

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

n°15

février 90

**L'ACTION COLLECTIVE DE
FORMATION DE SALLAUMINES**

P. Demunter

**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.**

Février 90 N° 15

**SIX STAGES DE PREPARATION A
L'EMPLOI RENFORCE
DANS L'AGGLOMERATION LILLOISE**

Objectifs et modes d'évaluation

Par J. Hédoux et C. Capelani

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

**L'ACTION COLLECTIVE DE FORMATION DE
SALLAUMINES, NOYELLES-SOUS-LENS,
MERICOURT, LOISON**

**par Paul DEMUNTER
Directeur du Laboratoire de
recherches "TRIGONE"**

**Etude financée par le
CONSEIL REGIONAL DU NORD-PAS-DE-CALAIS
dans le cadre de la Mission d'évaluation confiée au
Laboratoire "TRIGONE"**

INTRODUCTION GENERALE

1. L'OBJET DE L'ETUDE

Dans le cadre général de l'évaluation du programme régional de formation professionnelle continue à destination des publics de faible niveau de qualification et de scolarisation, et sur intervention expresse des membres de la "Commission Enseignement initial et supérieur, Formation professionnelle, Jeunesse et Sport", il a été demandé, en 1988, au Laboratoire "TRIGONE" « de porter une attention particulière à l'organisation des formations réalisées par l'Action collective de formation de Sallaumines-Noyelles-Méricourt-Loison/Lens ».

Le volume de formation réalisé au titre du Programme N° 1 en 1988 et en 1989 est d'environ 150.000 heures/auditeurs par an alors que le volume total annuel de l'action collective approche les 300.000 heures. C'est dire qu'au sens strict, l'évaluation devrait porter sur la moitié seulement des activités de l'ACF.

Procéder de la sorte n'aurait guère de sens, car une action collective n'est pas un ensemble de stages juxtaposés. Comme nous le verrons ci-dessous (au point 4) une action collective est avant tout une action à base territoriale présentant un dispositif global et cohérent de formation.

L'étude portera donc sur l'ensemble du dispositif, elle tentera d'en préciser le mode de fonctionnement; elle analysera les représentations qu'en ont les acteurs et dégagera les principaux résultats dont peut se prévaloir l'action.

En 1988, un premier rapport succinct a été rédigé et présenté à la Région. Il y était expliqué qu'en raison de la situation conflictuelle aiguë qui divisait profondément l'action, il s'avérait impossible de procéder immédiatement à une évaluation qualitative impliquant une recherche participante. « Dans ce climat, écrivions-nous, toute approche qualitative des problèmes risquait d'être fortement biaisée et de donner une vision erronée de l'action qui, par ailleurs, continuait à fonctionner comme par le passé »¹. Il fut donc décidé de reporter à 1989 la procédure d'évaluation qualitative et de s'en tenir, en 1988, à une forme d'évaluation plus classique mettant en regard d'une part, le modèle et ses principes et, d'autre part, les actions de formation entreprises en 1987-1988 dans le cadre exclusif du financement accordé par le Programme N° 1.

Les données recueillies par ce premier rapport seront reprises et intégrées à la présente étude dans la mesure où elles constituent le substrat de l'action et présentent un tableau quantitatif des opérations menées. Ce dernier tableau

1 P. Demunter, *Evaluation de l'Action collective de formation de Sallaumines, Noyelles, Méricourt, Loison*, Lille, janvier 1989, p. 2

sera néanmoins complété. De même les informations et analyses seront largement développées suite au travail fourni par les acteurs de terrain et suite à l'observation directe pratiquée au cours du premier semestre de cette année.

Le plan d'exposition suivi par le premier rapport sera quelque peu revu afin d'harmoniser la production d'ensemble de TRIGONE.

C'est ainsi que le premier chapitre donnera une vue d'ensemble de l'action collective et des représentations qu'en ont les individus qui y travaillent. Sans entrer dans le mode de fonctionnement propre à chaque secteur, il présentera très brièvement l'organisation pédagogique générale, le statut des acteurs et la structure de pouvoir. Il analysera de manière plus approfondie la question des articulations internes et externes. Enfin, il s'attachera à démontrer les mécanismes de financement afin de préciser quelque peu les conditions matérielles de son fonctionnement. L'action collective dépend, en effet, de ressources financières d'origines diverses et tend à les articuler afin de contribuer au développement éducatif et culturel de la zone sur laquelle elle est implantée. Elle rencontre, par là, les mêmes problèmes que les autres organismes de formation agréés dans le cadre du Programme N° 1 augmentés des exigences et problèmes spécifiques qui s'attachent à chaque autre source de financement et de pouvoir.

Un deuxième chapitre traitera de l'entrée des stagiaires dans le dispositif. Il abordera successivement les dispositifs qui sont généralement considérés comme des dispositifs d'amont de la formation mais qui, dans le modèle ACF, sont intégrés et conçus dès l'origine comme participant déjà à la formation. Tels sont les dispositifs d'analyse des besoins et des demandes, de sensibilisation, d'accueil et d'orientation.

La formation proprement dite fera l'objet du troisième chapitre. Elle sera examinée sous son aspect organisationnel : le dispositif de formation. Un paragraphe spécial traitera des problèmes que soulèvent les matières d'incitation.

Le quatrième chapitre sera consacré à la stratégie pédagogique et à la formation de formateurs.

Dans la logique des ACF comme dans la logique du Programme Régional, la formation ne s'arrête pas à la sortie du dispositif. En effet, comme l'objectif principal de ce type d'action est de prendre en compte tous les besoins de formation d'une collectivité déterminée et de les prendre en compte pour la dynamiser et contribuer à un développement, le dispositif de formation appelle donc en toute logique, un dispositif d'analyse des résultats ou plus précisément d'évaluation des effets, ce qui suppose la mise en place d'un dispositif de suivi actif des participants. Le cinquième et dernier chapitre s'efforcera de présenter un rapide bilan quantitatif et qualitatif de l'action.

La conclusion générale reprendra de manière synthétique les propositions formulées en cours de travail et tentera de dégager quelques perspectives. Celles-ci seront évidemment conditionnées par les politiques éducatives nationales et régionales, mais elles dépendront aussi de la capacité d'adaptation du modèle ACF. Cette capacité sera elle-même fonction du degré de cohésion interne et de la volonté exprimée par les différents acteurs de terrain.

2. LA METHODE

Sans autre précision de la part des commanditaires de cette étude, nous avons considéré que les questions posées à l'ACF étaient semblables à celles qui étaient posées aux autres organismes de formation et que la méthode qui avait fait ses preuves au cours des évaluations précédentes pouvait également être appliquée ici. C'est dire que cette étude sera centrée sur la **recherche participante** et sur la structure qui en a permis la réalisation, à savoir : les **"groupes mixtes d'analyse et d'évaluation"**, ainsi que sur la **recherche-action de type stratégique**.

a) *La recherche participante*

Traiter de la recherche participante implique tout d'abord de lever l'ambiguïté qui est attachée à l'adjectif "participante". Dès qu'une recherche scientifique fait intervenir une technique vivante, elle peut être considérée comme "participante". Le sociologue qui décide d'utiliser un questionnaire ou de réaliser un entretien semi-directif aura inmanquablement besoin de la participation des personnes auxquelles il a décidé de s'adresser. Répondre à un questionnaire, si élémentaire soit-il, est déjà une forme de participation à la recherche scientifique. Il est bien évident que lorsqu'on parle de **"recherche participante"** et qu'on la distingue d'autres formes de recherche scientifique, ce n'est pas de ce type de "participation" dont il est question. Le niveau de participation escompté ici est bien plus élevé. La recherche participante, envisagée ici, conduit les participants, qu'ils soient chercheurs ou praticiens, à poser des actes à tous les niveaux de la recherche : définition de l'objet, délimitation du champ, élaboration de la problématique, formulation des hypothèses de travail, identification des variables significatives, repérage des indices de vérification, collecte et classification des informations, discussion critique des productions, appropriation de l'ensemble des résultats.

Certes, il faut se garder d'un trop grand optimisme en la circonstance. En effet, une recherche ne s'écrit pas à cent ni même à cinquante, et l'on sait que les praticiens ne peuvent tous participer à l'ensemble des phases de la recherche. Soit pour des raisons de disponibilité, soit pour des raisons matérielles et financières, soit pour des raisons liées à la compétence et aux acquis antérieurs, soit pour des raisons institutionnelles, tous ne peuvent avoir la même implication. C'est pourquoi la recherche participante suppose la mise

sur pied de plusieurs groupes d'analyse et d'évaluation. Ceux-ci, généralement de petite taille pour permettre un réel travail, sont composés de responsables pédagogiques, de formateurs, de personnels administratifs et d'un chercheur qui assume en leur sein une fonction d'impulsion, d'animation, de coordination et de structuration des résultats. Ils constituent ainsi la principale structure participative du dispositif de recherche et leur fonctionnement permet l'émergence d'un "travailleur collectif" capable d'intervention aux diverses phases de celle-ci. Cela suppose, bien entendu, qu'existe un lien, une coordination très étroite entre les divers groupes d'analyse et d'évaluation, de manière à assurer une accumulation des données et une capitalisation du savoir. Ce lien, cette coordination, cette fonction de capitalisation des acquis sont assumés par le chercheur, responsable de l'évaluation. C'est lui qui produit, en définitive, l'analyse finale et qui en assume la responsabilité.

Toutefois, sa production est contrôlée par les groupes qui peuvent, au cours des opérations de "retour" (feed back), faire part de leurs remarques et de leurs arguments, entraînant ainsi approfondissement et développement des premières interprétations. Cette phase occupe une place importante dans la recherche participante et tout à fait différente de celle qu'elle tient parfois dans certaines recherches classiques qui se veulent accessibles au public concerné. Dans ces dernières, le "feed back" constitue un acte unique en fin d'enquête. Les résultats qu'il présente sont l'aboutissement d'une démarche de recherche réalisée par des spécialistes. N'ayant eu, pour toute participation à la recherche, qu'à répondre à des questions, les enquêtés ne peuvent que très difficilement s'approprier les résultats. Au contraire, lorsqu'ils sont associés aux diverses phases et lorsque le feed back conclut chaque phase, voire même lorsque la recherche se construit d'une séance de travail à l'autre, les participants peuvent non seulement s'approprier les résultats, mais encore influencer sur leur production. Dès lors, les opérations de feed back répétées promeuvent chez eux une connaissance plus objective de leur propre situation, permettent d'identifier les problèmes à traiter, élargissent leurs sources d'information et peuvent en définitive les amener à modifier leurs propres opinions et pratiques.

Ceci étant dit, il n'en demeure pas moins, comme le souligne Le Boterf, que « l'activité de feed back ne peut être ni neutre, ni désintéressée. Le retour de l'information est toujours un acte politique. Dans la plupart des enquêtes, les résultats de la recherche vont essentiellement et souvent exclusivement à la "communauté scientifique". Les enquêtés sont des "cobayes" n'ayant pas le droit de connaître l'aboutissement du travail dont ils sont l'objet. Considérés comme des êtres passifs, il est supposé implicitement qu'ils ne sont pas aptes à discuter leur propre situation ou qu'il est dangereux qu'ils le fassent. (...) Par contre, le feed back aux enquêtés peut constituer un moyen pour renforcer (leurs) capacités d'analyse et d'action »¹.

1 G. Le Boterf, *L'enquête participante en question. Théories et pratiques de l'évaluation permanente*, Paris, Edilig, 1981, p. 236.

La recherche participante suffit à produire les éléments de connaissance dont on a besoin pour répondre aux questions posées par la Région. Si l'on veut s'en tenir à l'élaboration d'un savoir, point n'est besoin d'aller plus loin. Cependant, si l'on veut connaître pour les transformer, soit le Programme Régional, soit le mode de fonctionnement de l'action collective, soit les pratiques des intervenants, la recherche participante ne suffit plus. Il convient de mettre en oeuvre une **recherche-action** et si possible une **recherche-action de type stratégique**.

b) La recherche-action de type stratégique

Comme le laboratoire TRIGONE a voulu que la recherche participante ne se limite pas à une participation passive des acteurs de terrain mais qu'elle vise à les associer au plus grand nombre d'actes de recherche possible, il est permis de formuler l'hypothèse que cette démarche aura des effets sur les pratiques. On peut donc considérer que cette recherche participante débouche déjà sur un type de recherche-action.

A Sallaumines, un pas de plus a été franchi dans la mesure où, comme nous l'avons dit, il s'agissait d'évaluer dans un climat de conflit. Une action s'imposait sinon pour résoudre le conflit, du moins pour en atténuer les effets sur le fonctionnement de la formation. L'opportunité de l'évaluation a donc été saisie pour organiser des débats et mener une réflexion approfondie sur les représentations que chacun se faisait de l'action collective, sur son mode de fonctionnement et ses dysfonctionnements internes et sur les fondements même du modèle.

L'hypothèse selon laquelle les acteurs pourraient, en participant à l'évaluation, se réapproprier un projet commun et donc surmonter les conflits internes, fondait cette démarche. Cela n'allait pas sans danger, car la recherche-action, en servant de révélateur, pouvait conduire à l'opposition radicale et à l'éclatement s'il s'avérait, par exemple, que les oppositions mettaient en cause les intérêts stratégiques des acteurs ou des valeurs pédagogiques et politiques fondamentales. Accepter que la recherche participante se rapproche des caractéristiques de la recherche-action de type stratégique revenait donc à faire l'hypothèse que les conflits n'étaient pas antagoniques.

Ceci étant dit, on ne peut affirmer qu'il y ait eu réellement recherche-action de type stratégique à Sallaumines. En effet, cette dernière suppose le respect de certains principes et l'application des règles de méthode rigoureuses qui la distinguent des recherches classiques et qui, faute de temps, n'ont pu être toutes mises en oeuvre.

Pour caractériser ce type de recherche, disons qu'il s'agit d'une recherche :

- qui accompagne en permanence une action;

- qui supprime la coupure traditionnelle entre connaissance et usage des connaissances;
- qui, au lieu d'opposer logique de recherche et logique d'action, les dialectise;
- qui accepte, non comme une tare ou un pis aller l'implication du chercheur, mais, au contraire, l'érige en règle de méthode;
- qui, enfin, fonde son approche de la réalité sociale sur l'analyse stratégique plutôt que sur l'analyse systémique ou fonctionnelle.

Sa mise en application exige un effort particulier visant à expliciter clairement et a priori les hypothèses de recherche et les hypothèses d'action, lesquelles forment un ensemble cohérent appelé "**première généralité**". Lorsque la première généralité est établie, et seulement alors, l'action peut être engagée par les praticiens qui sont appelés à la recherche et par les chercheurs qui sont appelés à la pratique de telle sorte qu'il y ait réellement implication totale des uns et des autres. En cours d'action, prenant appui sur la pratique considérée comme source de connaissance, les acteurs analysent en permanence le processus de manière à réorienter les hypothèses et à élaborer la connaissance. Cette dernière est à son tour soumise à l'épreuve de la pratique de sorte qu'au terme du processus une **nouvelle généralité** peut être reformulée².

Contrairement à ce qui se passe dans les recherches-action de type clinique, l'implication du chercheur dans l'action est totale. Il n'est plus le chercheur extérieur qui répond à une commande, s'implique dans l'action le temps de son intervention, et disparaît dès que sa recherche est terminée, laissant ainsi l'action se poursuivre sans lui.

Cette implication totale du chercheur, bien qu'elle soit bénéfique à la recherche et à l'action, soulève des objections de la part des tenants de la recherche expérimentale classique. Elle est souvent perçue comme un danger :

- danger de manquer d'objectivité;
- danger de confondre la connaissance avec la perception immédiate et expérientielle 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, y compris 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 veut 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. Ainsi donc, sous réserve de respecter les règles de méthodes formulées ci-dessus, la recherche-

2 Sur le processus et ses conditions de mise en oeuvre concrète, voir P. Demunter, "Une recherche-action de type stratégique, la FUNOC" dans *Les Cahiers d'Etudes du CUEEP*, Lille, décembre 1987, n°9, pp. 97-108.

action de type stratégique peut, au même titre que la recherche fondamentale, atteindre à l'objectivité. A ce propos, J.P. Sartre signalait, 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 »³. 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 peut être ou ne pas être volontaire, mais elle existe toujours et constitue donc 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 poursuivi ici. Sans donc y entrer vraiment, relevons cependant quelques avantages que nous voyons à ériger l'implication des chercheurs en règle de méthode.

Tout d'abord, dans l'évaluation d'une action de formation, le fait que le chercheur s'y implique et qu'il accepte, voire encourage, les praticiens à s'impliquer dans sa recherche permet d'établir un climat de confiance et d'effacer l'image de l'inspecteur et celle de sanction que la première véhicule inmanquablement. Ce climat de confiance est propice à la découverte scientifique car il libère l'expression.

Cet aspect, pour important qu'il soit, 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. C'est bien la raison pour laquelle la recherche-action est si exigeante sur l'application de ses règles de méthode et encourage les praticiens à acquérir les outils de la recherche. Dans la mesure où ils y parviennent, leur double statut constitue alors un avantage irremplaçable puisqu'il leur permet de démasquer les discours de légitimation, les procédures d'évitement, les opinions trop hâtivement émises, les erreurs éventuelles de jugement ou d'appréciation. Le double statut conduit donc 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'amener les praticiens à la recherche et les chercheurs à la pratique, accroît l'efficacité de l'action. Quand connaissance et action sont séparées, même s'il y a, de la part des chercheurs, effort pour transférer leurs connaissances, les praticiens se

3 J. P. Sartre, *Questions de méthode*, Collection Idées, Paris, Gallimard, 1960, p. 46.

montrent souvent réticents, peu réceptifs. Le savoir importé du dehors n'est jamais facilement accepté. Il s'écoule toujours un laps de temps important entre les découvertes scientifiques et leur appropriation par le milieu. Par conséquent, au moment où les praticiens ont connaissance des découvertes des chercheurs, et sont disposés à les appliquer, la situation a bien souvent évolué de telle sorte qu'une nouvelle recherche s'impose si l'on veut agir en pleine connaissance de cause. Accepter donc de séparer élaboration des connaissances et pratique sociale, c'est rendre délibérément impossible une action réellement fondée sur la connaissance, c'est donc l'hypothéquer dans une large mesure.

Pour toutes ces raisons, il semble que l'on puisse d'ores et déjà formuler une proposition sur ce plan. En effet, pour avoir conduit les praticiens de Sallaumines au seuil de la recherche-action de type stratégique et pour avoir pu observer directement l'intérêt que suscitait la méthode, pour tirer parti aussi de l'expérience qu'ils ont acquise au cours de ces quelques mois de recherche et renforcer l'efficacité de l'action collective de formation, il nous semble opportun de mettre en place, dans le cadre des contrats d'objectif, une recherche-action de type stratégique qui accompagne pendant trois ans le déroulement de l'action collective.

3. LA DEMARCHE CONCRETE

Le 27 janvier 1989, les permanents de l'action collective, les responsables des départements pédagogiques et les formateurs recevaient une lettre les invitant à participer à l'évaluation et à constituer des groupes d'analyse et d'évaluation selon les principes méthodologiques retenus par le laboratoire.

La lettre précisait qu'il y aurait deux vagues de réunions, la première ayant pour but de définir les représentations que chacun se fait de l'action collective, de décrire le fonctionnement concret des dispositifs et des services, de soulever les difficultés rencontrées et de situer la place de chaque élément dans l'ensemble. La seconde vague devait avoir pour but d'analyser les données recueillies et de formuler des propositions ou, tout au moins, de dégager des perspectives d'avenir.

Un calendrier des diverses réunions prévues pour la première phase était joint. Il annonçait la seconde vague ainsi que l'organisation d'un séminaire de deux journées en juin consacrées au feed back et à la discussion et correction des premières conclusions.

Enfin, un bref questionnaire permettant de préparer les premières réunions figurait en annexe. Les questions étaient regroupées sous trois rubriques : "Représentation de l'ACF en général", "Fonctionnement des services et dispositifs", "Articulation entre les dispositifs". Les questions étaient volontairement générales et très ouvertes afin de laisser la plus grande liberté et initiative dans la manière d'aborder le sujet. Une note précisait d'ailleurs que ces points n'étaient donnés que pour faciliter la réflexion. Il était par conséquent permis de les aborder dans un ordre différent, de construire une

intervention personnelle sans tenir compte du découpage préétabli, d'ajouter tout autre point que l'on estimait utile d'aborder dans le cadre de l'évaluation.

a) La première phase d'analyse et d'évaluation (février-mars)

La première phase débuta comme prévu le 2 février par le groupe d'analyse rassemblant les permanents de l'action collective. Elle comportait au total 7 séances de travail de trois heures chacune. Chaque séance fut intégralement enregistrée. Les groupes d'analyse et d'évaluation furent constitués par dispositifs :

- permanents;
- culture technique (anciennement "matières d'incitation");
- dispositif de sensibilisation, d'accueil et d'orientation;
- formations générales;
- formations professionnelles;
- mise à niveau et DELD;
- projets spécifiques et expériences nouvelles.

Chaque réunion de travail était précédée d'un bref exposé rappelant la demande de la Région et précisant la méthodologie retenue. Une insistance toute particulière était mise sur le fait qu'il ne s'agissait pas d'un entretien mais d'un travail de réflexion ayant pour but de construire une image du fonctionnement réel de l'action collective.

b) La préparation de la seconde phase (23 mars - 12 avril)

Entre le 23 mars et le 12 avril, les enregistrements furent retranscrits dans leur intégralité. Une première lecture permit de "nettoyer" le texte de manière à présenter une version lisible mais encore relativement proche de l'intégrale.

Partant de cette version, une grille de questions fut élaborée en vue de la seconde vague de réunions. Comme ces questions n'avaient plus pour objectif principal le recueil de données factuelles mais la construction de l'analyse, elles ne furent pas spécifiques aux dispositifs. Chacune d'elles pouvait être abordée et débattue par n'importe quel acteur de l'action collective pourvu qu'on lui fournisse les éléments à partir desquels elle avait été élaborée. Ainsi, à titre d'exemple : « Au cours des premières réunions de travail, certains m'ont dit que l'un des traits caractéristiques de l'ACF était la représentativité du public par rapport à la population de la zone. Or, d'autres, dans la présentation de leur travail ne m'ont parlé que des jeunes sans emploi. Est-ce à dire que l'ACF a complètement perdu cette caractéristique liée à la représentativité du public ? S'il en est réellement ainsi, à quoi attribuez-vous cette dérive ? Estimez-vous que cela change la nature de l'ACF ou, au contraire, estimez-vous qu'il s'agit là d'une adaptation normale voire souhaitable ? Si vous estimez qu'il y a dérive, pensez-vous que c'est préjudiciable à l'action, au public ? Quelles mesures proposeriez-vous pour corriger cette dérive ? ».

Comme on le voit, des questions de ce type visent à dépasser la simple collecte d'informations et à engager les participants à poser des actes de recherche qui s'apparentent davantage à la formulation des problèmes et à l'élaboration d'hypothèses explicatives accompagnées d'éléments d'argumentation. Souvent, pour ne pas dire systématiquement, les questions soulevaient des opinions inverses à celles exprimées, de manière à dépasser l'affirmation subjective, à engager une discussion et à construire progressivement une argumentation et un système de preuves.

c) La deuxième phase d'analyse et d'évaluation (15 avril - 1er juin)

Au cours de la seconde phase d'analyse, 6 réunions de travail de 3 heures ont été organisées. Tous les formateurs ont à nouveau été invités mais les regroupements se sont faits de manière légèrement différente pour permettre un brassage de population :

- les permanents;
- la coupe-couture;
- la mécanique auto et les formations professionnelles;
- l'alphabétisation ou la formation de base;
- les langues y compris le français;
- les autres dispositifs.

