de la population régionale demandeuse d'emploi, avec une attention particulière accordée aux jeunes de moins de 25 ans (qui devront constituer au moins 40% des effectifs). Cette population, dont les chances d'accès à l'emploi sont très faibles, est également très éloignée de la formation.

50% de la dotation budgétaire (formation continue) régionale est consacrée à ce programme avec l'objectif d'en faire bénéficier 11.000 stagiaires en 1987 dans des formations annuelles inférieures à 300 heures par personne.

b) Le Programme 2 : destiné aux ouvriers et aux employés qualifiés demandeurs d'emploi

Afin d'éviter que les qualifications acquises et les savoir-faire capitalisés au cours de l'exercice professionnel ne soient irrémédiablement perdus, le Conseil Régional souhaite développer au profit de cette part croissante de la population régionale une double stratégie de formation :

- 1) un programme diversifié d'actions de formation visant l'accès direct à l'emploi;
- 2) un programme d'entretien des capacités professionnelles.

Dans ce programme, une attention particulière est portée sur la place effectivement réservée au public féminin. 25% de la dotation budgétaire lui sont consacrés. L'objectif est de former 7.000 stagiaires dans des actions à temps plein d'une durée annuelle de 300 heures par personne. Vis-à-vis des stagiaires, les organismes de formation doivent s'engager à procéder à une évaluation de leurs capacités et acquis professionnels avant ou au début de la formation. L'augmentation des capacités professionnelles apportée par la formation devra clairement être exposée dans le portefeuille individuel des compétences de chaque stagiaire.

En outre, les organismes s'engagent à suivre, en liaison avec l'ANPE, les stagiaires à l'issue de la formation afin d'étudier les modalités d'insertion dans l'emploi.

c) Le Programme 3 : destiné aux personnes souhaitant accéder aux emplois les plus qualifiés : Techniciens et Cadres

L'objectif de ce programme est de développer les possibilités de promotion sociale et professionnelle de la population régionale vers des niveaux supérieurs dans deux directions qui constituent autant de sous-programmes :

- 1) *une meilleure prise en compte des demandeurs d'emploi dans certains dispositifs de formation (CNAM, ESEU, DUT...) qui débouchent sur des diplômes reconnus.* Un financement supplémentaire est accordé pour adapter l'organisation pédagogique (rythme d'apprentissage, recherche d'équivalence, possibilités de passage d'un système de formation à un autre);
- 2) *la professionnalisation des jeunes disposant d'une bonne formation générale* afin de leur donner les moyens d'une première insertion professionnelle réussie. Dans ce cadre, sont privilégiés les propositions de modules préparatoires à l'accès aux contrats de formation en alternance.

Les engagements des organismes de formation sont les mêmes dans le programme 3 que dans le programme 2.

20% de la dotation budgétaire sont consacrés au programme 3 qui vise 1.500 stagiaires dans des formations de 300 heures par personne et par année.

d) Le Programme 4 : destiné aux créateurs d'entreprises

Il s'agit, dans ce programme, de mettre en place des formations débouchant immédiatement sur la création d'activités et d'emplois. Deux ensembles d'opérations sont distingués :

- 1) *les formations à la création d'activités* qui doivent procéder à un suivi technique des stagiaires porteurs de projet;
- 2) *les formations pour développer la compétitivité des PME-PMI.*

Ces formations doivent être conçues à partir d'un diagnostic économique mobilisant des partenaires dont c'est la mission et les entreprises candidates pour recevoir les stagiaires dans le cadre de l'alternance.

Les 5% restant de la dotation budgétaire sont affectés à ce programme. Outre l'évaluation dont devra bénéficier chaque stagiaire, les organismes de formation s'engagent à les suivre à l'issue de la formation, notamment pour une activité de conseil pour le bon développement des projets.

Pour le deuxième sous-programme, il est recommandé de constituer un **groupe de pilotage** par opération regroupant l'ensemble des partenaires intéressés. La présence des professionnels qui intégreront les stagiaires dans leurs effectifs est une obligation dans ce sous-programme.

Pour l'ensemble des programmes du dispositif régional de formation professionnelle, le recrutement des stagiaires devra être fait par les organismes de formation en liaison avec la ou les agences locales pour l'emploi et avec les structures d'accueil, d'information et d'orientation (PAIO, Missions Locales...).

3. L'OBJET DE L'EVALUATION : LE PROGRAMME 1

L'importance de la population demandeuse d'emploi, sous-qualifiée et sous-scolarisée est considérable : l'objectif clairement annoncé est d'apporter à un maximum de personnes de cette population, a priori exclue des dispositifs de formation qualifiante, les apprentissages de base nécessaires à l'élaboration d'un projet d'insertion sociale et professionnelle selon des modalités différenciées (temps partiel). Par la formation, il s'agit de les aider à "mettre le pied à l'étrier".

Cet objectif repose à la fois sur l'analyse du contexte socio-économique régional, sur les perspectives où la ressource humaine constituera sans aucun doute le facteur de production central, mais aussi sur un certain nombre de conclusions. Ces dernières montrent que dans notre système économique, le salariat est le mode de socialisation privilégié car il constitue l'essentiel des revenus des ménages. Etre exclu de l'emploi condamne quasi irrévérablement à l'exclusion sociale.

Le marché de l'emploi fonctionne avec un degré de sélectivité de plus en plus élevé. Dans les différents critères de sélectivité, la formation joue un rôle important⁵. Elle devrait permettre à ces populations défavorisées de pouvoir construire un projet d'insertion professionnelle et sociale qui leur éviterait la marginalisation.

Toucher un maximum de personnes faiblement qualifiées se traduit par l'hypothèse centrale qui sous-tend l'ensemble du dispositif régional, et particulièrement le Programme 1 : l'absence de rémunération des stagiaires et la formation à temps partiel permettra d'atteindre cet objectif.

Compte-tenu de l'existence d'autres dispositifs de formation dans lesquels subsistent des formes de rémunération jouant un rôle non négligeable d'incitant à la formation, il peut paraître paradoxal de miser sur l'absence de rémunération pour recruter et former un grand nombre de stagiaires.

Cette contradiction n'est qu'apparente. En effet, la plupart des stages rémunérés sont souvent très sélectifs. Ceux qui sont déjà exclus de l'emploi se trouvent également exclus de la formation car ils n'ont pas les niveaux requis pour entrer dans ces dispositifs. C'est donc l'objectif du Programme 1 que de permettre à ces personnes exclues des dispositifs de formation existants d'accéder à une formation.

La deuxième raison qui fonde l'hypothèse centrale est d'ordre budgétaire. L'argent qui aurait pu être affecté à la rémunération d'un faible nombre de stagiaires, servira à augmenter l'enveloppe destinée au financement des stages; ce qui a pour conséquence de démultiplier le nombre de stages et donc le nombre de stagiaires. L'hypothèse centrale est concrétisée par une série d'hypothèses d'actions dont l'objectif est de l'opérationnaliser.

a) Le défraiement

Si la formation continue ne doit pas être perçue uniquement comme la source d'un réseau de substitution, il convient de ne pas pénaliser les stagiaires faisant preuve d'une démarche volontaire vers la formation en leur

5 Le discours sur la modernité se traduit très souvent au niveau des entreprises par des suppressions de postes et d'emploi consécutives aux fameuses "restructurations". La conséquence immédiate sur le marché du travail est double : augmentation du chômage; exigence de plus en plus grande en terme de qualification professionnelle des individus.

laissant supporter seuls des charges de transport, de repas ou d'hébergement. 15% de l'enveloppe budgétaire du dispositif régional sont réservés à la prise en charge des frais directement engagés par l'entrée en formation.

b) L'absence de sélectivité à l'entrée en stage

Remettre "le pied à l'étrier" signifie pour ces populations défavorisées la possibilité d'accéder à la formation et se traduit pour la Région, par la volonté de supprimer toute sélectivité à l'entrée des stages.

c) Des formations délocalisées et une offre de formation variée et souple

Bien qu'ayant des besoins réels de formation, les populations faiblement qualifiées ne sont pas spontanément demandeuses de formation. Un nombre non négligeable de ces populations ne sait ni lire, ni écrire, ni compter. Une offre de formation variée, près de leur lieux de vie, avec un fonctionnement souple doit leur permettre de retrouver "goût à la formation".

- *Une offre de formation variée*; dans le Programme 1, on trouve des formations pour illettrés, des formations de remise à niveau, des formations de pré-qualification, des formations à projet, des formations conduisant à un diplôme, des formations-productions. L'idée est de permettre à tout un chacun de trouver la formation nécessaire à l'élaboration d'un projet d'insertion sociale et professionnelle.
- *Une offre de formation délocalisée*; le Programme 1 est présent dans les 14 Bassins d'emploi-formation que compte la Région Nord-Pas-de-Calais. Les propositions de formation ont respecté la logique de la décentralisation. Là où les acteurs locaux ont pris l'habitude de travailler ensemble, avis leur a été demandé sur la fiabilité des organismes de formation et sur la pertinence des actions au regard des publics visés et des possibilités offertes par le marché du travail.
- *Un fonctionnement souple*; la durée des stages du Programme 1 est très variable. Elle va de 16 à 299 heures, avec une répartition à temps partiel fonctionnant selon des modalités différenciées : un à plusieurs jours par semaine en journée et/ou en soirée.

d) L'articulation du dispositif régional avec d'autres dispositifs de formation développés par d'autres financeurs

Compte tenu du niveau très faible de la formation des publics concernés par le Programme 1, il est évident que ce n'est pas en 300 heures que l'on va réussir à leur donner un niveau suffisant. A travers l'articulation des différents dispositifs, il est possible de faire bénéficier ces personnes de forma-

tions plus longues et en partie rémunérées. Ceci leur permettra également de construire un véritable itinéraire de formation à travers les filiarisations offertes par les différents dispositifs.

Pour parvenir à une meilleure articulation, le **Conseil Régional a conclu un accord avec le service public de l'emploi** sur 3.000 places en formation. Il a également conclu un accord avec l'ANPE à destination des demandeurs d'emploi de longue durée sur le financement d'un premier module de 120 heures (formation et rémunération) qui donne l'accès aux formations de 450 heures financées par l'Etat.

Accord également a été passé entre le **Conseil Régional et le Fonds d'Action Sociale (FAS)** pour les travailleurs immigrés et leur famille sur trois types d'opération :

- les formations à caractère linguistique à temps partiel et non rémunérées (pour 1.920 places);
- les formations spécifiques dans des filières professionnelles organisées à temps plein et rémunérées par le Fonds de la Formation Professionnelle (490 places);
- les sessions d'évaluation-orientation (pour 480 places).

C'est au total près de 2.900 places qui bénéficieront de procédures de co-financement Région/fonds d'Action Sociale/Fonds de la Formation Professionnelle.

Le Conseil Régional prend en charge 25% du coût de fonctionnement, le FAS en assurant 75%, les rémunérations lorsqu'elles existent, étant assurées par le Fonds de la Formation Professionnelle.

Le Conseil Régional a conclu un accord avec l'Etat sur le Programme Femmes seules soutiens de famille. 13 stages de formation d'une durée moyenne de 650 heures feront l'objet d'un financement à parité sur un budget total de 2.032.560 F. 261 femmes pourront ainsi bénéficier de formations axées vers l'emploi.

Enfin, jeunes et adultes bénéficieront des possibilités ouvertes par :

- les accords Conseil Régional/collectivités territoriales qui portent sur le co-financement d'opérations de formation et qui démultiplient les capacités éducatives sur un certain nombre de secteurs;
- enfin, l'accord passé avec l'AFPA, dans le cadre de l'application du contrat de plan d'initiative régionale de généralisation des filières de formation. Ainsi l'AFPA s'engage à permettre l'accès d'environ 500 stagiaires des Programmes 1 et 2 à ses centres.

e) Faire mieux pour les stagiaires

Le souci de cohérence entre les différents dispositifs de formation doit aussi trouver sa réalité dans le domaine de la reconnaissance et de la **validation des acquis**. Le classeur individuel formation-emploi a cette vocation. L'Etat (DRFP), la Région et l'ANPE prennent l'engagement d'inciter les organismes conventionnés à l'utilisation systématique de ce document. En 1987, l'expérimentation de ce classeur est lancée sur 5 Bassins d'emploi. Elle est menée collégalement par des organismes de formation bénévoles sous la conduite de l'un d'eux et sous le regard attentif de la Région et de la DRFP, de la DAFCO et de la délégation régionale de l'ANPE.

f) Une pédagogie appropriée et un dispositif de formation de formateurs

Pour toucher le plus grand nombre de personnes de faible niveau de qualification, des moyens pédagogiques faisant appel aux nouvelles techniques éducatives, telles que l'EAO, s'avèrent nécessaires. C'est ainsi que la Région met à disposition des organismes de formation LUCIL et ELMO ZERO pour lutter contre l'illettrisme.

Le dispositif de formation financé conjointement par l'Etat et la Région a ainsi pour rôle d'améliorer les compétences des formateurs.

Tous ces dispositifs d'opérationnalisation de l'hypothèse centrale ont pour objectif d'accueillir, dans les meilleures conditions, le plus grand nombre de personnes défavorisées dans des actions qui doivent leur permettre de retrouver goût à la formation.

g) L'après-formation

Ces hypothèses d'action sont complétées en aval de la formation par un suivi pédagogique qui doit venir conforter l'hypothèse centrale.

S'agissant du public auquel s'adresse le Programme 1, on ne peut toucher un très grand nombre de personnes si l'on ne se soucie pas de l'après-stage. L'après-stage est déjà pris en compte par les articulations prévues et devant conduire à des filières de formation.

C'est bien une politique à long terme de formation massive qui doit être amorcée par les actions du Programme 1. Dans ce cadre, la relation formation-emploi est trop réductrice. Elle ne peut en aucun cas être appliquée, de façon systématique, pour les publics concernés par le Programme 1, compte tenu de l'éloignement de ce public vis-à-vis de la formation et de l'emploi.

Une application mécanique de la relation formation-emploi est, non seulement illusoire (compte tenu des niveaux du public, de la durée de la formation) mais aussi contraire à l'objectif principal du Programme 1 : permettre aux personnes exclues de l'emploi et de la formation de se "remettre en selle".

En effet, dans les formations conduisant à l'emploi, les critères de sélectivité à l'entrée du stage sont assez souvent soumis aux critères du marché du travail. Dans ce cadre, les personnes demandeuses d'emploi visées par le programme se verraient victimes d'une double exclusion :

- par rapport à l'emploi et
- par rapport à la formation.

Or, c'est bien le but inverse qui est recherché par le Programme 1. Aussi, les actions de ce programme ne peuvent être en aucun cas jugées à l'aune du nombre d'emplois créés ou trouvés. Certes, elles peuvent dans certains cas déboucher sur un emploi. Mais l'objectif peut déjà être atteint si elles augmentent l'employabilité ou si elles permettent une entrée en activité ou la poursuite d'une formation plus qualifiante soit à l'intérieur du dispositif régional lui-même, soit dans d'autres dispositifs.

L'objectif assigné aux actions de formation du Programme 1 est donc de resocialiser les personnes afin d'éviter qu'elles ne tombent dans la marginalisation à laquelle les conduit inexorablement le processus d'exclusion dans lequel elles se trouvent engagées.

Plus généralement, les structures de formation doivent veiller à ce qu'il y ait une montée collective en formation et en qualification, tant sociale que professionnelle.

CHAPITRE III. - LES CONDITIONS DE MISE EN OEUVRE DU PROGRAMME

1. REGARD SUR LE DISPOSITIF D'ENSEMBLE

a) *Ses fondements*

En répondant à l'appel d'offres, les organismes s'inscrivaient dans un cadre dont les objectifs fondamentaux étaient clairs. Le fait même de répondre à cet appel impliquait de contribuer à la réalisation de ces objectifs fondamentaux. L'objet de cette étude ne portait donc pas sur l'acceptation ou le refus de ces objectifs et des hypothèses centrales qui les sous-tendaient, mais bien sur les conditions de la mise en application du programme et sur ses effets. En conséquence, il n'entrait pas dans nos intentions de demander aux participants ce qu'ils pensaient des orientations de base. Mais, très rapidement, l'examen des conditions de mise en oeuvre conduisit à des remarques sur les fondements du programme et même à des prises de position. C'est de ces remarques et de ces prises de position que nous voudrions rendre compte dans ce premier point.

De manière générale, nous pouvons dire que nous avons rencontré très peu d'hostilité à l'égard de l'objectif principal qui consiste à former en masse le public faiblement qualifié. L'idée de consacrer des moyens importants à cette frange de la population, généralement délaissée, est acceptée et fait l'objet de commentaires favorables. Ainsi, ce participant qui rappelle les statistiques régionales confirmées, dit-il, par son expérience quotidienne et qui conclut: *«Dans une zone qui présente de telles caractéristiques, le choix est simple: ou on travaille avec l'élite et on abandonne ces populations à la gestion sociale pour aller droit vers une société duale, ou, au contraire, on intègre ce public dans des formations adaptées et on fait le pari qu'il est capable d'une montée collective en qualification et qu'il peut participer plus ou moins activement au développement de la Région et du pays; dans ce cas, on opte pour une société solidaire. Le choix de la Région, que je partage entièrement, ne fait aucun doute même si on doit reconnaître que d'autres régions bien plus nombreuses ont fait d'autres options».*

Toutes les prises de position ne sont évidemment pas aussi claires - on ne le leur demandait pas - mais nombreux sont ceux qui ont voulu souligner tel ou tel avantage du choix opéré par la Région:

- *«le dispositif permet enfin de toucher la grande masse et y met les moyens»;*
- *«il permet de faire autre chose que les dispositifs Etat; il est donc complémentaire»;*
- *«pour la première fois depuis longtemps, on ose parler de la formation pour la formation et non en référence exclusive avec l'octroi d'un emploi toujours hypothétique et très souvent précaire»;*
- *«le langage des formateurs lui-même en a été modifié et a évolué ainsi que leurs pratiques»;*
- *«le programme permet d'expérimenter des formations et des pratiques nouvelles puisqu'il finance des choses aussi différentes que les APP, les formations migrants, les actions collectives, les femmes percevant l'API, etc...».*

Même les organismes qui, comme nous le verrons, critiquent les modalités d'application, éprouvent parfois le besoin de nuancer leurs critiques en soulignant explicitement que tous ces dysfonctionnements et toutes ces difficultés n'impliquent nullement à leurs yeux la remise en cause des choix fondamentaux.

Si l'on passe des opinions et des déclarations aux faits, force est de reconnaître que les réponses à l'appel d'offres ont excédé les possibilités budgétaires, qu'il n'y a donc pas eu, loin s'en faut, de mouvement de repli ou de contestation des organismes de formation.

Dans ce contexte d'approbation, quelques voix discordantes se sont néanmoins faites entendre. Elles étaient d'autant plus virulentes que minoritaires: *«Le programme no. 1 est un produit absolument invendable»;* *«Il aurait mieux valu faire moins mais mieux»;* *«On a peut-être négligé un peu trop ce public avant, mais le balancier est allé trop loin dans l'autre sens».*

Les attaques frontales de ce type, rappelons-le, sont rares et finalement peu argumentées. Plus nombreuses et plus profondes sont celles qui visent, non pas directement l'orientation de base, mais l'un ou l'autre de ses piliers. Ainsi en est-il de tous ceux qui se disent d'accord avec l'orientation du programme, mais qui remettent violemment en cause le principe de la non rémunération des stagiaires ou le principe du temps partiel: *«300 heures seules ne riment à rien !»*, ou encore, le type de public et le contenu des formations: *«il est aberrant de consacrer 50% du budget pour faire de la remise à niveau en français et en math à des demandeurs d'emploi. Ce n'est ni le français, ni les maths qui leur permettront de trouver un emploi. Il y a, à côté de ce public, tout un public ouvrier à qui il ne manque qu'un peu pour se qualifier. Il pourrait être pris en compte de manière plus utile».*

b) La mise en application du programme

Lorsqu'on passe des fondements du programme à sa mise en application concrète, le nombre des voix critiques s'accroît considérablement. Il s'en trouve même parmi les plus farouches partisans pour dénoncer les multiples dysfonctionnements. Contentons-nous d'un survol rapide de ces critiques, nous réservant la possibilité d'y revenir en détail dans les paragraphes suivants. Ce qui est surtout déploré, c'est l'aspect trop brutal et trop rapide des modifications introduites dans les règles du jeu avec, pour conséquence, l'impossibilité de se consulter, de se coordonner et de construire un dispositif cohérent par bassin; c'est aussi la trop grande rigidité administrative et la surcharge de travail imposée aux organismes de formation sans que cette dernière ne soit prise en compte financièrement par la Région.

La brutalité du changement

«*On nous a assommés*» disent certains. Et de donner des exemples: «*l'appel d'offres a été connu en novembre et les dossiers devaient être rentrés pour décembre*»; «*l'ancien dispositif Favier visait les niveaux IV et du jour au lendemain, on nous annonce qu'il faut désormais s'adresser aux niveaux V et VI. C'est une modification d'importance puisqu'elle implique une mobilisation des CES au lieu des lycées techniques*». Le problème soulevé ici est évidemment spécifique aux établissements de l'Education nationale, mais d'autres associations et organismes d'accueil devaient faire valoir que les délais avaient été trop courts pour permettre la construction de filières de formation ou pour préparer une réponse articulée s'inscrivant dans une logique de Bassin. Même là où préexistaient déjà une dynamique collective et une habitude de consultation entre organismes de formation, la coordination n'a pu être qu'ébauchée.

Ces avis ne viennent pas contredire les remarques sur le "piétinement". En effet, à côté d'une certaine précipitation exigée des organismes, ceux-ci ont l'impression que la Région piétine. Que ce soit à propos de la consultation des syndicats sur le problème du livret individuel du stagiaire, ou à propos de la fourniture des "valises Lucil", ou à propos des décisions en matière de conventionnement ou enfin à propos du versement des premières avances.

Cette précipitation assortie de période de "latence" a eu pour conséquence de retarder le démarrage des stages des organismes nouvellement conventionnés ou des petites institutions (voir ci-dessous: le conventionnement). Mais elle a aussi perturbé quelque peu le travail des missions locales et des permanences d'accueil en les obligeant à modifier du jour au lendemain, leurs informations et leur campagne de sensibilisation. Expliquer aux jeunes les raisons qui fondaient la suppression de la rémunération et les amener malgré cela à suivre une formation, relevait d'un défi d'autant plus profond que l'Etat continuait à proposer des stages rémunérés. Cela devait d'ail-

leurs faire dire par une structure d'accueil qu'«elle s'était trouvée devant un produit complètement inappétant».

Les rigidités administratives

"Souplesse" pour les uns, "rigidité" pour les autres. Que met-on sous ces vocables? Que vise-t-on lorsqu'on porte ces jugements?

Au chapitre des "soupleses", on fait valoir que le dispositif est modulaire, qu'il a permis à des projets existants d'être intégrés dans le processus de financement, que, dans certains cas, où des organismes n'avaient pu obtenir le co-financement espéré, la Région avait accepté d'en assumer seule le financement, que l'élaboration des dossiers est bien plus simple et moins contraignante que dans d'autres circonstances. Aussi, pour ne citer qu'un exemple, la procédure de conventionnement avec la Région n'a rien de commun avec le cahier des charges du Fonds d'Action Sociale.

Au chapitre des "rigidités", on invoque la limitation maximale de la durée des formations à 300 heures, l'exigence de fournir les dates de démarrage et de fin des stages, l'obligation de remplir les fiches pour chaque stage qu'il s'agisse de 300 heures ou de 10 à 15 heures, le modèle même d'organisation de la formation en stage, le système de défraiement des stagiaires et les listes d'inscriptions à fournir dix jours avant le démarrage des stages. Pour d'aucun, «c'est le monde à l'envers; au lieu que ce soit l'administratif qui s'adapte aux contraintes difficiles des terrains, c'est l'inverse qui se produit: l'administration essaie de tordre la réalité pour la faire entrer dans le moule administratif».

La surcharge de travail

Elle est déplorée par l'ensemble des organismes, non que le travail qui leur est demandé soit considéré comme inutile ou sortant de leur mission, mais ce qu'ils critiquent surtout, c'est le fait qu'il n'est tenu aucun compte de ce travail sur le plan financier: «On rajoute toujours du travail aux organismes de formation pour un financement en diminution réelle puisqu'il est identique à ce qu'il était l'an dernier».

On pourrait ici multiplier les exemples qui nous ont été donnés: le multi-financement contraint chaque organisme à satisfaire aux contraintes et de la Région, et du partenaire, ce qui, souvent, exige la production de deux rapports au lieu d'un seul. La convention fait une obligation aux organismes de déterminer, sous sa propre responsabilité, les bénéficiaires des défraiements, d'en fixer le montant et de liquider la somme au profit des stagiaires. La Région impose un suivi qui va jusqu'à trois mois au-delà de la formation. Si on

ajoute à cela toutes les surcharges administratives, la liste devient vite impressionnante.