Parallèlement à ces séances organisées en vue de l'évaluation, trois réunions de travail, organisées par les permanents, ont fait l'objet d'une observation directe et d'intervention ponctuelle sur des questions liées à ces dispositifs; il s'agit d'une réunion de permanents, d'une réunion des formateurs de mécanique-auto et d'une réunion d'un groupe inter-centre sur la culture technique.

Au total, 16 séances de travail ont été consacrées en tout ou en partie à l'évaluation de l'action. Tous les permanents de l'ACF, soit 14 personnes, ont au moins participé à une séance. Certains ont été jusqu'à participer à 5 séances. On dénombre en outre la présence de deux responsables de département de Lille et 48 formateurs sur les quelque 90 que compte l'ACF. Ces 64 personnes physiques ont totalisé 144 présences soit une moyenne de 9 personnes par séance de travail.

Près de 1.500 pages ont été retranscrites. Après "nettoyage" et synthèse, 464 pages ont été retenues. C'est sur ces dernières qu'a porté le travail préparatoire à l'opération "retour" (feed back).

d) Le feed back : séminaire des 14 et 15 juin

Comme on l'a noté ci-dessus, le feed back est une opération maîtresse de la recherche participante. Il peut se concevoir de deux manières :

- soit sous la forme d'un exposé présentant les résultats, suivi d'une séance de questions et de réponses. Sous cette forme, le chercheur reste seul juge des modifications à introduire dans son analyse à la suite du débat;

- soit sous la forme d'un travail sur document inachevé, laissant la possibilité aux acteurs de terrain d'introduire de nouvelles données qui auraient été oubliées ou négligées par le chercheur ou de construire et de proposer une argumentation différente sur certains points. Sous cette forme, les acteurs discutent, nuancent, complètent, corrigent, infléchissent ou renforcent les premières interprétations.

C'est cette deuxième procédure qui a été retenue afin d'accroître le degré de participation et d'implication des praticiens dans la recherche. Il va de soi que le travail ainsi demandé devait aboutir à la production de nouveaux documents qui, eux-mêmes, devaient être soumis à analyse et confrontés aux résultats précédents. Reposant sur un premier matériau traité, ils pouvaient faire l'objet d'une élaboration plus poussée.

C'est à cette élaboration que les permanents, les responsables pédagogiques et les formateurs de l'ACF furent conviés, les 14 et 15 juin. Il leur fut demandé de se constituer en groupe d'analyse de deux ou trois personnes et de développer un ou plusieurs thèmes en fonction de leurs centres d'intérêt et de la connaissance qu'ils avaient des questions abordées.

Pour guider leur travail, un document de 93 pages leur fut remis. Celui-ci comprenait deux parties :

- la première, très succincte, présentait de manière synthétique les impressions fortes qui ressortaient du dépouillement des enregistrements réalisés au sein des groupes d'analyse et d'évaluation, ainsi que l'analyse de contenu du carnet de bord dans lequel avaient été consignées les observations directes du chercheur. Ces impressions préfiguraient les conclusions qui seraient présentées à la Région si le travail entrepris dans le cadre du séminaire ne venait pas les modifier;
- la seconde partie était constituée d'un ensemble de 30 fiches portant chacune sur un thème précis : "articulations internes", "centre de bilan", "centre de ressources", "dispositif d'analyse des besoins et des demandes", "individualisation", "organisation du travail", "public", "suivi des stagiaires", etc... Classées par ordre alphabétique, elles faisaient état, dans un premier point, de "choses dites" par les participants aux groupes d'analyse et d'évaluation. Ces "choses dites" correspondaient à des extraits d'enregistrement sélectionnés et classés en fonction de leur caractère significatif. Ces extraits pouvaient se contredire mutuellement. Un second point présentait ensuite une série de questions, de constats ou d'interprétations possibles à partir de ces "choses dites". Quelques fiches ne comprenaient pas de premier point ou de second point afin de laisser libre court à l'analyse personnelle des participants.

A l'issue des journées de séminaire, 288 pages annotées et traitées ont été produites. Celles-ci constituent un nouveau matériau venant s'ajouter aux productions des groupes d'analyse, au contenu du carnet de bord et aux données recueillies par entretiens individuels auprès de 9 témoins privilégiés. C'est ce matériau qui a servi à élaborer le document qui suit.

4. LE RAPPEL DES PRINCIPES QUI SOUS-TENDENT LES ACTIONS COLLECTIVES

On ne peut évaluer une action collective de formation comme on évalue un stage ou un organisme de formation. En effet, une action collective est avant tout une action à base territoriale qui a pour ambition de s'adresser à une collectivité déterminée afin de satisfaire ses besoins de formation et de contribuer, par là, à son développement économique, social et culturel. C'est dire que l'action présentera nécessairement un caractère global et que l'évaluation du fonctionnement de quelques stages n'aura de sens que replacée, resituée dans l'ensemble. Il est donc indispensable de rappeler brièvement l'analyse sur laquelle repose cet ensemble.

Se voulant adaptée constamment aux caractéristiques sociales, économiques et culturelles de sa zone d'implantation, l'action collective ne peut faire l'économie d'une analyse circonstanciée et continue de la conjoncture économique et sociale et des besoins éducatifs que celle-ci génère. De sorte qu'on peut considérer que l'analyse qui sous-tend le modèle est et demeure une analyse des besoins et particulièrement des besoins de formation de la collectivité.

Cette analyse fait apparaître l'existence de besoins objectifs de formation qui découlent de l'évolution technologique mais aussi et surtout des rapports sociaux de production. Dans le cas de Sallaumines, mais aussi dans de nombreuses autres situations marquées par le déclin et la crise économique, les problèmes sociaux sont énormes :

- réduction constante de la production charbonnière suivie de la fermeture des puits sans qu'il y ait compensation par le développement de nouvelles activités sur le secteur;
- diminution sensible de la population due à l'exode des jeunes et, par conséquent, vieillissement accentué de la population locale;
- accroissement régulier et important de la part des demandeurs d'emplois dans la population active;
- détérioration de l'habitat et de l'environnement local;
- sous-scolarisation et sous-qualification généralisées;
- important taux de redoublement dans le cycle élémentaire;
- fuite précoce de l'appareil scolaire;
- insuffisance sur le plan des équipements éducatifs en particulier dans les domaines de l'enseignement professionnel et supérieur, etc...

Les couches populaires apparaissent les plus touchées par ce processus, si bien que l'on peut identifier de nombreux besoins objectifs de formation, lesquels sont liés tant à l'acquisition de la qualification professionnelle que de la qualification sociale. La situation est telle pour la majorité de la population que l'on ne peut même envisager de montée en qualification sans un important effort de mise à niveau préalable.

Si l'analyse socio-économique permet d'identifier assez facilement les besoins objectifs de formation, cela ne signifie pas pour autant que la population concernée exprime des demandes dans ce sens. Les enquêtes réalisées auprès des populations locales montrent en effet que les besoins de formation sont perçus et exprimés sous forme de demandes par ceux qui ont déjà pu bénéficier d'une certaine instruction ou par ceux que leur situation a conduits à prendre des responsabilités sociales et à s'exprimer dans des actions qu'elles soient syndicales, culturelles ou politiques. Pour les autres - et ils sont largement majoritaires -, ce qui domine c'est l'expression du besoin d'un revenu et d'un emploi; rarement d'une formation, du moins si celle-ci n'est pas associée à une rémunération. Lorsque des demandes apparaissent spontanément, elles sont souvent très éloignées de ce que pourrait être une formation réellement qualifiante sur le plan professionnel et sur le plan social. L'exemple le plus souvent cité est bien connu; il s'agit de la coupe-couture.

On constate donc un décalage qui peut être profond entre les besoins objectifs de formation et les besoins subjectivement perçus et exprimés sous forme de demandes. Ceci conduit ceux qui souhaitent contribuer à la satisfaction des besoins des couches populaires à proposer à la fois un dispositif et une stratégie pédagogiques qui tiennent compte de cet état de fait et qui, par des mesures volontaristes et discriminatoires positives suppriment, dans toute la mesure du possible, les obstacles à l'entrée en formation.

C'est ainsi que la gratuité totale des formations est érigée en principe, que les coûts occasionnés aux stagiaires par leur formation sont, quand cela est possible, pris en charge, que les stages sont dispersés de façon à être situés le plus près possible des lieux de résidence ou de travail, qu'une attention particulière est accordée à l'information, à la sensibilisation, à l'accueil et à l'orientation des individus, qu'une palette de formations extrêmement diversifiées est offerte et que les rythmes de travail présentent une très grande souplesse permettant, bien avant qu'on n'érige l'individualisation en modèle, une personnalisation des formations.

C'est sur cette analyse et sur ces principes, très schématiquement repris ici que repose le modèle ACF. Celui-ci offre donc une double réponse à la question posée par la sous-scolarisation et la sous-qualification des couches populaires : une réponse en terme de structure et de dispositifs et une réponse en terme de stratégie éducative.

La réponse en terme de structure et de dispositifs ne peut être partielle. Si l'on offre des stages sans prévoir la sensibilisation on court le risque de n'avoir personne au moment du démarrage; si l'on offre quelques contenus de formation axés, par exemple, sur l'appropriation par les individus des technologies nouvelles, on court le risque de ne toucher qu'une toute petite frange de la population; si l'on cible exclusivement le public jeune ou immigré, de larges couches n'auront pas accès à la formation et la dynamisation du

milieu ne pourra s'effectuer. C'est donc la mise sur pied d'un dispositif global qui s'impose. Celui-ci articule en un tout cohérent :

- les dispositifs qui se trouvent en amont de la formation, comme le dispositif d'analyse des besoins et des demandes, le dispositif de sensibilisation et celui d'accueil et d'orientation;
- les dispositifs de formation proprement dits;
- les dispositifs qui se trouvent en aval, comme celui de suivi ou d'analyse des effets de la formation;
- les dispositifs que l'on pourrait appeler transversaux, comme l'évaluation continue, la formation de formateurs, la recherche et la production pédagogique.

La réponse en terme de pédagogie est essentiellement centrée :

- 1) *sur une stratégie de dépassement progressif des demandes spontanées* afin de résoudre le problème du décalage entre les besoins objectifs de formation et la perception qu'en ont les individus;
- 2) *sur un mode de travail pédagogique de type appropriatif* afin d'amener les individus à prendre le contrôle progressif de leur propre processus d'apprentissage et de les rendre agents de leur formation et du développement économique, social et culturel de leur collectivité.

C'est sur ce modèle qu'a été construite l'Action collective de formation de Sallaumines que nous devons maintenant évaluer.

CHAPITRE I. - UN REGARD D'ENSEMBLE SUR LE DISPOSITIF ACF DE SALLAUMINES

Nous venons de rappeler quels sont les principes qui sous-tendent le modèle "ACF". Nous avons vu qu'une action collective était avant tout un dispositif global de formation sur une zone; dispositif qui est sensé apporter une réponse aux besoins de formation d'une population et, par là, contribuer au développement économique, social et culturel.

Par dispositif global, nous avons entendu non seulement une offre de formation extrêmement diversifiée répondant aux multiples demandes, mais encore un ensemble de dispositifs structurés facilitant l'entrée en formation, permettant le suivi et assurant une série de fonctions transversales comme l'analyse continue des besoins et des demandes, la formation de formateurs ou encore la production pédagogique.

Le fonctionnement concret et actuel de ces dispositifs particuliers fera l'objet d'une analyse circonstanciée dans les chapitres et paragraphes qui suivent. Avant d'en arriver là, posons un regard sur le dispositif d'ensemble et, en tout premier lieu, demandons-nous quelles représentations en ont aujourd'hui les acteurs. Voyons ensuite comment se présente ce dispositif à Sallaumines. Sans entrer dans le mode de fonctionnement particulier de chaque sous-ensemble, posons-nous la question des articulations internes et externes, de la structure du pouvoir qui régit l'ensemble et du statut des acteurs qui le font vivre. Enfin, précisons quels sont les moyens matériels et le mode de financement qui lui permettent d'atteindre le volume d'activités qui est le sien en 1989.

1. LES REPRESENTATIONS QUE LES ACTEURS ONT DU MODELE "ACF"

La représentation que chacun a du modèle ACF est importante car elle est un indice :

- de l'existence ou non d'un projet éducatif commun;
- du degré de cohésion de l'équipe de gestion et de l'équipe éducative;
- du niveau de compréhension que chacun a du modèle.

Qu'en est-il à Sallaumines ? Une représentation commune du modèle existe-t-elle ? A-t-elle jamais existé ? A-t-elle évolué ? Qu'a-t-on fait, que fait-on pour favoriser l'appropriation du modèle par les formateurs et par les stagiaires ?

Quand on pose ces questions aux acteurs, chacun y va de sa réponse personnelle; il est rare de rencontrer une personne sans avis sur le sujet. L'analyse des réponses permet pratiquement d'établir une liste exhaustive des principales caractéristiques du modèle :

- action qui s'adresse à toute une collectivité, à toute une zone, définies par des caractéristiques économiques et culturelles;
- action qui vise à satisfaire les besoins de formation de toute la population en accordant cependant la priorité aux publics peu scolarisés et peu qualifiés;
- action qui supprime les obstacles à l'entrée des adultes en formation notamment en assurant la gratuité des stages, en décentralisant les lieux de formation, en partant des demandes exprimées par la population, en établissant des horaires souples;
- action qui donne au public généralement exclu de l'école la possibilité de reprendre et de continuer des études jusqu'à l'obtention d'un diplôme;
- action qui propose une pédagogie nouvelle, innovante, centrée sur l'apprentissage en groupe;
- action qui, grâce à l'effet de masse et au système modulaire, permet de personnaliser la formation;
- action qui conduit à une réelle qualification professionnelle permettant de déboucher sur un emploi;
- action qui assure la formation nécessaire à la reconversion économique de la zone;
- action qui accorde une attention particulière à la formation de formateurs, à la recherche et à la production pédagogique;
- action qui conduit les formés à prendre en charge leur propre processus d'apprentissage;
- action qui est gérée par les forces vives du milieu dans lequel elle s'insère;
- action qui est gérée de manière tripartite par les élus locaux, par les partenaires sociaux et par les représentants des secteurs éducatifs et culturels;
- action qui est profondément ancrée dans le tissu social et dans la culture du milieu et qui prend en compte et valorise les aspects culturels spécifiques.

L'ACF apparaît donc bien présente dans les représentations, sous la forme d'un ensemble de caractéristiques appartenant effectivement au modèle. Mais, isolées les unes des autres, non resituées en perspective, ces caractéristiques ne sont pas propres aux ACF. Et d'aucuns en ont fait la remarque : *« Tu dis que le public qu'on veut toucher est le public défavorisé, mais il y a plein de gens qui, aujourd'hui, font du bas niveau et de l'alphabétisation sans pour autant être des ACF ! Il faut donc chercher ailleurs notre spécificité... »*. Ce raisonnement pouvant être tenu à propos de chacune des caractéristiques avancées, la solution devait, selon certains, être recherchée dans la somme de toutes les caractéristiques.

Si la majorité des acteurs acceptent de se prêter au jeu de la reconstruction du modèle, quelques-uns font remarquer que le flou des représentations et leur caractère parcellaire ne sont pas le fruit du hasard mais le résultat d'une dérive : le passage en quelques années d'une gestion conviviale et participative à une gestion autoritaire et bureaucratique de l'action collective. Au cours de cette dérive et très progressivement, les acteurs de terrain n'ont plus été associés à la gestion et surtout à la discussion du projet d'ensemble. Lors que de nouveaux formateurs étaient engagés, « *on ne leur tenait plus aucun discours sur ce qu'était l'action collective* »; en outre, « *l'action était gérée au jour le jour en fonction de choix politiques discutés et opérés à Lille et préservant les intérêts du CUEEP. Le caractère déterminant de la mise en oeuvre ou non de tel ou tel stage étant l'équilibre financier du CUEEP et non les besoins réels du terrain* ». Les acteurs de terrain qui émettent cette critique ne contestent pas la nécessité de maintenir l'équilibre financier, condition de fonctionnement et de survie de l'organisme de formation, mais l'absence de débat politique au plan local sur les choix impliqués par cet équilibre : « *Jamais - disent-ils - il n'y a eu une réunion ou une discussion globale avec tous les gens de Sallaumines sur le thème : quel est la politique de l'ACF* ». Si ces observations sont exactes, il ne faut pas s'étonner de la désimplication croissante et du repli de chacun sur son propre secteur d'activités.

Sans vouloir masquer les responsabilités qui incombent aux responsables de l'action collective, il convient de remarquer que la dérive constatée a, sans doute, des causes plus profondes qui tiennent à l'exacerbation de la crise et au climat profondément délétère qu'elle propage. La tendance à la dissolution, à la division, au repli sur des projets individuels est générale et peut aussi expliquer en partie l'absence ou la timidité de réactions des acteurs directement concernés.

Quoi qu'il en soit, une constatation s'impose : l'articulation profonde des caractéristiques et des principes qui les sous-tendent, bref la totalité structurée et structurante des divers dispositifs et actions, n'apparaît plus aux yeux des acteurs de terrain, de sorte qu'on ne peut plus parler d'un projet commun partagé, sinon par tous, du moins par une large majorité. Mais un tel projet commun et partagé par tous a-t-il réellement existé ?

Dans une analyse du sous-comité de Sallaumines réalisée en 1976/77 et publiée en 1978, C. Dubar faisait remarquer que chacune des instances analysée était porteuse d'un projet global de formation qu'elle tentait d'avancer en vue d'infléchir le mouvement apparemment spontané du public. Il distinguait ainsi :

- un projet d'éducation populaire porté par le "noyau local";
- un projet de promotion sociale profondément rénové porté par le CUEEP;
- un projet de formation professionnelle porté par les pouvoirs publics¹.

1 C. Dubar, "Pouvoir et formation. Les relations de pouvoir dans une action collective de formation", dans *La volonté de former*, Lille, janvier 1978, p. 78-79.

Il est permis de se demander si ces projets et les représentations qu'ils suscitent ne se trouvent pas présents, ici et aujourd'hui parmi les acteurs de terrain, comme ils l'ont été par le passé parmi les membres du sous-comité. De nombreuses traces dans les discours le laissent supposer. Ainsi, par exemple, cette prise de position : *« Ce qu'est une action collective ? C'est permettre à des personnes qui ont quitté l'école de continuer des études qu'elles ont dû interrompre, ou reprendre des études qui les rendent capables de faire quelque chose. C'est proposer une formation gratuite aux personnes et essayer de savoir si elles sont capables d'assumer cette formation gratuite. C'est faire progresser les gens pour qu'ils puissent éventuellement obtenir la validation qu'ils n'ont pu obtenir dans le passé »*. Dans ce discours, n'a-t-on pas affaire au projet de promotion sociale ?

Et l'extrait qui suit ne renvoie-t-il pas au projet d'éducation populaire : *« Dans l'action collective, il y a aussi la manière dont on veut faire les choses (...) je pense que, par ce que nous pouvons mettre dans les contenus, on peut atteindre à une élévation générale de la culture, comprendre pourquoi on est là et donner une motivation aux gens pour qu'ils puissent s'en tirer sur tous les plans »*.

Le discours propre au projet de la formation professionnelle est, quant à lui, omniprésent même s'il est parfois fortement critiqué.

Bien entendu, les acteurs sont porteurs de rôles et d'allégeances multiples, ce qui explique la possibilité de compromis ou de synthèse provisoire. Par ailleurs, des interférences sont possibles. Elles le sont d'autant plus que le modèle éducatif est ouvert et global. Il comporte à la fois des matières destinées essentiellement à favoriser l'accès des milieux populaires à la formation (coupe-couture et mécanique-auto), des cours techniques pouvant déboucher sur des unités capitalisables de CAP et relevant davantage de la formation professionnelle, des unités générales conçues comme autant de moyens permettant d'acquérir des outils intellectuels.

Par sa globalité, le modèle donne à chaque catégorie de porteurs de projets la possibilité de puiser des éléments et de trouver les raisons de se reconnaître dans l'ensemble : les tenants de l'éducation populaire insistent plus que d'autres sur les matières d'incitation, sur la pédagogie d'éveil culturel, sur l'animation de groupe dans les matières générales et sur la suppression de tous les obstacles à l'entrée en formation. Les partisans de la promotion sociale rénovée mettent davantage l'accent sur le système pédagogique modulaire autorisant la personnalisation de la formation et conduisant à des diplômes reconnus. Quant à ceux qui ont le souci prioritaire de la formation professionnelle, ils insistent sur la nécessité de faire déboucher les formations sur l'emploi ou, à tout le moins, sur une qualification professionnelle ouvrant directement sur un emploi.

Ces différents projets continuent à coexister et à s'imbriquer avec, de temps à autre, une tendance à l'affrontement, tendance singulièrement renforcée ces derniers temps par les pressions extérieures ainsi que par les forces centrifuges et par les dysfonctionnements internes qui affectent le système.

Face à cette situation, il apparaît urgent de remettre en place des structures au sein desquelles seraient débattus les divers projets de manière à faire apparaître ce que d'aucuns ont pu perdre de vue, à savoir que l'action collective est porteuse d'une synthèse plus globale encore. Cette synthèse vise à réconcilier culture et formation, éducation et développement et, en tout état de cause, refuse une culture croupion, une promotion sociale amputée des facteurs culturels et professionnels et une formation professionnelle tronquée, proche de l'adaptation au poste de travail.

Si cette proposition vise en tout premier lieu les acteurs, la Région, de son côté, est aussi concernée. Elle peut, en effet, soit faciliter le dépassement des contradictions, soit, au contraire, les exacerber. Elle les exacerbera si elle laisse planer l'incertitude quant au financement de telle ou telle partie du dispositif. Au contraire, elle facilitera le dépassement des contradictions en adoptant une position claire. Pour notre part, nous pensons que cette position claire devrait aller dans le sens d'une stabilisation et donc d'un renforcement de la cohérence du dispositif global et non dans le sens d'une amputation de l'un ou l'autre de ses volets sous prétexte de respecter les modalités d'attribution et d'affectation des crédits. Nous pensons que le Programme N° 1 possède précisément ce degré d'ouverture qui permet de comprendre que la qualification professionnelle et sociale intègre des éléments de formation générale et qu'elle n'est accessible pour toute une catégorie de public qu'à la condition de prendre appui sur sa culture. La Région pourrait dès lors, en collaboration avec l'action collective, déterminer les clefs de répartition affectant les moyens aux divers éléments du dispositif.

2. LE DISPOSITIF D'ENSEMBLE SUR SALLAUMINES

Quelles que soient les représentations des acteurs, il existe bel et bien un dispositif d'ensemble "ACF" sur Sallaumines. Celui-ci assure les fonctions de sensibilisation, d'accueil, d'orientation, de formation, d'évaluation, de suivi, de production, d'expérimentation et d'analyse. Mais, comme nous le verrons ci-dessous, certaines structures présentent des dysfonctionnements et, parfois, des dysfonctionnements profonds sur le plan de leur articulation interne, ce qui peut expliquer, en partie du moins, l'impression d'absence de projet cohérent et global exprimée ci-dessus par les acteurs.