2. LES PROCEDURES ADMINISTRATIVES

a) *Le conventionnement*

On a vu que la procédure de conventionnement avec la Région ne posait guère de problème puisqu'elle est bien plus simple que d'autres. Ce n'est donc pas sur la procédure proprement dite qu'il convient d'insister mais plutôt sur le calendrier et sur le problème du choix des actions.

En ce qui concerne les conventions, plusieurs organismes ont souligné le fait que ce qu'ils avaient obtenu ne correspondait pas à ce qu'ils attendaient:

- soit que l'organisme n'ait pas obtenu tout ce qu'il avait demandé. Cela peut se comprendre si les demandes dépassent les capacités budgétaires: *«Il faut bien opérer des réductions mais si au moins on avait pu obtenir les stages qu'on estimait prioritaires ! Mais sur les huit projets déposés, ce ne sont pas les deux agréés que nous aurions choisis»;*
- soit que l'organisme obtienne des conventions sur des terrains où il n'était pas implanté et non sur ceux où, travaillant depuis plusieurs années, il avait acquis une réelle expérience et surtout un réseau de contacts;
- soit que l'organisme obtienne des moyens pour des formations qu'il n'avait nullement sollicitées.

Chaque situation de ce type n'entraîne pas nécessairement mécontentement. Les organismes contre mauvaise fortune font plutôt bon coeur, jouent le jeu et font démarrer les stages. Mais ils ne peuvent s'empêcher de s'interroger sur les critères de décision et souhaitent qu'à l'avenir *«la Région soit conséquente jusqu'au bout et tienne rigoureusement compte des efforts faits sur les Bassins pour présenter une politique de formation cohérente»*. C'est même une autre façon de négocier avec la Région qui est demandée: une négociation qui porterait sur une enveloppe plutôt que sur une multitude de stages et de projets, négociation au cours de laquelle seraient discutées les priorités.

L'interrogation qui porte sur les **critères de décision** revêt également une certaine importance parce que l'impression d'être soumis à un arbitraire ou au hasard développe inquiétude et anxiété. Chaque organisme, qui a été victime d'un refus partiel de conventionnement, est pourtant bien convaincu d'avoir satisfait aux règles imposées et de s'être inscrit dans les priorités et dans les créneaux de financement de la Région. Alors pourquoi ne pas avoir

obtenu satisfaction? Ne risque-t-on pas de se voir refuser, l'année prochaine, des conventionnements obtenus cette année? Ne pas répondre aux interrogations et s'en tenir aux critères tout à fait généraux, c'est laisser place à toutes les interprétations possibles et à la détérioration du climat de confiance:

- pour les uns, le critère déterminant relève d'une logique de reconduction d'actions ayant été agréées auparavant;
- pour d'autres, c'est le "copinage";
- pour d'autres encore, c'est le critère d'appartenance politique ou, plus subtilement, le fait de se trouver «dans l'environnement d'un élu de poids».

Une formulation fleurie permet de prendre la mesure de l'état d'esprit qui risque de se développer si l'on ne répond pas à ces interrogations: «*Les choix ont été faits sur les engagements antérieurs et, ensuite, au niveau local, je t'ajuste un peu pour fermer la gueule aux uns et aux autres*».

Pour couper court à ce genre d'interprétation, un seul moyen disent la plupart des participants: que la Région multiplie les informations, qu'elle expose clairement les choix auxquels elle est confrontée, qu'elle précise ses critères et ses ordres de priorité, bref qu'elle soit une "maison de verre".

En ce qui concerne les **problèmes de calendrier**, le plus important est d'en fixer un et surtout de le respecter. Le non respect des délais, que la Région s'était elle-même fixés, a provoqué de nombreux retards dans le démarrage des stages et a abouti à cette situation absurde où «à côté de l'année civile et de l'année scolaire, il y maintenant l'année régionale».

Devant les **retards apportés à la communication des conventions**, les comportements des organismes ont varié. Les grosses institutions ont généralement pris le risque de commencer, car leur surface financière le leur permettait et elles faisaient l'hypothèse que la Région ne pourrait et ne voudrait pas se passer de leurs services. Les petites, par contre, ont, pour la plupart, attendu d'avoir notification des conventions et même une première avance de fonds pour commencer. Faire le même pari que les grosses pouvait, en cas de refus du conventionnement, mettre en péril l'institution elle-même. Et commencer une formation, sans avoir au préalable perçu les avances, revenait à s'endetter auprès des banques.

Pour éviter que de telles situations ne se reproduisent, deux propositions sont avancées. La première ne modifie en rien le système actuel de conventionnement. Elle demande seulement que le calendrier suivant soit accepté et scrupuleusement respecté:

Sept. - oct.	Concertation par bassin, élaboration des propositions.
30 octobre	Envoi des réponses à l'appel d'offres.
Nov. - déc.	Examen des dossiers avec possibilité d'établir une navette entre les Services régionaux et les Bassins ou mieux, instruction des dossiers sur les Bassins.
30 décembre	Décision et conventionnement.
Début janvier	Communication des conventions et versement des premières avances.
Janvier	Recrutement, orientation des stagiaires et mise en place des stages.
1er février	Démarrage des premiers stages en fonction d'une planification qui peut être incluse dans les réponses à l'appel d'offres.

Cette proposition se heurte toutefois au calendrier et au mode de fonctionnement des institutions régionales. En effet le budget régional se vote fin janvier ce qui constitue une date "butoir" en deça de laquelle aucune décision ne peut être prise.

La deuxième proposition touche davantage à la structure du système car elle envisage l'établissement de conventions pluri-annuelles au moins pour les actions les plus connues comme l'alphabétisation ou la remise à niveau. Les partisans de cette solution font remarquer que la Région elle-même y trouverait son compte puisqu'elle aurait moins de dossiers à instruire et pourrait donc consacrer plus d'attention et d'efforts à l'étude des projets novateurs ou spécifiques.

b) La liste des stagiaires

L'article V de la convention stipule que "Dix jours avant le démarrage des stages, l'organisme fournira au Service Régional de la Formation Permanente et de l'Apprentissage, la liste des stagiaires recrutés". Cette liste a pour but de permettre à la Région de vérifier la conformité des recrutements opérés, eu égard à sa politique de public et d'identifier le nombre de personnes à indemniser.

De l'avis général, il s'agit là d'une mesure gênante et pour de nombreux organismes qui s'occupent de jeunes en difficulté, il s'agit purement et simplement d'une "*mission impossible*". En effet, les groupes ne sont généralement stabilisés qu'après quatre ou cinq séances. Et si l'on prend des inscriptions dix jours avant de commencer un stage, on a toutes les chances d'avoir un taux de déperdition important au moment où débute la formation.

Un participant devait rappeler la question qu'il posa à ce sujet lors de la réunion d'information organisée par la Région à Lille: «*Faut-il corriger les*

listes après une semaine ?». Comme il lui fut répondu *«pas la peine»*, il avoue que les listes transmises sont toutes fausses. Ceci pose évidemment tout le problème de la crédibilité des statistiques qui pourraient être élaborées à partir de ces listes.

Quels sont les problèmes que cela pose à la Région? Peut-on considérer que le fait de transmettre ces listes avec retard est cause du retard dans le calcul du montant des défraiements? En fait, comme ces listes sont sujettes à modifications, l'évaluation du défraiement ne peut être qu'approximative dans un premier temps. Mais comme le plus urgent est de fournir une avance, il suffit d'en fixer le montant à 20 ou 25% des estimations du total. S'il apparaît ensuite que ces estimations ont été surévaluées, des corrections pourront être introduites dès la seconde avance. Et de toute façon, les soldes de compte ne venant que bien plus tard, toute régularisation demeure possible jusqu'à la fin de l'année.

c) La durée de la formation et la réglementation des ASSEDIC

L'appel d'offres limite la durée de la formation à un maximum de 300 heures par personne et par an. Cette mesure donne la possibilité de se conformer à la réglementation des ASSEDIC et d'éviter que les stagiaires ne dépassent leur droit et ne soient contraints de rembourser des sommes indûment perçues.

Beaucoup de responsables considèrent, à tort ou à raison, que cette mesure a été prise pour se conformer à la réglementation des ASSEDIC. Aussi, devant l'absence de toute autre justification, ils estiment qu'il s'agit là d'une mesure *«restrictive, inutile et aberrante»*. Aberrante, elle l'est, disent-ils, *«parce que les demandeurs d'emploi peuvent aller n'importe où, au bistrot ou à la pêche mais surtout pas en formation alors qu'il leur reste encore du temps pour chercher du boulot»*. Elle l'est aussi parce que les ASSEDIC, elles-mêmes, interprètent différemment la réglementation en vigueur. Elle l'est enfin, parce que tout le public qui entre en stage n'est pas concerné par le régime des ASSEDIC; il se trouve donc pénalisé par une mesure qui n'a aucun sens pour lui.

Des propositions sont donc faites pour qu'on supprime cette clause ou pour qu'on l'interprète de façon très large. Comme il y a réel danger de voir certains stagiaires commettre des erreurs et devoir rembourser partie des indemnités versées par les ASSEDIC, il est suggéré, soit de les informer clairement de ce danger, soit de vérifier à leur place, auprès des ASSEDIC, s'ils ont ou non le droit de s'inscrire en formation. Enfin, les organismes souhaitent que la Région négocie directement avec les ASSEDIC pour obtenir une attitude commune à tous les Bassins. A défaut de parvenir à un tel accord, un tableau comparant les règles en vigueur sur les différents Bassins devrait être élaboré par le service juridique de la Région et largement diffusé auprès des organismes de formation, des permanences d'accueil, des formateurs et des candidats à la formation.

Sortant du strict problème de la réglementation administrative, il s'est trouvé des responsables pour poser de manière plus fondamentale le problème de la durée de la formation. Quelle justification pédagogique peut-on avancer pour limiter à 300 heures la durée de formation des publics de bas niveaux? Peut-on considérer que cela est suffisant pour leur assurer une remise à niveau leur permettant d'entrer dans un stage qualifiant? Quels sont, en définitive, les objectifs pédagogiques et quels moyens se donne-t-on pour les atteindre? Comme on le voit, ces questions vont bien au-delà des problèmes administratifs évoqués ci-dessus. Elles touchent à l'organisation même du dispositif pédagogique et, en ce sens, elles devront être reprises au moment où les problèmes pédagogiques seront abordés.

d) Les articulations

La Région incite vivement les organismes à se consulter par Bassin et à concevoir localement des montages pédagogiques et financiers. L'articulation se vérifiera le plus souvent à propos des plurifinancements et du recrutement. En ce qui concerne l'élaboration en commun du cursus ou d'une politique de formation, il est trop tôt pour se prononcer, le point n'ayant pas été mis à l'ordre du jour des séances de travail.

Parmi les articulations possibles, on peut tout d'abord distinguer les plurifinancements des autres formes de collaborations interinstitutionnelles.

Les premiers relèvent davantage des décideurs eux-mêmes. Certes, les organismes peuvent rechercher ces plurifinancements, mais certains s'interrogent sur les avantages réels que cela leur procure. Beaucoup n'y voient en effet que surcroît de travail.

Les autres formes de collaborations interinstitutionnelles, celles qui permettent de mieux articuler les ressources sociales, culturelles, et éducatives locales, sont nombreuses et variées. Les exemples donnés foisonnent et témoignent de la vitalité des terrains même si, comme le soulignait un participant, *«tout ne baigne pas toujours dans l'huile»*.

Il serait sans doute intéressant de dresser une liste de ces articulations, mais, outre qu'elle serait incomplète, puisque nous avons travaillé sur un échantillon d'organismes, elle ne serait guère utilisable. Il semble donc préférable de dresser une ébauche de typologie. On peut distinguer trois types d'articulation dans les exemples qui ont été donnés :

- les collaborations interinstitutionnelles ponctuelles;
- la concertation en vue de la mise en oeuvre d'une politique locale cohérente;
- la réalisation d'un projet éducatif en commun.

Parmi les collaborations interinstitutionnelles ponctuelles, il y a tout d'abord les échanges d'informations. Ces échanges sont demandés par de nombreux organismes de formation; ils ont pour objet aussi bien les circulaires administratives, les textes juridiques, les données économiques et sociales, que les informations sur les stagiaires, sur les demandes, sur les besoins. Tandis que des organismes ayant des capacités de recherche sont souvent sollicités, paradoxalement, les "instruments" créés par la région le sont relativement peu. Tout se passe comme si les organismes avaient davantage confiance en une information parcellaire transmise par l'un d'entre eux qu'en une information produite par une banque de données régionales.

Les échanges d'informations sont perçus comme pouvant engendrer une meilleure connaissance du tissu socio-éducatif et donc permettre une meilleure orientation des publics. Certains acteurs de terrain insistent même pour que cela puisse aller jusqu'à des échanges de stagiaires afin que ceux-ci puissent se rendre compte, de visu, de ce qui se fait dans les divers organismes de formation.

A côté des échanges d'informations, on peut mentionner les innombrables aides spécifiques entre institutions. Les plus appréciées et les plus sollicitées sont, sans aucun doute, celles que peuvent apporter les organismes d'accueil, les services de l'ANPE et la CAF. Aux uns on demande d'envoyer "leurs jeunes" en formation; aux autres de pouvoir consulter et utiliser leurs listes et fichiers pour faciliter le recrutement.

Enfin, ce type de collaboration peut aussi prendre la forme de mise à disposition de locaux et échange de matériel, encore que sur ce dernier plan, la crainte des vols et de la détérioration freine le mouvement.

La concertation interinstitutionnelle en vue de la mise en oeuvre d'une politique locale cohérente vise beaucoup plus haut que les formes précédentes de collaboration. Elle prend pour champ l'ensemble d'un Bassin. Elle est aussi beaucoup plus difficile à réaliser. Tous les participants aux groupes de travail en reconnaissent l'utilité, voire la nécessité. Quant à la mettre réellement en oeuvre, c'est un autre problème. On se heurte très rapidement à des logiques qui dépassent les bonnes volontés individuelles.

Les logiques à l'oeuvre ne peuvent être complètement étudiées ici, mais citons au moins sous forme d'hypothèse à vérifier, la logique institutionnelle et la logique de pouvoir.

La première est présente dans toutes les institutions et dans tous les groupes et mouvements, aussi proches du public soient-ils. Elle se manifeste par le souci prioritaire d'assurer la sauvegarde et la reproduction élargie de l'institution, du groupe, de l'association. Elle entraîne des comportements expansionnistes de la part des grandes institutions et une méfiance et parfois un repli sur soi, de la part des petites qui craignent d'être "mangées", absorbées.

La seconde, la logique de pouvoir, proche parente de la précédente, pousse les organismes à se saisir des zones d'incertitude créées par la mise en oeuvre de tout projet nouveau.

Des manifestations concrètes de ces deux logiques sont visibles sur plusieurs Bassins et peuvent aller jusqu'à bloquer tout processus de concertation. Elles expliquent les difficultés rencontrées et la position paradoxale de certains qui demandent au pouvoir de forcer la concertation. Cette demande se comprend puisqu'en l'absence d'un système électif, aucun organisme n'a de légitimité pour coordonner les autres. Que l'un d'eux, par souci d'efficacité, en vienne à prendre l'initiative et se déclenchent automatiquement les logiques dont on vient de parler.

La difficulté vient aussi parfois de causes externes. Ainsi le cas de ce Bassin où les organismes de formation s'étaient effectivement réunis pour présenter, sinon une politique, du moins une réponse cohérente à l'appel d'offres et où les décisions en matière de conventionnement ont, de l'avis des acteurs, brisé la cohérence et introduit de nouveaux partenaires. Ce qui fit dire à un participant: *«avec l'arrivée de nouveaux organismes sur le Bassin, on a frisé l'incident diplomatique»*.

Il y a enfin, la **réalisation d'un projet éducatif en commun**. L'exemple le plus ancien connu, est celui des actions collectives de formation qui associent, autour d'un projet éducatif à base territoriale, plusieurs partenaires: université, GRETA, secteur associatif, etc... parmi les exemples les plus récents et les plus souvent décrits dans les groupes de travail, mentionnons les APP. Pour ne prendre qu'un cas, citons celui de l'APP présente sur le Bassin de Lille et dont on compte parmi les organismes supports l'ILEP, l'Office de Faches, la PAIO et l'Office de Seclin, etc....

Dans ce dernier type de collaboration, le degré de mise en commun des ressources peut varier, mais l'aspect fondamental réside dans l'articulation et la globalisation des moyens permettant la mise en place d'un dispositif global de formation, condition nécessaire (mais non encore suffisante) à la satisfaction du besoin de formation des publics de faible niveau de qualification.

3. LES PROCEDURES FINANCIERES

a) *La non rémunération*

Discuter du bien fondé de la non rémunération des stagiaires revient à discuter de l'un des fondements du système mis en place. Notre objectif n'étant pas de recueillir les avis et les positions sur les hypothèses qui sous-tendent le dispositif, mais de mettre en lumière les conséquences que ces hy-

pothèses engendrent et d'en évaluer l'impact, nous ne nous attarderons pas aux objections qui ont été soulevées.

Notons cependant un fait troublant qui méritera sans doute un examen plus approfondi : lorsque les participants aux groupes de travail s'opposent ouvertement au principe de la non rémunération, c'est presque toujours du point de vue propre aux organismes. La non rémunération est présentée comme entravant le bon fonctionnement des institutions de formation; elle handicape le recrutement; elle éloigne le public de la formation; elle contraint à développer des trésors d'imagination pour motiver le public; elle diminue l'assiduité au cours... Tout se passe comme si, ce que l'on regrettait surtout, c'est de ne plus avoir de "public captif". Chez certains, cela se marque nettement dans le discours : *«il manque une carotte à ces stages»* ou *«on n'a plus d'argument pour vendre ce produit»*.

Si l'on essaie d'engager la réflexion par un autre biais, notamment en faisant remarquer que des organismes réussissent malgré tout à recruter un public, à le motiver et à le garder en formation, soit le doute s'installe, soit l'argumentation glisse sur un autre plan.

Le doute s'installe : *«N'est-on pas en train de sélectionner une fois de plus parmi les bas niveaux, les plus stables et les moins défavorisés?»*; *«Est-on sûr que ces organismes touchent bien le public prioritaire?»*; *«Arrive-t-on à avoir en formation le vrai public?»*. Par «public prioritaire» ou «vrai public» on entend alors *«les plus démunis des démunis», «les publics de la zone», «les marginaux parmi les marginaux»*.

Si l'on fait remarquer que ce public peut aussi être touché, sans doute moins facilement et en moins grand nombre que s'il était rémunéré, et si l'on ajoute que le programme no. 1 n'est pas uniquement destiné à ce type de public, l'argumentation glisse alors sur un autre registre, celui des conditions particulièrement pénibles que vivent ces publics et leur famille suggérant par là que si on n'est pas favorable à la rémunération, on manque de sens social : *«Il y a des familles entières qui ne vivent plus que grâce aux allocations de stage des jeunes et des parents. On fait ses comptes à la fin du mois. Sans allocation, pas question de formation»*, ou encore : *«Le stage n'est pour eux qu'un prétexte à financement, il permet de manger»*. L'argument porte et les contradicteurs se taisent, tout au plus certains osent-ils avancer l'idée qu'il s'agit plus alors d'un problème social que d'un problème de formation et qu'en tout état de cause, les organismes ne sont pas responsables de cette situation.

Si l'on voulait être polémique - mais en encourageant alors le reproche de faire des procès d'intention - on pourrait formuler l'hypothèse selon laquelle l'opposition à la non rémunération des stagiaires a ici pour fonction de justifier a priori les échecs qu'on risque de subir : que l'organisme ne puisse remplir ses stages, qu'il ne puisse y inclure des jeunes en difficulté, c'est la non rémunération qui en est la cause. Que le taux d'assiduité baisse, c'est normal, puisque *«les gens ne sont pas payés, ils doivent chercher du boulot»*. Que des groupes se vident, c'est évident car *«nourrir l'esprit c'est beau, mais ça ne*

suffit pas». Que les stages Etat aient plus de succès que ceux de la Région, voilà la preuve définitive : *«ils sont rémunérés, eux!»*.

Plutôt que de poursuivre sur ce terrain, mieux vaut chercher à déterminer ce que la non rémunération a effectivement eu comme effet sur les dispositifs et ce qu'elle implique comme changement si l'on veut que les formations réussissent.

Remarquons d'abord que, pour les organismes qui ont l'habitude d'organiser des stages non rémunérés, le changement de politique à ce sujet, n'a encore eu aucune conséquence et cela pour trois raisons :

- la première, c'est que ces organismes ne se contentent pas d'aller chercher le public une fois par an au moment où il s'agit de remplir les stages. Ils ont un dispositif de formation qui inclut un dispositif de sensibilisation, un dispositif d'accueil et un dispositif d'analyse des besoins. Ils ont donc une présence sur le terrain qui se matérialise dans un réseau de sociabilité proche de celui de leur public.
- La deuxième raison réside dans la notoriété qu'ils ont acquise auprès du public. Ils sont connus non seulement par le réseau de relais qu'ils entretiennent, mais surtout par "le bouche à oreille" et les informations que véhiculent leurs anciens stagiaires. On redécouvre ici un des postulats des actions collectives sur lequel B. Schwartz insistait si souvent : la nécessité d'atteindre un seuil minimum de participation variant entre 5 et 10% de la population de la zone où est implanté l'organisme si l'on veut que la formation se développe et ait un impact parmi ces couches sociales.
- La troisième raison tient enfin à ce que ces organismes ont fait leurs preuves sur le plan de la formation et peuvent offrir, sinon une validation nationale, du moins un titre reconnu sur le plan régional.

Par contre, les organismes de formation, qui n'avaient pratiquement que des stages rémunérés, ont vu leurs activités fortement perturbées. Il en va de même de ceux qui se situaient à la limite du travail social et de prévention. Comme le dit un des responsables, l'annonce faite au public de la non rémunération des stages proposés a provoqué *«une envolée de moineaux»*. *«Dans certaines réunions, c'est plus de 50% de la salle qui se levait et sortait»*.

En dépit de cela, quelques responsables font remarquer que *«La non rémunération permet de resituer la formation à sa place, dans son véritable objectif. Elle n'apparaît plus comme un substitut à l'emploi ni comme un argument de vente des stages»*. Elle a, par ailleurs, des effets bénéfiques sur les groupes car *«le public vient désormais volontairement et les formateurs n'ont plus, devant eux, que des gens réellement motivés par la formation»*. Chez nous, déclare un autre *«la non rémunération n'est vraiment pas un problème. Les jeunes se rendent compte, après un bilan, qu'en venant une demi-jour-*

née, ils sont aidés et se préparent pour la suite. Pour un stage temps plein, il n'y aurait pas eu les mêmes réactions».

Enfin, notons que parmi les organismes qui s'opposent au principe de la non rémunération, rares sont ceux qui ont été jusqu'à mettre leurs pratiques en conformité avec leurs opinions et donc à refuser de répondre à l'appel d'offres. Mais ils s'en trouvent qui déclarent ouvertement : *« nous avons déposé peu d'actions à cause de la non rémunération et parce que nous n'étions pas convaincus de l'efficacité d'intégrer un public en grande difficulté et de supposer des motivations à 100% ».*

b) Le défraiement des stagiaires

Le défraiement des stagiaires ne peut pas suppléer à la non rémunération. Il ne vise d'ailleurs que partie d'entre eux, 50% selon les hypothèses de la Région. En effet, pour prétendre à cette aide, il ne faut être indemnisé nulle part ailleurs. Quatre coûts donnent lieu à défraiement :

- les déplacements sur base d'un remboursement hebdomadaire de 35 F qui est le prix moyen d'une carte de transport;
- la restauration sur base de 15 F par repas et à condition que la formation se déroule sur toute la journée;
- l'hébergement sur base du coût pratiqué dans les hébergements collectifs des centres sans toutefois excéder 30 F par nuit;
- les frais de garde réservés exclusivement aux femmes ayant des enfants de moins de 5 ans et sur base de 40 F par jour quelque soit le nombre d'enfants concernés.

La convention stipule qu'il appartient à l'organisme de formation de déterminer sous sa propre responsabilité les bénéficiaires des aides, d'en fixer le montant et de liquider les sommes au profit des stagiaires.