Comme dans les actions collectives de Lorraine, l'**armature pédagogique** est conçue sous la forme d'un système de filières structurées en modules articulés entre eux aussi bien verticalement qu'horizontalement. La structuration verticale assure une montée de niveau de formation dans une discipline donnée. La structuration horizontale autorise des combinaisons pluridisciplinaires en fonction des projets de qualification des stagiaires. Cette modularisation permet un accès à la formation à quelque niveau que ce soit et favorise ainsi une individualisation des rythmes de formation. Le système modulaire est « souple, évolutif, transformable au fur et à mesure des

besoins exprimés »². Cette souplesse a été souvent mise à rude épreuve par les multiples changements intervenus dans la politique de formation continue au cours de ces 15 dernières années. Néanmoins, elle subsiste et elle a permis au système de s'adapter sans trop de difficultés aux exigences du Programme Régional de formation continue qui a fait passer la formation d'une situation où prévalait la rémunération des stagiaires à une situation sans rémunération.

Comme en Lorraine également, l'action collective se caractérise par un montage institutionnel propre tant sur le plan pédagogique que sur le plan politique et de contrôle.

Sur le plan pédagogique, a été mise en place une double équipe composée, d'une part, de responsables et de techniciens et, d'autre part, de formateurs issus soit de l'enseignement, soit du milieu local. A l'origine, les responsables et les techniciens avaient tous le statut de permanent tandis que les formateurs étaient vacataires. Depuis quelques années, les équipes ont été renforcées par l'engagement de personnes sous statuts précaires. De sorte qu'aujourd'hui, le personnel de Sallaumines se répartit de la manière suivante :

- neuf permanents dont le directeur, quatre conseillers en formation continue et quatre secrétaires;
- un volontaire formateur en informatique (VFI);
- quatre conseillers en formation - formateurs mi-temps (CFFM);
- quatre travailleurs d'utilité collective (TUC) dont trois ont une fonction de secrétariat et un de technicien.

Si l'on voulait que le tableau soit complet, il conviendrait d'ajouter les divers responsables matières qui affectent une partie de leur temps de travail à l'encadrement et à la gestion des formateurs de Sallaumines. Les formateurs vacataires sont aujourd'hui au nombre de 79 dont 56% issus de l'Education nationale et 44% issus du milieu local. Au départ, la proportion de formateurs issus du milieu était plus importante et voulue pour entraîner un public peu demandeur de formation à s'inscrire. Les contraintes légales mises à l'engagement de personnel vacataire ont conduit à réduire le nombre de formateurs issus du milieu local dans la mesure où nombre d'entre eux n'avaient pas d'employeur principal et ce en dépit du constat souvent répété de l'excellence de ces formateurs. Les non enseignants de profession se sont, en effet, montrés de bons praticiens, proches de la population, comprenant son langage, ouverts aux expériences pédagogiques nouvelles et sachant créer un climat propice à l'apprentissage. Nous reviendrons d'ailleurs sur cette question lorsque nous parlerons du dispositif de formation de formateurs et des formatrices de coupe-couture.

Sur le plan politique et de contrôle, un "sous-comité" local associant dans la gestion de l'action collective les pouvoirs publics, les élus locaux, les structures d'enseignement et les forces représentatives de la collectivité (orga-

2 J.C. Loubière, "Prise en compte des demandes dans une action collective", *Education Permanente*, Paris, n° 35, sept.-oct. 1973, p. 53.

nisations syndicales et patronales et mouvements socio-culturels) a fonctionné jusqu'en 1975. A cette date, sous la pression de l'Etat, il s'est transformé en association type "loi 1901" se dotant d'un statut, d'un conseil d'administration et d'un bureau et acquérant des responsabilités nouvelles en devenant co-signataire de la convention régissant le fonctionnement³. Cette transformation s'opéra sans changer profondément l'équilibre des représentations ni la forme de la structure. Par contre, l'approfondissement de la crise économique et le déclin accentué des industries houillères devaient amener une désimplification croissante des organisations patronales et syndicales et des mouvements socio-culturels de sorte qu'aujourd'hui, l'élément actif de l'ADACFO se concentre autour de deux pôles : les représentants élus des collectivités et le pôle éducatif. Ce reflux de la participation pose un problème dans la mesure où le milieu local a de plus en plus le sentiment que la politique éducative de l'action collective est définie en dehors de lui. Sans doute les besoins locaux sont-ils immenses et, par conséquent, toute formation, tout stage, toute initiative sur le plan éducatif ne peut qu'élever le niveau culturel et contribuer au développement local. En ce sens, il n'y a pas, loin s'en faut, de contradictions profondes.

A Sallaumines, l'action collective présente enfin une **caractéristique propre** qu'on ne retrouve ni en Lorraine, ni dans les actions collectives belges ou italiennes. Cette caractéristique tient au fait que l'organisme de formation qui en est le principal porteur est une structure universitaire et que cette structure universitaire est présente sur de nombreux terrains dont deux sont des actions collectives de formation. Il en résulte que les missions de l'organisme débordent le cadre local avec tous les avantages que cela peut présenter : étendue des champs de recherche et d'expérimentation, formation de formateurs en situation et en grandeur réelles, qualité et crédibilité des enseignements, capacité de production et d'innovation pédagogiques, stabilité de la structure. Mais cette situation ne va pas non plus sans poser quelques problèmes et notamment des problèmes d'articulation interne.

Poser le problème des articulations internes, c'est tout d'abord poser le problème de l'articulation entre des stages et des actions qui sont effectivement financées sous la rubrique ACF/ADACFO et des stages et actions dont le financement est obtenu par le CUEEP sur d'autres lignes de crédit. Ces derniers sont également mis en oeuvre sur le terrain de l'action collective; ils s'adressent généralement au même type de public mais portent des intitulés bien spécifiques : stages SIVP, femmes API, DELD et tout récemment accueil des publics ayant obtenu un "crédit formation"⁴.

3 Sur l'histoire du sous-comité et sur les premiers pas de l'ADACFO, voir . Mlékuz, "Petit voyage à l'intérieur d'un sous-comité", dans *La volonté de former*, Lille, janvier 1978, document photocopié, pp. 3-31.

4 Dans la suite, nous désignerons les premiers sous la rubrique "stages/ACF", bien que, pour nous, l'action collective recouvre le tout, et les seconds "stages spécifiques" bien qu'ils soient appelés à s'intégrer au dispositif global et à contribuer au développement de l'action collective de formation.

C'est, ensuite, poser le problème des articulations internes propres à ces divers stages eux-mêmes, par exemple, entre les structures verticales que sont les départements matières et les structures horizontales que sont les terrains sur lesquels ces départements exercent leurs activités, ou entre les départements entre eux, et ce, tant au niveau des responsables qu'au niveau des formateurs.

C'est, enfin, poser le problème de l'articulation entre les deux terrains sur lesquels intervient le CUEEP. D'un point de vue strictement juridique ou institutionnel, le développement du CUEEP à Lens n'a rien à voir avec l'action collective ni avec l'ADACFO, pouvoir organisateur de cette action. En ce sens, ce développement pourrait donc être considéré comme totalement extérieur à l'action collective de Sallaumines au même titre que le sont l'ACF de Roubaix-Tourcoing et les antennes CUEEP de Calais ou de Dunkerque. Cependant les choses ne sont pas aussi simples ni aussi claires, car les deux centres sont situés sur le même bassin d'emploi et dans une proximité géographique telle qu'ils s'adressent aux mêmes publics et concourent tous deux au développement économique, social et culturel de la même zone. De par cette situation, la présence du CUEEP sur Lens et sur Sallaumines justifierait d'une seule et même vaste action collective dont la zone de rayonnement constituerait le bassin d'emploi et dont la coordination serait confiée à un responsable de terrain unique. Pour des raisons historiques et institutionnelles, cette coordination unique n'ayant pas été réalisée, c'est donc bien en terme d'articulation interne et non de direction unique qu'il convient désormais de poser le problème.

Comme on ne pouvait concevoir que l'ACF se définisse à partir du seul critère formel qu'est l'origine de son financement, de même on ne peut la confiner strictement aux quatre seules communes dont les élus siègent au Conseil d'administration de l'ADACFO. L'ACF de Sallaumines a pour vocation de rayonner sur l'ensemble du bassin, ce qu'elle a déjà commencé à faire puisque 67% de son public actuel est constitué de personnes habitant des communes voisines.

Quel que soit l'angle par lequel on aborde le problème des articulations internes, on est frappé par les discordances existant entre le discours officiel et la réalité. Le discours officiel se réfère aux objectifs et tend à minimiser, voire à occulter les conséquences de l'action des forces centrifuges. Dans la réalité, le constat général qui s'impose c'est que, soit les articulations ne se produisent pas, soit elles se font avec grandes difficultés. Il existe, bien entendu, des exceptions notoires que l'on se plaît alors à citer en exemple et en illustration du discours officiel. Elles concernent souvent les projets spécifiques ou novateurs : *« Il y a une articulation sérieuse, en particulier dans les groupes LUCIL (...) Le travail que nous avons fait ici en commun, est de démarrer un cycle de formation de 450 heures en entretien automobile. Première question, quel est le type de public ? C'était l'alpha, donc les évaluations ont été faites par Claude. Deuxième point, qu'est-ce que je mets comme*

contenu ? Mécanique ! Là je peux le monter, quand c'est électricité électronique, Jean-Marie me donne un coup de main, partie math, dessin technique, là je vois Pascal. Il fait ses évaluations et à ce moment là il me dit "voilà ils sont à tel niveau et puis il prévoit son programme et son cours. La même chose en monde actuel, la même chose en technique de recherche d'emploi, la même chose en français. On fait une réunion ensemble, on cerne le public, on les voit, et à ce moment là on voit ce qu'on peut faire avec eux ».

Autre exemple souvent cité, celui des DELD : *« Les DELD sont intéressants. Ça permet (...) de gérer des choses en interdisciplinarité, de faire en sorte que des formateurs qui sont d'autres départements, travaillent avec nous, participent à la concertation. C'est un peu formel, ces histoires de gestion administrative et pédagogique; c'est aussi un peu inconfortable. Il faudrait quand même qu'un jour ou l'autre ça se règle ».*

En dehors de ces quelques cas privilégiés que certains contestent d'ailleurs en les qualifiant de *« trop idylliques »*, c'est plutôt la désarticulation, voire la désorganisation qui règne : *« A mon avis, va jusqu'à dire un formateur, ce n'est pas organisé, ce n'est pas pensé. L'organisation s'est faite n'importe comment, ça fait des années qu'on n'est plus en action collective. On est un organisme de formation (...) on devient comme les GRETA, c'est-à-dire que chacun fait son petit truc dans son coin et c'est tout ».*

Et de fait ! entre d'une part les stages et les projets spécifiques et d'autre part le tronc commun qu'on s'accorde à appeler ACF, c'est de loin la juxtaposition qui prévaut sur l'intégration. Aucune discussion sur le projet éducatif global de la zone ou sur l'intérêt qu'il y aurait à monter tel stage plutôt que tel autre n'a réuni les principaux acteurs de terrain depuis bien longtemps. Ceux-ci remplissent donc des tâches, qui ont été définies en dehors d'eux, et ne peuvent, par conséquent, ni déceler la cohérence de l'ensemble, ni établir les articulations qui auraient permis d'affirmer cette cohérence. Certes des projets ont bien été conçus et des financements demandés, mais l'initiative en revient surtout à Lille et secondairement au terrain. Dès lors, il se peut, disent-ils, qu'une cohérence globale existe au niveau du CUEEP, mais elle n'apparaît plus lorsque l'action est mise en oeuvre sur le plan local. Cette logique conduit donc à une perte de sens autant qu'elle-même résulte d'une perte du sens de ce que devrait être une action collective. Certains responsables en viennent ainsi à considérer que le fond du problème est désormais d'ordre institutionnel : *« Je pense que la difficulté se situe dans l'articulation entre l'ACF et les autres stages rémunérés. Tant qu'on n'aura pas bien vu les places respectives des deux choses et la façon dont ça s'articule, ça n'ira pas au niveau de l'accueil, sensibilisation, orientation, ni au niveau des formateurs. Je crois que là se trouve le problème central. Ce n'est pas un problème de formateurs ni de secrétariat, c'est un problème d'institution ».*

La désarticulation apparaît aussi entre la structure horizontale et les structures verticales. Tout d'abord, certains départements ne sont plus représentés à Sallaumines ou le sont de manière tellement épisodique que les ac-

teurs de terrain ont pris sur eux de suppléer cette carence dans la mesure de leurs possibilités et de leurs compétences. Ce faisant, ils s'ingèrent dans le domaine pédagogique réservé traditionnellement aux responsables de département. Cette ingérence peut conduire et conduit à des conflits de compétences et, plus grave, elle insécurise les formateurs. En effet, statutairement, ceux-ci sont rattachés aux départements qui les recrutent, qui assurent leur formation continue, qui leur donne les grandes orientations pédagogiques et qui leur assurent leurs heures de vacation. Entrer en conflit avec le responsable de département ou tout simplement suivre les instructions des permanents de centres sans en référer aux départements, c'est se mettre dans une situation marginale par rapport à l'institution et encourir le risque de perdre ses vacations. C'est en tout état de cause se mettre dans une situation exceptionnelle, inhabituelle, insécurisante. Or de telles situations existent, produites par ce manque d'articulation : *« Il y a des gens, nous a-t-on dit, qui sont dans une situation telle qu'ils ne savent plus s'ils dépendent de tel ou tel département, à quel département ils doivent rendre des comptes ».*

Inversement, certains départements très dynamiques développent des actions de formation et des projets de grande envergure; ceux-là trouvent tout naturellement leur propre cohérence politique interne. Tel est le cas notamment du département "formation de base", anciennement "migrants" ou "alpha".

Ce département, en pleine mutation, développe ses propres projets sur un grand nombre de terrains. Il possède sa propre philosophie éducative faite d'une intégration des différents langages fondamentaux que sont le français, les mathématiques ou la vie sociale et économique. Cette philosophie est proche de celle des actions collectives dans la mesure où ces dernières s'efforcent de lutter contre le cloisonnement et la parcellisation des savoirs.

En outre, confrontés aux exigences du Fonds d'Action Sociale, qui était le principal financeur de ses actions, ce département a pris l'habitude de gérer administrativement, financièrement et pédagogiquement ses propres dossiers.

Son dynamisme joint à la compétence technique et administrative ainsi acquise l'ont conduit à désigner un représentant permanent à Sallaumines et à prendre en charge une série de projets et opérations qui, du point de vue de l'organisation traditionnelle d'une action collective, auraient dû relever de la compétence du responsable de l'action. Certains permanents et certains formateurs comprennent mal ces initiatives et s'en inquiètent d'autant plus que l'organisation de travail au sein de l'ACF présente des faiblesses. Cela va jusqu'au point où, dans des conversations privées, certains partenaires locaux laissent entendre que *« le département alpha est en passe de phagocyter l'action collective »*. Il y a dans cette appréciation, une part incontestable d'exagération pour les besoins de l'image et pour la beauté de l'expression. Mais elle illustre aussi très clairement les défauts d'articulation interne à la structure, défauts qu'a d'ailleurs reconnu de manière franche et honnête un membre du département : *« Pour nous, en fait, le projet de formation de base à Sallaumines est davantage partie intégrante du projet global de formation de base Lille-Roubaix-Tourcoing qu'intégré dans l'ACF ».*

Cet exemple, qui est loin d'être unique, montre combien il est difficile d'assurer aujourd'hui le fonctionnement normal des structures horizontales et verticales à Sallaumines.

Dernier endroit où se posent des problèmes d'articulation interne, c'est entre les deux terrains de Sallaumines et de Lens. Explicitement, c'est en terme de complémentarité et de collaboration que se mènent les actions de formation. La mise en place du "crédit formation" constitue un bel exemple de cette collaboration même si, à certains moments, il y a eu quelques heurts résultant de problèmes d'interprétation et de communication. Implicitement, cependant, certains vivent les rapports entre les deux centres en terme de rivalité ou de concurrence et de danger. Ce sentiment d'inquiétude peut se comprendre dans la mesure où les conflits internes ont, à un moment, affaibli l'action collective à un point tel qu'on pouvait se demander s'il y avait lieu de la maintenir. Lens n'étant pas loin, d'aucuns pouvaient s'imaginer qu'il ne serait pas trop difficile pour le CUEEP d'y transférer certaines activités et de fermer le centre de Sallaumines. Même si cela n'a jamais été envisagé par la direction du CUEEP, les suppositions ont été bon train et une certaine rivalité artificielle a pu apparaître. Elle est d'autant plus artificielle que les deux centres disposent de conditions objectives favorables à une collaboration. En effet, la responsable de Lens et nombre de formateurs sont issus de l'action collective de Sallaumines et en ont conservé l'esprit. Par ailleurs, plusieurs formateurs continuent à travailler sur les deux terrains. Enfin, il y a une complémentarité évidente sur le plan des dispositifs de formation, celui de Lens pouvant assurer la continuité par rapport à Sallaumines puisqu'on y prépare des formations de niveau IV.

Toutefois, sur ce plan, il convient une fois de plus d'être prudent et de ne pas créer une situation telle qu'on donne prise à l'élaboration d'images dévalorisantes pour l'action collective. Il ne faudrait pas, par exemple, que se répande dans le public et chez les formateurs l'idée que l'action collective de Sallaumines est en quelque sorte l'école primaire de Lens. Cette représentation pourrait avoir un fondement objectif si l'on commettait l'erreur de cantonner les publics de bas niveau sur Sallaumines et de ne faire à Lens que des formations de haut niveau ou de niveau moyen. C'est pourquoi, il nous semble que la complémentarité doit être construite de telle sorte que l'action collective de Sallaumines puisse développer son dispositif global de formation à destination de tout public avec **priorité** au public peu scolarisé et peu qualifié. Cela implique que les formations traditionnelles continuent à constituer le noyau dur de l'action et qu'à côté de celles-ci, on envisage quelques formations d'un niveau plus élevé pouvant aller jusqu'à créer, par exemple, des unités de formation de formateurs du DUFA, comme cela s'est d'ailleurs déjà fait par le passé. Une autre possibilité serait de prendre en compte les avantages comparatifs que Sallaumines a pu se donner dans les formations techniques et technologiques pour y développer quelques spécialisations de niveau plus élevé, comme par exemple le Dessin Assisté par Ordinateur (DAO), la Conception Assistée par Ordinateur (CAO), la mise au point moteur (injection essence et diesel), etc...

En prenant garde à ne pas susciter des images dévalorisantes et en créant, par ailleurs, une structure permanente de concertation entre les acteurs des deux terrains, on établira un réseau de communication permettant de lever les incompréhensions et d'éviter les malentendus.

Au terme de l'examen de ce problème soulevé par la nécessité de renforcer les articulations internes du dispositif, deux urgences s'imposent.

La première consiste à repenser la coordination générale entre la structure horizontale et les structures verticales. Cela n'ira pas sans redéfinir les rôles respectifs des responsables et sans préciser qui a pour fonction d'assurer la cohérence politique du projet d'ensemble. Il va de soi, pour tout le monde, que le Conseil d'administration de l'ADACFO définit les orientations politiques générales. Mais ce rôle, il ne peut le jouer efficacement que si l'organisme technique lui apporte les éléments et les informations qui lui sont nécessaires pour fonder son jugement et sa politique. Il faut ensuite que les acteurs de terrain soient partie prenante de cette politique et la relayent correctement sur le terrain. Or ceci renvoie une fois de plus au problème des articulations internes et de la définition de la fonction du responsable de terrain.

Ou bien la fonction du responsable de terrain est conçue comme celle d'un administratif pur qui se borne à assurer le bon fonctionnement des secrétariats et la gestion des locaux. Ou bien, on convient qu'il a autorité et compétence pour définir, en concertation avec les partenaires impliqués, la politique générale de l'ACF.

Dans le premier cas, on enterre l'action collective en tant que dispositif global de formation sur un territoire pour privilégier des interventions pédagogiques particulières. Dans la meilleure des hypothèses, viendront s'ajouter à ces interventions quelques projets dit inter-pluri- ou multidisciplinaires. Telle semble être la voie dans laquelle l'ACF de Sallaumines se trouve engagée au moment où nous écrivons ce rapport (août 1989).

Dans le second cas, au contraire, on promeut le modèle territorial, on rétablit des continuités entre les matières et on assure la primauté à la satisfaction des besoins sociaux du public de la zone. Cette voie, pour être réaliste, postule évidemment l'existence d'un lieu et le développement d'une dynamique de concertation et de réflexion politique sur le plan local.

La deuxième des urgences, impliquée d'ailleurs par ce que l'on vient de dire, consiste à intégrer les divers stages et projets spécifiques en un seul et même projet global : l'action collective de formation. Cela postule également que l'on prenne le temps et que l'on se donne les moyens de redéfinir le projet global et donc que l'on dispose du lieu de concertation et de réflexion dont on vient de parler.

Mais on pourrait aller plus loin en saisissant l'opportunité que donne la Région de conclure avec elle un contrat d'objectif pour une durée de trois ans. Par ce contrat, l'action collective de formation s'engagerait à mettre en place une véritable recherche-action de type stratégique dont le but serait précisément d'expérimenter la mise en synergie de toutes les mesures légales existantes en matière de formation des publics peu qualifiés. La Région s'engage-

rait, quant à elle, à maintenir le financement des stages actuellement présentés sous la rubrique "ADACFO", à assurer un financement spécifique (à déterminer) permettant la réalisation de cette recherche-action, à faciliter les relations entre l'ACF et les divers pouvoirs subsidiaires afin que ces derniers aident à la réalisation de cette mise en synergie de tous les dispositifs sur Sallaumines.

3. LE FINANCEMENT DE L'ACF ET SES PROBLEMES

A l'origine de l'ACF, le financement ne posait pas d'énormes problèmes dans la mesure où les demandes de formation étaient relativement limitées. Mais, très rapidement, celles-ci se sont mises à croître, témoignant du succès des actions auprès d'un public cependant peu enclin à s'inscrire en formation. Jusqu'en 1975, l'Etat, étant associé au sous-comité et donc aux décisions, prit les mesures nécessaires à la satisfaction des demandes, mais les circonstances se modifiant, il en vint à plafonner les heures de formation financées au titre des actions collectives. A partir du moment où s'exerça une tension entre les demandes et les capacités de financement, des choix s'imposèrent et ces choix furent ceux des financeurs et non du sous-comité. De partenaire qu'il était, l'Etat se plaça progressivement en position de censeur, refusant désormais de faire partie de l'ADACFO et arguant qu'il ne pouvait être juge et partie à la fois. Avec le développement de la crise et du chômage, sa politique de formation continue fut de plus en plus directement liée à la gestion des demandeurs d'emploi et il exerça une pression de plus en plus forte pour que l'on supprime un volume important de formations bien implantées dans l'action collective; la coupe-couture et la mécanique-auto furent parmi les formations les plus contestées.

Néanmoins, jusqu'en 1983, le financement de l'action collective a été assuré par une enveloppe globale de 150.000 heures/stagiaires réparties en trois volets :

- formations générales : 40.000 heures/stagiaires;
- formations préprofessionnelles et professionnelles : 70.000 heures/stagiaires;
- formations d'incitation : 40.000 heures/stagiaires.

A l'intérieur de chacune de ses sous-enveloppes, l'action collective disposait d'une liberté de manœuvre relative lui donnant notamment la possibilité de faire face à des demandes nouvelles.

En 1983, un facteur majeur vint modifier ces conditions de financement : le transfert d'un certain nombre de compétences de l'Etat à la Région, dont notamment la formation professionnelle continue et l'éducation des adultes en général, l'Etat se réservant la possibilité d'intervenir directement par des plans ou par des programmes spécifiques. La Région héritait ainsi du dossier de Sallaumines. La situation paraissait favorable puisque la politique éducative de la Région préconisait le développement du modèle ACF. En effet, le

Conseil Régional avait puisé dans ses propres ressources les moyens nécessaires au financement de deux actions collectives à l'époque où l'Etat refusait d'en accroître le nombre. Malgré cela, le passage ne se fit pas sans quelques difficultés qui eurent des répercussions sur le dispositif et qui peuvent aussi expliquer un certain nombre de dysfonctionnements internes dont les effets se prolongent aujourd'hui.

Parmi les principales difficultés qui ont surgi, trois ont failli altérer complètement le dispositif.

C'est tout d'abord l'éclatement du mode de financement en un financement destiné exclusivement aux formations professionnelles et un financement couvrant les formations dites d'éducation permanente. Cette dualité, si elle s'était maintenue, aurait provoqué une cassure à l'intérieur de l'ACF. Deux secteurs totalement distincts se seraient développés, brisant ainsi la cohérence du dispositif et rendant impossible le développement de la logique de prise en compte des demandes de formation du public quelles qu'elles soient.

La deuxième difficulté provenait de la nouvelle orientation prise par la Direction régionale de la formation professionnelle et de l'apprentissage. Celle-ci décida de consacrer la quasi totalité de ses moyens à faire accéder le public au niveau IV. Quand on sait que l'immense majorité du public de l'ACF, représentatif en cela du public de la zone, est de niveau VI et V bis, on se rend compte de la difficulté qu'il y aurait de satisfaire aux exigences de la Région. Cela ne pouvait se faire qu'à une double condition, tout d'abord prévoir des cycles longs d'au moins 1.900 heures, soit deux ans de formation, ensuite prévoir la prise en charge d'une rémunération des stagiaires afin d'éviter les abandons en cours de route et par conséquent la perte totale de l'investissement.

Sur le plan technique, il n'y avait guère de problèmes pour monter de tels stages, encore que, et c'est la troisième difficulté, cette option impliquait pratiquement de fonctionner à temps plein, ce qui imposait l'engagement de formateurs à temps plein et l'abandon des vacataires. Généraliser ce type de formation aurait conduit inévitablement à une diminution considérable du nombre de personnes en formation sur la zone et aurait mis en péril l'idée qu'avait fait prévaloir l'ACF d'une possibilité de montée en qualification pour un très grand nombre, ainsi que l'"effet d'écho" particulièrement important pour entraîner une population peu motivée par la formation.

C'est ce qui conduisit les responsables de l'ACF à proposer une adaptation prudente du modèle : tout d'abord, des actions nouvelles allant dans le sens voulu par la DRFPA mais limitées en nombre (45.870 heures en 1985), ensuite la poursuite des actions de formation professionnelle en cours (50.280 heures en 1985), enfin, le financement par le Service Education, Formation, Sport de 69.150 heures correspondant aux matières traditionnelles dites d'incitation et de mise à niveau.

Conscients malgré cela des distorsions que cela introduisait dans le système, les responsables de l'ACF devaient, dans une lettre en date du 7 juin

1985, demander pour l'année 1986 une inversion des proportions : « Actuellement, le volume d'heures/stagiaires financé par le Conseil Régional est d'environ 158.000 heures, dont 68.000 sont gérées par la Direction Education Formation Sport et 90.000 par la Direction de la Formation Professionnelle. Nous proposons que progressivement, d'ici à deux ans, le rapport s'inverse et que la DEFS gère environ 95.000 heures/stagiaires et la DFPA 63.000 (équivalent sept actions de formation professionnelle à temps partiel au rythme de 20 heures par semaine). Un tel glissement nous permettrait de proposer à nos populations des cycles modulaires de formation professionnelle, ce qui est actuellement impossible dans le cadre de la gestion de la DFPA ».

Ces quelques développements permettent de comprendre le soulagement avec lequel les responsables de l'action collective ont accueilli les nouvelles orientations définies en 1987 dans le cadre du Programme N° 1 destiné aux publics faiblement qualifiés. Ils se retrouvaient certainement parmi ceux qui, participant aux groupes d'analyse et d'évaluation en 1987 et 1988, ont adhéré sans réserve aux choix fondamentaux opérés par la Région.

L'objectif principal du programme qui consiste à former en masse le public faiblement qualifié et l'idée de consacrer des moyens importants à cette frange de la population généralement délaissée laissait entrevoir la possibilité pour l'ACF de reconstituer la cohérence de son financement et était, par conséquent, accepté très favorablement. Revenant à un système modulaire et à temps partiel, le Programme Régional correspondait mieux à la logique de l'ACF et n'exigeait pas pour fonctionner la rémunération des stagiaires. Ayant toujours fonctionné sans rémunération des stagiaires, l'ACF ne se rangea pas dans le camp de ceux qui en 1987 menèrent des attaques virulentes contre les principes de la non rémunération des stagiaires et de la formation à temps partiel.

Bien que pénible pour les stagiaires, la non rémunération ne devait pas avoir de conséquence fâcheuse pour l'action collective, comme elle a pu en avoir pour certains organismes habitués à fonctionner avec un "public captif" et ce, pour trois raisons essentielles que nous avons déjà mentionnées dans notre rapport d'évaluation de 1988⁵ :

- la première c'est que l'ACF de Sallaumines ne se contente pas d'aller chercher le public une fois par an au moment où il s'agit de remplir les stages. Elle possède un dispositif de formation qui inclut un dispositif de sensibilisation, un dispositif d'accueil et un dispositif d'analyse des besoins. Elle a donc une présence sur le terrain qui se matérialise dans un réseau de sociabilité proche de celui de son public. La coupe-couture et la mécanique-auto exercent de ce point de vue un rôle tout à fait essentiel⁶
- La deuxième raison réside dans la notoriété acquise auprès du public. L'ACF est connue non seulement par le réseau de relais qu'elle entretient,

5 Sous la direction de P. Demunter, par Ch. Capelani, P. Demunter et M. Mebarki, "Un essai d'évaluation formative", *Les Cahiers d'Etudes du CUEEP*, Lille, mai 1988, n° 11, p. 47.

6 Sur le rôle de la coupe-couture, voir l'étude financée par le Conseil Régional dans le cadre de l'Université pour tous en 1983-1984 : *Des femmes en formation : stagiaires et formatrices de couture dans les actions collectives de formation*, Lille, décembre 1984, 398 p.

mais surtout par le "bouche à oreille" et les informations que véhiculent les anciens stagiaires. C'est la vérification dans les faits d'une hypothèse souvent émise par B. Schwartz, hypothèse selon laquelle lorsqu'une action a atteint un seuil de participation de l'ordre de 5 à 10% de la population, elle a un impact tel qu'elle peut s'auto-reproduire.

- La troisième raison tient enfin à ce que l'ACF de Sallaumines a fait ses preuves sur le plan de la formation et a pu offrir, sinon toujours des validations nationales, du moins des formations reconnues de qualité sur le plan régional et local.

Quant au **défraiement des stagiaires**, l'ACF de Sallaumines se range parmi les organismes qui n'ont pas utilisé cette opportunité. Cela se comprend si l'on se souvient qu'un des principes de base des ACF est de rapprocher au maximum les lieux de formation des lieux d'habitation. La question du défraiement pourrait cependant être réenvisagée à l'avenir, car, si le principe de la dissémination spatiale peut être maintenu sans trop de difficultés pour toutes les formations qui n'exigent pas de matériel coûteux, il vulnérabilise l'ACF lorsque celle-ci met à disposition de son public des équipements pédagogiques dont la valeur augmente de manière significative. Cela est vrai pour tout ce qui touche à l'équipement audio-visuel, informatique et technologique qui pourrait être regroupé de manière à réduire le coût de protection. Une telle mesure repose donc la question du défraiement des stagiaires.

Si l'action collective a approuvé sans réserve les orientations du Programme Régional, cela ne l'a pas empêchée, au cours des séances de travail des groupes d'analyse et d'évaluation, de faire entendre sa voix aux côtés de ceux qui émettaient des critiques quant à la manière dont la liquidation des paiements était effectuée et de déplorer le fait que de nombreuses opérations n'étaient pas rémunérées, entraînant une surcharge pour l'action. Et de mentionner :

- toute l'activité déployée en amont de la formation;
- le travail requis par la gestion des stagiaires;
- les exigences en matière de suivi, exigences particulièrement difficiles à satisfaire pour une action qui accueille plus de 1.000 personnes par an;
- le travail d'évaluation et de positionnement des stagiaires.

Parmi les demandes qui ont été formulées à la Région par les participants aux groupes d'analyse et d'évaluation, l'ACF de Sallaumines insistait surtout sur la **nécessité d'élaborer des conventions pluriannuelles** et d'obtenir une sorte de "contrat de confiance". Cette dernière demande a d'ailleurs été formulée de manière récurrente auprès des instances qui finançaient l'action. Déjà en 1985, une lettre du Conseil d'administration de l'ADACFO à la Région se terminait par cette requête : « En règle générale, notre souhait le plus cher est que l'ACF soit considérée et financée par le Conseil Régional pour ce qu'elle a de spécifique, ce qui implique une souplesse de gestion (par exemple une sorte de conventionnement global pour l'ensemble de l'ACF au lieu d'une série de conventions action par action) afin de toujours mieux

adapter le dispositif éducatif à la population qui en est la destinataire. Ce qui implique alors un "contrat de confiance" entre notre association et le Conseil Régional qui est d'ailleurs représenté au sein de notre Conseil d'administration »⁷. Cette dernière requête rejoint une proposition que nous soumettions à l'attention de la Région dans notre rapport de 1987 et que nous reprenions dans celui de 1988 : « La proposition suggérée l'année dernière de conclure avec quelques organismes, réputés pour leur sérieux et volontaires, une convention portant sur un objectif global plutôt que sur des stages spécifiques et ce, pour plusieurs années, est plus que jamais d'actualité. Comme nous l'écrivions, 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 de formation et de fournir un rapport de réalisation avant liquidation du solde de la subvention »⁸. Il semble que cette proposition ait eu un écho favorable auprès de la Région et que l'on se dirige vers une formule de ce type, la Région y ayant ajouté la notion de contrat d'objectifs portant sur un aspect particulier de l'action.

En dépit de ces améliorations substantielles, la situation financière de l'action collective demeure précaire et ne permet pas à elle seule de satisfaire toutes les demandes auxquelles elle se trouve confrontée. Le financement total obtenu de la Région se trouve toujours plafonné aux alentours de 150.000 heures/stagiaires et oblige donc les responsables à rechercher d'autres sources de financement en proposant des actions et des projets spécifiques. Aujourd'hui, ces financements proviennent essentiellement de conventions avec le FAS dans le cadre de la lutte contre l'illettrisme et de conventions Etat assurant la mise en place du crédit-formation et la formation des TUC et des DELD. Ils proviennent secondairement de conventions bilatérales conclues avec un certain nombre d'entreprises. Le total de ces divers financements permet d'envisager en 1989 la réalisation supplémentaire de quelque 140.000 heures/stagiaires portant ainsi le volume global d'activité de l'ACF de Sal-laumines à quelque 290.000 heures/Stagiaires.

7 Lettre du Président du Conseil d'administration de l'ADACFO au Vice-Président du Conseil Régional, Président de la Commission "Formation professionnelle continue et permanente", en date du 7 juin 1985.

8 P. Demunter, C. Capelani et M.R. Verspieren, *Evaluation du Programme Régional de formation à destination des publics sous-qualifiés et sous-scolarisés, 1988*, Lille, document multigraphié, janvier 1989, p. 87.

CHAPITRE II. - L'ENTREE DES STAGIAIRES EN FORMATION

1. LE DISPOSITIF D'ANALYSE DES BESOINS ET DES DEMANDES

Le public auquel s'adressent prioritairement l'action collective de formation et le Programme N° 1 n'est pas spontanément demandeur de formation. Moins on est formé, moins on a envie de se former et plus on en a objectivement besoin. Le décalage entre les besoins objectifs de se former et la perception qu'en ont les individus conduisent les institutions, qui veulent contribuer à la satisfaction des besoins objectifs, à mettre en place un dispositif d'analyse. A ne prendre en compte que les besoins objectifs sans tenir compte des demandes, on court le risque de ne toucher que les personnes qui ont une claire conscience de leurs besoins objectifs et d'opérer ainsi une sélection. A répondre strictement aux demandes qui s'expriment sans travailler sur ces demandes, on court le risque de ne jamais satisfaire les besoins objectifs de formation d'une grande partie du public. Un dispositif d'analyse des besoins et des demandes apparaît donc comme une nécessité et une nécessité permanente. En effet, les besoins évoluent dans la mesure où les forces productives et les rapports sociaux se modifient. De même, les demandes changent et changent même plus rapidement que les besoins, car elles sont beaucoup plus dépendantes qu'eux des effets de modes, de la publicité, de l'idéologie ambiante.

Le dispositif d'analyse des besoins et des demandes ne sert pas uniquement à renseigner l'institution sur l'état actuel de la question et à donner des informations et des arguments aux diverses forces qui interviennent dans l'élaboration des offres de formation; il donne aussi aux praticiens des renseignements sur l'état d'esprit des personnes qui formulent les demandes et sur le rapport de ces personnes à la formation; renseignements extrêmement précieux pour décider de la pédagogie à mettre en oeuvre et pour éviter nombre d'erreurs ou d'impairs qu'un formateur non averti pourrait commettre dans la relation pédagogique.

Un tel dispositif a été mis en place et a fonctionné dès l'origine de l'action collective. En effet, avant même que ne soit lancée l'action, une enquête de situation et de motivation auprès d'un échantillon d'adultes représentatifs de la population de Sallaumines fut menée et on en conçut le déroulement de telle manière que le milieu y soit impliqué. Ce sont des enquêteurs locaux, instituteurs, mineurs, ménagères, animateurs socio-culturels qui, après avoir participé à plusieurs séances d'explication sur les techniques et les buts de

l'enquête, réalisèrent les entretiens au domicile des enquêtés. Cette démarche permit de limiter au maximum les risques de blocage à l'égard d'enquêteurs étrangers¹.

Dans les premières années qui suivirent le lancement des actions, le dispositif se maintint et se développa grâce à un appui très soutenu de l'Université et de la Région qui, à l'époque, finança plusieurs études². Par la suite, faute de crédits de recherche, il dut être mis en veilleuse et ne fonctionna plus que de manière sporadique et limitée, profitant des opportunités qui se présentaient chaque fois qu'un étudiant acceptait de faire une note de recherche ou un mémoire sur le sujet.³

Cette situation est d'autant plus préoccupante que des changements importants s'opèrent quotidiennement sous les yeux des acteurs sans que ceux-ci ne puissent en saisir le sens ou les conséquences faute de recherche systématique. Bien sûr, en questionnant les formateurs et surtout ceux qui accueillent journalièrement le public, des indications précieuses peuvent être rassemblées car il existe un savoir immédiat né des constats empiriques faits sur le terrain. Mais ces indications sont souvent hétérogènes à l'image même de l'hétérogénéité du public et des groupes. Ces indications sont aussi parfois contradictoires et, en tout état de cause, jamais élaborées scientifiquement de sorte qu'il est difficile d'en tirer des conclusions pour orienter l'action.

Lorsque nous avons essayé de savoir ce qui avait le plus changé dans l'action collective, nous avons toujours été ramené au public, à ses besoins et à ses attentes. Selon nos interlocuteurs, les groupes en formation seraient aujourd'hui constitués d'un public différent quant à l'âge, quant à ses motivations, quant à ses comportements à l'égard de la formation, quant à son niveau et quant à son statut. Le public jeune aurait, en effet, fait son entrée en force dans l'action collective; il serait moins motivé que ses aînés pour la formation « *comme si, disent certains, il venait chercher tout autre chose que ce qu'on est sensé leur apporter* ». De niveau plus bas encore, au point que d'aucuns parlent d'un "niveau VII à définir", il serait beaucoup plus difficile

-
- 1 S. Evrard, *Une approche des déterminants des adultes vis-à-vis de la formation d'adultes*, Mémoire de Maîtrise, Lille, 1974, 81p.
 - 2 Voir notamment : Dubar C., "Les enjeux politiques et culturels des actions collectives françaises", *Contradictions*, Bruxelles, n° 21, 1979., pp. 119-130; Dubar C., Feutrie M. et Mlékuz G., *Le public de la formation collective*, Lille, ADACFO, U.S.T.L., 1976; Dubar C., Feutrie M. et Mlékuz G., *La volonté de former*, Lille, ADACFO, U.S.T.L., 1978; Dubar C., Feutrie M., Despringues A.M., Furman M., Hédoux J. et Mlékuz G., *Les retombées culturelles d'une action collective de formation*, Lille, ADACFO, U.S.T.L., 1979; *Des femmes en formation. Stagiaires et formatrices de coupe-couture dans les actions collectives de formation*, Lille, ADACFO-LAS-TREE, 1984 (ouvrage collectif photocopié); Feutrie M., *La demande de formation en milieu ouvrier*, Thèse de doctorat de 3ème cycle, Université R. Descartes, Paris, ronéo, 1977; Feutrie M., "L'action collective de Sallaumines... la réponse du public", *Contradictions*, Bruxelles, n°21, 1979, pp. 101-118; Hédoux J., *Non-publics, publics de la formation d'adultes*, Thèse de doctorat de 3ème cycle sous la direction de P. Demunter, Lille, Université de Lille III, 1980; Mlékuz G., "Sallaumines-Noyelles-sous-Lens : une action collective de formation en Bassin minier", *Contradictions*, Bruxelles, n° 21, 1979, pp. 77-100
 - 3 Voir par exemple le dernier travail de D. Delbecq et M. Place sur *L'étude du public des matières techniques de l'ACF*, Lille, mars 1988, 32 pages dactylographiées.

et plus instable, rendant ainsi les groupes plus hétérogènes. Enfin, ce qui frappe le plus, c'est le nombre de statuts différents : *« il y a des salariés, des chômeurs, des chômeurs de longue et de très longue durée, des mères de famille, des AFR, des RMI, des femmes seules, des TUC; il y en a tellement qu'on s'y perd et qu'on ne sait plus comment agir pour ne pas froisser l'un ou l'autre »*. Cela amène dans les groupes *« des gens qui sont rémunérés pour venir en formation, des gens qui viennent gratuitement et des gens qui payent pour venir. Tout cela ne facilite pas la gestion »*. Et, en effet, cette gestion est rendue encore plus complexe par la marginalisation croissante de certaines catégories du public. Peu de formateurs acceptent d'enthousiasme l'idée de devoir prendre en charge ce "non public" à la limite de la délinquance. L'un d'entre eux le dit explicitement : *« Les formateurs ne sont pas preneurs de ce public alcoolique, de très bas niveau. C'est dur. Il est vrai qu'il y a une dimension d'éducation sociale à avoir dans le stage. Il faut mettre les choses au point. Lorsqu'un gars est dans un "groupe cité", le jour où il a bu un coup, il n'est pas obligé de venir dans l'état où il est s'il ne veut pas perdre sa journée. Par contre, s'il est dans un "stage Etat" rémunéré, il doit être présent s'il ne veut pas perdre de l'argent. Il viendra donc au cours parfois complètement ivre. Cela perturbe parfois grandement le groupe »*.

La rémunération qui rend le public captif est un aspect souvent évoqué et présenté comme le principal changement intervenu dans les groupes de l'action collective : *« Cela a changé quand le public a été rémunéré. Il était rémunéré, il était obligé de venir; le regard et les réactions ont été différents. Entre une personne qu'on essayait d'obtenir par tous les moyens, pour laquelle on essayait de savoir pourquoi elle était partie et une personne qui est payée pour venir, il y a une différence »*. le Programme Régional, en supprimant la rémunération, n'éliminait pas pour autant le problème puisque l'Etat maintenait la rémunération pour certaines catégories de publics. Or des individus appartenant à chaque catégorie peuvent se retrouver dans un même groupe.

Lorsqu'on évoque la solution technocratique qui consiste à séparer les publics en fonction des statuts, ce qui se pratique d'ailleurs de plus en plus, certains se sentent mal à l'aise et s'inquiètent de savoir s'il n'y a pas là une concession de plus à la tendance à la parcellisation et à la division de la classe ouvrière. Craignant d'ouvrir de nouveaux ghettos, ils s'efforcent de trouver des modes de gestion plus solidaires et interpellent pour cela leur structure.

Ces constats empiriques, ces essais pour trouver des solutions immédiates sont incontestablement intéressants, mais que peut-on en tirer du point de vue des besoins et des demandes du public et de la réponse à y apporter pour les satisfaire ? Qui peut dire, dans l'état de fonctionnement actuel du dispositif, ce que sont aujourd'hui les besoins objectifs de formation de ces publics ? Qui peut dire si les décalages, constatés au début de l'action collective, entre les besoins objectifs et les demandes exprimées se sont réduits ou, au contraire, approfondis ? En fait, chaque responsable, chaque praticien pressent un certain nombre de choses mais ne dispose d'aucun moyen per-

mettant de vérifier ses hypothèses ou tout au moins de les étayer. Cela pose évidemment de nombreux problèmes quant au travail pédagogique.

Cette carence affecte les formateurs, mais leur expérience permet néanmoins d'en limiter les effets les plus négatifs. Par contre, lorsqu'il s'agit de tracer des perspectives à plus long terme, de définir éventuellement de nouveaux contenus, de fixer des objectifs généraux, alors, l'absence d'analyse portant sur les besoins de formation se fait beaucoup plus cruellement sentir et pourrait handicaper sérieusement le développement local.

Prenons un exemple pour illustrer cette affirmation.

Tout le monde convient qu'au cours des dix dernières années des changements importants se sont produits dans l'appareil productif. La restructuration de cet appareil qui s'est accompagnée de nombreuses fermetures d'usines n'a laissé personne indifférent dans la zone d'implantation de l'action collective. Les nouvelles technologies ont fait leur apparition en force, contribuant d'ailleurs à cette restructuration.

Tout le monde convient, par ailleurs, que la restructuration a laissé des blessures dans le bassin minier et que la survie de la population n'y est possible qu'à la condition d'opérer une conversion économique rapide et profonde.

Enfin, tout le monde convient également que la population de la zone est une population majoritairement ouvrière possédant une longue tradition et une culture ouvrière solide.

Ces constats suffisent-ils à définir les besoins de formation futurs et, au-delà, les offres de formation à faire à la population de la zone ? Rien n'est moins sûr. Connaît-on, par exemple, les perspectives réelles de reconversion de la zone et les qualifications professionnelles qu'elles requerront ? Connaît-on les efforts en matière de développement économique déployés par les diverses mairies et les besoins de formation qu'ils engendrent ?

Et pourtant, l'action collective se trouve contrainte de faire des offres de formation qui prennent ainsi des options sur l'avenir. Proche de son public et répondant à ses demandes, l'action collective a investi énormément sur le plan technique. Elle est le seul centre du CUEEP qui possède une réelle expérience en matière de formation de base à caractère technique. Puisqu'il faut aujourd'hui conclure des contrats d'objectifs avec la Région, c'est cette spécificité que l'on entend mettre en avant, suggérant de la sorte que la reconversion de la zone se réalisera à l'intérieur même du secteur secondaire. Et si une analyse plus approfondie de l'évolution des rapports économiques et sociaux devait conclure que la zone s'oriente davantage vers une reconversion dans le tertiaire, qu'advierait-il de la satisfaction des besoins objectifs de formation de la population ?