Comme les organismes ne sont pas rémunérés pour cette prestation supplémentaire et comme les avances de fonds de la Région tardent à venir, cette "nouvelle mission" grève les budgets de ceux qui voudraient défrayer leurs stagiaires. On ne s'étonnera donc pas de voir s'exprimer un certain nombre de réticences et de craintes :

- *« Nous ne pratiquons pas le défraiement de notre public. Ce qui nous intéresserait éventuellement, ce serait de pouvoir défrayer ponctuellement les stagiaires que nous envoyons en visite dans d'autres centres de formation du Bassin, mais s'il faut des justificatifs pour chaque personne, cela augmente nos charges administratives »;*
- *« En instaurant ce système de défraiement, on ne responsabilise pas les gens. On met en place un système d'assistance. On leur met un fil à la patte. Les organismes deviennent des resto-du-coeur. C'est déplorable »;*
- *« Nous n'avons pas abordé le problème du défraiement. Notre public venait sans rien percevoir. Comment ferions-nous maintenant pour en défrayer certains et pas d'autres? »;*

- *«L'institution possède une cantine aussi, c'est un principe politique pour nous que d'offrir le repas, mais pas d'argent».*

Pour résoudre ces problèmes ainsi que ceux des personnes sans ressource, plusieurs voix se sont élevées pour demander à la Région de remplacer le système de défraiement actuel par un système de bourse forfaitaire d'encouragement à la formation.

c) Le financement de la formation par la région et les modalités de versement de l'aide régionale

Il n'y a pas beaucoup à ajouter à ce qui a déjà été dit concernant les retards pris dans la liquidation des avances prévues dans les conventions.

Un organisme - qui est loin d'être le seul d'ailleurs - a minutieusement décrit la situation dans laquelle il se trouvait du fait de ces retards :

- «- *le 27 avril 1987, date de signature de notre convention, nous devons recevoir un acompte de 30%, non reçu à ce jour (25 juin);*
- *un second versement du même montant devait être versé lorsque 30% des stages auraient été réalisés. Ils l'étaient le 23 mai 1987. Rien reçu à cette date;*
- *un troisième versement aurait dû avoir lieu le 11 juin 1987 et le solde dès que la totalité des cycles prévus auraient débuté;*
- *nos stages se terminent le 30 juin. Nous arrivons donc à la fin des cycles prévus selon les avenants pour 1987 et aucun versement ne nous est parvenu. Les stages se terminent et nous ne pouvons pas payer nos formateurs».*

Cette situation a conduit plusieurs organismes à s'endetter, certains allant même jusqu'à hypothéquer leur patrimoine immobilier. Cette solution ne peut se généraliser ni durer sans susciter de sérieux mécontentements.

Si les règles établies pouvaient être respectées, cela enlèverait déjà beaucoup aux difficultés et par conséquent, aux mécontentements qui en résultent. Il resterait bien sûr les surcharges non prises en compte dans le financement. Ces surcharges concernent surtout :

- *toute l'activité déployée en amont de la formation, activités rendues d'autant plus nécessaires qu'on a supprimé l'apport que constituaient les rémunérations;*
- *le travail requis par la gestion du défraiement des stagiaires et les arcanes des ASSEDIC;*
- *le travail nécessité par les modifications qu'impose le système actuel aux dispositifs pédagogiques existants;*
- *la réflexion pédagogique et la recherche qui doivent accompagner ces changements si on veut pouvoir les analyser et adapter les pratiques.*

Le seul point qui n'a pas encore été abordé, est le passage du système de financement de l'heure/stagiaire à l'heure/groupe. Comment est-il perçu? Quelles conséquences engendre-t-il?

Tout d'abord, le financement de 270 F forfaitaire à l'heure/groupe a amené les organismes à faire leurs comptes et à constater que cette somme était en deça de ce qu'ils obtenaient auparavant lorsqu'ils fonctionnaient en heure/stagiaire. Dans le meilleur des cas, nous a-t-on dit : *«les sommes sont identiques, c'est-à-dire en diminution si l'on tient compte de l'inflation. C'est dire que "le plus" qui est demandé par la Région incombe principalement aux organismes»*.

Ensuite, le nouveau système se veut plus souple. Et il l'est effectivement, si on ne se montre pas strict sur le nombre minimum de 15 participants. Si au contraire on est strict sur ce nombre, on court le risque de décevoir beaucoup de candidats à la formation. Comme on l'a déjà souligné, lorsque 10 ou 12 jeunes sont rassemblés pour une formation, il faut qu'elle commence immédiatement. Si, pour compléter les effectifs, on la retarde, on s'expose à de nombreuses défections. Le système à l'heure/stagiaire permettait aux organismes de mieux gérer leurs groupes, puisque s'il n'y avait que 8 ou 10 personnes dans certains groupes, il était possible de récupérer grâce aux groupes qui atteignaient 18 et parfois 20 participants.

Enfin, plusieurs responsables de formation ont fait remarquer que la rémunération forfaitaire présupposait un coût identique pour toutes les formations. Or il n'en est rien.

Elles varient considérablement en fonction du public. Dans certains cas, le public est très exigeant et attend une aide des formateurs en dehors des cours proprement dits. Aide qui peut d'ailleurs aller de la pédagogie de soutien à la rencontre avec un employeur. Parfois, cette aide peut être assimilée à une forme d'assistance sociale. Dès lors, de deux choses l'une, ou bien l'organisme et les formateurs refusent de s'engager sur ces terrains au risque de provoquer la défection à l'égard de la formation, ou bien, ils prennent sur eux de satisfaire ces demandes, mais alors les 270 F sont largement insuffisants. D'aucuns le font alors bénévolement, mais le bénévolat a ses limites.

Le coût varie aussi en fonction du matériel requis par les formations. Sans parler de l'équipement informatique toujours coûteux, des formateurs voudraient pouvoir utiliser des supports différents et plus modernes que la craie et le tableau.

C'est pourquoi plusieurs propositions ont surgi sur ce plan :

- Il est tout d'abord demandé d'étudier les possibilités d'une modulation du financement en fonction des publics et des investissements nécessaires au type de formation mis en place.
- certains proposent un système de "crédit d'heures" affecté aux institutions conventionnées avec, pour mesure de contrôle, l'obligation de four-

nir semestriellement un rapport administratif de réalisation et un rapport pédagogique d'évaluation.

- D'autres proposent que, pour toutes les formations normalisées du type "remise à niveau", des conventions pluriannuelles soient faites et qu'un taux horaire forfaitaire indexé soit défini. Pour les autres formations plus novatrices ou plus spécifiques, la Région pourrait prévoir des enveloppes spécifiques à définir au coup par coup. Elle pourrait d'ailleurs créer une réserve financière, sorte d'"enveloppe de secours" ouvrant ainsi la possibilité d'intervention d'urgence. A l'objection d'un participant qui faisait valoir que cette procédure était néfaste puisqu'elle impliquait qu'«on gèle de l'argent», il fut répondu qu'«à chaque fois que s'ouvre l'opportunité de monter une opération expérimentale, on nous répond que c'est impossible parce qu'il n'y a plus d'argent».
- D'autres encore estiment que le financement ne devrait pas se faire sur la base de stages ou de projets limités, mais bien par habilitation d'organismes à qui on confierait une masse monétaire dont ils devraient rendre compte dans un rapport d'évaluation.
- D'autres enfin, suggèrent qu'on pousse la logique de décentralisation jusqu'au bout et qu'on confie la gestion d'une masse monétaire importante aux Bassins.

d) Les montages financiers - cofinancements - plurifinancements

Afin de mobiliser un maximum de moyens en vue de la formation, la Région a explicitement invité les organismes de formation à concevoir des montages financiers. L'aide régionale devait ainsi venir compléter l'apport d'organismes aussi divers que le Fonds national de l'Emploi, l'ANPE, le Fonds d'action sociale ou encore les entreprises. Bien entendu, ces financeurs possèdent leurs propres critères de sélection et de conventionnement. Lorsqu'une formation répond à l'un de ces critères, elle permet un montage financier apportant incontestablement un "plus" au niveau régional. Toutefois certains estiment que si la Région y trouve son compte, les organismes par contre, sont pénalisés par ces montages dans la mesure où, comme nous l'avons vu, cela augmente leurs charges administratives.

N'ayant aucun intérêt à rechercher ce type de co-financement, il ne faut donc pas s'étonner du peu de succès rencontré par ce type de procédure financière et du peu d'engouement des organismes.

e) Stabilisation et pérennité des institutions

Beaucoup d'organismes souhaitent des conventionnements de plus longue durée de manière à assurer une stabilité plus grande qui, selon eux, permet aussi une efficacité plus grande. Ils font valoir un certain nombre d'arguments :

- 1) Seule une certitude quant à l'avenir permet :
 - d'envisager des investissements en matériel pédagogique plus performant;
 - de développer une réelle politique du personnel. Le turn over est préjudiciable parce que l'institution ne connaît pas son personnel et perd régulièrement le bénéfice qu'elle pourrait tirer de l'expérience acquise, si son personnel était fixe;
 - d'envisager sérieusement une formation de formateurs.
- 2) La course aux contrats exige une dépense énorme d'énergie qui serait mieux utilisée si elle était consacrée au développement de la pédagogie.
- 3) L'incertitude due à la précarité des emplois des formateurs crée une angoisse qui n'est pas propice à la réflexion pédagogique et qui bloque toute possibilité de mettre en oeuvre des recherches pédagogiques collectives de longue durée.

CHAPITRE IV. - L'ENTREE DES STAGIAIRES DANS LE DISPOSITIF

Le public auquel s'adresse prioritairement le programme No. 1 n'est pas spontanément demandeur de formation.

Comme le résumait très justement un participant aux séances de travail «*moins on est formé, moins on a envie de se former*» et nous pourrions ajouter «*plus on en a objectivement besoin*». Le décalage entre le besoin objectif de se former et la perception qu'on a de ce besoin conduit un certain nombre d'organismes de formation à rechercher toutes les formes d'information et tous les incitants possibles afin de convaincre le public de s'inscrire en formation.

1. L'INFORMATION ET LA SENSIBILISATION DU PUBLIC

Dans les différentes réunions des groupes d'analyse et d'évaluation, de mai à décembre 87, nous avons rencontré de nombreuses formes d'information du public, allant du simple envoi des listes de stage à l'ANPE et aux permanences d'accueil au porte à porte. En fait, trois grands types d'information peuvent être distingués :

- l'information dite "classique", comprenant les affichages et les campagnes de publicité;
- l'information "de terrain", entendant par là que les organismes qui sont insérés, depuis plusieurs années dans une zone, dans un tissu social, disposent de canaux d'information spécifiques à leur terrain;
- l'"information-formation" que certains ont mise en place afin d'apporter un "plus" que ce soit à leurs formateurs ou à leurs stagiaires.

a) "L'information-classique"

«Nous avons fait paraître quatre articles dans la Voix du Nord; nous avons fait une campagne radiophonique en utilisant les passages gratuits mais aussi la publicité payante et des interviews sur toutes les radios de la zone.

«Nous avons fait une grande campagne d'affiches : 300 affiches chez les commerçants; 300 affiches dans toutes les mairies, les PAIO, les Agences locales pour l'Emploi de l'Arrondissement. Nous avons envoyé 14.000 lettres

avec 2.500 bulletins d'inscription. Nous avons tenu 21 réunions d'information.

«Résultat de ces réunions : au total, une vingtaine de personnes se sont déplacées.»

Qu'ajouter à ces chiffres ? Que dire à cet organisme ? Qu'il s'agissait d'une campagne d'information, certes exceptionnelle par son ampleur, mais inadaptée au public visé par le Programme 1.

En effet, ce public suit peu les émissions d'information surtout lorsqu'elles traitent de la formation et lit encore moins. Les affiches sont à peine regardées, les tracts sont souvent jetés sans plus, les articles de presse, les lettres sont peu lus et lorsqu'ils le sont, ils sont difficilement compris.

A cela, il faut ajouter que l'organisme en question fait partie d'une zone encore peu sensibilisée à la formation continue et qu'il appartient à l'Education Nationale. On peut penser qu'actuellement encore, le public sous-scolarisé et sous-qualifié de cette zone, n'a pas encore intégré l'idée qu'il puisse venir en formation surtout dans un établissement de l'Education Nationale.

Cette campagne de publicité aurait peut-être pu aboutir si ses auteurs avaient été mieux connus du public, plus proches de lui, s'ils avaient créé avec lui des contacts suivis que ce soit par la rencontre directe sur les lieux de vie, ou que ce soit par le relais des partenaires sociaux et associatifs.

b) "L'information de terrain"

«Le travail essentiel a été fait auprès des municipalités de l'ensemble de la zone : il s'agissait de distribution de tracts mais auprès des mairies, auprès des gens des municipalités qui pouvaient être "relais" auprès des jeunes parce qu'ils les recevaient chez eux».

Dans ce cas, il s'agissait d'une nouvelle méthode d'information et d'un travail de collaboration étroite avec les travailleurs sociaux de la zone. L'organisme souligne, qu'auparavant, il avait fait une campagne de publicité dans la presse mais que l'effet en avait été nul. Par contre, le travail auprès des relais et la collaboration avec les travailleurs sociaux qui rencontrent la population, quasi quotidiennement, ont permis à l'organisme d'accueillir 21 personnes pour un stage de 15.

On voit, dans cet exemple, se dessiner ce que l'on appelle le travail "de terrain" : travail d'information et de sensibilisation des mairies, des administrations afin qu'elles deviennent le relais de l'information auprès des publics qu'elles reçoivent. Et travail de collaboration étroite avec les travailleurs sociaux afin qu'ils informent et sensibilisent les publics qu'ils côtoient.

De nombreux organismes, bien implantés dans leur zone, peuvent également bénéficier du "bouche à oreille", c'est-à-dire des impressions et des in-

formations véhiculées par leurs anciens stagiaires : *«la propagande naturelle par les stagiaires dans leur quartier, dans leur localité, est la meilleure source d'adhésion à la formation»* disent-ils.

La notoriété acquise est aussi un facteur de publicité non négligeable : *«c'est à partir des actions de formation, véritable vivier humain, que l'organisme touche le public local de la non-formation, largement sous-scolarisé, peu habitué à fréquenter les organismes de formation. C'est à partir de ces formations que nous pouvons entraîner d'autres stagiaires... C'est le coeur même de toutes les Actions Collectives de Formation.»*

Enfin, de nombreux organismes ont combiné plusieurs modes d'information de leur public : contacts avec les permanences d'accueil et réunions d'information dans plusieurs lieux de la zone, rencontres entre leurs formateurs et l'ensemble des intervenants des administrations locales, des PAIO, des ML, de l'ANPE, travail important de collaboration avec les travailleurs sociaux et les associations de la zone, et enfin, pour certains, porte à porte dans les quartiers et les cités.

L'utilisation de tous ces moyens "en faisceau convergents" s'est *«avéré payant puisqu'à chaque réunion d'information, nous avons eu 35 à 40 personnes et que le public est entré en stage»*.

A cela s'ajoute une expérience "originale", qui constitue *«un pas de plus»* dans l'information des stagiaires; une technique "d'information-formation" par laquelle les stagiaires deviennent acteurs de l'information et non objets passifs de celle-ci.

c) "L'information-formation" des stagiaires; l'"information-formation" des formateurs

Se rendant compte que l'information sur la formation ne "passait" pas ou "passait mal" auprès des stagiaires, un organisme en a fait un thème de formation. Dans la réunion d'information organisée en début du stage, il fait présenter par chaque stagiaire toutes les expériences de formation qu'ils ont connues; puis il présente à son tour les différents dispositifs de formation et les renseignements qu'il possède sur les institutions de la zone. Ensuite, les stagiaires vérifient ces renseignements en se rendant dans les organismes.

Les informations recueillies sont ensuite recoupées avec celles qu'ils possédaient déjà; toutes les données recueillies sont présentées au groupe : nom du responsable de l'organisme, téléphone, modalités d'accès, moyens de transport, localisation, structure d'accueil, stages mis en place, niveau d'accès à l'entrée, rémunération, sélection, etc...

Technique originale et enrichissante, à plus d'un titre, puisqu'elle permet aux stagiaires, comme nous l'avons souligné plus haut, de devenir acteur

même de leur information et non objets subissant l'information sans parfois la comprendre, ou l'intérioriser.

Technique intéressante également parce qu'elle part des expériences de formation qu'ont connues certains stagiaires et parce qu'ils tentent de les présenter et de les expliquer au groupe.

Expériences auxquelles le formateur ajoute une information objective que les stagiaires vont devoir confronter aux réalités du Bassin d'Emploi.

Moyen de formation enfin, puisque ce travail de confrontation et de présentation mobilise un certain nombre de capacités; que ce soit pour se déplacer, pour interroger, synthétiser les informations ou pour les restituer au groupe.

On aborde avec cet exemple une idée essentielle de la formation d'adultes, à savoir que la formation doit déboucher «non sur un savoir, mais sur des savoir-faire et un savoir-action»¹. Elle doit leur permettre de se prendre en charge eux-mêmes et de parvenir à l'autonomie.

Enfin, pour transformer et améliorer leurs pratiques d'information, certains organismes en ont fait le démarrage d'une formation de formateurs; les formateurs ont eux-mêmes réfléchi, imaginé et élaboré l'ensemble de la campagne d'information et de sensibilisation.

Réunis pendant douze semaines avant le démarrage des stages, ils ont rédigé les articles de presse, dessiné les affiches, élaboré les tracts, les messages-radio et même le "jingle musical" qui les accompagnait. L'hypothèse qui présidait à cet engagement se fonde sur l'idée que «*puisque c'étaient les formateurs qui avaient découvert les mots qui attireraient les stagiaires, lorsque ceux-ci seraient en face d'eux, ils sauraient pourquoi ils étaient venus, pourquoi ils étaient là*».

Maîtriser l'information en amont, faire en sorte que les formateurs en soient l'instrument sur le terrain, implique donc qu'ils soient acteurs de l'ensemble du processus, de l'ensemble du dispositif de formation.

Les résultats atteints par ce type d'information attestent de l'intérêt du travail réalisé. En effet, les formateurs sont partis des questions suivantes : «*pourquoi ces publics viendraient-ils en formation ?*» et «*comment les y attirer*»; à partir de là ils ont innové dans tous les domaines. Ils ont repris les mots, les phrases, les techniques de la publicité; ils ont utilisé tout ce que leur public connaissait et utilisait lui-même; ils ont cherché tout ce qui pourrait le motiver à entrer en formation. Dans le même temps, ce sont ces mêmes formateurs qui recevaient le public en entretiens puis en formation.

1 P. DEMUNTER, A. QUEVIT et C. VERNIERS, "L'université ouverte. Leçons des expériences pilotes", Bruxelles, Ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture Française, JEB, 7/76, 1976.

On retrouve ici l'utilisation de ce que nous avons appelé, ci-dessus, "l'information classique" mais celle-ci a été imaginée par les acteurs de la formation eux-mêmes, réalisée avec les moyens et les techniques de toute campagne publicitaire.

En contre-point de tout ce travail, l'organisme a utilisé comme support l'ensemble des lieux que fréquentent ces publics et a réalisé cette information en collaboration avec tous les intervenants administratifs, sociaux, associatifs et culturels de la zone.

Opération réussie puisque, malgré l'absence de rémunération, 500 personnes se sont présentées et 287 sont entrées en formation.

d) Les difficultés rencontrées

Ces opérations réussies ne peuvent cependant masquer les nombreuses difficultés rencontrées. En effet, nombreux sont les organismes qui, au cours des réunions de travail se sont plaints de ne pas avoir d'information claire sur la formation, de ne pas connaître les stages mis en place par ailleurs sur leur Bassin et donc, bien entendu, de ne pas pouvoir orienter les publics qu'ils recevaient. Dans leurs propos ils étaient rejoints par les structures d'accueil, les Missions locales et les ANPE qui se plaignaient également d'avoir reçu peu d'informations sur les stages du Programme Régional ou d'avoir eu : *«des intitulés peu compréhensibles, illisibles pour les stagiaires»*. *«Pour savoir de quoi il était question et le niveau du public attendu, il nous fallait téléphoner à l'organisme»* dira une Mission locale.

Par rapport à ces problèmes, mais aussi par rapport à l'effort d'information réalisé par les organismes de formation, un certain nombre de propositions peuvent être formulées.

A étudier les différents moyens d'information utilisés, on se rend compte que le contact direct avec la population et le travail en collaboration avec les institutions qui ont ce contact demeurent les maîtres-mots du succès.

A écouter les plaintes et les regrets des organismes de formation et des structures d'accueil, on se rend compte que ce travail de collaboration n'a pas été possible et que, dans certains bassins : *«c'est en ordre dispersé qu'on a répondu à l'Appel d'Offres et qu'on a mis en place ses formations, chacun dans son coin»*.

Il apparaît donc indispensable qu'une réunion de coordination ait lieu, dans chaque Bassin d'Emploi, dès la réception des conventions.

Cette réunion, Comité local de l'Emploi, Commission Formation du Comité de Bassin, etc..., regroupant l'ensemble des partenaires, permettrait aux organismes de présenter leur programme de formation et leurs dates de démarrage. Elles permettrait également aux structures d'accueil et aux parte-

naires sociaux, d'envisager les publics correspondant aux offres de formation. Enfin, elle permettrait à l'ensemble des participants, de mettre en filière ou, le cas échéant, d'échelonner les dates de démarrage des formations sur une zone.

Un Comité de Bassin d'Emploi a également émis l'idée de se doter d'un outil télématique actualisé permettant à tous les partenaires de la formation d'obtenir dans des délais très courts, toutes les informations sur les stages du Bassin d'Emploi.

Bien entendu, tout cela demande un travail énorme en amont de la formation. Face à cet accroissement considérable de travail, aux dépenses qu'il occasionne et au coût de la publicité, des demandes pressantes se sont élevées pour qu'on trouve une formule qui permette de défrayer les organismes pour ce type de travail.

Certains ont évoqué à ce propos, la possibilité de développer une vaste campagne de sensibilisation au niveau régional.

La campagne de communication lancée par la Région et visant à inciter les publics de bas niveau de qualification à se former ne leur paraissait pas concluante malgré les spots télé et radio, les affichettes et la publicité dans les salles de cinéma.

D'autres, constatant qu'une campagne de publicité de ce type coûte fort cher, se sont demandés s'il ne serait pas plus utile de défrayer les organismes de formation qui développent un intense travail d'information et de sensibilisation sur le terrain.

D'autres encore ont rappelé que le «*"calendrier régional" lui-même, ne favorisait guère l'information du grand public*», ils expliquaient, en effet, que réaliser une campagne de publicité en mars-avril n'est pas chose facile et que des conventions pluriannuelles de formation leur permettraient de préparer, dès le mois de juin la campagne d'information de septembre, avec distribution de tracts, affiches et même plaquettes présentant l'ensemble des formations offertes par l'organisme.

Sans aucun doute, chacune de ces propositions présente un intérêt certain, que ce soit comme support global de la formation sur la Région Nord-Pas-de-Calais ou que ce soit comme instrument local de l'information, mais, pour les soutenir, des moyens financiers supplémentaires doivent être envisagés.

Ils peuvent l'être sous forme d'une enveloppe financière ou d'un "crédit d'heures" qui serait attribué aux organismes de formation. Ce crédit d'heure engloberait, non seulement la formation, mais aussi l'information et la sensibilisation du public (selon un pourcentage à définir).

2. LES "INCITANTS" A LA FORMATION

En l'absence de rémunération et en plus des campagnes d'information sur la formation, un grand nombre d'organismes ont été amenés à chercher de nouveaux "incitants à la formation :

- certains ont utilisé des techniques ou des outils divers afin d'accroître la motivation de leur public;
- d'autres ont misé sur les "retombées" de la formation et la construction de cursus de formations ultérieures;
- d'autre enfin ont fait part des objectifs d'insertion sociale de leur organisme; de leurs expériences de sensibilisation et d'incitation des publics les plus éloignés de la formation.

a) Les techniques et les outils d'incitation

Pour motiver leur public et l'inciter à suivre une formation, un certain nombre d'organismes ont utilisé des "techniques" telles que le "positionnement" des stagiaires lors d'accueil individualisés ainsi que des modules spécifiques tels les Modules d'Observation et d'Orientation (MOO), les Session d'Orientation Approfondie (SOA), les Modules Collectifs de Première Observation (MCPO) ou encore les Modules de Techniques de Recherche d'Emploi (TRE).

D'autres ont utilisé l'informatique et ses outils, tels que les logiciels de Lutte contre l'Illettrisme, LUCIL, ELMO, ELMO ZERO, ou MAC 6.

D'autres encore ont organisé des temps en ateliers, en entreprises et des formations de base pré-professionnelles.

L'accueil individuel et le "positionnement" des stagiaires

La technique de "positionnement" des stagiaires est relativement simple. Elle consiste à leur montrer, sur des grilles réalisées à partir des Unités Capitalisables des CAP, où ils se situent en fonction de leur niveau de connaissance.

L'organisme explique, qu'avec cette technique de "positionnement", les stagiaires, bien informés, à la fois de leur situation à l'entrée du stage, du contenu de la formation et des acquis auxquels ils peuvent prétendre à l'issue du stage, seront beaucoup plus volontaires, beaucoup plus assidus que «ceux à qui on aura fait une vague histoire autour d'une réunion collective, où on leur aurait dit que la formation, c'était bon pour l'avenir».

Les modules spécifiques : MOO, MTRE, MCPO, SOA :

Quel que soit le nom qu'ils portent, tous ces modules ont pour but de motiver à la formation. Ces modules sont en général de courte durée et non rémunérés.

Les MCPO se déroulent en 20 heures. Par un travail d'évaluation active, individuelle et collective, par une approche de la personnalité, par une étude de l'environnement professionnel et «en prenant le temps qu'il faut», ils tentent d'aider les jeunes "sans projet" à se construire un plan, une ébauche écrite de projet professionnel et à prévoir les différentes étapes de formation afférentes à la réalisation de ce projet.

"Parlote" et temps perdu ? Ce n'est pas sûr, car Missions locales et Permanences d'Accueil expliquent qu'un jeune qui se fixe un projet professionnel et en visualise les étapes, aura un objectif à terme et envisagera, assumera plus facilement des périodes de formation. Ainsi, sur quinze stagiaires présents dans un MCPO, un organisme est parvenu, sans lettre de relance et en ayant seulement fixé un rendez-vous, à retrouver quatorze stagiaires pour un deuxième MCPO, demandé par le groupe, pour "creuser", selon les branches professionnelles choisies, les modalités d'accès aux emplois, les formations, les contrats d'apprentissage, etc...

Les Modules de Techniques de Recherche d'Emploi qui se développent à l'intérieur des stages de "Remise à niveau" poursuivent des objectifs similaires : *«dans le module on insiste avec les stagiaires sur les techniques de recherche d'emploi, les contrats d'apprentissage, les stages, les entreprises de la zone et ça motive les stagiaires. La remise à niveau en soi, c'est vrai que ça n'est pas motivant : ils viennent un jour, deux jours, puis ils ne viennent plus; tandis qu'avec la TRE, on prépare l'après-stage, ce qu'ils vont devenir, que ce soit l'emploi ou un stage rémunéré; les gens ont un objectif; ils sont plus assidus; ils restent; ils en "veulent"».*

Les outils informatiques

Profitant de la "mode informatique", certains ont fait de cet outil un instrument de motivation de leurs stagiaires. Ils eurent recours aux programmes informatisés de lutte contre l'illettrisme, Lucil, ELMO, ELMO ZERO, etc...

Ainsi, certains, évoquant le logiciel Lucil, ont expliqué que la première idée des stagiaires, n'était pas d'apprendre à lire, ni de parfaire leurs connaissances de base en français, mais beaucoup plus d'apprendre à se servir d'un clavier, d'un ordinateur.

Les formations de base pré-professionnelles, les activités manuelles, les périodes en entreprise

L'inclusion dans le Programme 1 de formations de base pré-professionnelles a été déterminant, à la fois pour motiver les stagiaires et pour augmenter leur assiduité. Un organisme, qui avait mis en place plusieurs stages comportant des périodes en ateliers pendant lesquelles les stagiaires pouvaient "tourner" jusqu'à ce qu'ils trouvent l'atelier qui leur convenait, et un stage ne comportant qu'une "Remise à niveau d'enseignement général"; affirme que les "pertes en charge" de ce dernier stage ont été deux fois plus importantes que dans les précédents : «*quand on fait des maths et du français, je crois qu'on se lasse un peu plus vite que dans un atelier, où on rigole un bon coup autour de quelque chose que l'on doit fabriquer avec ses mains*».

Positionnement précis des stagiaires à l'entrée en stage, formations courtes de redynamisation et d'incitation, utilisation d'outils informatiques ou périodes en ateliers, les organismes de formation ont dû, en l'absence de rémunération et s'ils voulaient ouvrir leurs stages et conserver leurs stagiaires, faire le choix de méthodes et d'outils "motivants"; un certain nombre d'entre eux ont redécouvert là, le principe et les avantages des formations d'accrochage et d'incitation.

D'autres cependant ont fait un choix différent : le travail dans la durée, impliquant la construction de cursus inter-dispositifs ou encore, pour 1988, de cursus à l'intérieur du seul Programme Régional de Formation. Certains enfin, sont allés jusqu'aux formations d'accompagnement de projets, d'accompagnement de créations d'entreprises (voir ci-dessous le chapitre consacré aux effets de la formation et plus particulièrement les pages posant le problème des liens entre la formation et le développement local).

b) Les incitants à la formation liés à "l'après-stage"

La préparation de l'"après-stage" a, selon plusieurs participants, une vertu de mobilisation et de dynamisation car elle offre des perspectives d'avenir.

. Les constructions de filières "inter-dispositifs"

Ainsi, la construction de filières ou tout simplement le fait de faire suivre un stage régional par un stage d'un autre dispositif permet à la personne de ne pas être livrée à elle-même et d'espérer une rémunération différée. Ce continuum entre formation non-rémunérée et formation rémunérée avait d'ailleurs été prévu par certains organismes dès leur réponse à l'Appel d'Offre.

Pour mettre en place ces cursus ils ont utilisé l'ensemble des stages des autres dispositifs de formation : DELD, modulaires, ANPE, FNE, stages du dispositif "jeunes" etc... Cette mise en filière a eu un "contre-effet" à la non-rémunération et a été un élément important entraînant la motivation et l'assiduité de leurs stagiaires : *«Nous avons quinze stagiaires en Programme 1 et quatorze d'entre eux sont entrés dans un stage modulaire de l'ANPE. Nous avons négocié cette trajectoire avec l'Agence en leur demandant s'ils pouvaient prendre un engagement ferme d'ouverture de stage modulaire à l'issue du stage régional, puisque nous avons le public. L'Agence a accepté. C'est comme ça que s'expliquent l'assiduité et le travail de nos stagiaires. Ce n'est pas important, c'est... indispensable».*

Cette mise en filière soulève pourtant des interrogations. N'en arrive-t-on pas par ce biais à la mise en place de ce que d'aucuns ont nommé de façon imagée *«une carotte à double détente»* ? En effet, le fait de faire suivre un stage non rémunéré par un stage rémunéré et surtout de prendre, en priorité, les stagiaires du premier dans le deuxième, équivaut tout simplement à ne pas rémunérer les stagiaires dans les premiers mois de leur formation, mais de "les payer plus tard". Cette technique permet de retrouver une fois de plus, des stagiaires "captifs" auxquels il est tentant de dire : *«Attention, si vous n'êtes pas assidus, si vous ne travaillez pas; tant pis pour vous, vous n'entrerez pas dans le stage rémunéré qui suit le stage régional».* On court le risque dès lors de retrouver l'effet pervers que l'on connaît en formation initiale, à savoir que tout ce qui n'est pas directement lié à l'obtention du diplôme, ici du stage, risque d'être négligé, évacué par le stagiaire.

A ces objections, les organismes qui ont mis en place ce type de trajectoire, répondent qu'il n'a jamais été question d'intégrer l'ensemble du groupe dans un stage rémunéré; cependant, l'exemple cité plus haut tend à faire croire le contraire.

Pour défendre ce point de vue, certains ont utilisé des arguments plus "pédagogiques" tels : le stage régional de remise à niveau a permis à des stagiaires qui n'y auraient pas eu accès autrement, de passer, grâce à ce travail préalable, la barrière de la sélection des stages rémunérés.

Argument réel ou justification a posteriori ? Les réunions des Groupes d'Analyse et d'Evaluation n'ont pas permis, pour le moment, de conclure et, seule, une étude des trajectoires de formation des publics, en 1988, permettrait de répondre à cette interrogation et de construire l'argumentation.

Les constructions de filières à l'intérieur du Programme Régional

D'autres organismes, enfin, ont "imaginé" la construction de ce type de trajectoire sur plusieurs années en utilisant le seul Programme Régional.

On en rencontre de deux types : ceux qui ont construit ces filières à l'intérieur même de leur organisme de formation; ceux-là ont répondu à l'Appel

d'Offre 88 en mettant en place des filières qui intègrent les acquis des stagiaires en 1987 et qui poursuivent les formations sur 1988 et éventuellement, sur 1989.

Ces formations, articulant les programmes 1 et 2, et les acquis capitalisés d'année en année, devraient permettre l'obtention, à l'issue de deux ou trois années de formation, d'un diplôme officiel.

D'autres, ont construit ces filières en s'appuyant sur les compétences de l'ensemble des organismes de formation d'un Bassin. Les stagiaires, ayant fait un stage de mise à niveau dans un organisme, pourraient aller faire leur stage de qualification dans un autre : *«Bien sûr, cela impliquerait de réfléchir à la formation avec tous les intervenants d'une zone, sur plusieurs années et non de six mois en six mois comme actuellement»*.

Trajectoires inter-dispositifs, trajectoires internes au seul Programme Régional : deux idées, deux conceptions qui partent de la même volonté des organismes d'imaginer, pour leurs stagiaires, de véritables projets de formation qualifiante, lesquels représentent un puissant stimulant à la motivation de départ des stagiaires.

Les formations d'accompagnement à la création d'entreprise

Quelques organismes enfin ont motivé leurs stagiaires à la formation en présentant, dès la réunion d'information, leur objectif, à savoir, la mise en place d'une formation accompagnant, soutenant un projet de création d'entreprise. Le but de ces organismes n'était plus alors la formation en tant que telle mais celle-ci servait de support à la création d'entreprise et visait donc l'emploi.

Il est certain que les stagiaires se sont sentis motivés par ce type de projet et que les organismes n'ont eu qu'à se féliciter de leur assiduité : *«On travaillait en grandeur nature, sur chantier réel et les stagiaires se sont tout de suite passionnés; dès la fabrication des maquettes, ils ont commencé à innover, à créer»*.

Dans les réunions des Groupes d'Analyse et d'Evaluation, ce type de pratique a soulevé les critiques et les désapprobations d'un certain nombre de participants qui faisaient remarquer qu'il ne s'agissait plus là de stages de Remise à Niveau du Programme 1 mais de stages "Créateurs d'Entreprises" du Programme IV.

c) "Les formations d'incitation"

Depuis plusieurs années, des organismes de formation de la région ont mis en place des formations dites "d'incitation".

En effet, leurs objectifs visent, sur une zone entière, à inciter et à sensibiliser à la formation les publics qui en sont les plus éloignés : publics de quartiers, demandeurs ou non d'emploi, femmes au foyer, etc... Et comme ces publics ne sont pas, a priori, demandeurs de formation, il fallait partir des besoins qu'ils exprimaient et mettre en place les formations qu'ils demandaient : coupe-couture, mécanique-auto, électricité domestique, etc...

"Formations d'incitation" donc qui représentent un marche-pied, une "porte qui s'ouvre" et se poursuivaient par un dépassement de la demande, avec l'accès de ces publics à d'autres formations.

L'objectif final de ces organismes de formation étant de permettre à l'ensemble de la population d'une zone de combler ses lacunes et d'accroître sa qualification tant sociale que culturelle et professionnelle. Ces organismes, partant de la coupe-couture et de la mécanique-auto, s'efforçaient d'entraîner leur public vers la psychologie de l'enfant, le droit du travail, l'expression écrite et orale, les langues étrangères, etc...

Ils faisaient le pari de modifier l'état d'esprit des parents, des adultes, des familles; ils visaient donc une efficacité à long terme sur une zone : la modification des comportements, individuels et collectifs, et la qualification de la plus grande masse de la population.

3. L'ACCUEIL DU PUBLIC

Nous avons obtenu relativement peu d'information sur les techniques d'accueil mises en oeuvre dans les organismes de formation. Il est apparu que le premier accueil était fréquemment le fait du secrétariat, lequel dirigeait les stagiaires vers les permanences d'accueil ou vers les formateurs qui les recevaient en entretiens individuels. Cependant, quelques organismes ont tenu à rappeler qu'ils pratiquaient un accueil permanent et qu'ils n'étaient pas des «boîtes qu'on remplit au moment de la mise en place des stages».

Enfin, remarquons que la recherche autour des notions d'accueil et d'analyse des besoins a surtout été l'oeuvre des structures d'accueil et plus particulièrement des Missions Locales.

a) *L'accueil par le secrétariat*

Peu de choses ont été dites sur le secrétariat.

Il semble qu'il s'agisse, pour les responsables des organismes et les formateurs, d'un moment relativement négligé ou tout au moins méconnu : *«c'est la secrétaire qui reçoit les gens; elle donne un rendez-vous dans les trois jours, avec un formateur qui, lui, recevra "vraiment" la personne».*

Parfois, la secrétaire, de par sa connaissance des différents dispositifs, informe et même dirige les stagiaires, selon leur demande, vers tel ou tel dispositif de formation, vers tel ou tel stage.

b) *Les Permanences d'Accueil*

On peut s'étonner du peu de cas qui semble être fait de ce premier accueil, moment essentiel pourtant de la démarche du public, et plus particulièrement de celui du Programme 1.

Quelques organismes, cependant, ont compris l'importance et l'intérêt de cet accueil puisqu'ils ont mis en place des permanences, tenues par les formateurs ou les responsables de zones, dans les municipalités, dans les quartiers, dans les lieux-mêmes où se trouve le public.

Il s'agit, le plus fréquemment, d'organismes "implantés" dans le tissu social, ayant une longue habitude de collaboration avec l'ensemble des partenaires municipaux, sociaux, associatifs : *«il s'agit d'un travail au plus près des populations utilisant les réseaux insérés dans les quartiers, dans les villes, dans les arrondissements, une démarche fondamentale basée sur les besoins que les populations ressentent».*

Ces permanences tenues, le plus souvent, par les formateurs ont été mises en place dans plusieurs endroits de la zone. Quelques organismes ont opté pour une décentralisation maximale : *«Nos permanences, nos stages ont eu lieu dans onze des quinze communes. Il était essentiel de décentraliser au maximum pour permettre la participation de l'ensemble de la population, mais cela n'a été possible que grâce à la volonté des municipalités qui nous ont fourni des locaux».* En outre, *«les formateurs sont des vacataires, choisis en fonction de leurs compétences mais aussi, chaque fois que cela est possible, en fonction de leur appartenance "au milieu"».*

c) *L'accueil permanent et les entretiens individuels*

Plusieurs organismes ont mis en place une structure permanente d'accueil qui reçoit les candidats à la formation, les testent au cours d'entretiens individuels et les orientent vers une formation soit interne, soit externe.

Les organismes comparent ce type d'accueil aux réunions d'information collectives et affirment que c'est, par ce biais, que leurs stagiaires ont été

motivés et assidus : *«pour ce type de stage non rémunéré, quand on fait une information collective, c'est plus de 50% de la salle qui se lève et qui s'en va. Parmi les gens qui ont été reçus en information collective, il y en a 3 ou 4 qui s'inscrivent. Alors, la seule solution qu'on ait trouvé pour le moment, c'est l'accueil individuel avec un positionnement très précis, les gens qui ont cet accueil, savent exactement où ils en sont, à quelle sauce ils vont être mangés et on en garde beaucoup plus».*

d) L'accueil dans les structures d'accueil

L'accueil des jeunes constitue la légitimité même de l'existence d'une Mission Locale ou d'une Permanence d'Accueil, d'Information et d'Orientation. Cependant, on peut se demander si certaines pratiques des PAIO ou des ML ne sont pas transférables après adaptation dans les organismes de formation.

L'accueil, dans les ML ou les PAIO, est individuel; il s'agit avant tout de cerner la demande des jeunes qui se présentent. Certaines demandes sont claires : «je veux faire un SIVP en mécanique». D'autres, par contre, le sont moins : «je veux faire un stage», «Pourquoi ? Pour quoi faire ? Quel type de stage ?», les jeunes n'en savent rien. Ce sont les réponses à ces questions que l'accueillant va tenter de trouver dans l'entretien individuel. La fonction de "l'accueillant" est une fonction spécifique et celui-ci joue un rôle primordial dans l'accueil et l'écoute de la demande du public.

Mais ce n'est pas au bout d'un entretien que les réponses sont trouvées et les Missions Locales soulignent le danger qu'il y aurait à travailler trop vite, à travailler dans l'urgence et à lier coûte que coûte premier entretien et solution. *«Parce qu'on s'est aperçu qu'en travaillant dans l'urgence, on arrivait à mettre très vite des jeunes en stage, mais 15 jours après le démarrage, ils nous claquaient dans les doigts; la demande n'était pas là».*

Après avoir cerné la demande du jeune, le deuxième travail de l'accueillant dans les Missions Locales ou dans les Permanences d'Accueil consiste à informer de la manière la plus large possible sur l'ensemble des dispositifs existants. Les fiches-métiers sont explorées avec le jeune, et lui sont remises à l'issue des entretiens sous forme de plaquettes ou de photocopies.

Enfin, afin d'aider et d'affiner le projet de formation ou le projet professionnel, l'accueillant peut proposer aux jeunes de suivre une formation courte d'orientation, par exemple un MCPO.

Dans les entretiens d'accueil, les Missions Locales abordent l'ensemble des problèmes du jeune, mais aussi ses goûts, ses loisirs, ses hobbies, afin de repérer tout ce qui peut faire surgir des aptitudes, des savoir-faire existants

ailleurs que dans le domaine de la formation et transposables pour le choix d'un métier ou d'une formation.

Les structures d'accueil font le pari que le jeune ou le stagiaire dont la demande a été longuement analysée et à qui l'information la plus large a été donnée, connaîtra les différentes étapes de son projet, sera motivé et apte à entrer dans une formation, même longue, même ardue. Sans ce travail préalable d'accueil de la personne, *«aucune formation sérieuse ne peut être envisagée»*.

4. LES PROCEDURES DE RECRUTEMENT

De l'information "classique" à l'information-formation; des tracts au porte-à-porte; nous avons pu remarquer que les méthodes d'information étaient extrêmement différentes et n'avaient évidemment pas la même efficacité. Il en est de même pour les procédures de recrutement. Celles-ci vont de ce que l'on peut appeler le "recrutement-sanction" au "recrutement de réseau" en passant par le "recrutement publicitaire" ou par les "recrutements brisés".

a) *Le "recrutement-contraignant"*

Un certain nombre d'organismes de formation ont recruté leur public en lien avec les Agences Locales pour l'Emploi. Pour la réunion d'informations, les stagiaires recevaient une convocation à entête de l'ANPE, liée parfois à l'entête de l'organisme de formation. Pour certains stagiaires, ne pas se rendre à ce type de convocation, équivalait à risquer la radiation de l'ANPE ou des difficultés administratives de tous ordres.

Aussi, un certain nombre de personnes présentes aux réunions d'information s'y étaient-elles rendues contraintes et forcées et cela de façon parfois implicite, parfois tout-à-fait explicite. Nous avons eu, en effet, connaissance de convocations à des réunions d'information où les stagiaires absents recevaient, sous huitaine, un deuxième courrier les sommant de s'expliquer sur les raisons de leur absence : *«Pour des raisons inconnues, vous avez été ABSENT à cette réunion. Nous vous serions reconnaissants de bien vouloir indiquer PAR ECRIT le motif de cette ABSENCE»*.

Par ailleurs, l'organisme de formation a continué à appliquer ce type de fonctionnement puisque, un mois plus tard, il écrivait à des stagiaires qui avaient interrompu un stage de remise à niveau : *«Vous avez commencé un stage de remise à niveau. Vous l'avez abandonné. Pourquoi ? Je me pose cette question, parce que :*

1. si vous avez trouvé du travail, alors tant mieux !
2. Si vous êtes tombé malade, alors guérissez vite.

3. Si le stage ne vous intéresse plus, revenez-y le plus tôt possible, car la formation professionnelle est indispensable pour trouver du travail. A moins que vous ne préféreriez laisser votre place à quelqu'un d'autre.»

On peut se poser des questions sur ce type de fonctionnement pour le moins contraignant.

On ne s'étonnera pas en apprenant que, malgré ce système répressif, cet organisme a eu de nombreux problèmes à recruter et à maintenir son public pendant toute la durée des stages.

b) Le "recrutement difficile"

A travers les réunions des groupes d'analyse et d'évaluation, on a souvent rencontré des exemples d'informations rendues difficiles par l'absence de reconnaissance institutionnelle ou par des oppositions ouvertes. Ainsi cette opposition d'un maire qui ne reconnaît pas l'intérêt du travail de la Mission Locale et qui *«bloque tout le système de ce canton. Il dit publiquement : "même s'ils ont le CEP, ils n'auront pas de boulot, alors ce n'est pas la peine de leur faire des formations"»*. Ainsi également cette opposition d'une ANPE *«qui répétait partout : "ce qu'ils font, c'est du bidon"»*.

Il s'agit là de recrutements "brisés" ou rendus difficiles par des dysfonctionnements liés à la gestion des fichiers des structures d'accueil ou des Agences pour l'Emploi : *«On en arrive à des situations aberrantes; un public demandeur d'emploi, inscrit à l'ANPE, commence une formation du programme régional mais n'est pas sorti du fichier ANPE, aussi il continue à être convoqué pour d'autres stages, éventuellement pour des stages rémunérés. Aussi, il ne faut pas s'étonner qu'il s'en aille, si intéressé par la formation soit-il»*.

D'autres dysfonctionnements venaient de la structure d'accueil : *«Pour les ateliers de lecture, on peut y mettre des jeunes et des adultes, mais comment faire, on ne peut pas aller au fichier; on ne peut pas obtenir de liste; l'interlocuteur, le conseiller n'est pas là. C'est un gros problème...»*

D'autres enfin, étaient dûs à l'exiguïté du Bassin d'Emploi. C'est le cas par exemple de l'agriculture : *«Au niveau du recrutement, l'organisme a fait ce qu'il a pu, avec un travail auprès de la Mission Locale, de l'ANPE, des portes-paroles que sont nos élèves et nos anciens élèves, avec des annonces dans les journaux. Mais pour ces deux types de stage, recruter sur le Bassin d'Emploi n'est pas suffisant. Il faudrait élargir, au moins, aux bassins d'emploi limitrophes»*.

c) *Le "recrutement publicitaire"*

Comme nous l'avions vu dans le chapitre concernant l'information, certains organismes n'ont pas hésité à utiliser des messages, des slogans publicitaires : "Votre avenir nous intéresse", "Osez", "Etudiez avec nous", "Vous disposez de quelques heures par semaine. Vous voulez améliorer votre niveau de connaissance et de qualification professionnelle. Avez-vous pensé aux stages du...", "Un bon emploi nécessite une bonne formation", etc...

Ces slogans, associés à un travail auprès de la Mission Locale, de l'ANPE et des mairies, ont apparemment fait recette puisque cet organisme a ouvert une quinzaine de stages.

d) *Le "recrutement de proximité"*

Comme pour l'accueil, il s'agit d'organismes bien implantés dans le tissu social, ayant des traditions de travail dans les quartiers, de travail de réseaux : *«Notre politique a toujours été de travailler en étroite collaboration avec les partenaires sociaux et associatifs. Nous avons toujours pratiqué les analyses des besoins sur les quartiers et veillé à ce que les gens du quartier soient sensibilisés». «Si vous n'allez pas chercher les gens là où ils se trouvent, éventuellement en faisant du porte-à-porte, vous ne pouvez pas recruter ce type de public. Ce qu'il faut c'est un organisme bien implanté localement et des gens au centre des problèmes de leur terrain, les pieds bien dans la terre, qui connaissent les réseaux d'entreprises, les relais sociaux. Dans ces conditions, on peut recruter.»*

5. L'EVALUATION DES ACQUIS DES STAGIAIRES A L'ENTREE EN FORMATION

Avec des modalités de fonctionnement différentes et des objectifs différents selon les organismes, l'évaluation, à l'entrée en stage, a fonctionné de la même manière que les procédures de recrutement; en effet, à un extrême, nous avons pu observer le recours à l'utilisation de la sélection des "meilleurs" et à l'opposé, le recours à une évaluation permettant la valorisation et la participation active des stagiaires.

Pendant, nous avons également rencontré un certain nombre d'organismes qui, au vu des difficultés considérables de recrutement, n'avaient pratiqué aucune évaluation de leur public et avaient démarré immédiatement leurs stages, tout en se plaignant ensuite de l'extrême hétérogénéité du public et des difficultés de fonctionnement qui en découlaient.

a) L'évaluation-sélective

Quelques organismes pratiquent la sélection des "meilleurs" : *«Nous avons reçu une liste de quarante noms de la Mission Locale et quarante noms de l'ANPE pour un stage de quinze. Même à ce niveau-là, nous sommes obligés de faire des évaluations, des testings; si on veut jouer le challenge pour réussir notre stage, on ne va pas prendre le mec qui ne sait pas tenir son crayon».*

Interrogé sur ce qu'il appelait "jouer le challenge", cet organisme devait répondre *«qu'il ne fallait pas se faire d'illusions»*, que les organismes seraient jugés sur leurs résultats à l'issue des stages, sur leur placement en emploi, en activité, ou en reprise de formation, *«comme le prévoyait la Région»*. Sinon... *«il y a de fortes chances qu'on regarde les résultats d'un mauvais oeil»*.