En prenant cet exemple, que l'on a quelque peu simplifié, notre propos n'est pas de laisser entendre que ce projet pourrait être induit davantage par une logique de développement interne de l'institution que par une logique de développement local, ni de critiquer ceux qui doivent prendre une décision même en l'absence de données fiables sur l'évolution des besoins. Nous pensons même que l'hypothèse est vraisemblable. Notre propos vise d'abord à

souligner la nécessité pour une action collective de maintenir un dispositif d'analyse des besoins et des demandes. Il vise ensuite à attirer l'attention des responsables sur le fait qu'en l'absence d'études, la seule perspective qui ne risque pas d'hypothéquer l'avenir est de proposer des formations qui débouchent sur des capacités transversales, c'est-à-dire sur des capacités que l'on peut facilement transférer d'un domaine à l'autre. Que l'on utilise pour atteindre ces capacités la culture technique et les acquis professionnels des stagiaires plutôt que des formations générales, cela a en soi peu d'importance pourvu que l'on atteigne l'objectif. Par contre, pour les stagiaires la démarche choisie est importante; celle qui fait appel à leurs acquis et s'appuie sur leurs capacités techniques et professionnelles aura beaucoup plus de chance d'être appréciée et de développer leur motivation aux études.

Si l'on a pu montrer l'importance du dispositif d'analyse des besoins et des demandes mais aussi ses lacunes actuelles, il faut s'interroger sur les possibilités de les combler. Une fois de plus, là où il est question de moyens financiers, on est tenté de se tourner vers la Région afin de lui demander, sinon de financer le dispositif, du moins de consentir au financement d'une étude sur l'évolution du public, de ses besoins et de ses demandes au cours des dix dernières années. Une étude même monographique et limitée à un bassin d'emploi pourrait donner des indications précieuses et, sans doute, être transférable en d'autres lieux.

Mais on peut aussi se retourner vers l'institution qui pilote l'action collective pour lui demander d'inciter ses chercheurs à consacrer une partie de leur temps statutaire de recherche à remettre sur pied ce dispositif et de proposer aux étudiants que cela intéresse de participer aux études qui seraient définies par les responsables du terrain.

On peut enfin associer les deux partenaires, Région et Université en demandant que les coûts occasionnés aux étudiants qui accepteraient de s'investir dans ce type de recherche (petit matériel, déplacements, frais de dactylographie et de reproduction) soient pris en charge par un budget consenti à cet effet par la Région.

2. LE DISPOSITIF DE SENSIBILISATION

En l'absence de demandes spontanées de formation et en raison des décalages qui peuvent exister entre les besoins objectifs de formation et la perception qu'en ont les individus, la sensibilisation constitue un élément essentiel du dispositif global. Elle est considérée comme faisant partie intégrante du processus éducatif lui-même.

Indispensable au début de l'action collective, elle le demeure tout au long du développement de celle-ci, tantôt pour assurer le recrutement, tantôt pour diffuser les nouveaux produits, tantôt pour faciliter les adaptations nécessaires du modèle aux changements de la conjoncture socio-économique ainsi qu'aux contraintes extérieures.

A Sallaumines, le dispositif de sensibilisation a fonctionné en permanence, bien que ne disposant pas, comme dans d'autres actions collective, d'équipe spécifiquement attachée à cette fonction. Dans les premières années, il s'agissait surtout d'informer le public et de le faire venir. Il ne suffisait pas qu'existent des offres de formation et que celles-ci soient accessibles financièrement, encore fallait-il qu'elles soient connues des intéressés. Les promoteurs développèrent donc des efforts importants, utilisant les moyens classiques que sont les supports écrits (articles de journaux, affiches, tracts) et audio-visuels (radio et télévision régionales). Très vite cependant, ils en découvrirent les limites et développèrent le contact direct avec la population, soit par l'intermédiaire de relais locaux (personnes connues par leurs activités municipales, syndicales ou culturelles), soit, une fois dépassé le stade du lancement, par l'action des formateurs et des auditeurs eux-mêmes. « *Parce qu'on s'est rendu compte que la sensibilisation par tracts n'a pratiquement jamais marché, dit un ancien formateur, on faisait du porte à porte. Ça amenait du monde. On allait voir les gens à plusieurs formateurs et cela ramenait du monde* ». Et un autre d'ajouter : « *Une chose aussi qui existait, il y a quelques années, et qui est importante au point de vue de la sensibilisation c'est la fête du CUEEP, qui regroupait à la fois l'ensemble du public de l'ACF, leur famille, leurs amis. Avec un travail collectif fait par les formateurs, par les auditeurs, par les permanents de l'ACF, c'était quelque chose de phénoménal : arriver à rassembler 800, 1.000, 1.200 personnes dans une salle pour passer une soirée qui ne coûte pas cher. Rien que cette soirée là, c'était 200 personnes qui venaient s'inscrire. C'était vraiment le gros boum pour la rentrée, sans qu'on soit obligé de passer des tracts ou quoi que ce soit* ».

Cette forme de sensibilisation repose incontestablement sur un certain militantisme. Celui-ci est alimenté, d'une part, par les perspectives d'oeuvrer à un projet d'envergure destiné à réconcilier le monde ouvrier et la formation, d'autre part, par le caractère novateur de ce projet.

Le dispositif a ainsi fonctionné et fonctionne encore intensivement deux fois par an au moment de l'ouverture des sessions afin d'informer les populations des offres qui leur sont faites et de recruter les candidats. On l'a vu également faire preuve d'efficacité chaque fois qu'il s'est agi d'infléchir le dispositif global pour l'adapter aux priorités et aux contraintes du moment. Un indice très clair de son efficacité a été mentionné dans le rapport d'évaluation de 1987 : là où d'aucuns se plaignaient amèrement de ne pouvoir remplir leurs groupes à cause de l'absence de rémunération des stagiaires, on a vu l'action collective faire le plein sans trop de difficultés grâce aux réseaux qu'elle était parvenue à se créer et grâce à son action de sensibilisation.

Ce succès ne doit cependant pas dissimuler un certain nombre de signes avant-coureurs inquiétants, annonciateurs de difficultés profondes. Quand on analyse les enregistrements, on se rend compte que les tâches de sensibilisation sont aujourd'hui de plus en plus mal perçues, quand elles ne sont pas pu-

rement et simplement refusées; à preuve : « *la personne qui s'occupait de sensibilisation ces dernières années a changé tous les ans. On donne même ce poste ennuyeux, en quelque sorte, à l'un ou à l'autre, en essayant de trouver des solutions adaptées pour sensibiliser le public* ». De plus, lorsqu'on fait appel aux formateurs, on constate qu'en dehors d'un petit noyau de fidèles qui s'amenuise au fil du temps, la grande majorité ne répond plus.

Quand on cherche à savoir pourquoi cette fonction est si peu recherchée, la réponse donnée est toujours la même : « *c'est dur et il faut y croire* » et pour y croire « *il faut d'abord qu'il y ait un projet enthousiasmant, il faut ensuite qu'on y soit associé complètement, qu'on ait notre mot à dire dans ses orientations générales, or sur ce plan, le pouvoir d'impulsion nous a échappé* ».

Que cet avis corresponde ou non à la réalité, chaque fois qu'il a été question d'une tâche requérant la motivation, nous l'avons entendu. Il y a donc bien là un fait social dont il faudra tenir compte à l'avenir si on souhaite relancer la dynamique propre aux ACF.

Tout n'est évidemment pas aussi sombre et il est des responsables et des formateurs qui, pour le prouver, s'appuient sur des faits : il est vrai que l'on a vu, lors des dernières campagnes de sensibilisation, des formateurs se déplacer sur les marchés pour informer le public, d'autres faire le tour des cités pour y distribuer des tracts. Mais un fait demeure : ceux-là sont actuellement minoritaires. En outre, comme le militantisme est très inégalement réparti selon les secteurs d'activités et comme les articulations entre secteurs s'opèrent avec de plus en plus de difficultés, on commence à voir des formateurs mener campagne pour leurs propres activités sans plus se soucier de présenter l'ensemble du dispositif. Il en résulte des difficultés de recrutement pour certains types de matières. Certes, il y a toujours eu des matières qui attireraient le public en masse et pour lesquelles toute publicité était quasi inutile et d'autres matières plus rébarbatives exigeant de sérieux efforts de sensibilisation. Mais, ces efforts étaient fournis par l'ensemble de ceux qui menaient campagne. Une formatrice de coupe-couture pouvait aussi bien recruter pour les mathématiques que pour la coupe-couture.

Aujourd'hui, on est réduit à mener des campagnes sélectives pour permettre à tel ou tel groupe de fonctionner. Qui plus est, du fait du recul du militantisme, la tâche de sensibilisation tend à s'institutionnaliser au point que si la tendance se poursuit, on en viendra à demander l'engagement d'une personne spécialement affectée à la sensibilisation, dégageant ainsi les responsables, les formateurs et les auditeurs de cette tâche. Enfin, par nécessité, on en revient aux supports classiques telles les lettres toutes-boîtes et les encarts publicitaires dans les journaux. Or, ces supports coûtent cher et, on l'a vu, ne produisent guère d'effets s'ils ne sont accompagnés et soutenus par les contacts directs et personnels.

L'accroissement du coût pose d'ailleurs un problème dans la mesure où le dispositif de sensibilisation n'est plus subventionné. Jusqu'en 1986, la fonc-

tion de sensibilisation ainsi que les autres fonctions qui n'étaient pas de la formation stricto sensu étaient prises en charge financièrement sur le franc/heure/stagiaire en plus que les actions collectives étaient parvenues à obtenir à titre dérogatoire. Mais, en 1987, ce franc supplémentaire a été supprimé, hypothéquant davantage la survie d'un dispositif essentiel et dont l'expérience accumulée aurait pu être transférée à l'ensemble du bassin ainsi que le proposait la réponse à l'appel d'offre de 1987.

Cette dernière rappelait qu'avec un public de bas niveau, on ne peut se contenter d'accueillir ceux qui font d'eux-mêmes une démarche d'approche du dispositif ni d'inventer une pédagogie adaptée. Encore faut-il les convaincre que la formation peut améliorer leurs conditions concrètes de vie. Cela ne peut se faire par la seule publication d'un catalogue présentant les formations offertes. Il faut, disait la réponse à l'appel d'offre, cibler les publics spécifiques par des campagnes de sensibilisation appropriées et, ensuite, mettre en place, au niveau même du bassin, un dispositif qui diffuse activement l'idée de formation, « en quelque sorte, une opération de "marketing social" à destination du "tiers-monde" de la formation ». Le dispositif proposé devait, selon ses promoteurs, comporter deux niveaux d'intervention. Le premier concernait l'information. Devaient ainsi être créés cinq "Points d'information sur la formation" (PIF), gérés conjointement par les GEPEN de la région lensoise et d'Hénin Carvin et les centres CUEEP de Lens et de Sallaumines, le CARIF aidant à la fois au fonctionnement de chaque PIF et au suivi de ce dispositif expérimental qui se devait d'être coordonné au maximum. Le second niveau d'information concernait la formation. Devaient ainsi être associés aux PIF une série de modules d'accueil et d'orientation afin de sensibiliser et d'engager dans le processus les publics adultes ne bénéficiant pas des actions ALE ou des modules financés par le FAS. Ces modules devaient assurer la fonction charnière entre la stricte information et la stricte formation et contribuer au bilan individuel, à l'acquisition des techniques de recherche de l'information, à la motivation à la formation et enfin, à l'orientation des publics accueillis.

Ces propositions n'ont, à notre connaissance, jamais reçu de suite. Pourtant, elles pouvaient contribuer à la sensibilisation et soulager, au moins financièrement, l'effort consenti par l'action collective. Néanmoins, même si elles avaient reçu satisfaction, cela n'aurait pas résolu toute la question. Le point crucial nous paraît être la capacité ou non de mobilisation du projet dans son ensemble. Tant que ce problème n'aura pas été réglé, de sérieuses menaces continueront à peser sur le dispositif. Pour le régler, il convient d'en revenir aux propositions politiques que nous formulions dans le premier chapitre. Ce n'est, nous semble-t-il, qu'avec la participation consciente et militante des formateurs et des stagiaires qu'on pourra aller au-delà du recrutement actuel et, peut-être, accrocher une frange nouvelle de ce qu'il faut bien appeler avec Jacques Hédoux le "non-public" de la formation collective.

La plupart des participants aux groupes d'analyse et de réflexion ont fait remarquer qu'en dépit des efforts déployés pendant plus de quinze ans sur une

zone relativement restreinte, il demeurerait une frange appréciable de la population qui ne connaissait pas l'action collective ou qui lui demeurerait indifférente.

Aussi, serait-il souhaitable de mener parallèlement trois actions :

- tout d'abord une nouvelle enquête de sensibilisation auprès d'un échantillon représentatif du public qui n'est jamais venu en formation; enquête qui serait menée par des volontaires issus directement du milieu avec qui on aurait préalablement redéfini le modèle global ainsi que les buts de l'enquête, préparé les techniques et élaboré les hypothèses de travail;
- ensuite, une diffusion parallèle des réalisations les plus marquantes de l'action collective dans les différents secteurs, ce qui suppose préalablement l'accord d'un certain nombre de formateurs volontaires pour préparer une sorte d'exposition itinérante, pour l'accompagner et pour la présenter et la commenter. Cette préparation pourrait d'ailleurs prendre la forme d'une réelle formation de formateurs ainsi que l'ont imaginé certains organismes de formation que nous avons eu l'occasion de rencontrer en 1987⁴. L'appui des services techniques du CUEEP serait par ailleurs indispensable pour réaliser des "clips" de qualité;
- enfin, une expérimentation formation/sensibilisation au cours de laquelle des stagiaires prendraient pour thème même de leur formation la sensibilisation de leurs semblables. Une telle expérimentation pourrait être construite sur un modèle proche de celui élaboré par les expériences de "recherche scientifique populaire"⁵.

3. LE DISPOSITIF D'ACCUEIL ET D'ORIENTATION

« J'ai fait l'accueil depuis 1976 et ce pendant de nombreuses années. De 1976 jusqu'en 1987, je faisais l'accueil seule. Toute l'année; avec bien sûr l'aide de mes collègues pendant les grandes périodes d'inscription de septembre et de février. A l'époque, l'orientation se faisait ainsi. Au début c'était difficile mais d'année en année, on acquérait une certaine expérience. Quand on faisait les plans de formation pour les licenciés économiques, c'était aussi une forme d'orientation ».

C'est une secrétaire qui parle.

« Il faudrait un CFC qui puisse faire l'accueil (...) rien d'autre au moins pendant les périodes d'accueil ».

« Non ! Ce qu'il faudrait c'est un CFC qui organise l'accueil et qui se charge de l'orientation. C'est son boulot. C'est pour cela qu'il a été engagé. C'est pour donner des conseils comme son nom l'indique. Si chacun faisait le travail pour lequel il est payé, ça irait mieux ».

4 Voir "Un essai d'évaluation formative", *op. cit.*, pp. 55-56.

5 Sur le modèle de la recherche scientifique populaire, voir le rapport de réalisation présenté au Fonds Social Européen en 1987 : P. Demunter, *La recherche scientifique populaire, un projet expérimental à caractère novateur*, Charleroi, mars 1987, 60 p. multigraphié.

Ce sont des conseillers en formation continue qui parlent.

Ces extraits d'enregistrement illustrent bien les positions contradictoires qui s'affrontent à Sallaumines. On peut évidemment les résoudre de manière administrative et hiérarchique en donnant raison aux conseillers en formation continue et c'est ce qui a parfois été fait. Mais cela n'a jamais résolu le problème car la rigidification des relations de travail conduit à d'autres dysfonctionnements ainsi qu'à une parcellisation croissante des tâches difficilement compatible avec les objectifs de participation poursuivis par les ACF. Sans doute, si la participation grippe, si certains exigent - et ils en ont parfaitement le droit - de ne s'occuper que des tâches qui leur ont été strictement assignées par contrat, s'ils décident d'appliquer leur statut au pied de la lettre, alors il n'y a d'autre issue que de renforcer la gestion administrative au risque de faire reculer la participation et d'engendrer la démotivation.

Ne faut-il pas se ranger dès lors à l'analyse et aux suggestions de cet autre CFC : *« je crois qu'une partie du dysfonctionnement qui s'est produit pour l'accueil, cette année, est dû au fait que chacun ne rend pas de compte aux autres. On agit d'une manière cloisonnée. Il n'y a pas les "chapeaux" CFC, secrétaires et compagnie. Je pense qu'on a tous à s'entraider, parce qu'il n'y que comme ça qu'on peut avoir le maximum d'ouverture et aider le mieux possible les gens. Je pense que ce qui a mal marché cette année, c'est qu'on n'échange pas et qu'on ne fait pas le point et qu'on ne se communique pas ce qu'on a décidé pour quelqu'un ».*

Décloisonner, coordonner, collaborer, semblent, en effet, s'imposer de par la place même qu'occupe le dispositif d'accueil et d'orientation dans l'ensemble. Interface privilégié entre les départements pédagogiques et les différents services, point de rencontre entre les acteurs aux statuts différents, il est le lieu par excellence où se cristallisent tous les problèmes de fonctionnement et d'organisation du travail.

Pour y voir plus clair, posons-nous la question des fonctions que ce dispositif remplit à Sallaumines et des qualités nécessaires aux personnes qui en ont la charge.

Tout d'abord l'accueil. Les permanences d'accueil, d'information et d'orientation ainsi que les Missions locales sont sensées remplir cette fonction. Mais elles n'ont compétence que pour les jeunes de 16 à 25 ans. Or, l'action collective accueille tout public. Par ailleurs, même lorsqu'il s'agit de jeunes, l'accueil réalisé par les structures spécialisées ne se substitue pas complètement au type d'accueil réalisé par l'organisme de formation. Ce que les candidats ont à dire de la formation en général et de leur projet en particulier, ainsi que la manière dont ils le disent, est du plus haut intérêt pédagogique et justifie donc pleinement les efforts que font les actions collectives pour maintenir et assurer leur propre service d'accueil.

La première des opérations que réalise ce service est **l'inscription administrative**. Elle consiste en la saisie des informations biographiques de base permettant la gestion et le suivi du futur stagiaire; nom, prénom, adresse, âge, sexe, nationalité, dernier diplôme obtenu, dernière classe fréquentée, catégorie socio-professionnelle, dernière profession du père sont des données qui figurent sur la fiche d'inscription et qui permettent de satisfaire aux exigences de contrôle des financeurs ainsi qu'aux besoins de l'institution, notamment lorsque celle-ci vérifie si sa pratique demeure en concordance avec ses objectifs de représentativité du public. Ces données, sauf exception, sont prélevées par les secrétariats qui, depuis peu, les introduisent sur ordinateur.

La deuxième opération réside dans **l'écoute du stagiaire**. « *Les gens ne sont pas seulement des niveaux scolaires, ou des problèmes administratifs. Ce sont aussi des personnes qui ont des besoins, qui ont des projets personnels, qui ont des expériences, qui ont des envies; donc il y a là un problème d'écoute* ». En effet, lorsque le stagiaire se présente, il a une connaissance plus ou moins floue de l'action collective. Il en a vaguement entendu parler ou a lu une publicité qui n'en disait pas beaucoup sinon qu'il pouvait y trouver une formation et une aide. Sa démarche est donc peu assurée, fragile. Même s'il a une expérience professionnelle, même s'il a un projet, même s'il a acquis de nombreuses compétences, il entre dans un domaine qu'il ne connaît pas ou qui demeure marqué par les images héritées de son passé scolaire. Dans ces conditions, la fonction d'écoute est primordiale. Non seulement elle marque un intérêt pour ce qu'il est et pour ce qu'il a à dire, mais en outre, elle libère la parole et, par là, permet d'entamer réellement le processus de formation. Si l'on peut parler de formation c'est que l'écoute n'est pas passive. Elle s'accompagne d'un questionnement discret et organisé de telle manière que puisse s'opérer un éveil de la conscience ou une prise de conscience plus claire des besoins objectifs de formation.

Cette fonction qui requiert de nombreuses qualités de patience et d'empathie avec le sujet, exige du temps et ce temps est souvent compté. Aussi, selon les périodes, elle est plus ou moins bien assumée soit par les secrétaires, soit par les conseillers en formation continue. Les premières possèdent généralement un avantage sur les seconds dans la mesure où, issues du milieu local, souvent formées par l'action collective elle-même, elles sont dans une relation de proximité étroite avec le public qu'elles accueillent.

La troisième opération concerne **l'information des stagiaires**. L'information revêt plusieurs aspects et peut aller jusqu'à une demande d'assistance sociale ou privée. En général cependant, elle se limite aux aspects formation, qualification, emplois, perspectives d'avenir. L'intérêt de l'institution est d'assurer son existence et de justifier sa présence sur le terrain en faisant la démonstration que ses offres intéressent le public. Elle veut remplir ses groupes et, pour cela, elle sera tentée de privilégier les informations susceptibles de recueillir l'adhésion des candidats accueillis. Conscientes du risque de dérive que cela peut entraîner, les personnes chargées de l'accueil s'efforcent d'étendre la connaissance qu'elles ont du champ éducatif local et régional. Il n'est

pas rare de voir des secrétaires ou des conseillers en formation consacrer une partie de leur temps à s'informer sur ce que proposent et font les autres organismes présents sur les bassins d'emploi.

Cette fonction d'information requiert donc de la part de ceux ou de celles qui l'exercent une connaissance approfondie des différents dispositifs de l'action collective et des offres extérieures. Au-delà des dispositifs, on s'attend à ce qu'ils soient au courant des contenus et même des méthodes. Cela suppose donc des relations fréquentes et étroites avec les formateurs et l'acquisition progressive de connaissances dans le domaine pédagogique. C'est pourquoi, on ne peut concevoir le fonctionnement de ce dispositif dissocié de l'ensemble pédagogique.

La quatrième opération s'amorce à l'accueil mais se réalise pleinement après évaluation des acquis du candidat et analyse de ses attentes; c'est **l'élaboration du plan de formation**. Dans les cas les plus simples, le plan de formation peut être élaboré par les secrétariats. Cela se présente chaque fois que la personne accueillie a une connaissance précise de sa situation, de son statut et des droits qui s'y rapportent. Par contre, lorsque sa situation est administrativement embrouillée, ou lorsque la personne n'a aucune idée de ce qu'elle pourrait ou aurait envie de faire, l'élaboration du plan de formation exige l'intervention d'un conseiller en formation, voire le passage par un module d'observation et d'orientation. Cette fonction de l'accueil, on le voit, est déjà à l'intersection de l'accueil et de l'orientation.

Ceci conduit à parler de **l'orientation**. Mais l'orientation est inséparable de **l'évaluation des acquis des stagiaires à l'entrée en formation**. En effet, on ne peut déterminer le plan de formation que si l'on connaît avec précision la situation sociale et administrative du candidat, son expérience antérieure, qu'elle soit professionnelle ou purement scolaire, ses acquis sur le plan des savoirs et des savoir-faire, ses attentes et ses projets, les perspectives qu'il se donne. Cette évaluation est donc double. D'une part, elle a pour objectif de positionner l'individu par rapport à une série de référentiels existants, comme par exemple, ceux qui mènent aux diplômes par unités capitalisables. En positionnant ainsi les individus, ceux-ci peuvent visualiser ce qu'ils possèdent et ce qui leur reste à accomplir s'ils veulent entamer tel ou tel processus de qualification. D'autre part, l'évaluation poursuit un objectif plus immédiat, celui de définir le groupe de niveau dans lequel la personne pourra être admise sans encourir le danger d'un nouvel échec. Cette dernière fonction a été considérablement approfondie dans le cadre des actions collectives, elle relève de la responsabilité des chefs de départements et elle est directement assumée par eux. Lorsque, comme on l'a vu précédemment, certains départements ne sont pas représentés sur le terrain, ce sont les conseillers en formation continue aidés des formateurs des départements concernés qui y suppléent.

Ces diverses fonctions que nous venons d'identifier sont-elles remplies à Sallaumines ? Quels outils sont utilisés ? Où en est-on concrètement ?

Rappelons tout d'abord que les interrogations sur le mode de fonctionnement de ce dispositif ne sont pas neuves. Gérard Mlékuz, premier directeur de l'action collective, considérait, déjà en 1976, que l'orientation des adultes était une des faiblesses chroniques de l'action. Cela n'a fait qu'empirer depuis, à la suite de la diversification extrême des statuts et de la multiplication des réglementations administratives qui rendent les tâches objectivement plus complexes. Les dysfonctionnements qui se sont introduits dans les rapports entre les différentes structures, les tensions que ces facteurs ont engendrées entre les acteurs et les conflits de compétence et/ou de pouvoir qui en ont résulté ont également contribué à rendre l'orientation plus complexe et à fragiliser le dispositif.

Reconnaître ces faits, ce n'est pas pour autant conclure à la dégénérescence du dispositif et, par conséquent, à son incapacité à faire face à ses diverses missions. En fait, malgré les carences, malgré les confusions, malgré les conflits, malgré les récriminations de toute espèce, il fonctionne : les inscriptions sont prises, la gestion des stagiaires s'est informatisée et est en passe de devenir pleinement opérationnelle, l'accueil se fait, les plans de formation sont élaborés, le positionnement et surtout l'évaluation à l'entrée des groupes bénéficient de l'expérience des responsables de départements qui ont pu se doter d'outils performants, en tout cas, adaptés aux types de formations qui sont proposées. Là où le bât blesse le plus, c'est dans la confusion qui règne sur le terrain entre les différents secteurs d'activités. Ordres et contre-ordres se suivent, des retards s'accumulent dans l'exécution des tâches parce qu'on ne sait qui doit les faire, des bruits circulent, des reproches sont adressés aux collègues, le tout empoisonnant l'atmosphère.

Chose plus grave, la situation conflictuelle au sein du dispositif étend ses effets à l'extérieur. Les formateurs vacataires commencent à être pris à témoin. Ils manquent d'informations claires sur la composition de leurs groupes, sur les conditions de démarrage. Cela contribue à accroître le degré d'incertitude d'une action qui en génère déjà beaucoup par elle-même. Les candidats à la formation en sont également parfois victimes et sont en droit de s'interroger sur la qualité d'un service qui « *les oblige à revenir deux ou trois fois parce que tel ou tel n'est pas là et tout ça pour s'entendre redire les mêmes choses* ».

Il est clair que dans ces conditions, l'ACF perd en cours de route un certain nombre de personnes, anihilant ainsi une partie des efforts qu'elle a dû consentir dans la phase de sensibilisation et démoralisant ceux qui les avaient consentis.

Quand on analyse les modalités par lesquelles se réalise l'entrée du public en formation, on retrouve des problèmes analogues dans un grand nombre d'organismes. Tous ne sont pas en proie à la désorganisation du travail et à des conflits internes mais tous éprouvent de sérieuses difficultés sur le plan de l'accueil, du positionnement des stagiaires, de la reconnaissance des capacités acquises, de l'orientation. Au point que d'aucuns se sont demandés s'il

ne fallait pas, pour résoudre ces problèmes, créer des dispositifs spécialisés, extérieurs aux organismes de formation. Ainsi, à côté des permanences d'accueil et d'orientation, à côté des missions locales, on créerait des Centres de bilan et de positionnement avec du personnel compétent, spécialisé en évaluation et en orientation. Ces centres seraient chargés d'évaluer les candidats en fonction de référentiels préétablis, puis de les orienter vers les organismes de formation. Des expériences sont d'ailleurs en cours dans ce domaine.

Face à cette nouvelle perspective, les réactions ont été quasi unanimes pour s'y opposer, considérant que cela ne résolvait aucun problème mais, au contraire, les aggravait en créant une superstructure centralisée de plus et en parcellisant une nouvelle fois le processus éducatif : *« Je suis contre parce que (...) les gens sont des individus qui changent, qui évoluent et personne, mieux que le formateur, ne peut voir cette évolution, ces changements (...) Les situations administratives changent du jour au lendemain. Ça me paraît mettre toute une administration, une technocratie en place pour quelque chose d'extrêmement mouvant et assez insaisissable. C'est une grosse machine qui ne peut pas marcher et en plus, pour moi, l'évaluation, l'orientation ça fait partie de la formation. Apparemment, si on prend la formation initiale, ça ne marche pas. Dans les lycées, les collèges, l'orientation ne marche pas du tout parce que c'est séparé. Si c'était interne à l'établissement, avec les professeurs concernés, ça marcherait mieux ».*

Les actions collectives, qui se définissent comme des actions globales, ont consenti d'énormes efforts pour contribuer à résorber la parcellisation du savoir et résoudre les problèmes de cloisonnement qui existent entre les structures. Elles ont pour cela créé un dispositif au sein duquel les diverses fonctions peuvent s'articuler et s'interpénétrer. Ainsi en est-il des fonctions de reconnaissance des acquis, d'évaluation, d'orientation et de formation proprement dite. Les séparer reviendrait à amputer l'action d'une série de dispositifs et donc à briser les synergies qu'elles étaient parvenues à rétablir, même si, comme on vient de le voir, des problèmes continuent à se poser. Mais ne s'en pose-t-il pas également là où les fonctions sont séparées, ainsi que le faisait très justement remarquer le formateur dans l'extrait que l'on vient de citer ?

En fait, mieux vaut, croyons-nous, des structures souples facilitant l'entrée des publics en formation plutôt que les évaluant, fût-ce sous prétexte de reconnaître et valider leurs acquis. A condition que cette structure fonctionne correctement, la validation des acquis peut être faite sans qu'il soit nécessaire de mettre l'accent sur l'évaluation. Ne perdons pas de vue qu'avec un public de bas niveau, on ne brandit pas impunément le spectre de l'examen. Comme l'écrivait très justement G. Mlékuz, ce que l'adulte redoute, ce n'est pas l'école en soi. Il ne craint ni les bâtiments, ni l'enseignant qu'il a devant lui. Il a surtout peur de revivre l'échec scolaire et ses conséquences humiliantes, infantilisantes. « Ce n'est donc pas l'entité "école" qui est suspectée mais les maux

profonds de l'enseignement français dans son type de fonctionnement actuel et qui ont nom : inégalité et ségrégation sociale »⁶.

Est-on sûr que les tests proposés par le centre de bilan ne seront pas vécus comme une nouvelle forme de sélection ?

Lorsque la fonction d'évaluation est intégrée à la formation, lorsque l'adulte sait qu'une fois accueilli il pourra rester en formation, quel que soit le résultat de ses tests puisque l'évaluation n'a d'autre but que de l'orienter dans le dispositif, alors, il ne craint pas de s'y soumettre. Au contraire, il peut y trouver une satisfaction si on prend le temps de faire émerger ses acquis et de valoriser son expérience. Quant au formateur, qui a toute possibilité de participer au processus, il acquiert une connaissance plus approfondie de son public, de ses acquis, de ses motivations et de son rapport à la formation et peut ainsi mieux adapter sa pédagogie au profil de son groupe.

6 G. Miékuz, *article cité*, *Contradictions*, n° 21, pp. 93-94.

CHAPITRE III. - LES FORMATIONS PROPREMENT DITES

1. LES MATIERES ET LA STRUCTURE DU DISPOSITIF

Parce que les besoins du public sont nombreux, parce que les demandes, lorsqu'elles existent, sont peu claires, parce que les niveaux sont hétérogènes et parce que les actions collectives s'adressent à toute la population d'une zone et veulent recruter en masse, le système éducatif proposé se caractérise par une très grande souplesse et une très grande diversité : filières nombreuses, formations organisées en cycles lourds ou en unités légères de niveau, unités capitalisables permettant aux individus de moduler leur rythme de travail, etc...

Au cours de ses 18 années d'existence, l'action collective de Sallaumines a offert près de 50 matières. Le tableau 1 de la page suivante en permet un survol rapide.

Exception faite de la lecture et de la vie professionnelle et sociale, les 15 matières offertes à l'origine de l'Action collective (1971-1972) présentent une stabilité remarquable en ce sens que toutes sont encore présentes dans l'offre actuelle. On peut même considérer que la vie professionnelle et sociale subsiste mais sous une autre appellation et avec un contenu enrichi dans le cadre des unités de "monde actuel" (parfois aussi appelé "économie et droit").

En 1974 et 1975, une dizaine de matières nouvelles voient le jour. A l'exception du traçage et de la coupe, complément nécessaire de la coupe-couture, elles ne connurent qu'une existence éphémère. Trois d'entre elles, "couture et expression française", "couture et éducation des enfants", "mécanique-auto et mathématiques" poursuivaient explicitement l'objectif d'incitation assigné à la coupe-couture et à la mécanique-auto. Il s'agissait de présenter aux publics, qui avaient choisi ces matières, d'autres domaines de formation et d'éveiller leur curiosité afin de provoquer un élargissement des centres d'intérêt. Dix ans après cette expérience, les formatrices qui y ont été associées en parlent encore malgré le peu de succès rencontré auprès de la masse des auditrices. Cet échec est attribué au manque de préparation préalable et, comme le souligne le rapport d'activité de 1975, au fait que la stratégie pédagogique « relevait davantage de l'empirisme et du tâtonnement que d'une véritable recherche en sciences de l'éducation »¹.

1 G. Mlékuz, *Rapport d'activité de 1975*, Sallaumines, 1975, p. 9.

Tableau 1. - Les offres de formation à Sallaumines - 1972-1989

Intitulé des matières	ANNEES																		
	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		
	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9		
	7	7	7	7	7	7	7	7	7	8	8	8	8	8	8	8	8		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Alphabétisation	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Expres. orale & écrite	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Mathématiques	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Dessin technique	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Vie prof. et sociale	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Soudage	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Electricité	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Mécan. générale	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Méca-auto	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Coupe-couture	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Steno-dactylo	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Anglais	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Allemand	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Comptabilité	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Lecture	-	X	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Educ. des enfants	-	-	-	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Russe	-	-	-	X	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Espagnol	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Economie familiale	-	-	-	X	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Méthode trav. intel.	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Tracage	-	-	-	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Cout. & exp. franç.	-	-	-	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Cout. & Educ. enf.	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Méca-auto & math	-	-	-	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Coupe	-	-	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Elect. domestique	-	-	-	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Monde actuel	-	-	-	-	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Chaudronnerie	-	-	-	-	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-
Sciences	-	-	-	-	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Menuiserie	-	-	-	-	-	-	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-
Form. gén. trav. étr.	-	-	-	-	-	-	-	X	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Doc. commerciaux	-	-	-	-	-	-	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Meca-auto (CAP)	-	-	-	-	-	-	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Anim. de groupe	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Electromécanique	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	X
Informatique (init)	-	-	-	-	-	-	-	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Electronique	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Peinture, tolerie	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	X	X	X	X	X	X
Traitement texte	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	X	X	X	X	X	X
Bureautique	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	X	X	X	X	X
Mise au point moteur	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	X	X	X	X	X
Compta. informatisée	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	X	X	X	X	X
Droit pratique	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	X	X	X	X	X
Informatique utilis.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	X	X	X	X
Informat. program.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	X	X	X	X
Lutte c/illettrisme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	X	X	X
Construct. métal.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	X
Maintenance indust.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	X
Productique	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	X

Sources : Les rapports d'activités et les compte-rendus de réalisation annuels de l'Action Collective de Sallaumines (1971-1988)

A l'approche des années 80, l'insistance mise par les pouvoirs subsidiaires sur la nécessaire qualification professionnelle conduisit à un développement des unités de CAP dans les domaines secondaire et tertiaire. Les unités de formation offertes alors reflètent cette évolution de l'action collective. Cinq domaines se trouvèrent particulièrement investis : les CAP tertiaires, Mécanique-auto, Mécanique générale, Soudure et Electricité. Le développement des unités d'informatique répondit par ailleurs à la forte demande sociale des entreprises et des financeurs qui voyaient dans les technologies nouvelles une réponse possible au problème de l'emploi.

A y regarder de près, ces offres de formation ne constituent pas un catalogue disparate; elles présentent une structure qui, bien que peu affirmée à l'origine, est néanmoins présente dans les tout premiers rapports d'activité. Elles peuvent en effet être regroupées en trois grands ensembles.

Le premier est constitué des matières qui, comme on vient de le voir, ont une fonction "d'accrochage et d'incitation". Ce sont essentiellement la coupe-couture et la mécanique-auto. Mais d'autres viendront s'y ajouter comme la découverte de l'informatique ou l'électricité pratique.

Le deuxième ensemble constitue une sorte de tronc commun dont les unités s'apparentent à la notion de formation générale : alphabétisation, expression écrite et orale, mathématiques, anglais, allemand, etc...

Le troisième regroupe les matières à dominante technique et professionnelle qui constituent la dimension "formation professionnelle" du dispositif global. Ce sont entre autres : l'électricité, la mécanique générale, la bureautique, la sténographie, la dactylographie, etc...

Cette structure s'est maintenue jusqu'aujourd'hui en dépit de tous les aléas de la politique de formation continue de l'Etat et de la Région. Certes les matières ont évolué; leur poids respectif a varié en fonction des priorités assignées à la formation continue, mais le dispositif global a pu être préservé de façon à répondre à la diversité des demandes et à ne procéder à aucune exclusion de par le fait de l'offre.

Très tôt, les matières d'incitation ont fait l'objet d'attaques tant de l'extérieur que de l'intérieur. Des questions précises ont été posées quant à leur utilité et quant aux résultats concrets dont elles pouvaient se prévaloir. Certains partenaires les ont contestées au nom d'une conception de la formation continue exclusivement tournée vers la formation professionnelle. D'autres s'en sont pris au principe même de l'incitation et du "détour pédagogique". Si bien que ces formations ont souvent été vécues par les responsables de l'action collective, par les formateurs et par les stagiaires, sur le mode défensif. Elles ont été présentées sous des appellations différentes, non pour masquer leur existence ni pour se mettre à la mode du jour, mais pour faire comprendre leur utilité en mettant l'accent tantôt sur une caractéristique particulière, tantôt sur un objectif, tantôt sur un résultat escompté. C'est ainsi que l'ensemble qui les regroupe s'est appelé successivement "Matières d'incitation", "Formations à dominante de savoir-faire", "Formations pratiques", "Matières d'ac-

crochage et d'incitation", "Sensibilisation aux nouvelles techniques en appui sur la formation aux techniques de base", "Culture technique et employabilité".

En 1979, à la demande de l'Etat, le dispositif global a été présenté sous deux rubriques bien que l'action collective reçoive toujours une enveloppe financière unique et globale.

- Formation professionnelle comprenant les secteurs secondaire et tertiaire;
- Education permanente comprenant :
 - les formations générales;
 - les formations pratiques.

Quand on sait ce que recouvrent les termes "formations pratiques", on s'aperçoit que les trois ensembles subsistent bien.

En 1984, lorsque le financement de l'ACF releva de la compétence régionale, l'enveloppe globale éclata et le financement fut désormais assuré par deux services distincts : le service de la formation professionnelle et celui de l'éducation permanente. Par ailleurs, un échange de courriers entre l'ADACFO et la Direction de la Formation Professionnelle et de l'Apprentissage fit état d'une « évolution nécessaire de l'action pour l'inscrire dans les grandes priorités régionales pour le Bassin Minier ». Cela se traduit par l'apparition, aux côtés des formations traditionnelles, d'actions nouvelles à plein temps devant permettre, selon les vœux de la DFPA, de conduire le public de niveau VI au niveau IV. Le dispositif présenté au financement de la Région se structura dès lors en :

- un ensemble regroupant les formations professionnelles et préprofessionnelles au sein duquel on distingue :
 - les actions poursuivies des secteurs secondaire et tertiaire;
 - les actions nouvelles des mêmes secteurs mais mises en filière pour répondre aux objectifs de la DFPA;
- un ensemble regroupant les formations relevant de la compétence du secteur éducation permanente et comprenant lui-même trois sous-ensembles :
 - la mise à niveau et la formation générale;
 - la sensibilisation aux nouvelles technologies en appui sur la coupe-couture et la mécanique-auto;
 - la formation aux nouvelles technologies des formateurs s'adressant à des publics peu qualifiés.

En 1987, lorsqu'il put élarger globalement au Programme n° 1, le dispositif se restructura en trois ensembles. Ceux-ci demeurent en vigueur aujourd'hui.

Le premier "*Culture technique et employabilité*" inclut les matières traditionnelles d'incitation qui, comme nous le verrons ci-dessous, ont vu leur poids dans l'ensemble diminuer. Ce dispositif s'est en revanche enrichi de nouvelles matières comme les modules d'informatique et d'électromécanique. Cette organisation repose sur l'idée qu'une bonne appréhension de l'environ-

nement technologique et scientifique peut avoir un impact non négligeable sur l'employabilité des gens dont le niveau de qualification initial est bas. En 1988, l'ensemble représentait 67 modules techniques, 2 modules spécifiques "employabilité" et 16 ateliers pour un total de 67.350 heures/stagiaires.

Le deuxième ensemble est constitué par les *filiales de formation générale de base*. Elles comprennent l'expression écrite et orale, les mathématiques, les langues vivantes (anglais et allemand), l'économie et le droit. Organisées en modules de 16, 45 ou 60 heures elles permettent de gravir toutes les marches menant de l'alphabétisation à l'examen spécial d'entrée à l'université préparé par le GRETA. Des validations intermédiaires au niveau CAP sont également possibles pour ceux qui le souhaitent. L'ensemble totalise, en 1988, 36 modules, soit 32.400 heures/stagiaires.

Le troisième ensemble est constitué par les *filiales de formation professionnelle*. Organisées en 16 modules de 280 heures chacun, ces filiales couvrent cinq domaines techniques : la mécanique automobile, la chaudronnerie, l'électrotechnique, la maintenance industrielle et la bureautique avec ses deux options : administration et comptabilité. Cette dernière spécialité débouche sur une validation possible dans le cadre des CAPUC. Cet ensemble totalisait en 1988, 67.200 heures/stagiaires.

Le dispositif que nous venons de présenter est ouvert et, comme nous l'avons vu, intègre facilement de nouvelles matières, de nouveaux objectifs, de nouvelles priorités. Il répond bien aux trois grandes demandes du public peu qualifié :

- une demande de formation pratique, à usage et à utilité immédiats;
- une demande de formation de base permettant la maîtrise des langages fondamentaux que sont la langue maternelle, le langage des chiffres, le langage économique et social, le langage informatique et conduisant à une forme de certification que l'on n'a pas pu obtenir à l'issue du passage en formation initiale;
- une demande de formation qualifiante sur le plan professionnel permettant l'acquisition d'un métier voire d'une famille de métiers et débouchant, si possible, sur un emploi.

S'il satisfait en grande partie les demandes immédiates du public, le dispositif ne répond pas encore à toutes les sollicitations du milieu et ne permet pas de satisfaire tous les besoins objectifs de formation.

Ainsi, le besoin de qualification sociale est pratiquement ignoré si, du moins, l'on entend par qualification sociale non la soumission aux normes existantes, l'adaptation stricte aux conditions sociales ou le simple usage instrumental de la législation sociale, mais la capacité de l'individu de se situer clairement dans son environnement, la prise de conscience que la place occupée dans la société détermine la situation personnelle, la capacité des individus de s'organiser, de concevoir des projets d'intervention sur leur environ-

nement et de développer des actions collectives en vue de modifier leur situation et de résoudre leurs problèmes².

On ne peut donc que proposer la prise en compte de ce besoin dans toutes les formations et dans tous les dispositifs quels qu'ils soient. Une manière essentielle de s'y prendre consisterait d'ailleurs à compléter le dispositif existant par un ensemble de formations accompagnant directement des projets d'intervention sur l'environnement. De tels projets pourraient être à dominante économique, sociale ou culturelle comme, par exemple, la création d'une entreprise intermédiaire de rénovation du bâtiment ou la mise sur pied d'une bourse aux vêtements ou aux jouets, ou la mise en scène d'une pièce de théâtre ou encore la réalisation d'une exposition itinérante sur la mémoire minière, etc... Ces projets pourraient concerner quelques individus ou un quartier, être de courte ou de longue durée, être externes à l'action collective ou suscités et portés par celle-ci. Bref, pouvant être très différents, ils nécessitaient également des formations très diverses ne pouvant être définies a priori. Ayant pour but de faciliter la réalisation du projet, elles ne peuvent être construites qu'en fonction des besoins. De telles formations s'écartent donc de la pédagogie du projet pour laquelle la formation est le but et le projet le moyen.

A Sallaumines, des formations de ce type ont pu exister mais sporadiquement et de manière très éphémères. C'est ce qu'évoquait cette formatrice de coupe-couture au cours des entretiens : « *Moi je peux dire que j'ai mené un groupe jusqu'au bout. C'est un groupe qui n'a rien relâché, qui fait du calcul, du français. Elles se sont lancées dans la chanson, elles ont fait une pièce de théâtre, écrite par le groupe et montée sur scène à la fête de Sallaumines. Ce sont des choses qui ont apporté beaucoup à ces dames. Elles ont bougé. Il y a eu des expositions. Des tas de choses. Et il y en a encore. Je suis contente, parce que ce groupe continue dans la chanson* ».

Parmi les raisons qui expliquent la quasi inexistence d'un secteur de formation accompagnant des projets, il y a certainement les difficultés liées au financement. En effet, ces formations ne se prêtent pas aisément à une présentation sous forme de stages, bien cadrés, entrant dans les créneaux habituels de financement. Souvent, elles exigent qu'on sorte des schémas habituels de la formation continue et de l'éducation nationale et sont rebelles à toutes formes de parcellisation ou de cloisonnement. Elles sont à l'image du but qu'elles poursuivent, c'est-à-dire globales comme l'est le développement local³.

Si elle devait développer ce secteur, l'action collective se rapprocherait davantage du modèle des actions à base territoriale et rencontrerait l'un de ses objectifs fondamentaux qui est, rappelons le une nouvelle fois, de participer

2 Sur la notion de qualification sociale telle que définie ici, voir M.C. Verniers, "La qualification sociale : un nouveau besoin de formation ?", *Les Cahiers d'Etudes du CUEEP*, Lille, juin 1985, n° 3, 104 pages.

3 Sur la notion de développement local, nous renvoyons à ce que Malik Mebarki écrivait dans le rapport de 1988. M. Mebarki, *Les expériences de formations-développement*, Laboratoire Trigone, Lille, janvier 1989, 61 p., voir surtout les pages 5-11.

activement à la satisfaction des besoins de formation d'une collectivité déterminée et à son développement économique, social et culturel.