D'autres organismes n'utilisent pas ce thème de la sanction régionale pour légitimer la sélection qu'ils ont pratiquée, mais font référence "au sérieux et à la crédibilité de leur organisme" face à l'extérieur et notamment face aux entreprises.

Aussi : *«on ne peut pas envoyer dans les entreprises, des stagiaires qui détruiraient notre travail ou qui donneraient une mauvaise impression de notre organisme»*. Donc : *«pour garder la confiance que l'entreprise nous fait, nous serons draconiens dans la sélection. Toute personne qui n'apparaîtra pas sérieuse, sera irrémédiablement écartée»*.

Par rapport à l'utilisation de ce type de sélection, il convient de rappeler que "le premier public prioritaire du Programme 1 de l'Appel d'Offre régional était "celui des bas niveaux de qualification". Le Conseil Régional, ayant fait le choix d'une mobilisation importante de moyens sur ce Programme 1 eu égard à la «partie importante de la population régionale sous-scolarisée, parfois en situation d'illettrisme, de faible qualification et dont les chances d'accès à l'emploi sont faibles».

b) Connaissances générales, acquis professionnels et positionnement

Ces pratiques sélectives dont on vient de parler sont restées très minoritaires. Le plus souvent on a rencontré des organismes qui avaient évalué les connaissances de base ou les connaissances professionnelles de leurs stagiaires par des entretiens et des exercices simples. Ces exercices visaient à connaître le niveau des stagiaires afin de les orienter et bâtir les programmes plutôt qu'à les écarter de la formation.

Nous avons rencontré trois grands types d'évaluation des acquis :

- l'évaluation des connaissances générales;

- l'évaluation des acquis professionnels;
- et le "positionnement" par rapport à des référentiels existants, que ce soit le CFG ou les unités capitalisables des CAP.

. *L'évaluation des connaissances générales*

De nombreux organismes ont utilisé d'abord une fiche d'identification des stagiaires, plus ou moins administrative. Certains se sont contentés de renseignements purement administratifs, d'autres y ont ajouté des questions "moins traditionnelles" (les loisirs, une date importante de la vie, etc...) permettant aux formateurs de mieux connaître les stagiaires et de cerner rapidement leurs connaissances et leurs difficultés en expression écrite. A cette fiche d'identification, le plus fréquemment remplie lors d'un entretien individuel avec un formateur, ont été ajoutés des tests de connaissances en mathématiques, en français, en monde actuel : repérage et compréhension de mots, quatre opérations fondamentales; raisonnements logiques, etc...

Quelques organismes ont fait appel pour ces évaluations, à des intervenants extérieurs : conseiller en formation, conseiller d'orientation, conseiller professionnel, psychologue, etc...

Deux objectifs différents étaient poursuivis : pour certains, il s'agissait de faire un "bilan" de la personne et de l'orienter vers tel ou tel type de formation; pour d'autres, de saisir le niveau du stagiaire, le niveau du groupe afin d'établir le programme de formation et mettre en place éventuellement des sous-groupes.

. *L'évaluation des acquis professionnels ou des aptitudes professionnelles spontanées*

Certains organismes de formation, liés à des branches professionnelles spécifiques, ont appliqué des tests "genre AFPA"; d'autres ont évalué leurs stagiaires en fonction d'un projet de création d'entreprise : «*Nous n'avons pas eu d'exigences par rapport au niveau de connaissances générales, mais nous avons voulu d'une part, des gens ayant déjà travaillé le bois, ou sachant bricoler ou ayant travaillé dans le bâtiment; et d'autre part, des gens qui étaient intéressés, motivés par le projet de création d'entreprise*». D'autres encore, ont testé les aptitudes professionnelles "spontanées" de leur public en fonction du choix de la branche professionnelle effectué par le stagiaire. L'évaluation avait lieu en deux temps : il s'agissait d'abord d'une évaluation des aptitudes "spontanées"; par exemple, pour un stagiaire ayant choisi la maçonnerie, il s'agissait de monter un muret en briques; puis ensuite d'une évaluation des "aptitudes à appliquer les consignes données par le formateur"; pour le même stagiaire que précédemment, il s'agissait de monter un deuxième muret à côté du premier, mais après avoir entendu les critiques, et

les recommandations du formateur et l'avoir vu, lui-même, exécuter les gestes de la construction.

Le seul regret de cet organisme restait que le temps de formation ne lui avait pas permis de préparer les stagiaires à une validation officielle de leurs acquis professionnels (obtention d'un CAP). Ce qu'ont fait d'autres organismes en pratiquant un positionnement du public à partir des référentiels des CFG ou les grilles des CAP par unités capitalisables.

Le positionnement

Dans les établissements de l'Education Nationale, le positionnement est calqué sur le système des unités capitalisables des CAP. Il est réalisé en français, en maths, en monde actuel et éventuellement dans une langue étrangère. *«On leur colorie les niveaux où on prétend qu'ils sont quand ils entrent et on colorie aussi, en fonction du nombre d'heures qu'ils vont suivre, le niveau auquel ils pourraient parvenir à l'issue de la formation. Et ils entrent ainsi dans une filière qui, pour eux, est explicitée».*

Un stagiaire, convenablement positionné, sachant où il en est, où la formation le conduit et ayant visualisé cela par une grille simple et claire, sera un stagiaire plus assidu, plus motivé que celui à qui on aura *«raconté une vague histoire sur l'intérêt de la formation pour l'avenir».*

Mais n'est-ce pas encore positionner "les meilleurs parmi les moins bon" ou tout au moins positionner ceux qui peuvent l'être, c'est-à-dire ceux qui ont déjà quelques acquis de formation de base ou quelques acquis professionnels ? Où se situent les stagiaires ne pouvant prétendre à ce niveau de connaissances, si relatif soit-il ?

Quelques organismes ont choisi de le prendre en compte dans leurs stages du Programme 1 et ont mis en place des méthodes d'évaluation positive et des méthodes actives de reconstitution d'itinéraires et d'évaluation formative.

c) L'évaluation positive et l'évaluation formative

Deux autres types d'évaluation se situant à l'opposé de ce que nous avons appelé l'évaluation sélective ont enfin été rencontrées : le premier type qualifié d'"évaluation positive" ne concerne qu'un organisme et, comme nous le verrons ci-dessous, la valorisation immédiate qu'en on retirée les stagiaires n'avait pas été prévue, mais en constitue un effet induit.

Ainsi, pour une action de formation du Programme 1, et sur une liste de stagiaires fournies par l'ANPE, l'organisme de formation s'est trouvé face à

un groupe de demandeurs d'emploi de longue durée en situation d'échecs ré-pétitifs ayant engendré des sentiments d'infériorité, d'humiliation et de dé-valorisation.

Après un entretien avec l'animateur, les stagiaires ont effectué un test simple comportant des exercices de calcul, des listes de mots à ordonner, une fiche de sécurité sociale à remplir, etc... Cet exercice n'avait aucune visée sélective. L'objectif consistait à appréhender le niveau du groupe et à élaborer le programme de formation, les groupes de niveau et le travail individuel de renforcement de soutien. Tous les stagiaires ayant été retenus, le test prit, pour eux une signification toute particulière et fut vécu comme une réussite entraînant valorisation à leurs propres yeux et réassurance en soi.

Le jugement de valeur constitué par ce type d'évaluation, une fois porté à la connaissance des stagiaires, a contribué à transformer, de manière déterminante, non seulement le rapport à soi, mais aussi au groupe, aux formateurs et à l'organisme de formation.

S'agit-il d'un cas d'espèce ou peut-on espérer une généralisation de cette pratique ? En l'état actuel de la recherche, nous ne pouvons formuler une réponse à cette question.

Un deuxième type d'évaluation qualifiée de "formative" a vu la mise en oeuvre d'un véritable module de formation ayant pour objectif l'identification et l'appropriation par les stagiaires de leurs propres acquis et savoir-faire. Ces évaluations formatives ont surtout été le fait des MCPO mis en place par les Missions locales. Ces modules relativement courts (de 20 à 40 heures) ont permis, par une approche de la personnalité et «en prenant le temps qu'il faut», de faire émerger les acquis et les expériences des stagiaires tant dans le domaine de la formation que dans la vie professionnelle et sociale.

Ceux qui utilisent ces méthodes d'évaluation font ressortir la nécessité d'un temps relativement long pour permettre la prise de conscience du fait que chacun dispose d'un certain nombre d'acquis.

d) Le Centre de bilan - le Centre de positionnement

Lors des réunions des groupes d'analyse et d'évaluation, et ce dès le début de la recherche, une réflexion et des débats importants ont tourné autour du problème de l'évaluation, du bilan et de l'orientation à l'entrée en stage.

Afin d'assurer cette fonction, plusieurs organismes se sont dotés d'un centre d'accueil et d'orientation. Mais le développement de la crise économique entraînant de nombreuses ruptures dans la trajectoire éducative et professionnelle, le bilan et l'orientation deviennent de plus en plus difficiles à réaliser de sorte que plusieurs participants en sont venus à se demander si cette tâche n'excédait pas les capacités d'un seul organisme et s'il ne fallait pas imaginer la création d'un organisme spécialisé en la matière : «Plus on

avance, plus je pense que le "Centre de bilan" n'est pas l'affaire d'un seul centre de formation, ni même de deux. Il faudrait une structure extérieure car il y a deux logiques différentes qui doivent s'articuler. Une fois le bilan individuel réalisé, le gros problème est de déterminer qui sera responsable de l'itinéraire de la personne, qui est le premier accueillant ? Qui assure la cohérence d'ensemble ?» «Il faut quelque part un garant de l'itinéraire individuel de la personne en recherche d'emploi, en recherche de formation. Ce garant ne peut exister que s'il y a un réseau centralisé. Mais à trop centraliser, l'individu ne risque-t-il pas d'être complètement dépossédé de son propre projet de vie ?».

Un organisme qui évaluait les candidats stagiaires en s'appuyant sur les référentiels des unités capitalisables des CAP a mis en place, ce qu'il a nommé un "Centre de positionnement" et il compte "tester" 900 personnes dès la fin de l'année 1988. Cette évaluation présente, à ses yeux, deux séries d'avantages :

- d'une part, des avantages pour le stagiaire puisque, même s'il ne rentre pas immédiatement en formation, il connaîtra et visualisera ses acquis et son niveau par rapport au CAP; il saura très exactement ce qui lui reste à acquérir, s'il envisage l'obtention de ce diplôme;
- d'autre part, des avantages pour le Conseil Régional et les organismes de formation, puisque ces 900 personnes constitueront un "vivier" dans lequel on puisera sans difficulté le public des futurs stages de formation. En outre, comme il s'agira d'un public "testé", il sera aisé d'envisager les contenus de formation à mettre en place pour satisfaire cette demande.

Des questions méritent néanmoins d'être posées face à cette pratique et elles l'ont été par certains participants : Est-il légitime qu'un organisme de formation soit en même temps centre de positionnement ou de bilan ayant vocation régionale ou locale ? Autant le fait pour un organisme d'évaluer afin d'orienter ses propres stagiaires ne pose pas de problème, autant le fait de remplir cette fonction pour d'autres pose des questions : n'aura-t-il pas tendance à sélectionner pour ses propres formations les meilleurs ? Ses critères sont-ils généralisables et acceptés par ses partenaires ? Ne risque-t-on pas d'introduire très rapidement une coupure entre la fonction d'évaluation et la fonction de formation ? Ne va-t-on pas vers une nouvelle forme de spécialisation et par conséquent de cloisonnement ?

Ces questions posent de manière plus profonde toute la problématique du mode de gestion des publics et feront l'objet d'un approfondissement au cours de l'évaluation prochaine.

CHAPITRE V. - ACQUIS ET SUIVI DES STAGIAIRES

Les données relatives à l'acquis et surtout au suivi des stagiaires ont été particulièrement difficiles à réunir. Tout d'abord parce que de nombreux stages n'étaient pas terminés en décembre 1987. Ensuite parce que l'évaluation des acquis suppose qu'on ait une idée plus ou moins claire et complète de ce qui s'est passé durant les stages. Or, nous avons vu que l'examen des modes de travail pédagogique et des méthodes et techniques employées par les formateurs ne figuraient pas au programme de la recherche de cette année. C'est dire que le chapitre qui va suivre sera nécessairement limité et portera sur la présentation des diverses formes d'évaluation rencontrées plutôt que sur le bilan des acquis des stagiaires.

1. L'ATTESTATION DE FIN DE STAGE

Comme nous l'avons déjà souligné lorsque nous avons évoqué l'évaluation des stagiaires à l'entrée en formation, plusieurs organismes, eu égard aux difficultés de recrutement, n'ont procédé à aucune évaluation de leur public ni au démarrage ni en fin de stage.

A l'issue des actions, un document plus ou moins formel a été remis aux stagiaires. Cette "attestation de fin de stage" existe sous plusieurs formes : tantôt il s'agit d'un formulaire commun à tous les stagiaires, tantôt d'un document écrit de la main même du formateur précisant l'intitulé du stage et le nombre d'heures de formation suivies.

Dans le meilleur des cas, on trouve une description rapide du contenu du stage et éventuellement, de la matière technique choisie par le stagiaire lors des temps en entreprise ou en atelier.

On peut se poser quelques questions sur ce type de pratiques : quel usage le stagiaire peut-il bien faire de cette attestation ? Peut-elle lui servir ? Conservera-t-il et utilisera-t-il ce document lors d'une inscription ultérieure dans un autre organisme de formation ? Pourra-t-il s'en servir face à un employeur éventuel ? Si l'on se place du point de vue des organismes de formation, quels sont les renseignements utilisables dans ce type de document ? Quelles sont les connaissances acquises par le stagiaire ? Sur quelle base pourra-t-on construire une nouvelle formation ? Ces documents permettent-

ils un réel suivi des stagiaires à l'élaboration des trajectoires de formation et la capitalisation des acquis ?

C'est ce type de préoccupations que les organismes se sont engagés à prendre en compte en répondant à l'appel d'offres puisque le Conseil Régional attirait leur attention sur l'intérêt qu'il porterait : «au suivi des stagiaires et au-delà de la période de formation» (... et) «aux procédures de reconnaissance et de validation des acquisitions opérées pendant la période de stage».

Ces pratiques de délivrance "d'attestations de fin de stage" sont restées relativement minoritaires et sur les différents bassins d'emploi, on assiste plutôt à la mise en oeuvre de procédures d'évaluation.

2. LES PROCEDURES D'EVALUATION "SOMMATIVE"

Par ces mots, nous entendons une évaluation-bilan, qui survient généralement en fin de stage et permet de faire le point sur les apprentissages réalisés par le stagiaire.

Ces apprentissages peuvent être de connaissances générales ou d'acquis professionnels.

Un certain nombre d'organismes de formation ont eu recours à ce type d'évaluation : il s'agissait de manière relativement simple, de présenter une "photographie" des acquis du stagiaire avant la formation et après la formation et de comparer les deux situations pour observer les modifications survenues et en déduire les effets de la formation.

Ces évaluations sommatives ont été suivies, dans quelques cas, de validations officielles; à savoir, la passation des épreuves du "Certificat de Formation Générale" (CFG) ou du CAP.

Un organisme de l'Education Nationale, ayant utilisé ce type d'évaluation et ayant présenté des stagiaires au CFG, cite les chiffres suivants : «*Sur 60 stagiaires répartis dans quatre actions du Programme 1, 35 ont été présentés à l'examen et 20 l'ont réussi*».

Si ce système de validation finale est intéressant et recouvre exactement l'un des objectifs de la Région, on peut cependant faire un certain nombre de remarques : tout d'abord, les 20 stagiaires qui ont fait l'objet d'une évaluation positive, le vivent, comme nous l'avons vu précédemment, sur le mode de la valorisation et de la réassurance en soi.

De plus, cette valorisation et cette réassurance stimulent les stagiaires et les poussent à s'engager dans des formations de plus longue durée.

Si la validation officielle semble un moyen de valorisation et de remotivation pour ceux qui ont obtenu le diplôme, qu'en est-il de ceux qui ne l'obtiennent pas ?

Que se passe-t-il, en effet, pour les 15 stagiaires, cités précédemment, qui ont échoué et pour les 25 autres qui n'ont pas été présentés à l'examen ? Assiste-t-on à un renforcement du sentiment d'échec et de dévalorisation ?

Si les mêmes ont déjà connu, par le passé, des situations d'échec provoquant humiliation et sentiment d'infériorité, cette nouvelle évaluation négative réactive l'existence de ces échecs antérieurs et entraîne une sous-évaluation systématique de leurs propres capacités. Cette sous-évaluation systématique produit des effets de blocage et d'inhibition pouvant aller jusqu'à la disparition des aspirations aux changements, l'abandon des projets de formation, des projets professionnels et même des projets de vie.

L'effet recherché par le Programme 1 se trouve alors complètement réduit par cette nouvelle sélection.

Ce mode d'évaluation s'apparente à un jugement, un verdict qui ne prévoit aucun degré entre "le tout ou rien".

3. LES PROCEDURES D'EVALUATION FORMATIVE ET LES VALIDATIONS

Dans ce mode d'évaluation, il n'est plus question d'évaluation finale mais d'évaluation permanente. Les formateurs réalisent des contrats d'objectifs, en collaboration avec les stagiaires, et à partir des bilans réalisés en début de stage, ces contrats portent sur les objectifs de la formation elle-même et sur les objectifs propres à chaque stagiaire.

Tout au long de la formation, les objectifs sont réexaminés et renégociés en fonction des difficultés rencontrées. Cette évaluation permanente prend en compte le niveau du stagiaire et le suit dans sa démarche pédagogique. Elle s'inscrit, de plus, dans une pédagogie de la négociation, du contrat où formateurs et formés sont partenaires. Elle est l'élément déterminant de l'appréciation de la réalisation des objectifs. Prendre conscience de ce que l'on sait, de ce que l'on vit, fait partie de l'acte de formation.

L'application de ce mode d'évaluation a été expérimentée, il y a une quinzaine d'années et présente un certain nombre d'avantages par rapport au précédent :

- il est entièrement centré sur le stagiaire;
- il n'est pas sanctionnant;
- il permet une adaptation constante des contenus et des méthodes de formation.

4. SUIVI DES STAGIAIRES ET CLASSEUR DE FORMATION-EMPLOI

Nous n'avons obtenu que très peu de renseignements sur la mise en place de ce suivi et sur l'utilisation du classeur.

Dans les organismes de formation des cinq Bassins Emploi-Formation qui commencent à le tester expérimentalement, on peut noter de manière schématique, trois types de réactions :

- une réaction de satisfaction assortie d'un début d'application;
- une critique portant sur son manque d'opérationnalité : *«une ligne ou une demi-ligne pour les acquis de formation générale ou les acquis professionnels : comment voulez-vous qu'on mette quelque chose là-dedans ?»*;
- et enfin, des questions sur les droits du stagiaire par rapport à ce document :
 - Qui sera chargé de le remplir ?
 - Quel sera la place du stagiaire et son rôle dans l'élaboration de cet outil ?
 - Aura-t-il un droit de recours en cas de désaccord ou de contestation ?

En l'état actuel de la réflexion, toutes ces questions restent sans réponse mais peuvent constituer les pistes de recherche en vue de produire un outil permettant au stagiaire de maîtriser complètement son propre processus de formation.

CHAPITRE VI. - LES EFFETS DE LA FORMATION

UN EXEMPLE : LES "FORMATIONS DEVELOPPEMENT"

INTRODUCTION

Le chapitre sur les effets de la formation devrait s'atteler à vérifier si les entrées en emploi, en activité ou en formation escomptées à la suite des actions se sont effectivement réalisées. Il devrait aussi prendre en compte toutes les retombées autres de la formation notamment en ce qui concerne l'augmentation de l'employabilité des individus ou les effets de la formation sur le développement local. Cependant, étant donné la proximité de la fin des stages, il ne nous a pas été possible de fournir des indications précises sur ces divers points. Ce sera l'une de nos tâches essentielles de l'année prochaine.

Pourquoi, dès lors, consacrer un chapitre à ces questions ? Et surtout, quel en sera le contenu ?

Parce que nous avons pu visiter quelques expériences de formation/développement qui nous permettent de répondre à une critique souvent adressée au programme 1 et d'élaborer une problématique intéressante en la matière.

En effet, très souvent on entend la question suivante : la formation des personnes sous-scolarisés et sous-qualifiés est-elle vraiment utile et indispensable ? Cette formulation dissimule en fait une objection à l'égard de la finalité de ces stages et est sous-tendue par un certain nombre de constats. De fait, ces publics sont en situation de sous qualification telle qu'il est illusoire de tenter de les insérer sur le marché du travail. Ce dernier est devenu de plus en plus exigeant en terme de qualification et de plus en plus sélectif du fait que nombre d'emplois proposés se réduit considérablement.

Compte-tenu de ce constat, certains tirent logiquement la conclusion qu'il serait préférable de réserver en priorité les moyens disponibles à la formation des personnes les plus proches de l'insertion professionnelle. Ce faisant, ils acceptent un certain fatalisme face à la crise de l'emploi et plus généralement à la crise économique et sociale. En outre, ce type d'analyse accepte implicitement de sacrifier des couches importantes de la population régionale ayant un niveau de formation et de qualification très bas, au profit d'une élite minoritaire à qui l'on destinerait l'essentiel des moyens de la formation.

1. QUELQUES EXPERIENCES DE FORMATION-DEVELOPPEMENT

Dans cette partie, il ne sera nullement question de dresser une liste exhaustive des formations-développement réalisées dans la Région. Il sera fait état d'expériences menées par quelques organismes qui ont participé à nos groupes d'analyse et d'évaluation.

Plutôt que d'en faire une liste nominative et localisée, nous essaierons de dresser une typologie présentant la variété et la richesse de ces expériences. Très souvent, elles sont menées dans des cadres divers avec des publics d'âges différents mais tous faiblement formés et peu ou pas qualifiés. L'aspect formation combine, la plupart du temps, des dispositifs différents et de ce fait, les organismes responsables émargent à des budgets divers (Etat, Région). A la diversité des financements de la formation, viennent s'ajouter les montages complexes pour le financement de l'investissement.

Nous avons délibérément choisi de présenter des expériences en privilégiant la formation avec, comme critères, les méthodes utilisées pour améliorer l'employabilité des stagiaires et faciliter ainsi leur insertion sociale et professionnelle dans le cadre du développement local.

a) La formation-production dans les métiers ou les secteurs traditionnels

La naissance de ces formations résulte de la conjugaison de plusieurs phénomènes :

- la fermeture des entreprises avec pour corollaire un chômage de longue durée pour les salariés non qualifiés;
- la déstabilisation des zones où ces entreprises étaient localisées et où, très souvent, elles monopolisaient l'activité économique;
- la prise de conscience de l'existence de besoins importants et non satisfaits car probablement non solvables :
 - équipements socio-culturels, sportifs;
 - services à destination de certaines tranches de population (personnes âgées, femmes seules ...);
- la demande de formation liée à la satisfaction de ces besoins et au niveau, relativement bas, de formation d'une partie importante de la population active locale, en situation de désœuvrement et en voie de marginalisation.

Les expériences observées concernent le secteur du bâtiment et des travaux publics et sont souvent des opérations de réhabilitation de l'habitat.

Elles mobilisent les acteurs locaux : élus, organismes sociaux, quelques entreprises privées¹, les centres de formation d'Apprentis du Bâtiment, là où ils existent et, bien entendu, des organismes de formation.

Le chantier appartient à une entreprise intermédiaire² dont les membres sont aussi formateurs dans l'organisme de formation.

Le public visé est constitué par des demandeurs d'emploi de longue durée ayant une expérience professionnelle avec un faible niveau de qualification et de formation mais ayant les capacités suffisantes pour acquérir des compétences professionnelles dans les secteurs du bâtiment et des travaux publics.

Après avoir suivi une phase d'évaluation-bilan avant le stage, les stagiaires suivent une formation qui articule des séquences de réentraînement à l'emploi et des techniques de recherche d'emploi, ainsi que des phases de mise à niveau en formation générale et vie pratique. Le moment important est consacré à l'acquisition des compétences professionnelles sur chantier réel. Celui-ci constitue la colonne vertébrale du stage autour de laquelle se développeront les autres modules de formation : les difficultés rencontrées par les stagiaires sur les chantiers font l'objet d'un module de réentraînement à l'emploi. Celui-ci leur permet d'intégrer à nouveau les normes socio-professionnelles en entreprise en s'appuyant sur les conditions du chantier.

L'apprentissage sur le chantier, basé sur le "FAIRE" renforcé par une formation technique basée sur le "DIRE" a pour objectif l'acquisition d'un savoir-faire, mais aussi d'un savoir-être dans l'entreprise.

Cet apprentissage est transmis par des professionnels sur le chantier où le stagiaire est assimilé à un travailleur avec les contraintes ordinaires de ce type de travail et est reconnu productif.

L'organisme de formation intervient complémentirement à la formation-production réalisée sur chantier. Il dispense des modules qui s'appuient sur les réalités socio-professionnelles, qu'il s'agisse :

- des besoins en formation générale nécessaires en particulier à l'activité professionnelle : communiquer, prendre des mesures;
- des difficultés à intégrer à nouveau les contraintes de l'entreprise (horaire, rapports inter-personnels...);
- des compétences nécessaires pour une recherche active d'emploi fortes des savoir-faire acquis, des contrats établis avec d'autres entreprises sur le chantier.

Pendant la période passée sur chantier, l'entreprise reste une entreprise à part entière même si les chefs d'équipe ayant une fonction pédagogique pas-

1 Les entreprises privées sont sollicitées à la fois dans la formation (stages) mais aussi à l'issue de celle-ci pour une insertion professionnelle des stagiaires.

2 Cette entreprise intermédiaire a été créée par les municipalités, des entreprises locales et un centre d'architecture. L'objectif de cette entreprise est de permettre, par les chantiers qu'elle a, un atelier réel d'acquisition de savoir-faire pour les stagiaires.

sent le temps nécessaire à montrer, à suivre et à contrôler. Toutefois, l'activité de production est complétée par un stage professionnel en entreprise dont le but est de permettre aux stagiaires de se trouver seuls confrontés aux réalités professionnelles.

Les expériences de formation-production dans le secteur du bâtiment sont financées, pour l'aspect formation, par différents dispositifs dans un montage qui combinent à la fois des fonds DELD et le Programme régional 1 du dispositif régional.

D'autres expériences du même type se mènent dans d'autres secteurs en aval du bâtiment et avec des publics essentiellement composés de jeunes. Il s'agit de formation-production dans le cadre des métiers de la restauration. Partant de l'idée que le jeune est capable d'assurer une production, dans un restaurant-école qui a un statut d'entreprise intermédiaire, il s'agit de lui permettre une identification sociale et professionnelle positive et structurante.

Nous ne nous étendons pas sur ces expériences car elles concernent uniquement des jeunes dans le cadre de formations financées par l'Etat. Ce qui n'est évidemment pas l'objet de notre évaluation.

b) Le chantier école

Ces expériences sont souvent liées à des opérations de développement local où la formation joue un rôle moteur. Un comité comprenant des agents locaux : élus, organismes de formation, agents sociaux et conseil général par le biais d'agent de développement ou d'agent de pays, pilote ces opérations.

Le principe est relativement simple : une ou plusieurs municipalités mettent à disposition des organismes de formation des chantiers avec matériel et équipements pour réaliser des formations pour des publics défavorisés (jeunes et adultes) en chantier réel.

L'intérêt attendu dans ces opérations est double pour les stagiaires et pour les partenaires du projet :

- les partenaires des projets peuvent, par les chantiers écoles, contribuer à la réalisation de certains aménagements. Cette participation en diminue les coûts par l'utilisation d'une force de travail en formation;
- les stagiaires habitants et utilisateurs par ailleurs peuvent aussi être, avec leurs formateurs, une force de propositions. Par les questions qu'ils posent, par les questions que pose leur situation de chômeurs, ils peuvent favoriser la prise de conscience des diverses potentialités du site, notamment en terme de création d'emploi. L'expérience qui nous a été présentée est à l'état de projet. Elle concerne la formation des "Agents d'entretien et d'animation d'espaces de loisirs de proximité". Les réalisations attendues concernent trois domaines d'activités :
 - des activités de plein air : sport, randonnées;

- des activités d'accueil et de restauration : aires de pique-nique, restaurant, camping;
- des activités de protection et d'entretien de l'environnement.

Après une phase d'évaluation-bilan et une remise à niveau des connaissances générales, des informations sur l'environnement et sur l'économie régionale et sociale sont communiquées aux stagiaires pour leur permettre de se situer et de situer le projet dans le contexte local.

Une deuxième phase de formation permet un apprentissage technique dans les domaines suivants :

- maçonnerie;
- menuiserie;
- entretien d'espaces verts;
- mécanique;
- aménagement de voiries, de sentiers, d'aires de jeux.

La troisième et dernière phase est consacrée aux techniques d'animation avec des spécialisations selon la nature des projets des stagiaires. Cette dernière phase est réalisée dans des entreprises d'accueil :

- stages en centre équestre pour se familiariser avec les chevaux et les poneys;
- stages dans des entreprises de cycles où les stagiaires apprennent à entretenir et à réparer des vélos.

A l'issue de ces trois phases, les stagiaires pourront, en fonction dynamiques mises en place, s'intégrer au site. Les méthodes pédagogiques actives sont mises en oeuvre dans ce projet : enquêtes, interviews, questionnaires. La pédagogie du projet est privilégiée.

c) L'entreprise école

L'expérience dont il s'agit ici concerne un secteur de pointe et en pleine évolution : l'électronique appliquée à la micro-informatique.

Compte-tenu des niveaux élevés de qualification requis dans la maintenance, il peut sembler a priori que l'on est loin des objectifs visés par le Programme 1. Le pari qui est fait par cette entreprise-école, appelée centre de technologie, s'inspire de l'expérience anglaise des ITEC. Son objectif est triple :

- favoriser l'ouverture et la diffusion de la culture informatique auprès d'une population qui en est socialement exclue par l'ouverture d'un centre qui fonctionne comme une maison de la culture technologique ouverte au grand public pour toutes les demandes d'information et de formation dans ce domaine;

- favoriser l'insertion économique des jeunes en situation de rupture scolaire et sociale grâce à une action qui associe formation et production;
- créer une structure qui joue le rôle de centre de ressources et de centre relais pour le développement des projets économiques liés à l'initiative locale sur le créneau des nouvelles technologies.

Après une analyse nourrie par des discussions avec des professionnels, il semble que les qualifications et l'organisation du travail dans le secteur de la maintenance sont marquées par les évolutions techniques de ce secteur. D'autre part, les contraintes économiques rendent nécessaire une meilleure adéquation entre poste de travail et qualification³.

Le recours au public sous-qualifié visé par le Programme 1 s'explique par le constat que la qualification des postes de travail relatifs à l'installation du système, les interventions sur site et les réparations en atelier tendent vers un niveau V.

Dans l'esprit des travaux de la mission dirigée par B. Schwartz, les promoteurs du projet ont trouvé là des qualifications intermédiaires de niveau V dans le dépannage sur site ou en atelier. En outre, des études menées par le CIRFTEN/ILEP⁴, en relation avec des entreprises, sur des postes de travail dans ce secteur montrent que quatre types de fonctions peuvent être isolées et peuvent s'imbriquer sur un même poste dans une proportion plus ou moins variable :

- une fonction de maintenance sur matériel micro-électronique et informatique;
- une fonction contrôle qualité;
- une fonction production;
- une fonction commerciale.

C'est autour de ces fonctions que l'entreprise-école a organisé ses formations. Le contenu des formations s'articule autour de trois grandes compétences :

- des compétences générales : mathématiques, raisonnement logique, anglais technique;
- des compétences techniques visant trois objectifs : dépanner, réaliser les opérations nécessaires à la bonne marche d'un système et gérer son travail;
- des compétences socio-techniques comprenant la relation communication avec la clientèle⁵.

3 A. BAVEREY, *Maintenance en électronique appliquée à la micro-informatique*, Paris, ADEP Editions, 1986.

4 CIRFTEN : Centre d'Initiation, de Recherche et de Formation aux Technologies Nouvelles; ILEP : Institut Lillois d'Education Permanente. L'entreprise dont il est question n'est pas privée, elle dépend d'un centre de formation.

5 A. BAVEREY, *op.cit.*

«Le processus pédagogique mis en oeuvre est axé sur le FAIRE avec comme problématique explicite de rendre, aux yeux des stagiaires persuadés ne rien savoir, de clarifier les mécanismes grâce auxquels ils ont réussi, malgré leur exclusion, à apprendre. C'est bien là des fondements d'une pédagogie de la réussite articulée à une insertion sociale et professionnelle réelle»⁶.

L'atelier sert de lieu de réalisation des travaux pratiques et l'ordinateur représente un outil pédagogique privilégié.

L'objectif de la formation dans le chantier-école vise la qualification de niveau V aux métiers de la production, de la maintenance et du contrôle de qualité en micro-électronique et en informatique.

Les jeunes sont formés de manière polyvalente aux tâches de l'assemblage, du contrôle et de la réparation d'ensembles électroniques simples. Ils sont également formés à l'utilisation des logiciels pour micro-ordinateurs et à la maintenance-réparation des périphériques des petits systèmes informatiques.

L'aspect chantier de cette formation est constitué par l'atelier qui est un espace de travail où les stagiaires font l'expérience concrète de la production et des contraintes liées à ce type d'activité. Les produits fabriqués et les services rendus font parfois l'objet d'une commercialisation ou d'un contrat de sous-traitance.

La confrontation avec les professionnels est transversale à toutes les activités de l'entreprise-école. Les professionnels font partie de l'équipe de formateurs. Outre l'intérêt pédagogique, cette formule donne l'occasion aux entreprises de découvrir les qualités des stagiaires et de la formation.

Comme les autres expériences de formation-développement, l'entreprise-école ne se satisfait certainement pas des 300 heures de formation du Dispositif Régional. Elle aussi, émerge a différents dispositifs pour assurer à des montages permettant une formation longue et qualifiante.

d) Synthèse de ces expériences

Cette typologie est comme toute typologie quelque peu arbitraire. Néanmoins, les trois expériences présentées, au-delà de leur spécificité, présentent un certain nombre de points communs :

- elles s'adressent à un public sous-scolarisé et sous-qualifié, parfois exclusivement jeune (chantier-école, entreprise-école), parfois mixte jeunes et adultes (les formations-productions);
- le chantier, l'entreprise procurent aux stagiaires des situations réelles de travail et de production; ceux-ci sont donc confrontés aux contraintes du marché du travail. Ces lieux ne sont pas pour autant coupés de la formation "théorique". Les deux sont en symbiose parfaite;

6 M. MERDJI, *Rapport d'étude sur l'implantation de formations aux nouvelles technologies*, ILEP.

- les trois expériences sont le fruit d'une concertation et collaboration entre des organismes de formation mais aussi avec des acteurs locaux : élus, services publics de l'emploi. Ceci a abouti à la combinaison des différents dispositifs de formation existants et à une meilleure filiarisation interne et externe aux organismes de formation;
- toutes rencontrent les mêmes problèmes liés au financement de leur investissement. Ces problèmes résultent de l'absence d'interlocuteur financier pouvant appréhender la logique intégrative de leurs actions.

Le cloisonnement traditionnel des administrations ne facilite pas une prise en compte globale de ces expériences.

Enfin, ces expériences permettent de répondre positivement à la question posée sur l'utilité de la formation des personnes sous-qualifiées et sous-scolarisées.

Mais au delà, dans la mesure où il est dit que la formation du Programme 1 ne doit pas être évaluée à l'aune du nombre d'emplois créés, il convient de dépasser le cadre trop réducteur de l'«introuvable relation "formation-emploi"» si l'on ne veut pas sacrifier des couches importantes de la population régionale en situation d'exclusion sociale et professionnelle.

En complément avec des formations traditionnelles dont les objectifs sont la resocialisation et la remise à niveau, les formations-productions, par leur enracinement, leur organisation et leur fonctionnement, s'inscrivent d'emblée dans la problématique de la formation-développement.

En effet, si l'on accepte l'hypothèse que le dispositif régional, plus qu'un autre (de par l'absence de critères d'accès), permet une resocialisation et l'acquisition d'une nouvelle identité sociale, ne faudrait-il pas alors, pour parachever ce processus, donner aux personnes marginalisées l'occasion de participer activement à la vie sociale dans le cadre d'une formation-production par exemple ? Nous avons dit que les formations-productions intègrent la formation-développement. Il faut tout de même montrer, avant de développer assez succinctement la problématique du développement local, en quoi elles peuvent être l'occasion de repenser le développement, et plus particulièrement, le développement régional. Sans cela, on condamnerait ces expériences menées par les populations défavorisées d'intégration-exclusion engendrée par les multiples tentatives d'entreprises, qui sous prétexte de la formation, essaient de reproduire le jeu économique traditionnel en crise. Les expériences décrites dans ce chapitre, au moins par leur enracinement, s'inscrivent, en plus de la réinsertion professionnelle et sociale des personnes démunies, dans le développement local.

En effet, le développement local peut être l'occasion de repenser autrement les relations économiques, sociales et culturelles. Les expériences de formation-développement ont montré que dans ce cadre, il est pensé, conçu et réalisé par et pour les populations locales, et plus particulièrement les plus défavorisées d'entre-elles.

Les chantiers de développement local peuvent être des opportunités intéressantes pour poursuivre le début de resocialisation engagé par les formateurs du Programme 1. C'est aussi un cadre d'expérimentation sociale et économique qui redéfinit la resocialisation. Elle devient ainsi plus qu'une simple opération d'explicitation des règles du jeu socio-économique-politique dominant; elle devient un moyen de transformer les objectifs et les règles de ce jeu. Les blocages administrativo-financiers rencontrés par différentes expériences de formation-développement interpellent aussi le Conseil Régional. En effet, ces expériences permettront aux élus régionaux, dans la limite des moyens mis à leur disposition et de leurs compétences, de prêter attention dans leur stratégie de développement régional, aux potentiels qu'offre une approche combinée de l'appareil productif et de l'appareil éducatif (formation initiale et formation continue).

L'analyse de quelques expériences de formation-développement tendent à prouver qu'il est possible d'éviter une exclusion professionnelle et sociale irréversible à des populations défavorisées. Les formations menées dans ces expériences améliorent l'employabilité des stagiaires grâce aux conditions réelles de production avec lesquelles s'articulent les procédés pédagogiques et l'implication des acteurs locaux.

Améliorer l'employabilité pour faciliter l'insertion sociale et professionnelle des stagiaires tout en participant activement au développement local telles sont les missions que se sont données les promoteurs de ces formations-développement.

2. LA FORMATION ET LE DEVELOPPEMENT LOCAL⁷

La crise actuelle est non seulement économique, mais aussi culturelle et sociale; c'est là une évidence admise par tous. Mais une crise est aussi une phase de mutation qui engendre de nouveaux savoir-faire, de nouveaux rapports au travail et au non-travail.

Dans ce contexte, la notion de développement local envahit le champ de la réflexion et des pratiques des acteurs locaux et interroge les décideurs centraux. Avec la décentralisation qui accroît les pouvoirs des collectivités locales dans le champ économique et le champ éducatif, l'opportunité existe de

7 Les idées développées dans cette partie doivent beaucoup aux travaux et réflexions menés lors des "Rencontres de Gérardmer" et plus particulièrement aux interventions de M. ALLEFRESEDE, "Quelques réflexions sur le concept de développement" et de D. CLEMENT, M. MEBARKI et B. RICHARDOT, "Formation et développement local intégré : enjeux, obstacles et conditions de réalisation d'un programme de développement".

poser dans de nouveaux termes le problème du rôle de la formation dans le développement local.

S'il n'est pas nécessaire de revenir sur la notion de formation, il convient de préciser tout de même que c'est la formation continue dont il est question. La notion de développement local quant à elle doit être explicitée pour qu'on puisse réfléchir sur les aspects intéressants de la problématique formation-développement dans une stratégie locale de développement :

- dans son lien avec les populations concernées;
- dans son lien avec les acteurs institutionnels et politiques locaux;
- et enfin dans son apport au débat contradictoire sur la formation et l'emploi.

Nous verrons ensuite pourquoi la formation destinée aux personnes de faible niveau de qualification interpelle le débat formation générale/formation professionnelle particulièrement dans notre région. Enfin, nous tenterons de montrer comment le développement local s'inscrit dans les stratégies du développement régional.

Auparavant, il nous paraît intéressant de bien distinguer le développement tel qu'on l'entend, de la croissance traditionnelle.

a) Développement et croissance

Les théories du développement assimilent très souvent le "développement" à toute progression quantifiable, à tout "progrès" des chiffres macro-économiques (PNB entre autres), ou des indicateurs statistiques.

La "croissance", l'"aménagement", le "progrès technique", la "modernisation", le "développement" sont des mots qui recouvrent des réalités distinctes, non assimilables l'une à l'autre, parfois convergentes, mais parfois aussi divergentes, voire antagonistes. Les exemples de croissance sans développement ou les opérations d'"aménagement" sans qu'il y ait un "développement" corollaire du territoire sont légion.

Le discours traditionnel sur la croissance quantitative comme unique moyen de créer des emplois a montré ses limites. Les études et les réflexions prospectives aboutissent toutes aux mêmes conclusions : la croissance ne sera plus ce qu'elle a été et l'emploi continuera de se dégrader avec pour corollaire une marginalisation de populations de plus en plus nombreuses. La formation dans ce cadre, et plus particulièrement celle qui est destinée aux populations défavorisées, fait partie des nombreuses mesures de traitement social du chômage.

Les expériences de formation-développement montrent, si besoin est, qu'elle est autre chose qu'un "cataplasme sur une jambe de bois" à condition d'avoir une conception autre de la croissance. Une croissance qui débouche

sur une tentative de développement. Une croissance qui n'est pas bâtie uniquement sur la satisfaction des besoins solvables (financement) avec comme seul mobile le profit à court terme.

Une croissance orientée vers la satisfaction de l'ensemble des besoins et pas seulement les besoins solvables pourrait aboutir à un autre développement. Les collectivités locales, mais aussi l'Etat auraient un rôle d'investisseur; ils supporteraient les coûts dans un premier temps et recueilleraient des dividendes dans l'intérêt, notamment, des populations défavorisées et des zones dans lesquelles elles vivent.

Le développement local devient, dans cette perspective, un cadre approprié car plus proche des besoins des populations locales, pour expérimenter cette nouvelle croissance.

Les expériences de formation-développement que nous avons observées permettent d'exprimer quelques idées qui ne doivent en aucun cas être considérées comme achevées sur cet autre développement que peut être le développement local.

La crise actuelle, sur ce plan aussi, a hâté les prises de conscience et montré que quiconque prétend "développer" une zone et une population ne peut se contenter :

- ni d'augmenter seulement, et quoi qu'il en coûte, la capacité productive;
- ni de multiplier les équipements et les infrastructures sans tenir compte de la ressource humaine;
- ni de manier de façon incantatoire le slogan de la modernisation.

b) Le développement local : essai de définitions

La diversité du concept de développement est telle (auto-développement, développement auto-centré, développement endogène, éco-développement, micro-développement, etc...) que l'on n'est pas en mesure d'en donner une définition qui fasse l'unanimité. Sans prétendre la rechercher, je propose que l'on s'entende au moins sur quelques points susceptibles de caractériser le développement local :

Le développement local :

- *ne se parachute pas*, il est ascensionnel. Il est par et pour le local;
- *n'est pas sectoriel*, il évite tout développement inégal entre secteurs;
- *n'est pas uniquement la croissance* car le champ économique traditionnel ne considère que l'espace économique abstrait où toutes les particularités deviennent des freins ou des handicaps au développement;
- *n'est pas le tampon des effets de la crise* et encore moins la solution;
- *n'est pas vertical*.

Le développement local :

- *est une dynamique* et non pas un état définitivement atteint à moins que l'on conçoive que le développement des uns se fasse au détriment des autres;
- *est multidimensionnel et global*, il recherche l'interaction permanente entre le social, l'économique, le culturel et l'éducatif;
- *est une mobilisation et une valorisation des potentiels physiques et humains dans un cadre territorial*, pour éviter le développement inégal entre des zones économiquement en croissance et des zones en déclin, voire dévitalisées. Il valorise les disparités territoriales en faisant en sorte que celles-ci deviennent des atouts;
- *est une solidarité entre les acteurs locaux* pour qu'ils puissent être acteurs, protagonistes et bénéficiaires de leur propre développement;
- *est aussi la prise en compte des besoins immatériels* non quantifiables, d'une collectivité.

c) Formation et stratégie de développement

Le développement local combine la nécessité de préserver une vie sociale et culturelle, la réactivation de la vie économique sur d'autres bases, en tous les cas sur des bases plus diversifiées, et une élévation de niveau de formation des populations avec pour corollaires lutte contre l'échec et les retards scolaires et mieux encore, lutte contre la marginalisation.

Formation-développement local et population

La dimension formation accompagne les projets de développement à travers des actions qualifiantes et facilite l'intégration par les populations locales des mutations économiques et technologiques. Elle consiste à faire participer à l'effort d'adaptation de la population locale à la modernité et à ses contraintes tout en lui donnant les possibilités de comprendre, voire de maîtriser, autant que faire se peut, ce nouvel environnement.

Les formations collectives, destinées à toutes les couches de la population, sont un moyen d'assurer la participation de tous aux transformations essentielles du système social en encourageant l'émergence d'une prise de conscience collective. Elles visent à encourager les populations à prendre une part active à leur propre développement et à leur propre administration.

Formation-développement local et acteurs locaux

Grâce au projet de développement local, les acteurs locaux, qu'ils soient économiques, politiques, culturels ou éducatifs, parviennent à maîtriser et à impulser les stratégies de développement. Les actions de formation liées à

des projets de développement contribuent à l'accélération du mouvement de reconquête économique tout en participant à la réactivation culturelle et sociale. La formation devient ainsi partie intégrante du processus de développement. En étant enracinée dans le milieu local, elle suscite des transformations qui améliorent les solidarités et les collaborations entre les différents acteurs locaux.

Formation-emploi-développement local

L'intérêt des formations-développement est de rendre inopérant la hiérarchie entre emploi et formation, entre le monde économique et l'appareil éducatif. En effet, dans la réalisation de ces expériences, les processus de production et de formation sont menés simultanément. La formation devient ainsi une condition nécessaire du développement.

Ce n'est pas que les formations contenues dans les projets de développement soient profondément novatrices ou que les projets eux-mêmes soient particulièrement ambitieux de telle sorte que l'on pourrait voir une redéfinition du concept même de développement. C'est plutôt la conjonction et l'interdépendance entre le processus de formation et la stratégie de développement, de telle manière que l'un devienne la condition de réalisation de l'autre et vice-versa, qui constitue une nouvelle manière d'aborder les problèmes du lien formation/développement.

Ce ne sont plus deux mouvements hiérarchiquement situés mais deux moments dialectiquement liés.

L'indissociabilité de la formation et de l'emploi inscrite dans la formation-développement résout une bonne partie des problèmes que l'on se pose.

Faut-il que la formation précède l'emploi, ou l'inverse ?

Quelles formations pour s'insérer dans le monde du travail ?

Quelles sont les qualifications requises par le marché du travail ?

Quelles seront les qualifications induites par les technologies nouvelles et donc quelles seront les formations à mettre en place ?

La formation et l'emploi dans les projets de développement local évoluent ensemble dans le même sens. La qualification et la formation correspondante dont l'appareil économique a besoin, s'acquièrent dans l'entreprise, mais pas exclusivement.

La conception de certains qui consiste à affirmer que l'appareil éducatif est inadapté à l'appareil économique ne nous semble pas totalement justifiée. Elle sous-tend une idéologie marchande de l'éducation. Celle-ci est perçue comme un investissement dont la rentabilité se mesure au type d'emploi auquel elle conduit. Si cela était vrai, l'appareil économique est-il en mesure de formuler ses desiderata à moyen terme en matière de qualification ? La réponse ne peut être que négative non par le fait de quelques entrepreneurs ir-

responsables, mais tout simplement à cause de l'absence de prévisions à moyen terme inhérente au système économique capitaliste.

En outre, «les décisions d'investissement et des plans de formation répondent à des logiques différentes», comme l'ont montré un certain nombre d'études, «alors que les premières sont soumises à une logique technico-financière, les secondes émanent de demandes sociales». Très souvent, les formations ne sont mises en place qu'après l'installation des nouveaux matériels. En conséquence de quoi la formation freine les mutations technologiques et sociales au lieu de les accompagner, voire de les anticiper⁸.

d) Le faux débat formation générale/formation professionnelle et formation à destination des publics de faible niveau de qualification

La formation-développement répond aussi d'une certaine manière à la question : quelle formation pour les personnes sous-qualifiées ? Quelle formation pour la formation-développement ?

- Formation générale ou formation professionnelle.
- Formation générale et formation professionnelle.
- Uniquement formation professionnelle "pointue".