Le dispositif de formation à destination des publics faiblement scolarisés pourrait donc désormais se structurer en quatre ensembles ayant chacun une fonction bien spécifique :

- un ensemble "Culture technique et vie pratique" ou "formations d'accrochage et d'incitation", véritable charnière entre le dispositif de sensibilisation et la formation proprement dite dont les fonctions consistent à :
 - favoriser l'accès à la formation des publics de faible niveau de qualification;
 - répondre à leur demande immédiate tout en élargissant progressivement leurs centres d'intérêts;
 - alimenter les autres dispositifs en les incitant soit à reprendre une formation qualifiante soit en les engageant dans la réalisation de projets collectifs ayant un impact sur le développement local;
- un ensemble "Formations générales" dont la fonction essentielle est la maîtrise des langages fondamentaux, la montée générale en qualification et la certification;
- un ensemble "Formations professionnelles" dont la fonction est de conduire les stagiaires à une qualification reconnue et validée ou à l'acquisition d'un métier et si possible d'un emploi;
- un ensemble "Formations accompagnant des projets" dont la fonction est de permettre à des individus de s'organiser, à des groupes de se structurer afin de concevoir et de développer des projets collectifs à visée économique, sociale ou culturelle.

2. LE DISPOSITIF "MATIERES D'INCITATION"

Pourquoi consacrer un paragraphe spécifique aux matières d'incitation alors que les autres matières sont traitées globalement ?

Tout d'abord parce que, comme on l'a vu ci-dessus, ces matières ont fait l'objet de nombreuses critiques et parce que derrière la demande d'évaluation de l'action collective de formation, se profile toujours la question de leur utilité. Jamais dispositif n'a suscité autant d'interrogations de la part des financeurs; jamais non plus dispositif n'a fourni autant de réponses ni produit autant d'études qui montrent l'intérêt qu'il y a à développer ce type de matières et ce type de stratégie pédagogique.

La seconde raison qui nous pousse à mettre l'accent sur ce dispositif est dictée par le fait qu'il est au coeur même des actions collectives et ce depuis leur origine. Il l'est non seulement par son originalité mais aussi et surtout par la stratégie éducative qu'il implique ainsi que par le choix de l'explicitation des valeurs qu'il suppose. En effet, les formations d'accrochage et d'incitation ont pour fonction première d'attirer en formation un public nombreux et généralement peu demandeur de formation. En ce sens, elles se situent à l'interface des dispositifs de sensibilisation et des dispositifs de formation proprement dits. Par ailleurs, ces matières doivent, si l'on suit le modèle, conduire à

un élargissement des centres d'intérêt et au dépassement de la demande initiale. En cela, elles définissent une stratégie pédagogique : la stratégie de prise en compte des demandes et de leur dépassement progressif. Enfin, elles posent, dans le concret de l'action, la question des objectifs généraux de l'action éducative puisque si l'on encourage les formateurs à "inciter", il faut bien d'une manière ou d'une autre répondre à la question "inciter à quoi ?". Or, en répondant à cette question, on prend nécessairement position en faveur de certains valeurs plutôt que d'autres, on définit nécessairement les orientations politiques de l'action éducative.

La question essentielle posée à ce dispositif est donc relative autant à ses performances qu'à sa fonction dans le système. Comment, en effet, justifier le maintien et le développement de formations jugées obsolètes tant dans l'enseignement général que dans la formation professionnelle continue, comment accepter de financer, sur les crédits de la formation professionnelle, des matières qui ne conduisent pratiquement plus à des emplois et surtout comment accepter de les financer massivement ?

La plupart des études qui leur ont été consacrées sont unanimes et formelles : ces matières et particulièrement la coupe-couture conduisent à des savoirs et des savoir-faire qui ne peuvent plus guère être valorisés sur le marché de l'emploi. Reconnaître cela n'est pas pour autant conclure à leur inutilité ni même à leur inutilité du point de vue de la lutte contre le chômage. Si l'on accepte de sortir de la problématique étroite qui lie mécaniquement la formation aux débouchés professionnels - ce à quoi nous engageant d'ailleurs les objectifs du Programme n° 1 - alors, la question de l'utilité des matières d'incitation mérite d'être posée. Ont-elles rempli la fonction qu'on leur assignait ? Quel intérêt y trouve le public qui s'y inscrit ? Quels usages en fait-il ?

a) L'utilité des matières d'incitation

Autant les études passées ont montré que les effets immédiats de ces matières sur l'emploi étaient médiocres, autant aussi elles ont insisté sur leur utilité tant pour le public et pour l'institution éducative que pour le développement culturel local. Nous ne pouvons reprendre en détail les résultats de ces études⁴ dans le cadre de cette évaluation. Nous nous contenterons d'en extraire les principaux résultats tout en centrant notre attention sur celle des matières d'incitation la plus contestée : la coupe-couture.

Le premier constat que l'on peut faire est que ces matières présentent une réelle utilité pour les personnes qui les suivent.

Qu'il s'agisse de la mécanique-auto ou de la coupe-couture, elles permettent l'acquisition de savoir-faire immédiats qui préservent contre la dégradation du niveau de vie en donnant la possibilité de réaliser des économies.

4 Voir les éléments de bibliographie cités en note 2, p. 39 ci-dessus.

Dans tous les entretiens réalisés par les auteurs des études sur la coupe-couture, la référence à l'économie, au sens de "faire des économies" est présente comme un leitmotiv.

Analysant cette notion, M. Feutrie fait, très justement, remarquer que la mesure précise de l'ampleur des économies est impossible à réaliser, car « n'est retenu dans le mode de calcul du coût du vêtement que ce qui implique une sortie effective d'argent et peut être indirectement imputé au budget mensuel du ménage »⁵. Cela sous-estime bien entendu le coût réel puisque ne sont pris en considération ni le temps de travail nécessaire à la confection ni sa rémunération, ni le coût de l'amortissement de la machine à coudre, ni les frais annexes. Mais là n'est pas l'essentiel aux yeux des stagiaires. Ce qui l'est, c'est qu'elles sont devenues plus libres face au renouvellement de leur garde-robe et de celle de leur famille. Auparavant, comme l'explique l'une d'entre elles : « *Je m'achetais un robe l'été, une robe l'hiver. Et je me dis quand je regarde en arrière, j'avais toujours la même chose sur le dos. Je retournais le soir pour voir où c'était le moins cher. Ce n'était pas une question de goût, c'était surtout une question d'argent* ». La capacité acquise de réaliser soi-même ses propres vêtements ou ceux de sa famille, même si l'économie réelle n'est pas très conséquente, permet de ne plus se trouver coincé par l'argent lorsqu'il faut habiller la famille pour une cérémonie ou lorsqu'il faut faire face aux demandes des filles souhaitant changer souvent de vêtements. Elle permet aussi de suivre la mode au plus près, de faire passer le "goût" avant les impératifs financiers, d'avoir plus de choix dans sa garde-robe, d'acheter des tissus plus chers et de meilleure qualité, d'ajouter quelques notes de fantaisie à ses vêtements.⁶

En perpétuant ainsi au sein du foyer des pratiques quasi artisanales, la coupe-couture permet aussi d'éviter les pièges de la consommation de masse. « *C'est vrai, disent-elles, que ce qu'on fait ne revient pas nécessairement moins cher que ce que l'on trouve dans les super-marchés. Mais au moins on n'est plus tentées par les promotions. Avant on entrait pour acheter trois sur-vêtements en promotion à 100 F et on sortait avec un caddie rempli d'autres choses pour 500 F.* »

Par ailleurs, chez certaines, la production de vêtements a atteint un niveau tel⁷ qu'elles ont un réel sentiment d'occuper un emploi tout en restant en dehors de l'appareil de production et elles en conçoivent un sentiment de fierté. Cette valorisation de soi, cette confiance en soi retrouvée constitue un acquis appréciable pour la personne qui recherche désormais les occasions de rencontre et tisse de nouveaux réseaux de sociabilité.

Les cycles de formation offrent en effet l'occasion de rencontres nouvelles; ils permettent une meilleure connaissance de la collectivité à laquelle

5 M. Feutrie, "Des femmes du pays minier en formation. La demande de formation en couture", dans *Des femmes en formation, op. cit.*, p. 64.

6 *Ibidem*, p. 65.

7 En 1989, sur 100 personnes ayant suivi au moins un cycle de couture :

- 34 ont confectionné entre 1 et 5 vêtements;
- 29 ont confectionné entre 6 et 10 vêtements;
- 21 ont confectionné entre 11 et 20 vêtements;
- 16 ont confectionné plus de 20 vêtements.

on appartient et une diffusion de nouvelles normes sociales. Pour certaines stagiaires, dont l'inscription au cours est la seule occasion de sortie, le groupe de couture devient un véritable groupe d'appartenance et de référence. La coupe-couture offre cette possibilité de réinsertion dans la vie de la cité après être longtemps restée enfermée au foyer et permet l'accès à une certaine indépendance, condition sine qua non d'une participation au développement local.

De ce changement d'attitudes, de ce dynamisme retrouvé, la collectivité ne peut qu'être bénéficiaire. Et cela se constate sur divers plans. Tout d'abord les matières d'incitation deviennent paradoxalement facteur de modernité. Lorsque la personne réussit dans sa formation, c'est-à-dire lorsqu'elle parvient à réaliser ses vêtements, elle est prête pour d'autres conquêtes. Elle peut, à l'instar de son formateur ou de sa formatrice, accomplir d'autres ruptures biographiques et se situer en intermédiaire culturelle entre son milieu d'origine et les couches moyennes. « De la femme de mineur ordinaire (non participante et enfermée dans sa sociabilité de coron) à l'auditrice de coupe-couture, de celle-ci à la formatrice qui se dit "monitrice" ou "conseillère", de la formatrice à l'enseignante, on franchit autant de sphères concentriques, introduisant dans des sous-espaces culturels distincts »⁸.

Ce brassage induit ainsi une dynamique sociale et culturelle aux aspects divers et complexes pouvant aller d'une simple participation à la fête de l'action collective jusqu'à des interventions au sein d'associations de parents d'élèves ou des actions sociales en vue de développer l'action collective.

Ainsi, en favorisant la réalisation d'économies, en accroissant la marge de manoeuvre par rapport aux contraintes financières du budget familial, en permettant l'acquisition de capacités techniques nouvelles, valorisées et valorisantes dans le milieu, en développant la confiance en soi et la motivation, en ouvrant à de nouveaux réseaux de sociabilité, les matières d'incitation ont exercé un réel attrait sur les publics faiblement scolarisés et ont largement répondu à leurs attentes. Le haut coefficient de satisfaction qui leur est attribué a renforcé leur attirance au point qu'on peut affirmer qu'elles ont largement rempli la première partie de leur contrat : elles ont accroché le public en masse et le public prioritairement visé. Comme le montrent toutes les études citées, les personnes qui fréquentent les cycles de coupe-couture - et cela est vrai aussi pour la mécanique-auto - sont moins scolarisées et plus représentatives du milieu ouvrier que la moyenne des participants.

Si l'incitation se limitait à cette fonction d'accrochage, on devrait conclure à la réussite totale de la stratégie. Mais la fonction d'incitation ne s'arrête pas à l'entrée en formation; l'incitation vise aussi à faire évoluer la demande tantôt d'un apprentissage particulier vers un savoir plus général à l'intérieur même de la matière d'incitation, tantôt d'une formation utilitaire vers une formation générale ou professionnelle qualifiante, tantôt vers la réalisation d'un projet d'intervention sur l'environnement. Peut-on affirmer que, sur ce plan, les matières d'incitation ont aussi bien réussi ?

8 C. Dubar, Préface à l'étude *Des femmes en formation*, op. cit., p. V.

Pour répondre à cette question, un bref éclairage historique sur les pratiques d'incitation à Sallaumines s'avère indispensable.

b) Les pratiques d'incitation à Sallaumines

Dans le premier rapport d'activités de l'action collective (1971), on ne trouve aucune trace d'une pratique délibérée d'incitation. La coupe-couture et la mécanique-auto sont présentes au même titre et avec le même statut que les autres matières. Est-ce à dire que les promoteurs n'envisageaient pas de se conformer au modèle défini et à la stratégie pédagogique de dépassement des demandes initiales ?

En fait, dans le rapport de 1972, une remarque incidente à propos de la mécanique-auto permet d'attester que les promoteurs étaient au courant de la problématique de l'incitation et entendaient bien faire jouer ce rôle à certaines matières : « Il est malheureusement impossible, écrit-on, d'établir des comparaisons précises avec la mécanique-auto **qui doit aussi théoriquement jouer le rôle de discipline d'incitation** »⁹. L'objet de l'incitation n'y est toutefois pas défini. S'agit-il d'inciter à l'accès, s'agit-il d'assigner à l'incitation la fonction d'alimenter les autres groupes ? Le fait de calculer le pourcentage de doubles inscriptions à partir de la coupe-couture et de la mécanique-auto semblerait être un indicateur du fait que l'on assigne effectivement à ces matières la tâche d'alimenter les autres groupes, mais les très nettes réserves mises aux inscriptions multiples¹⁰ par le même rapport laisse penser que l'incitation dont il s'agit se limite à favoriser l'accès à la formation. Le rapport utilise d'ailleurs à ce propos le terme "accrochage". Ce n'est qu'à titre d'expériences limitées que l'on pourrait envisager prochainement de coupler certaines matières, comme "expression" et "mécanique-auto" l'une devant servir de support à l'autre.

D'emblée, le succès des matières d'incitation est réel : elles voient leurs effectifs croître très rapidement, ce qui confirme leur fonction d'accrochage. Qui plus est, l'analyse révèle que les taux d'abandons y sont peu élevés (10%). Elles contribuent donc à fixer le public¹¹. Ceci correspond à une stratégie pédagogique qui consiste à présenter aux hommes et aux femmes du milieu ouvrier des matières dont l'apprentissage comprend un aspect manuel important, perçu comme accessible.

Dans le rapport de 1974, l'incitation n'a plus pour seule fonction l'accrochage et la rétention du public. Elle vise, à titre expérimental, l'enrichissement des contenus. L'expérience tentée s'inspire des fameux "10%" octroyés à l'enseignement secondaire.

9 *Rapport d'activités* de l'ACF de Sallaumines-Noyelles, 1972, p. 13.

10 *Ibidem*, p. 8 et 9.

11 *Rapport d'activités* de 1974, p. 8 et 9.

Il est prévu des interventions de formateurs d'expression orale et écrite dans les groupes de mécanique-auto et de coupe-couture et ce, à raison de 6 à 8 heures par module de 60 heures. En mécanique, les interventions porteront sur le code de la route, la déclaration d'accident, l'assurance automobile; en coupe-couture, elles auront pour objet l'éducation sexuelle et le métier de parents.

Après un début prometteur, du moins en coupe-couture, où le rapport de 1974 fait état de 40 femmes qui décident d'entreprendre des cycles de formation d'une quinzaine d'heures en éducation des enfants et en économie familiale, on devra bien vite se rendre à l'évidence que cette pratique ne s'avère guère fructueuse. Les groupes éducation des enfants et économie familiale auront une existence éphémère. Il en va de même pour la tentative d'élargissement de l'expérience en 1975. En effet, cette année voit se développer à côté des cours classiques de coupe-couture et de mécanique-auto, trois coupages :

- « couture et expression française »
- « couture et éducation des enfants »
- « mécanique-auto et mathématiques ».

Jusqu'en 1977, ces couples iront en se généralisant; plus de 50% des groupes d'incitation sont touchés. Mais des oppositions assez vives se dessinent dans le public de la coupe-couture¹², oppositions relayées par les formatrices. De même l'opération n'est guère concluante en mécanique-auto où l'on s'oriente vers une incitation à des matières comme l'électricité automobile ou le soudage, plus proches de la mécanique que les mathématiques¹³.

Ces résistances poussent les responsables à s'interroger sur le bien fondé de cette stratégie et sur le modèle culturel induit par ces interventions.

Des événements extérieurs viennent précipiter les changements. En effet, en 1979, le rectorat limite le volume d'activités de l'ACF à 150.000 heures/stagiaire et contraint les responsables à diminuer de manière draconienne l'action d'incitation. Pour faire face à cette situation, on décide, non de réduire les groupes mais la durée de la formation en coupe-couture, les groupes conservant la possibilité d'utiliser en formation générale le nombre d'heures non financées en formation d'incitation. Les groupes mixtes qui avaient vu le jour en 1974-1975 disparaissent donc pour laisser place à des groupes de 60 heures dont 45 heures peuvent effectivement être consacrées à la matière d'incitation et 15 heures laissées à l'initiative des groupes. La mécanique-auto, tout en demeurant en partie matière d'incitation est, de plus en plus, repensée en vue d'être intégrée à la formation professionnelle¹⁴.

En coupe-couture, l'incitation est envisagée désormais comme une activité d'éveil de la conscience sociale et d'ouverture sur la vie extérieure. Contrairement à ce qui se passait pour les groupes mixtes précédents, l'organisation des interventions à propos de sujets autres que la coupe-couture sont

12 *Rapport d'activités de 1977*, p. 33.

13 *Rapport d'activités de 1976*, p. 22.

14 *Rapport d'activités de 1979*, pp. 21-31.

confiées aux formatrices de coupe-couture elles-mêmes. Pour pouvoir réaliser ces interventions, des groupes de travail et une formation de formatrices sont organisés¹⁵.

Ce dispositif, qui devait faire l'objet d'une expérimentation partielle en 1979/80, devint effectif en septembre 1980 et conserve, aujourd'hui encore, une place très importante dans le coeur des formatrices. Cette forme d'incitation est celle qui semble avoir recueilli le plus de faveur parmi les formatrices, sans doute parce qu'elles ont été capables de l'assumer personnellement. Nombreux sont les entretiens réalisés qui se réfèrent positivement à cette époque et à cette stratégie :

- *« Avant, on avait introduit des matières dans la coupe-couture. On nous imposait des formateurs extérieurs pendant 30 heures sur les 120 qu'on nous donnait. Puis on nous a dit : "c'est à vous de faire l'incitation maintenant. Vous devez demander ce qui intéressent les dames". Pour nous, ça n'a pas toujours été facile. Mais on a fait un tas de choses sur la commune, sur le budget, sur l'électricité. On faisait parfois venir des intervenants extérieurs, mais c'est nous qui les choisissons... Ça marchait parce que c'était pratique. C'était quelque chose qui servait tout de suite, qui intéressait. On avait trouvé des intervenants de sociétés, on a fait venir le planning familial, EDF, des médecins sur la contraception, sur le cancer. Ça a très bien marché. »*
- *« On a fait du droit du consommateur aussi. Certains étaient des bénévoles, d'autres se sont fait payer, mais très peu. Les médecins, c'est nous qui les amenions. Ça ne changeait pas l'heure, ni le lieu. On était là. C'était des choses qui les intéressaient. Ça leur apportait beaucoup. Ça a cessé il y a trois ans, je crois »*
- *« Elles ne savaient pas lire une facture. On a téléphoné à EDF; on a demandé s'il y avait une responsable; elle est venue dans le groupe lire la feuille. C'est ce qui s'est aussi passé à la Caisse d'Épargne; on ne connaissait pas les livrets, les actions, les obligations; on a pris rendez-vous. On avait entendu parler des sectes sur Fréquence Nord. J'ai téléphoné; j'ai eu une adresse; une dame est venue (...). Le planning familial c'était pareil »*
- *« Au démarrage, on devait faire de l'incitation; alors on a choisi ce qui était le plus près de nous. On voulait s'accrocher à la commune, ça tombait bien, au mois de novembre avec les impôts locaux. On a voulu savoir ce qu'était les impôts locaux. On a invité le maire; le maire nous a dit un peu ce que c'était, la façon dont il gérait sa commune. Ensuite on a voulu voir un député. On a écrit. Il est venu dans le groupe; il nous a expliqué ce que c'était que l'assemblée nationale. On a été à une séance de l'Assemblée nationale. On a voulu aller voir le Sénat. On s'est intégrée un peu dans la vie de la commune puisqu'on a fait une bourse aux vêtements. On a fait un tas d'expériences comme ça »*

15 *Ibidem*, p. 35.

En 1984, l'incitation prend une nouvelle orientation. C'est l'époque où, sous la pression des contraintes financières et politiques extérieures, l'action collective se voit obligée de redéfinir ses formations de manière à permettre l'accès de ses publics au niveau IV. C'est aussi l'époque où le développement des nouvelles technologies est souhaité par tous les financeurs. Tout naturellement, le dispositif des matières d'incitation se voit confier la mission de sensibiliser les publics à l'informatique. Le projet, élaboré en 1984, définit l'objectif général : « A l'heure où la totalité des modes de vie est en passe d'être affectée par cette révolution culturelle, qu'inaugure l'introduction des nouvelles techniques de communication et de traitement de l'information, il est impératif que l'ACF redéfinisse les moyens qu'elle se donne pour atteindre son objectif : notamment, le souci d'insertion des individus dans la société de demain se reformule pour une grande partie en souci d'appropriation sociale des nouvelles techniques »¹⁶.

Pour le public féminin, il est prévu une sensibilisation aux nouvelles techniques et une adaptation de son niveau de formation générale à leurs exigences.

Pour que le projet soit viable, il faut que le public l'accepte. On sait, par expérience, que celui-ci n'accepte ce genre de démarche qu'à la condition que ses formatrices soient elles-mêmes convaincues de son utilité. On propose donc, en tout premier lieu, une sensibilisation et une formation à l'informatique aux formatrices de coupe-couture considérées comme le public relais, le public cible demeurant bien entendu les stagiaires.

Pour le public masculin, l'objectif général est le même. Mais la sensibilisation aux nouvelles technologies s'effectue non par le biais d'une incitation directe à l'informatique mais par le biais d'une approche des composants électroniques intégrés dans les véhicules. En effet, le domaine de l'automobile figure à la pointe des technologies nouvelles. Celles-ci interviennent non seulement dans la fabrication (robotique, conception assistée par ordinateur...) mais aussi dans l'entretien (bancs électroniques). Ici, la distance entre les nouveaux contenus et la matière d'incitation sont incontestablement plus proches, encore que, pour les formateurs, un apprentissage s'impose s'ils veulent être capables d'utiliser les micro-ordinateurs et participer à la création de didacticiels en mécanique-auto.

Au cours des années 1984-1987 se développent donc, comme prévu, la formation généralisée des formateurs et formatrices à l'informatique (1984-85), la mise au point des logiciels pédagogiques (1986) et la sensibilisation des publics cibles à l'informatique (1986-87)¹⁷.

Une fois de plus, les formateurs des matières d'incitation ont joué leur rôle, même si cela n'a pas été toujours très facile.

16 *Le public féminin des formations*, document interne CUEEP, 1984, ronéoté (5p.).

17 *Proposition de convention avec le Conseil Régional*, 1986, p. 3.

Tous les avis recueillis sur cette expérience ne sont pas aussi positifs que celui émis ci-après par un responsable : « *On a donné des notions à toutes les formatrices de coupe-couture pour qu'elles aient la possibilité de faire de l'EAO. C'est la première chose. Et puis, les personnes qui se sentaient intéressées par cette matière ont eu une formation plus complète, qui leur permette effectivement de faire de la programmation et d'arriver à créer des logiciels. Ceux-ci devaient être utilisés par toutes les autres formatrices de coupe-couture dans le cadre des cours. C'est vrai que dans ce domaine on a avancé. Toutes les formatrices ont eu cette formation et certaines d'entre elles ont quand même continué dans le domaine de l'informatique* ».

En effet, si la plupart des formatrices se souviennent avec intérêt de cette expérience, plusieurs lui reprochent de n'avoir pas été suffisamment bien adaptée à leur niveau et à l'usage qu'elles pouvaient en faire dans leur groupe. Très vite, « *On est monté trop haut et nous avons été dépassées. Comme les formateurs d'informatique avaient un programme, on devait suivre. On a alors fait de la programmation. C'était compliqué. Et finalement, le "pratique", les "petites choses", celles qu'on aurait pu montrer à nos gens n'ont pas réellement été vues. Maintenant, on ne sait pas tellement faire passer aux auditrices ce qu'on nous a enseigné. Finalement, il n'y a pas eu d'énormes retours sur les auditrices* ».