Ceux qui penchent pour cette dernière orientation qui, de fait, ne concerne qu'une minorité de personnes sont-ils à même de répondre aux préoccupations légitimes de la majorité de la population régionale au chômage ?

Ces réponses, sans aucun doute, seront déterminantes pour apprécier les résultats et les conséquences de cette orientation qui constitue le cheval de bataille des critiques de la formation à destination des publics sous-qualifiés et plus particulièrement des actions du programme du dispositif régional.

Partant de la formation professionnelle, ces critiques devraient, au préalable définir cette formation.

Si l'on entend formation qui conduit à l'emploi, en essayant vainement de changer la logique formative sans toucher à la logique économique, cela est inutile. La maîtrise des nouvelles technologies passe aussi et surtout par de profondes modifications de l'organisation du processus du travail.

En outre, parler presque exclusivement de formation professionnelle "pointue" dans une région (Nord-Pas-de-Calais) où le capital scolaire minimum fait défaut chez une bonne majorité de la population est aberrant.

8 A. ROSANVALLON et J.F. TROUSSIER, *Formation aux changements et qualification ouvrière*, Commissariat au Plan - IREP Développement, Mai 1983.

Le choix du Conseil Régional, clairement affirmé⁹, est de procéder à des actions collectives de montée en qualification sociale et professionnelle dans lesquelles les actions professionnelles seraient comme des "poissons dans l'eau".

Ceci permettra d'éviter de conduire aux qualifications requises par les technologies avancées, uniquement les personnes qui ont au préalable un niveau de formation générale important et faire l'impasse sur des générations d'hommes et de femmes qui n'auraient pas ce niveau.

Ce choix trouve son ancrage dans une approche territoriale de la formation pour, d'une part, appréhender les besoins de formation des populations défavorisées et pour repenser la formation en lien avec le développement local d'autre part.

Ainsi, les formations-développement nous semblent particulièrement adaptées à cette approche, car elles permettent :

- repenser l'appareil formatif dans un sens plus favorable aux besoins des personnes et pas seulement aux besoins de la production;
- repenser l'appareil économique grâce, en particulier, à une conception nouvelle de l'entreprise dans son organisation, dans ses objectifs, et pourquoi pas dans ses rapports sociaux qui font d'elle à la fois un lieu de production et un lieu de formation.

La dimension sociale prend ainsi toute sa place dans le champ économique et éducatif.

Cette nouvelle lecture de l'espace économique nous permettra de concevoir le développement comme un phénomène qui, tout en intégrant l'économique, va au-delà (en ajoutant le social et l'éducatif) et interpelle les élus régionaux dans leur stratégie de développement régional.

e) Le développement local : une nouvelle stratégie de développement régional

La politique classique d'implantation régionale axée sur la mobilité basée sur le transfert d'entreprises, atteint ses limites. L'amélioration structurelle qualitative ne s'est pas produite. Les entreprises transférées se sont révélées être des foyers de crise quant à la durée de leur existence, à leur dépendance vis-à-vis des décisions prises hors de la région, et au manque de souplesse résultant de leur statut d'atelier annexe. Attirées surtout par la recherche de performances quantitatives et par la recherche du profit, leur stratégie est essentiellement axée sur le capital matériel avec pour objectif la rentabilité à court terme.

Les formations-développement visent une autre politique plus ouverte sur le développement local.

9 Dans le dispositif régional de formation continue l'accent est mis sur la formation destinée aux personnes sous-qualifiées et sous-formées qui constituent le public prioritaire.

En effet, le développement local, de par son approche globale et multi-sectorielle, peut être un maillon important de la stratégie du développement régional. Cette stratégie qui n'est pas axée exclusivement sur les entreprises privées se déploierait d'autant plus facilement si elle pouvait se donner un cadre approprié pour favoriser des expériences de formation-développement. Le risque d'une rigidité de l'administration régionale peut être un obstacle au développement de cette stratégie fondée aussi sur le local.

A cet égard, un cadre administratif et politique régional décloisonné percevra les dépendances mutuelles et les possibilités d'interaction entre les différents champs du local. C'est dans cette interaction que réside la dynamique interne du développement régional.

Comme les collectivités locales, l'intervention de l'Etat sera qualitativement plus efficace et plus bénéfique aux couches les plus démunies de la population régionale dans la mesure où les formations-développement, outre l'intérêt immédiat de réinsertion sociale, améliorent incontestablement l'employabilité, voire l'accès à une activité dont la retombée est le développement local.

Que l'on ne s'y méprenne pas, ce dernier ne participe nullement à la stratégie néo-libérale du "moins" d'Etat car il ne suppose en rien un désengagement de sa responsabilité.

f) Développement local et économie locale

Les formations-développement mettent toutes "le pied" dans l'économie locale. N'y a-t-il pas alors risque de concurrence qui peut s'avérer mortel pour le tissu économique local et plus particulièrement pour les Petites et Moyennes Entreprises ?

Les expériences décrites donnent de par les modalités de concertation et de collaboration qu'elles ont mis en place avec l'environnement économique. Loin d'une situation de concurrence, il y a complémentarité. En effet, les activités de formation-développement, par les champs qu'elles investissent, par les besoins qu'elles essaient de satisfaire et par les objectifs qu'elles poursuivent, s'inscrivent dans une perspective de revitalisation d'une zone. Cette dernière profitera incontestablement à l'environnement local en générant de nouveaux besoins et donc de nouveaux marchés.

En outre, ces expériences représentent des lieux où la formation est au moins aussi importante que la production. Ce sont également des lieux d'expérimentation sociale où l'on insère des populations en voie d'exclusion. Ce qui représente, sans aucun doute, un service non négligeable pour la collectivité et un surcoût pour elles-mêmes (sur-encadrement, productivité réduite, surcoût de la formation...), autant de conditions qui ne cadrent pas avec les contraintes de rentabilité à court terme de l'entreprise privée.

Le financement de ces "surcoûts" est pris en charge par les pouvoirs publics sans grever sérieusement leurs budgets. L'originalité de ces formations-développement est justement de combiner des moyens financiers existants sans les alourdir.

Pour la collectivité, ce "surcoût" est certainement moins important que le coût économique et social exigé par la marginalisation des populations sous-scolarisées et sous-qualifiées.

L'expérimentation sociale est également "économique" dans la mesure où elle redéfinit en l'élargissant l'objet économique. Elle peut également féconder, grâce à la simultanéité de la production sociale et de la production économique¹⁰, une organisation du travail plus enrichissante, un nouveau rapport au travail, de nouveaux critères de gestion, bref une nouvelle finalité de l'activité économique.

CONCLUSION

Le discours scientifique sur la crise et sur les "sorties" de crise axé sur la modernité est aussi un discours d'exclusion et de marginalisation de couches de plus en plus importantes de la population. Les perspectives qu'il nous propose vont tout droit vers une société à trois niveaux avec trois types de population et par conséquent des personnes à statut différent :

- celles (minoritaires) qui ont un emploi stable auront de bonnes conditions de travail et de vie;
- celles qui ont un emploi précaire auront du même coup un statut social précaire;
- celles qui (en nombre de plus en plus important) n'auront jamais un emploi et seront installées dans la marginalité sociale vivant au jour le jour en fonction de la charité de l'Etat ou des personnes plus nanties. La formation qu'on leur proposerait serait alors loin d'être une étape transitoire vers un accès à l'emploi ou à la qualification, mais constituerait un mode caritatif de traitement social de la marginalité.

La formation-développement permettrait à la population démunie d'éviter l'exclusion sociale irréversible en réfléchissant et en travaillant à leur resocialisation (dans de nouveaux termes) et partant, à la transformation de la société.

Si l'on ne veut pas aboutir à une segmentation préjudiciable de la formation, à l'instar de la segmentation du marché du travail, les expériences de formation-développement qui sont menées ici ou là (formation-production, chantier-école, entreprise-école, ...) doivent être encouragées et aidées car elles permettent aux personnes exclues de ré-acquérir un statut et une identité sociale.

¹⁰ La gestion simultanée du social et de l'économique peut devenir un révélateur économique, un facteur d'émergence de nouveaux marchés ou de nouvelles qualifications.

En effet, on a vu que les mutations en cours requéraient un niveau de qualification élevé. On a vu également que les personnes visées par les actions du Programme 1 avaient un niveau de qualification très bas et, qui plus est, un niveau de formation élémentaire. Il apparaît donc très important à la fois de poursuivre la formation à destination de ces personnes, sans laquelle rien ne peut se construire, et de prévoir des programmes et des actions visant la qualification tant sociale que professionnelle. Les formations-développement que nous avons observées peuvent jouer un rôle essentiel dans la dynamisation du tissu social. Elles peuvent être un axe important du processus de développement sur le plan local, voire une condition de réussite de tout projet de développement local.

A travers les expériences de formation-développement, nous avons pu mesurer le sens du développement auquel il est fait référence. Il s'agit essentiellement du développement local.

Il n'est nullement dans nos intentions de prétendre que la formation-développement est la solution pour régler tous les problèmes qui se posent aux populations les plus défavorisées, ni que le développement local est la panacée en matière de sortie de crise. La formation est une étape importante dans le développement des personnes et partant, dans la revitalisation de zones sévèrement touchées par la crise. A l'intérieur du processus formatif, il existe des expériences de formation-développement menées dans quelques bassins d'emploi. Il nous semble important que les élus régionaux confortent et encouragent ce type d'initiatives. Ce sont souvent les seules possibilités pour des populations marginalisées de sortir du cercle d'exclusion dans lequel elles se trouvent.

Dans cet esprit, il serait intéressant de prévoir la mise en place :

- d'une **recherche-action** sur les formations-développement : elle pourrait être parfaitement intégrée au dispositif d'évaluation. Elle concernerait aussi bien les conditions d'émergence que les processus pédagogiques et le suivi de ces expériences;
- d'une **structure légère** qui aurait pour mission d'aider les porteurs de projets de formation-développement. Elle pourrait être le lien entre la formation et les différents services du Conseil Régional et pourrait jouer le rôle d'aide et d'appui vis-à-vis de l'Etat et de la Communauté Economique Européenne (FSE et FEDER).

Ces deux propositions seraient incomplètes si elles n'étaient relayées par le ou les structures locales qu'il faudrait redynamiser là où elles existent et favoriser leur émergence là où elles n'existent pas encore. Elles pourraient se retrouver dans un **comité de développement local** dont la composition devrait être la plus représentative possible du milieu local.

Ces comités de développement local ne sont pas nécessairement des structures nouvelles à créer. Ils peuvent se confondre avec les comités de bassin partout où ceux-ci sont dynamiques et orientés dans une logique de développement local.

CONCLUSIONS GENERALES QUELQUES PROPOSITIONS

«Le premier public prioritaire est celui des **bas niveaux de qualification**. La part importante de la population régionale sous-scolarisée, parfois en situation d'illettrisme, de faible qualification, et dont les chances d'accès à l'emploi sont faibles, exige une mobilisation importante des moyens. Le Conseil Régional y consacra **50% de la dotation** de son programme de stages. Dès 1987, l'objectif sera d'en faire bénéficier **11.000 stagiaires**»¹

C'est ainsi que le Conseil Régional présentait en novembre 1986 aux organismes de formation du Nord-Pas-de-Calais son objectif prioritaire et sa décision de "faire plus, mieux et durablement" pour les publics faiblement scolarisés.

Impossible pari ? Pari courageux ? Où en est-on un an après ?

Le rapport que nous présentons répond en partie à cette question.

En partie seulement, parce que nous ne pouvions évaluer l'ensemble du programme en neuf mois de temps et parce que les séances de travail avec les groupes d'analyse et d'évaluation se sont clôturées fin 1987 alors que tous les stages n'étaient pas encore terminés. C'est dire que l'évaluation des acquis des stagiaires et surtout le repérage et l'analyse des effets de la formation ne pouvaient être que sommaires.

Ces réserves faites, il convient néanmoins de souligner les aspects positifs de cette évaluation. Malgré le temps extrêmement court imparti à la phase préparatoire de recherche (deux mois seulement), une méthode a pu être élaborée et elle s'est révélée, à l'usage, productive sur plusieurs plans :

- tout d'abord, les participants aux groupes d'analyse ont été nombreux et très assidus. 47 réunions de travail ont eu lieu couvrant l'ensemble des Bassins Emploi-Formation;
- ensuite, ils se sont largement et librement exprimés de sorte que nous avons pu éviter les attitudes de blocage ou de rétention d'informations qui, trop souvent, apparaissent lorsqu'il est question d'évaluation;
- en outre, les séances d'analyse, dépassant la simple discussion pour aller vers une véritable problématisation des divers thèmes, ont permis aux participants d'échanger leurs expériences et de s'enrichir mutuellement. Cette fonction d'enrichissement mutuel par la médiation de la recherche

¹ Appel d'Offres, 1987, p. 9.

laisse augurer de changements significatifs dans les pratiques des responsables de formation et des formateurs : une objectivation plus grande des pratiques pourrait en effet conduire à une plus grande efficacité;

- enfin, la démarche participante associée à la recherche-action de type stratégique a apporté aux participants des outils de recherche qu'ils peuvent utiliser en vue d'un renforcement de leur action; elle a développé de nouvelles capacités qui peuvent être réinvesties dans la formation.

Bref, nous avons pu constater une satisfaction voire, pour certains, un engagement à l'égard de ce processus d'analyse qui débouche en définitive sur une véritable autoformation collective.

Mais les résultats attendus par les commanditaires de la recherche n'étaient pas principalement d'ordre méthodologique. La recherche se devait de répondre à la question «Que s'est-il réellement passé et peut-on améliorer le dispositif mis en place ?».

Ce rapport répond en grande partie à ces questions sous réserve, bien entendu, des limites que nous venons de rappeler.

1. En ce qui concerne les orientations fondamentales du programme lui-même, nous avons pu constater qu'il n'y avait guère de remise en cause explicite. Lorsqu'elles s'exprimaient, c'était presque toujours à travers la contestation d'un aspect du programme. Ainsi en est-il des contestations - parfois virulentes au cours de la première phase, beaucoup moins vives au cours de la seconde - du principe de non rémunération. La plupart des organismes représentés dans les séances de travail approuvent les choix qui fondent le Programme 1 et oeuvrent effectivement à sa réussite. On peut donc suggérer de "maintenir le cap" tout en prenant garde de ne pas susciter de mécontentements par des mesures procédurières ou en laissant se développer des dysfonctionnements. Si l'on agissait de la sorte, on alimenterait incontestablement l'argumentation de ceux - et ils existent - qui estiment qu'il eut mieux valu "faire moins mais mieux" dissimulant sous cette formule séduisante une opposition de principe au programme.
2. Parmi les dysfonctionnement nous en avons relevé un certain nombre que la Région pourrait corriger sans trop de peine et sans toucher à la structure globale de son dispositif. Ainsi en est-il par exemple :
 - de la nécessité de simplifier encore les procédures administratives, notamment les bordereaux du CARIF, les listes de stagiaires, les justificatifs en matière de défraiement des stagiaires, etc... A notre connaissance, des mesures récentes ont été prises dans ce sens;
 - de la nécessité de rapprocher au maximum le calendrier régional du calendrier de l'année civile ou, si cela est impossible, de fixer un calendrier et de s'y tenir de manière très stricte;

- de la nécessité de favoriser par tous les moyens l'information réciproque des acteurs de terrain et des responsables de manière à éviter que ne se développent des fantasmes et des interprétations erronées notamment à propos des critères de conventionnement;
 - de la nécessité pour la Région d'agir avec grande dextérité pour liquider les avances et les soldes dus aux organismes de formation de façon à ne pas grever inutilement leur budget et leur trésorerie. Il s'agit là d'un point d'autant plus sensible que l'organisme est petit.
3. Mais il est aussi des dysfonctionnements dont la solution échappe à la seule compétence de la Région et qui requièrent des négociations beaucoup plus longues. Dans ce cas, il serait souhaitable que la Région prenne l'initiative ou lorsqu'elle l'a prise, poursuive ces négociations avec acharnement tout en informant largement les organismes des difficultés auxquelles elle se heurte.
- Tel est le cas en ce qui concerne la réorganisation nécessaire du financement de la rémunération des stagiaires demandeurs d'emploi par l'UNEDIC et les discussions à propos de la limite imposée par le système à la durée de la formation.
- Tel est aussi le cas des initiatives à prendre si l'on veut permettre une meilleure articulation des divers dispositifs de formation. La logique actuelle qui détermine la vie des publics visés par le Programme 1 laisse penser que, dans le meilleur des cas, les périodes de formation vont se répéter dans l'alternance chômage/formation/emploi précaire. Vu le faible niveau de formation de ces publics, la formation, nécessairement longue, devrait pouvoir bénéficier d'une articulation réelle entre le dispositif non rémunérant, mais accessible à tous, et les dispositifs rémunérants relativement sélectifs tels les DELD, les actions FNE, FAS, DRFPC etc... C'est la logique de zone qui doit sous-tendre les pratiques institutionnelles (financeurs, pôles d'accueil et d'information, formateurs). Les trois types d'acteur, chacun pour ce qu'il a à faire, pourraient s'imposer des règles favorables à une logique d'articulation sur le plan local :
- les financeurs en prenant l'initiative de susciter la coordination là où elle n'est pas encore effective;
 - les formateurs en élaborant un plan local concerté de formation grâce à un travail collectif cherchant à faire jouer entre elles non seulement les complémentarités des organismes de formation, mais aussi, les complémentarités des appels d'offres;
 - les pôles d'accueil et d'information en s'intégrant dans la dynamique et en relayant toutes les informations susceptibles d'assurer la transparence des actions.
4. Enfin, il est des dysfonctionnements qui peuvent être corrigés par les organismes de formation eux-mêmes sans attendre l'intervention d'une quelconque autorité extérieure. Sur ce plan, des prises de consciences ont eu lieu et c'est sans doute dans le domaine de la sensibilisation et de l'ac-

cueil des stagiaires que les résultats les plus encourageants ont été obtenus.

En effet, nombreux sont ceux qui se sont aperçus qu'à défaut de rémunération, il était indispensable d'en revenir à un dispositif de formation qui inclut en amont un réel dispositif d'analyse des besoins et des demandes et un dispositif d'information, de sensibilisation et d'accueil. Certes de tels dispositifs existent mais rarement de manière conjointe et articulée en un dispositif global de formation. Or, si l'on veut pallier l'absence de stimulant matériel à l'entrée en formation, c'est par l'aménagement de l'accès qu'il faut aborder le problème. Il appartient bien aux institutions éducatives de faire en sorte que les publics puissent s'engager dans un processus de formation. Pour cela, il convient bien entendu de supprimer les obstacles à cet accès autant qu'il se peut. La gratuité, la proximité, la courte durée, l'absence de sélection, l'importance quantitative et la variété qualitative de l'offre, la prise en compte des pratiques culturelles sont autant de moyens à mettre en oeuvre. Mais aménager l'accès à la formation, ce n'est pas seulement lever les obstacles, c'est aussi construire une passerelle pour franchir le gouffre qui sépare le monde de la non-formation du monde de la formation offerte. Deux mondes dont l'inconciliabilité peut être réduite par un dispositif fortement inséré dans le tissu social local et mettant en oeuvre les outils et les méthodes d'information-sensibilisation propres à la zone (outils télématiques d'information, réseaux, actions de proximité, "bouche à oreille", entretiens individuels et collectifs, etc...).

Les avantages d'un tel dispositif sont nombreux. Non seulement il aménage réellement l'accès à la formation, mais il promeut une logique de développement local intégré, logique qui peut et doit se traduire par une offre de formation concertée, une coordination des investissements en matière d'information des publics, une adaptation des méthodes d'information aux pratiques sociales et culturelles locales.

S'il apparaît que les organismes de formation peuvent, dans le cadre actuel de fonctionnement, faire beaucoup pour enrichir leurs pratiques, l'adapter aux circonstances et la rendre plus efficace, il ne faut pas se dissimuler les difficultés devant lesquelles ils se trouvent et notamment les difficultés financières. Leur demander de prendre en charge tout le travail d'information, de sensibilisation et d'orientation des stagiaires et plus tard leur suivi est une nécessité. Il serait dramatique de briser la cohérence pédagogique globale, car les publics auxquels on s'adresse n'ont guère la mobilité que l'on rencontre dans les sphères plus scolarisées et plus qualifiées de la population.

Mais assurer cette cohérence pédagogique générale exige beaucoup de travail supplémentaire et coûte cher. Sous peine de rompre les fragiles équilibres financiers des organismes de formation, on ne peut leur demander cet effort sans contrepartie financière. C'est pourquoi, il est important de trouver un système souple qui permette la prise en charge de ce surcoût. Dans cette perspective on pourrait envisager :

- soit de consacrer à ce travail un pourcentage d'heures rémunérées comme s'il s'agissait d'heures de formation;
 - soit envisager la transformation des "contrats de stage" en une formule de gestion de stage par objectifs.
5. En formulant cette dernière proposition, nous quittons le champ des remèdes immédiats aux dysfonctionnements pour entrer dans celui des améliorations à apporter au dispositif. Sur ce plan, il faut être très prudent car ce n'est pas après dix ou douze mois de fonctionnement qu'un dispositif peut avoir développé toutes ses potentialités. A vouloir le modifier prématurément, on court le risque de le bloquer et de ne pas permettre la réalisation des dites potentialités. C'est pourquoi nous souhaitons que les suggestions que nous allons faire soient expérimentées avant d'être généralisées.

La première de ces suggestions consiste donc à conclure avec quelques organismes, réputés pour leur sérieux et volontaires pour ce genre d'expérience, une convention portant sur un objectif global de formation plutôt que sur des stages spécifiques. Cette convention préciserait les résultats attendus, les volumes horaires, le nombre de participants, les tâches à exécuter et le montant global de la subvention. A charge pour l'organisme de répartir au mieux ces moyens entre ses diverses opérations et de fournir un rapport de réalisation avant liquidation du solde de la subvention.

La deuxième suggestion, pouvant d'ailleurs se combiner avec la première, vise à permettre des conventionnements pluriannuels qui auraient l'avantage de stabiliser des organismes conventionnés et de leur donner la possibilité de mener une réelle politique de formation à long terme et d'assurer une réelle montée en qualification de leurs formateurs. Sur ce plan, il est important que, si expérimentation il y a, elle concerne un échantillon d'organismes de tailles différentes. De tels conventionnements libèreraient aussi la Région de l'obligation de réexaminer chaque année l'ensemble des demandes de conventionnement. La part de temps ainsi libérée pourrait être avantageusement consacrée à l'examen approfondi et au suivi d'expériences innovantes.

La troisième suggestion concerne précisément ces expériences. Développer la créativité, favoriser au maximum les actions novatrices tant sur le plan pédagogique et méthodologique que sur le plan de l'organisation et du fonctionnement est une condition indispensable à la revitalisation des zones en déclin ou en stagnation.

Le dernier chapitre de ce rapport qui traite des opérations de développement local et de la formation-développement apporte un exemple concret d'innovation à stimuler. La formation-développement ne relève pas de la même logique que la formation professionnelle classique; elle n'est pas organisée de la même manière; elle ne fonctionne pas sur le modèle des

stages; elle accompagne un projet et contribue à sa réalisation; elle postule donc une intégration et une articulation des ressources qu'elles soient à visée spécifiquement éducative ou qu'elles concernent des investissements productifs. Permettre à de telles expériences de se développer implique donc l'adoption d'un nouveau mode de subventionnement et sans doute la création d'enveloppes budgétaires spéciales consacrées à l'innovation.

Si certaines de ces suggestions devaient être retenues, nous voudrions insister une dernière fois sur la nécessité de les accompagner d'un dispositif de recherche fonctionnant sur le modèle de celui que nous avons mis sur pied. Ceci est surtout indispensable lorsqu'elles entraînent la modification d'un élément du système. Enfin, nous pensons qu'en période d'innovation, il faut se garder de modéliser et de généraliser immédiatement des expériences même si elles se sont révélées très performantes.

Plutôt que d'essayer d'imposer un même schéma aux divers bassins, il est, croyons-nous, préférable de créer les conditions d'une réelle interaction éducative en favorisant les échanges et en laissant aux acteurs le soin d'opérer les transferts qu'ils jugent utiles et pertinents pour leur propre terrain.

ANNEXE I



Région Nord-Pas de Calais
CONSEIL REGIONAL

00 0566

Le Président

D 01/CS/MP

Monsieur **DEMUNTER**
Laboratoire de Recherches
"Trigone : Formation, Technologies
Nouvelles, Développement"
11, rue A. Angellier
59000 - LILLE

LILLE, le **31 AVR. 1987**

Monsieur le Directeur,

Le Bureau du Conseil Régional réuni le 20 février 1987 a décidé de financer un important programme de formation professionnelle continue particulièrement destiné à la population non qualifiée de la Région Nord - Pas-de-Calais.

Ce programme donne la possibilité à 10 000 demandeurs d'emploi de faible niveau de qualification d'accéder aux actions de formation développées par les organismes de formation dans chaque bassin emploi-formation, actions financées par, outre la Région, le FFP, le FNE, l'ANPE, le FAS, l'AFPA etc....

En accord avec la Commission Formation Initiale et Supérieure - Formation Professionnelle - Jeunesse et Sports, je vous demande de réfléchir à la réalisation d'un travail d'accompagnement de ce programme régional 1987 permettant au Conseil Régional et à ses partenaires d'évaluer les résultats des actions engagées.

Vous aurez soin d'articuler votre démarche avec les travaux que pourra mener de son côté l'Observatoire Régional des Formations et de Qualifications sur le plan des études statistiques notamment.

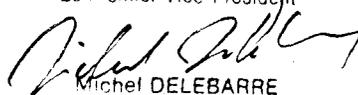
Dans l'immédiat, vous pouvez prendre contact avec les organismes susceptibles de vous donner des indications sur les premières conditions de mise en oeuvre du programme.

.../...

Au reçu de votre proposition, le Bureau du Conseil Régional procédera à l'affectation à votre laboratoire du budget nécessaire à la réalisation de cette mission ; celui-ci ne pourra excéder 250 000 F.

Je vous prie de croire, Monsieur le Directeur, à l'expression de mes sentiments les meilleurs.

Pour le Président du Conseil Régional
et par délégation
Le Premier Vice-Président



Michel DELEBARRE

TRIGONE

ANNEXE II

P. DEMUNTER, Directeur

Lille, Le 20 mai 1987

Objet : préparation de la réunion
de travail
organisme de formation/
équipe de recherche

Madame, Monsieur,

Comme vous le savez le Laboratoire de recherche TRIGONE a été chargé par la Région d'une mission d'évaluation des actions de formations réalisées dans le cadre du programme régional de formation professionnelle 1987.

La mise en oeuvre de ces actions a sans doute entraîné dans vos pratiques des changements, des nouveautés, des difficultés. C'est pour les faire apparaître et pour en discuter que nous vous proposons une réunion de travail. Afin que cette réunion soit fructueuse et pour vous donner la possibilité de la préparer, nous tenons à vous préciser quelque peu notre démarche et à vous indiquer les sujets que nous comptons traiter lors de notre première rencontre.

En ce qui concerne notre démarche, nous souhaitons qu'elle soit entièrement participative. C'est pourquoi nous vous invitons à participer activement à un groupe mixte d'évaluation et d'analyse. Nous comptons réunir plusieurs fois ces groupes. Dans une première phase - et c'est celle qui nous intéresse aujourd'hui - nous comptons surtout mettre l'accent sur les problèmes qui ont surgi au moment du lancement des actions. Après les vacances d'Eté nous aborderons les problèmes liés au fonctionnement concret des stages et à la pédagogie. Nous aborderons également la question très délicate de l'adéquation des formations à l'emploi.

Pour préparer notre première rencontre, nous vous demandons de bien vouloir réfléchir aux points suivants :

- tout d'abord, aux diverses procédures administratives et financières liées à la mise en place des formations ainsi qu'aux procédures de recrutement des stagiaires;
- ensuite, aux difficultés administratives et financières qui ont surgi lors du démarrage effectif des stages et à la gestion des publics;
- enfin, aux critiques et suggestions que votre organisme, que vos formateurs souhaitent apporter. Nous vous proposons d'envisager ces sugges-

tions à partir des deux hypothèses : la première partant d'une reconduction pure et simple du dispositif actuel; la seconde partant de l'idée qu'il serait possible d'introduire quelques modifications.

Pour être plus concret, nous vous proposons le plan de réflexion ci-dessous. Nous y évoquons quelques-unes des questions que nous voudrions discuter.

I. Avant le démarrage des stages :

1. Sur le plan administratif :

Les procédures de conventionnement, les écarts entre la notification du financement et le démarrage effectif des stages ont-ils soulevé des difficultés ? Lesquelles ont pu être surmontées ? Comment ?

2. Sur le plan financier :

Les articulations financières liées au plurifinancement ont-elles été possibles ? Ont-elles soulevé des difficultés ? Lesquelles ont pu être surmontées ? Comment ?

3. Au niveau stagiaires :

Les procédures d'accueil, d'information, d'orientation, et de recrutement des stagiaires ont-elles été modifiées par le programme régional ? (non rémunération) Lesquelles ont soulevé des difficultés ? Lesquelles ont pu être surmontées ? Comment ?

II. Au démarrage des stages :

1. Sur le plan administratif :

Quelles ont été les difficultés administratives (liées au conventionnement, liées à la date effective de début des stages, etc...) ? Lesquelles ont pu être surmontées ? Comment ?

2. Sur le plan financier :

Les modalités de versement de l'aide régionale (Art. X) ont-elles soulevé des difficultés financières ? Comment l'organisme les a-t-il surmontées ?

3. Au niveau stages et stagiaires :

Combien de stages ont "démarré" dans votre organisme ? Relevez-vous des retards dans les démarrages ? A quoi les attribuez-vous ? Les listes des stagiaires à fournir dix jours avant les démarrages des stages ont-elles pu être remplies ? Avez-vous des stagiaires bénéficiant des indemnités de défraiement ? Combien ? (en pourcentage par rapport à l'ensemble du public entré en formation).

III. Critiques et suggestions pour un renouvellement ultérieur du programme régional

1. Si le programme régional devait être reconduit dans les mêmes conditions, comment lèveriez-vous en 1988 les difficultés rencontrées cette année ?
2. Si l'on avait la possibilité de modifier certains éléments du programme régional, quelle seraient les modifications que vous suggériez en priorité ?

Dans l'espoir que ces quelques pistes de réflexions vous aideront à préparer notre séance de travail,

nous vous prions d'agréer, Madame, Monsieur, l'expression de nos sentiments les meilleurs.

Pour l'équipe de recherche

P. DEMUNTER

P.S. Si vous ne pouvez pas assister à nos réunions de travail, pouvons-nous vous demander d'envoyer les informations demandées ainsi que vos remarques et suggestions à Paul DEMUNTER, Laboratoire TRIGONE.

ANNEXE III - TABLEAU RECAPITULATIF
des réunions de travail des groupes d'analyse et d'évaluation

Bassin d'emploi	Date réunion	Lieu réunion	Organismes présents
LILLE	A*	3 juin	ARFEM (rue de valenciennes)
			1. ARFEM 2. GRETA (Flandres Lys) 3. LILEP 4. OIFT 5. OMFPEP (Seclin) 6. RETRAVAILLER 7. UFJ
	B	1 octobre	ILEP
			1. ILEP 2. UFCS 3. OMFPEP 4. RETRAVAILLER 5. GRETA (Flandres Lys)
	C	30 octobre	GRETA Flandres Armentières
			1. OMFPEP 2. GRETA Flandre 3. UFCS 4. RETRAVAILLER 5. CULTURE ET LIBERTE 6. OFFICE MUN. (Fâches Thumesnil)
	C	4 décembre	OMFPEP Seclin
			1. OMFPEP 2. RETRAVAILLER 3. GRETA (Flandres Lys) 4. ANPE (Seclin) 5. GRETA (Lille) 6. PAIO A... 7. PAIO Os... 8. ARTI 9. UFJ 10. AFER
	D	30 juin	Groupe Pré-ESEU
			1. GRETA 2. ANPE 3. RECTORAT 4. LEVER

- A. concerne les premières phases de réunions des groupes d'analyse et d'évaluation
 B. concerne les réunions de discussion du rapport intermédiaire
 C. concerne la seconde phase de réunions des groupes d'analyse et d'évaluation
 D. Concerne les visites de groupe.

	D	30 juin	Groupe Pré-ESEU	1. GRETA (Flandre Lys)
	D		APP	1. ILEP 2. OMPFEP
ROUBAIX-TOURCOING	A	26 mai (I)	CENTRE SOCIAL ALMAGARE	1. CENTRE SOC. ALMAGARE 2. AGIR ET PARLER 3. CENTRE SOCIAL CARPEAUX 4. CUEEP 5. OMEP 6. UFCV
		26 mai (II)	ARFEM	7. ARFEM 8. AMANA 9. CAE (Tourcoing) 10. GRETA B.T.P. 11. LYC. LE CORBUSIER (Tourcoing) 12. MISSION LOCALE (Roubaix)
	B	25 septembre	OMEP (Wattrelos)	1. OMEP (Wattrelos) 2. CUEEP (Tourcoing) 3. UFCV
	C	18 novembre	CUEEP (Tourcoing)	1. MISSION LOCALE (Roubaix) 2. MISSION LOCALE (Tourcoing) 3. UFCV (Lille) 4. ARFEM 5. AFAIR 6. CUEEP
		16 décembre	OMEP Commission formation	1. CUEEP 2. OMEP 3. FLASEN 4. UFCV 5. CREFO 6. MISSION LOCALE (Tourcoing) 7. MISSION LOCALE (Roubaix) 8. ILEP (Tourcoing) 9. PAIO (Roubaix) 10. GRETA (Roubaix) 11. GRETA (Tourcoing) 12. ARFEM 13. AFAIR (...)
ARMENTIERES	A	20 juin	COLLEGE DESROUSSEAUX	1. COLLEGE DESROUSSEAUX 2. ANPE 3. ENTREPRISE LEVER 4. GRETA (Frاندres-Lys) 5. RECTORAT

DUNKERQUE	A	27 mai (I)	ARFEM (Dunkerque)	<ol style="list-style-type: none"> 1. ARFEM 2. AAE 3. COMITE DE BASSIN D'EMPLOI 4. GRETA 5. LEPA HORTICOLE 6. MEP
	A	18 juin (II)	GEPAG (Grande Synthe)	<ol style="list-style-type: none"> 7. CEPAG 8. ANPE 9. COMITE DE BASSIN D'EMPLOI 10. CICR 11. CREFO 12. IGEP 13. MIS. LOCALE (Gravelines) 14. MIS. LOCALE (Grande Synthe)
	B	1 octobre	COMMUNAUTE URBAINE	<ol style="list-style-type: none"> 1. COMITE DE BASSIN D'EMPLOI 2. ARFEM 3. AAE 4. GEPAG 5. LEPA HORTICOLE 6. MEP
	C	20 novembre	MEP	<ol style="list-style-type: none"> 1. MEP 2. ANPE (Grande Synthe) 3. ARFEM 4. COMITE DE BASSIN D'EMPLOI 5. CREFO 6. IGEP 7. LEPA HORTICOLE
	C	17 décembre	LEPA HORTICOLE	<ol style="list-style-type: none"> 1. LEPA HORTICOLE 2. ANPE (Grande Synthe) 3. ARFEM 4. COMITE DE BASSIN D'EMPLOI 5. CREFO 6. MEP 7. IGEP - ML
<hr/>				
DOUAI	A	25 mai	GASSPP (Pequencourt)	<ol style="list-style-type: none"> 1. GASSPP 2. AREP 3. ARFEM 4. GRETA DOUAISIS
	D	11 décembre	GRETA DOUAISIS	
	D	14 janvier 87	ADAPEP (Arras)	
	D	3 décembre	GRETA DOUAISIS	

VALEN- CIENNES	A	18 juin	CEPPES (Valenciennes)	<ol style="list-style-type: none"> 1. CEPPES (Univ. Valenciennes) 2. APE (Valenciennes) 3. CAPEP 4. FLASEN-FORMATION 5. GHC-CFA (Serv. Consulaire) 6. GRETA HAINAUT 7. SIGMA FORMATION (Denain)
	D	1 octobre	APP	<ol style="list-style-type: none"> 1. LEO LAGRANGE 2. CAPEP 3. GRETA (Valenciennes)
<hr/>				
AVESNOIS	A	12 juin	GRETA (Thierache)	<ol style="list-style-type: none"> 1. GRETA (Thierache) 2. AREP 3. ARFEM 4. CREFO
<hr/>				
CAMBRAI	A	17 juin	GRETA (Lycée Paul Duez)	<ol style="list-style-type: none"> 1. GRETA (Cambrai) 2. ACORS 3. ARFEM 4. ASFO 5. G-CCI
	B	30 septembre	GRETA (Lycée Paul Duez)	<ol style="list-style-type: none"> 1. GRETA 2. ARFEM
	C	12 novembre I	ARFEM	<ol style="list-style-type: none"> 1. ARFEM 2. ACORS 3. ASFO (Hainaut Cambrésis) 4. CREFO (Anzin) 5. GHC - CCI 6. GRETA (Cambrésis) 7. GRETA (Thierache)
	C	3 décembre II	GHC CCI	<ol style="list-style-type: none"> 1. GHC - CCI 2. ACORS
<hr/>				
ARRAS	A	5 juin	ADAPEP (Arras)	<ol style="list-style-type: none"> 1. ADAPEP (Arras) 2. ARFEM 3. CFPPA 4. CREFO 5. GRETA
	B	22 septembre	FFBM LEO LAGRANGE (Liévin)	<ol style="list-style-type: none"> 1. CFBM LEO LAGRANGE 2. PAIO (Vitry en Artois) 3. ADAPEP (Arras)
	C	21 octobre	AFSICOL (Carvin)	<ol style="list-style-type: none"> 1. CREFO 2. ADAPEP 3. GRETA (Hénin - Carvin) 4. GRETA (Douaisis) 5. AFSICOL (Carvin) 6. AFFORMINES (Oignies)

	C	25 novembre	GRETA (Douai)	<ol style="list-style-type: none"> 1. AFFORMINES (Oignies) 2. CFBM LEO LAGRANGE (Liévin) 3. GRETA (Douai) 4. ECOLE NORMALE (Douai) 5. ADAPEP 6. ARFEM 7. ACF (Sallaumines)
	C	3 décembre	GRETA (Douai)	<ol style="list-style-type: none"> 1. AFREM 2. GRETA 3. ADAPEP 4. AFFORMINES
	D	11 décembre	GRETA (Douai)	Visite groupe alpha
	D	14 janvier 87	ADAPEP (Arras)	Visite groupe "montée en qualif."
<hr/>				
LENS	A	2 juin	GRETA (Lens-Liévin) COLLEGE J. ZAY	<ol style="list-style-type: none"> 1. GRETA (Lens) 2. AFORMINES 3. GRETA (Hénin) 4. LEO LAGRANGE 5. OFFIPEJ
<hr/>				
BETHUNE	A	5 juin	IEP (Bruay)	<ol style="list-style-type: none"> 1. IEP (Bruay) 62 2. ARFEM 3. FOL 4. GRETA 5. MJC 6. MJEP 7. MISSION LOCALE 8. SIFB
	B	2 octobre	IEP (Bruay)	<ol style="list-style-type: none"> 1. IEP 62 2. ARFEM 3. FOL 4. GRETA (Bruay Bethune) 5. MISSION LOCALE
	C	23 octobre	IEP (Bruay)	<ol style="list-style-type: none"> 1. IEP 62 2. FOL 3. MJC (Noeux les Mines) 4. MISSION LOCALE (Bethune)
	C	13 novembre	MISSION LOC. (Bethune)	<ol style="list-style-type: none"> 1. MISSION LOCALE 2. ARFEM 3. FOL IEP 62 4. GRETA (Bruay Bethune) 5. MJC (Noeux les Mines) 6. SIFB
	C	11 décembre	MJC (Noeux les Mines)	<ol style="list-style-type: none"> 1. MJC (Noeux les Mines) 2. ARFEM 3. FOL 4. IEP 62
<hr/>				

CALAIS	A	11 juin	GRETA LEP COUBERTIN	<ol style="list-style-type: none"> 1. GRETA LEP COUBERTIN 2. ECOLE AGRICOLE (Coulogne) 3. GRETA (Montreuil) 4. INSTEP LEO LAGRANGE 5. PAIO
	B	28 septembre	MISSION LOC. (Calais)	<ol style="list-style-type: none"> 1. MISSION LOCALE (Calais) 2. ECOLE AGRICOLE (Coulogne) 3. GRETA (Calais) 4. HOME BEAUREPAIRE 5. FOL 6. INSTEP LEO LAGRANGE
	C	16 novembre I	ECOLE AGRIC. (Boulogne)	<ol style="list-style-type: none"> 1. ECOLE AGRICOLE (Coulogne) 2. GRETA (Calais) 3. GRETA (Montreuil) 4. GRETA (Boulogne) 5. FOL 6. INSTEP LEO LAGRANGE
	C	8 décembre II	GRETA (Boulogne)	<ol style="list-style-type: none"> 1. GRETA (Boulogne) 2. GRETA (Calais) 3. GRETA (Montreuil) 4. GRETA (St. Omer)

BOULOGNE/ ST. OMER	A	9 juin	ARFEM (Boulogne)	<ol style="list-style-type: none"> 1. ARFEM (Boulogne) 2. INSTEP LEO LAGRANGE 3. FOL 4. HOME BEAUREPAIRE 5. MISSION LOCALE 6. PAIO
-----------------------	---	--------	------------------	--

ORGANISMES AYANT REPONDU PAR ECRIT

VITRY EN ARTOIS	29 mai	1. PAIO
LILLE	25 juin	2. UFCS
CAMBRAI	25 juin	3. CREFO

TOTAL REUNIONS	47
----------------	----

TABLE DES MATIERES

	Pages
INTRODUCTION GENERALE (P. DEMUNTER)	5
1. Une demande de la Région	5
2. L'objet de la recherche	6
3. La méthode et les techniques	7
4. Plan de l'étude	8
CHAPITRE I - LA DEMARCHE SUIVIE PAR L'EQUIPE DE RECHERCHE (P. DEMUNTER)	11
1. La préparation du dispositif de recherche	11
a) La constitution de l'équipe de recherche	11
b) Le choix de la méthode et des outils	13
c) La structure de participation et la présentation de la recherche	15
2. La première phase d'analyse : "Mise en place du dispositif de formation"	16
a) La grille de travail	16
b) Les réunions des groupes d'analyse et la critique de ces réunions	17
c) L'opération de feed back	18
3. La seconde phase d'analyse : "Fonctionnement du dispositif de formation"	18
a) La grille de travail	18
b) Les réunions de discussion du rapport intermédiaire	21
c) Les réunions d'analyse et d'évaluation et leur critique	22
CHAPITRE II - LA PRESENTATION DU PROGRAMME (M. MEBARKI)	25
1. Les objectifs fondamentaux et les hypothèses qui guident l'action du Conseil Régional dans son dispositif de formation continue	26
2. Le Programme Régional de formation professionnelle	27
a) Le Programme 1 : destiné aux publics sous-qualifiés et sous-scolarisés	27
b) Le Programme 2 : destiné aux ouvriers et aux employés qualifiés demandeurs d'emploi	28
c) Le Programme 3 : destiné aux personnes souhaitant accéder aux emplois les plus qualifiés : Techniciens et Cadres	28
d) Le Programme 4 : destiné aux créateurs d'entreprise	29
3. L'objet de l'évaluation : le Programme 1	29
a) Le défraiement	30
b) L'absence de sélectivité à l'entrée en stage	31
c) Des formations délocalisées et une offre de formation variée et souple	31
d) L'articulation du dispositif régional avec d'autres dispositifs de formation développés par d'autres financeurs	31

e) Faire mieux pour les stagiaires	33
f) Une pédagogie appropriée et un dispositif de formation de formateurs	33
g) L'après-formation	33

CHAPITRE III - LES CONDITIONS DE MISE EN OEUVRE DU PROGRAMME (P. DEMUNTER)

1. Regard sur le dispositif d'ensemble	35
a) Ses fondements	35
b) La mise en application du programme	37
2. Les procédures administratives	39
a) Le conventionnement	39
b) La liste des stagiaires	41
c) La durée de la formation et la réglementation des ASSEDIC	42
d) Les articulations	43
3. Les procédures financières	45
a) La non rémunération	45
b) Le défraiement des stagiaires	48
c) Le financement de la formation par la région et les modalités de versement de l'aide régionale	49
d) Les montages financiers - cofinancements - plurifinancements	51
e) Stabilisation et pérennité des institutions	51

CHAPITRE IV - L'ENTREE DES STAGIAIRES DANS LE DISPOSITIF (C. CAPELANI)

1. L'information et la sensibilisation du public	53
a) "L'information-classique"	53
b) "L'information de terrain"	54
c) "L'information-formation" des stagiaires; l'"information-formation" des formateurs	55
d) Les difficultés rencontrées	57
2. Les "incitants" à la formation	59
a) Les techniques et les outils d'incitation	59
b) Les incitants à la formation liés à "l'après-stage"	61
c) "Les formations d'incitation"	64
3. L'accueil du public	64
a) L'accueil par le secrétariat	65
b) Les permanences d'accueil	65
c) L'accueil permanent et les entretiens individuel	65
d) L'accueil dans les structures d'accueil	66
4. Les procédures de recrutement	67
a) Le "recrutement-contrainant"	67
b) Le "recrutement difficile"	68
c) Le "recrutement publicitaire"	69
d) Le "recrutement de proximité"	69

5.	L'évaluation des acquis des stagiaires à l'entrée en formation	69
a)	L'évaluation sélective	70
b)	Connaissances générales, acquis professionnels et positionnement	70
c)	L'évaluation positive et l'évaluation formative	72
d)	Le centre de bilan - le centre de positionnement	73
CHAPITRE V - ACQUIS ET SUIVI DES STAGIAIRES (C. CAPELANI)		75
1.	L'attestation de fin de stage	75
2.	Les procédures d'évaluation "sommative"	76
3.	Les procédures d'évaluation formative et les validations	77
4.	Suivi des stagiaires et classeur de formation-emploi	78
CHAPITRE VI - LES EFFETS DE LA FORMATION. UN EXEMPLE : LES "FORMATIONS DEVELOPPEMENT" (M. MEBARKI)		79
1.	Quelques expériences de formation-développement	80
a)	La formation-production dans les métiers ou les secteurs traditionnels	80
b)	Le chantier-école	82
c)	L'entreprise-école	83
d)	La synthèse de ces expériences	85
2.	La formation et le développement local	87
a)	Développement et croissance	88
b)	Le développement local : essai de définitions	89
c)	Formation et stratégie de développement	90
d)	Le faux débat formation générale/formation professionnelle et formation à destination des publics de faible niveau de qualification	92
e)	Le développement local : une nouvelle stratégie de développement régional	93
f)	Développement local et économie locale	94
CONCLUSIONS GENERALES		97
ANNEXES		103
TABLE DES MATIERES		115

BON DE COMMANDE

à renvoyer à

CAHIERS D'ETUDES DU C.U.E.E.P.

11, rue Angellier - 59046 Lille Cedex (tél. : 20/52.54.24)

Nos.	F.F.	Nombre d'exemplaires
1. L'éducation populaire en Grèce. Essai d'évaluation, janvier 1984	70	<input type="text"/>
2. Un programme de développement local intégré dans le Bassin Minier du Pas-de-Calais, juin 1984	70	<input type="text"/>
3. La qualification sociale, un nouveau besoin de formation ? juin 1985	70	<input type="text"/>
4. Les missions locales pour l'insertion professionnelle et sociales des jeunes : Une idée neuve ? Un dispositif des années 80 ? octobre 1985	70	<input type="text"/>
5. Les pratiques de formation et les acquis professionnels en licence de sciences de l'éducation, décembre 1985	70	<input type="text"/>
6. Bilan et perspectives de dix années d'utilisation de l'informatique pédagogique au CUEEP, janvier 1986	70	<input type="text"/>
7. Lecture et outil informatique : enjeux pédagogiques, décembre 1986	70	<input type="text"/>
8. Espaces de paroles, espace de choix ? De la communication en collège, septembre 1987	70	<input type="text"/>
9. Recherche-action : Méthodes et stratégies, décembre 1987		<input type="text"/>
10. Droit : discours et pratiques des formateurs, avril 1988	70	<input type="text"/>
11. Un essai d'évaluation formative, mai 1988	70	<input type="text"/>
Abonnement valable pour six livraisons, prenant cours à partir du no.	300	<input type="text"/>

Veuillez préciser :

- votre nom et adresse complète
- le numéro à partir duquel vous souhaitez voir prendre cours votre abonnement.

Veuillez joindre à votre commande, un chèque libellé au nom du C.U.E.E.P.

Par commande groupée de six exemplaires au moins, le prix est de 300 FF.

C.U.E.E.P. : Centre Université. Economie d'Education Permanente.
U.S.T.L. : Université des Sciences et Techniques de Lille. Flandres. Artois.

Une étude du laboratoire de recherche Trigone : Formation, technologies nouvelles et développement.

Toute correspondance est à envoyer aux : Cahiers d'études du C.U.E.E.P.
9 et 11 rue Angellier 59046 Lille Cedex Tél. : 20 52 54 24