Les formatrices ont bien essayé et quelques-unes ont acquis suffisamment de connaissances et de savoir-faire pour animer de courts modules de 16 heures de découvertes en informatique. Les autres ont été capables de sensibiliser leur public de sorte qu'il y eut effectivement un nombre assez important de femmes qui se sont inscrites à ces modules. Mais, au moment où nous avons réalisé l'évaluation, l'expérience était interrompue parce que le public des matières d'incitation ne s'était pas suffisamment renouvelé à cause de l'imposition du programme ainsi que nous allons le voir.

En effet, parallèlement au développement de l'expérience d'incitation à l'informatique, l'ancien directeur de l'action collective imposait une réorientation assez nette du dispositif. Déjà amorcée en 1980 par la création de quatre groupes de coupe-couture dits "groupes programme", cette réorientation devait être progressivement étendue à l'ensemble du dispositif à partir de 1986.

Il s'agissait en fait d'amener les formatrices à abandonner complètement la logique de production de vêtements et d'incitation qui prévalait et d'adopter une « *logique d'apprentissage induisant l'homogénéité des niveaux et la progressivité de l'apprentissage collectifs* »¹⁸. Soit disant pour éviter "le piège de l'idée d'incitation" et pour lutter contre ce qu'il estimait être une attitude de mépris pédagogique envers la coupe-couture, le directeur de l'ACF engagea les formatrices dans l'élaboration d'un programme s'étalant sur plusieurs années à raison de deux unités de 60 heures par an. Bien entendu, il ne pouvait aller totalement à l'encontre de la politique de l'institution. Aussi maintint-il

18 B. Richardot, *L'incitation en action collective de formation*. "Enjeux, stratégies et attitudes. L'exemple de la coupe-couture à Sallaumines-Noyelles", Université de Lille, Mémoire de DEA en Sciences de l'Éducation, 1985, p. 22.

au sein de ces groupes « le principe de l'alternance entre la coupe-couture et la formation ouverte »¹⁹ mais il en inversa complètement le sens. Désormais, la coupe-couture ne devait plus servir d'incitation aux autres matières. Les interventions qui se feraient au sein des groupes ne devaient plus avoir pour but d'encourager les auditrices à s'inscrire dans ces nouvelles matières. Au contraire, celles-ci devaient être choisies « pour permettre aux stagiaires de mieux appréhender ou de compléter la formation coupe-couture »²⁰. Et de citer quelques exemples : dessin, anatomie, arithmétique, géométrie, économie familiale, électricité ménagère. Chacune de ces "disciplines" ne devrait donc être abordée « que pour ses applications à la coupe et à la couture ».

C'est sous le régime de ce programme que vit encore l'action collective aujourd'hui. Il comprend un ensemble de modules se répartissant comme suit :

- Coupe-couture niveau 1 : 120 h
- Coupe-couture niveau 2 : 120 h
- Coupe-couture niveau 3 : 120 h

Ces trois niveaux qui constituent le cycle de formation proprement dit et ont pour objet la confection de vêtements pour femmes peuvent être suivis d'une série d'options ou de perfectionnements :

- Retouche : 120 h
- Coupe-couture hommes : 120 h
- Coupe-couture enfants : 120 h
- Ameublement : 120 h
- Lingerie, layette : 120 h
- Coupe perfectionnement : 60 h.

Bref, les dames qui voudraient obtenir l'ensemble des modules sont assurées de pouvoir rester 9 ans dans le dispositif de formation puisqu'elles prennent en général deux modules de 60 heures par an.

c) *Le dispositif d'incitation aujourd'hui*

A la lumière de ce que nous venons d'écrire, nous devons revenir sur un paragraphe de notre rapport précédent²¹. En effet, nous disions que le but fondamental assigné aux matières d'incitation regroupées sous le vocable "Culture technique et employabilité" n'avait pas changé et que la fonction d'incitation s'était bien maintenue tout en s'adaptant aux besoins prioritaires que l'on visait à satisfaire. Si la deuxième partie de cette phrase demeure valable pour la période considérée - et nous venons de relater les diverses pratiques en matière d'incitation - la première partie doit être revue au regard de la mise en place progressive des programmes que ce soit en coupe-couture ou en mécanique-auto.

19 *Ibidem*, p. 24.

20 *Ibidem*.

21 P. Demunter, *Evaluation de l'Action collective de formation de Sallaumines, Noyelles, Méricourt, Loison*, Lille, Trigone, janvier 1989, pp. 20-21.

Cette mise en place et la réorientation politique qu'elle impliquait sont en grande partie responsables de la confusion et de l'inquiétude qui règnent aujourd'hui dans les matières d'incitation. Lorsque nous avons interrogé les formatrices de coupe-couture et les formateurs de mécanique-auto sur leur pratique et sur les objectifs qu'ils poursuivaient, rares sont ceux qui ont pu nous tenir un discours clair, non qu'ils ne connaissent pas leur métier mais parce qu'ils se sont trouvés en face d'une politique institutionnelle peu cohérente. L'un d'entre eux résume bien cette situation : « *On nous a dit qu'il fallait inciter les gens et puis on nous a dit qu'il ne fallait plus appeler ces matières "matières d'incitation". On nous a imposé un programme rigide que nous devons imposer à nos auditrices. Maintenant, comme on leur impose beaucoup de choses, il y a une désaffection des groupes. Avant, elles faisaient beaucoup de choses qu'elles ne font plus maintenant. L'esprit n'est plus le même, l'enthousiasme n'est plus le même, la dynamique n'est plus la même* ».

A la question : « Les matières d'incitation accrochent-elles encore le public cible prioritaire ? » la réponse est évidente et positive. Néanmoins, l'allongement de la durée de formation et la limitation des crédits ont eu pour conséquence que les groupes n'ont guère pu se renouveler. Certaines formatrices font même état de la nécessité de « *trier, de choisir, de sélectionner les gens parce que les places sont rares* ». Mais là n'est pas le plus grave. Le plus grave c'est le cercle vicieux qui s'instaure : les formations coupe-couture sont menacées; elles le sont d'autant plus qu'elles ne remplissent plus la fonction d'incitation qu'on attend d'elles. Cette menace devrait normalement conduire les formatrices à faciliter le passage de leurs stagiaires dans d'autres groupes et de recruter de nouvelles personnes. Mais comme on impose un programme et comme les moyens sont limités par ailleurs, on ne peut recruter. Dès lors, on hésite à lâcher son public de peur de ne plus avoir de groupe et de perdre ainsi ses vacations. A terme, cette rétention du public renforce les menaces sur le dispositif de sorte que l'inquiétude et l'insécurité croissent dans des proportions telles que la formation commence à s'en ressentir de même que la sensibilisation aux autres matières. Un peu comme si, en perdant leur dynamique, les matières d'incitation avaient fait perdre à l'action collective l'écho qu'elle avait dans le milieu.

Par ailleurs, le public ayant changé, la coupe-couture et la mécanique-auto ne sont plus les seules matières d'accrochage. Les formatrices de coupe-couture habituées à avoir de nombreuses demandes sont étonnées de constater que leur matière n'accroche plus en masse les jeunes femmes : « *De nouveaux bâtiments se sont construits près de chez nous; ce sont des bâtiments locatifs. Il y a pas mal de personnes jeunes qui mènent les enfants à l'école. Les bâtiments sont là, l'école maternelle est à 500 m; nous sommes entre les deux. On a distribué des tracts dans toutes les boîtes aux lettres; on n'a eu personne. Ces personnes, on les revoit à 2 heures ramenant les enfants, discutant. A 4 h, quelques fois on les retrouve au bout de la rue; elles discutent; elles ne sont pas motivées; pourquoi ? Ce sont des jeunes. Elles ont des enfants. Elles ne travaillent pas. Elles sont là. Elles ne viennent pas. Pourtant*

c'est gratuit et il y a une superbe salle. (...) Elles rentrent chez elles. Elles regardent la télévision. Elles discutent avec les voisines. Peut-être qu'on devrait dire à ces jeunes mères : "qu'est-ce que vous faites ? Est-ce que vous n'avez pas du temps libre ? Est-ce que vous ne voulez pas venir en formation ? On vous apprendrait à coudre. Vous pourriez faire vos propres vêtements et ceux de vos enfants. Mais il faut dire qu'il y a beaucoup de jeunes femmes qui n'aiment pas la couture. Alors il faudrait imaginer autre chose, une autre incitation ».

Si la force incitative à l'entrée en formation de ces matières a diminué, que dire de leur autre fonction d'incitation ?

Officiellement, elle a disparu au profit du programme. Mais dans la réalité ce n'est pas aussi clair. Trois discours se superposent et ajoutent à la confusion :

- un discours rationalisant les positions de l'ancien directeur²² en matière d'incitation. « Quelle que soit la situation de l'idée d'incitation par rapport à l'idéologie, on retrouve l'idée d'une **manipulation** de la demande de formation. L'institution cherche à **piéger** les demandeurs en répondant à leur demande avec l'**objectif (non-dit)** de la transformer » (p. 33). « Le principal effet néfaste de la visée de cet objectif est sans doute que la technique de la coupe-couture **ne constitue pas** d'emblée **une discipline d'enseignement à part entière** » (p. 17). Pour rendre toute sa noblesse à cette matière, il convient donc, toujours selon l'ancien directeur, de supprimer sa fonction d'incitation et d'en faire « réellement l'enjeu de l'alternance » (p. 24) au sein du couple coupe-couture/formations ouvertes. Par une inversion des ordres de priorité, il fait de ces dernières des « formations au service de la coupe-couture » (p. 24). Le programme ainsi proposé s'inscrit dans une logique essentiellement pédagogique (et non professionnelle) : « A partir de cette progression et de l'étalement dans le temps, il devenait facile de dégager une échelle de niveaux et de savoir-faire permettant de déterminer la compétence des femmes faisant acte d'inscription (évaluation) afin de les intégrer dans un groupe approprié (constitution de groupes de niveaux) » (p. 23). Comme il ne peut aller totalement à l'encontre de la politique de l'institution qui, à l'époque, préconise une incitation aux nouvelles technologies, il change le terme : « Tout naturellement (?) les "formations d'incitation" vont être choisies comme lieu d'expérimentation. Le mot "incitation" va donc finir par signifier sensibilisation aux nouvelles technologies, incitation à l'accès aux nouveaux outils » (p. 25).

22 Sur cette rationalisation voir B. Richardot, *op. cit.* Les termes et expressions que nous soulignons sont typiques du style adopté. Il s'agit, chaque fois que l'on parle de l'incitation et de ses fonctions, de choisir des expressions ou des métaphores à coloration négative ou péjorative sans prendre la peine d'en donner une définition précise. A titre d'exemple, on aurait pu à la place de "manipulation" parler comme J.C. Loubière de "traitement de la demande" ou de "détour pédagogique", mais l'effet n'eût pas été le même.

- A côté de ce discours, se développe un discours officiel, porté par la même personne, mais agissant maintenant en tant que directeur de l'action collective et non plus en tant qu'étudiant de troisième cycle. L'objectif professionnel est mis en avant : « Parmi les groupes mis en place depuis le mois d'octobre existent quatre groupes dit "groupes programmes". Il s'agit de groupes qui prennent appui sur les programmes de formation professionnelle »²³ L'idée de prendre appui sur des programmes de formation professionnelle et le fait de suggérer que toute la coupe-couture puisse se transformer en formation lourde est, à cette époque, à la limite de la provocation puisque, nous l'avons déjà rappelé, les financeurs considèrent que cette formation ne peut déboucher que sur de très rares emplois.
- Un troisième discours est porté par le milieu; il demeure largement inspiré des pratiques anciennes d'incitation, le programme étant perçu comme une contrainte imposée par l'institution éducative qui veut normaliser ses formations.

Les pratiques, quant à elles, se développent en sens divers. Puisque le programme est voulu par le directeur, on participe à son élaboration mais on l'applique empiriquement en tenant compte des demandes des stagiaires. Concrètement, cela signifie que les groupes de niveaux continuent à rassembler des stagiaires de niveaux très différents. A la limite, ils présentent une hétérogénéité plus grande encore que les anciens groupes de coupe-couture. En outre, la logique de production de vêtements dénoncée se maintient et essaie de faire bon ménage avec la logique pédagogique de progression. Mais comme celle-ci se trouve handicapée par l'hétérogénéité croissante des groupes et comme les formatrices sont bien obligées de revenir à leur pratique ancienne qui précisément permettait d'assurer un suivi individuel, la logique de production a tendance à reflourir alors que le but assigné au programme était de l'extirper. Enfin, certaines formatrices ont maintenu en dépit des directives une certaine pratique d'incitation.

Que conclure au terme de cette étude ? Tout d'abord il faut constater que les matières d'incitation, après avoir connu une expansion prodigieuse et donc avoir rempli leur fonction d'accrochage, sont en recul net, recul dû essentiellement aux contraintes externes notamment celles qui s'exercent en matière de financement. Il faut aussi constater que ces matières, même si elles ne permettent pas de déboucher massivement et directement sur des emplois ou sur des cycles de formation ont néanmoins fait preuve de leur utilité pour les personnes qui les ont suivies ainsi que pour l'institution et la collectivité. Il faut ensuite reconnaître que la fonction d'incitation demeure une fonction essentielle lorsqu'on s'adresse à ce type de public et qu'on aurait tort de la supprimer alors qu'on dispose d'un ensemble de formateurs et de formatrices expérimentés dans ce domaine. Même si une certaine confusion a pu se glisser

23 Rapport d'activités de l'Action collective, Sallaumines, 1980, p. 6.

dans les esprits, même si l'on doit admettre que les pratiques actuelles sont parfois incohérentes et contradictoires, même s'il faut regretter que les changements d'orientation politique, tant sur le plan régional que sur les plans de l'institution, ont insécurisé les formatrices et leur public au point parfois de leur faire perdre l'espoir de pouvoir maintenir en vie le dispositif des matières d'incitation, il faut reconnaître qu'on dispose toujours d'un capital d'expérience et de militantisme qu'un rien suffirait à ranimer.

d) Quelques propositions

Afin de supprimer toutes les ambiguïtés et les confusions nées des changements successifs, il conviendrait de rendre au dispositif sa fonction première et de l'insérer dans le dispositif d'ensemble que nous avons redéfini ci-dessus.

Pour cela, il semble que plusieurs mesures peuvent être prises en coordination et en discussion avec les responsables des divers secteurs et avec les formatrices. Ces mesures sont les suivantes :

1. **Définir l'objet de l'incitation aujourd'hui**, ce pourrait être d'une part accrocher le public peu motivé et, d'autre part, l'engager dans un processus de qualification sociale. Si nous parlons de processus c'est à dessein pour insister sur le fait que l'incitation ne peut être considérée comme un "tout ou rien". Elle ne peut être jugée au nombre de personnes qu'on aurait réussi à faire passer dans un cycle de formation professionnelle ou générale. Elle commence au sein du groupe par des activités d'enrichissement et d'élargissement des centres d'intérêt, d'éveil de la conscience et d'ouverture sur la collectivité pour se poursuivre soit par le passage vers d'autres types de formation soit vers la réalisation de projets collectifs d'intervention sur l'environnement.
2. **Elaborer, à côté des matières d'incitation et dans les autres dispositifs, des programmes de formation qui prolongent les dites matières vers une formation à visée professionnelle.** Cela suppose d'une part l'acquisition d'une réelle qualification dans le domaine et donc un cycle lourd comportant, à côté de la matière d'incitation de départ, d'autres matières. Cela suppose, en outre, un nombre de places relativement limité car les emplois à la sortie ne sont pas nombreux. Cela suppose enfin la recherche de stages en entreprise pour les personnes s'engageant dans cette voie.
3. **Rechercher, avec les formatrices, quelles sont les personnes susceptibles de s'intéresser à la réalisation d'un projet collectif**; concevoir avec elles ce projet, en étudier les conditions de viabilité et préparer, avec les responsables, l'organisation de la formation qui pourrait aider à sa réalisation. La recherche, dans ce domaine, doit, à terme, conduire le ou les groupes à se dégager de la formation et à prendre leur autonomie, même si des relations privilégiées peuvent être maintenues avec l'action collective.

4. **Redéfinir, dans le cadre même des matières d'incitation, les modules offerts au public de manière à ce que ceux-ci puissent répondre dans un délai beaucoup plus court à une demande précise et donc accueillir régulièrement de nouvelles personnes dans le dispositif.**
5. **Elargir les offres dans ce secteur car d'autres formations comme l'informatique, par exemple, peuvent aussi remplir la fonction d'incitation.**
6. **Assurer aux formateurs et aux formatrices une solide formation afin de les mettre en situation d'intervenir eux-mêmes dans les phases d'incitation.**
7. **Accompagner l'action des formateurs et des formatrices par des moyens institutionnels et structurels susceptibles d'appuyer leurs efforts. Au nombre de ces moyens, tous ceux qui concernent l'information sur ce qui se réalise ou peut se réaliser au sein de l'action collective et dans l'environnement social et culturel immédiat devront occuper une place de choix.**

CHAPITRE IV. - LA PEDAGOGIE ET LA FORMATION DES FORMATEURS

1. LA STRATEGIE PEDAGOGIQUE

La réponse que donnent les actions collectives sur le plan pédagogique est essentiellement centrée sur une stratégie de dépassement progressif des demandes spontanées, sur un mode de travail pédagogique de type appropriatif et sur un développement de l'auto-formation collective et assistée.

Partir des centres d'intérêt, des problèmes et des demandes spontanées des individus, pour ne pas filtrer les entrées est un des principes fondamentaux de l'action éducative que mènent les actions collectives.

Ce principe conduit à l'adoption d'une stratégie visant à faire évoluer ces demandes de telle sorte qu'on puisse prendre progressivement en compte les besoins objectifs des personnes et des collectivités locales. Les matières d'incitation - nous venons de le voir - constituent, de ce point de vue, un des lieux privilégiés où l'on tente de faire évoluer les demandes d'un apprentissage particulier vers un savoir plus général (à l'intérieur d'une même matière ou d'une même filière), ou d'une formation pratique immédiatement utilitaire vers une formation qualifiante professionnellement et socialement, ou vers un projet collectif d'intervention sur l'environnement.

Les méthodes et les techniques pédagogiques utilisées peuvent être différentes d'un ensemble de matières à un autre, d'un département à un autre mais le but visé demeure identique : l'appropriation par l'individu de son propre processus d'apprentissage de telle sorte qu'il puisse devenir agent de sa formation. Cela conduit inévitablement à un double processus dialectique entre apprentissage théorique et pratique, d'une part, et entre pédagogie collective et individualisée, d'autre part. Bien avant que l'on ne fasse de l'individualisation un modèle, les actions collectives avaient intégré cette variable au point que J.C. Loubière pouvait écrire dès 1976 : « l'action collective est une action éducative qui, de par sa masse et sa nature, offre une diversité importante de réponses possibles à la fois dans la structure de ses offres et dans son organisation et répond mieux de ce fait à des objectifs plus diversifiés, **donc plus individualisés**. C'est précisément parce qu'elle forme en masse **qu'elle peut mieux réaliser une formation individualisée** comme doit et peut faire tout système éducatif de masse. C'est précisément parce qu'elle est une **action collective qu'elle peut mieux répondre aux problèmes de l'individu**, ce dernier étant effectivement pris en compte parce que la collectivité est en marche dans un processus social de formation »¹

1 J.C. Loubière, *article cité*, p. 54. C'est nous qui soulignons.

Théoriquement, cette réflexion pédagogique est intense dans les actions collectives; elle repose sur une solide formation de formateurs et débouche sur une production pédagogique originale qui est socialisée.

Paradoxalement, les questions, que nous avons posées sur ce sujet, ont souvent fait l'objet de réponses peu structurées lorsqu'elles n'ont pas été tout simplement éludées. C'est au prix d'un travail important de reconstruction des discours et d'observation directe qu'il sera possible de déterminer quelles sont les pratiques pédagogiques dominantes de l'ACF de Sallaumines.

Que répondent les formateurs à la question portant sur leurs pratiques pédagogiques ? Peu de choses ! Soit que leurs préoccupations se portent surtout sur des problèmes immédiats et concrets tels, par exemple, la gestion de l'hétérogénéité croissante de leurs groupes ou la recherche de techniques permettant de capter l'attention et de motiver aux études les publics difficiles. Soit qu'ils renvoient aux programmes et référentiels divers qu'ils disent devoir suivre, ou aux productions pédagogiques des différents départements, un peu comme si toute la stratégie pédagogique était définie et portée par les responsables pédagogiques.

Le discours sur la production pédagogique est particulièrement prégnant au point que certains en font même une des caractéristiques essentielles de l'ACF : « *Toute notre pédagogie apparaît clairement dans nos productions; prenez LUCIL et vous verrez comment on est parti de l'état dans lequel se trouvaient nos stagiaires pour leur proposer des formations qui vont jusqu'à inclure les technologies nouvelles. Et il y en a bien d'autres : Gavroche, Equipelec, ANET, toutes ces productions résument et éclairent nos démarches pédagogiques et n'auraient pas vu le jour s'il n'y avait pas eu d'ACF* ».

Loin de nous l'idée de contester le fait que nombre de ces productions doivent leur existence au capital d'expérience accumulé pendant plus de 15 ans dans les actions collectives. On sait comment des formateurs ont élaboré des fiches pédagogiques, comment celles-ci ont été collationnées, classées, analysées, travaillées et retravaillées en réunions de départements et en réunions de formation de formateurs, comment elles ont été ensuite stockées et offertes (non imposées) comme ressources aux nouveaux formateurs qui, à leur tour, pouvaient les adapter, les améliorer, les transformer. C'est au terme de ce long processus d'expérimentation et de mûrissement que pouvait enfin voir le jour une production de qualité, rassemblant les meilleurs documents. Ce processus est toujours à l'oeuvre, stimulé d'ailleurs par les réussites précédentes. Ainsi, en électronique, sort un produit qui, comme le rappelle un formateur, est né d'une initiative individuelle, initiative qui a été reprise, approfondie et expérimentée : « *Equipelec c'est quoi ? Dans nos cours d'électronique, un formateur (...) utilisait, pour montrer aux auditeurs comment fonctionne le principe d'électronique, des outils, des petits modules, des petits montages qui l'aidaient, et il faisait fabriquer ces modules par ses auditeurs. On en a conçu un, deux, trois et puis un jour on s'est dit "pourquoi ne pas re-*

grouper l'ensemble dans une valise". (...) et avoir (...) 10, 15 heures de formation sur 9 modules différents ».

Cependant, le succès aidant, mais aussi sous la pression de la demande externe d'outils, des pratiques tendent à se développer qui risquent de mettre en péril les productions pédagogiques.

Soit que l'on veuille aller trop vite : *« Quiconque a une idée ou de préférence un sigle accrocheur veut aujourd'hui sortir sa production pédagogique. Voyons par exemple le projet ANET : Approche du Nouvel Environnement Technologique. C'est une idée intéressante. On en parle beaucoup, on le présente comme déjà réalisé mais en fait, il n'y a rien et, à force d'en parler, il faudra sortir quelque chose à tout prix et on sortira quelque chose de pas très au point ».* En effet, *« Je m'imaginai que ANET, c'était un truc sur Sallaumines, vachement costaud, où il y avait plein de gens qui se voyaient, notamment les formateurs de préfo, DELD, des formateurs de méca-auto, des gens de l'ACF. Je croyais que c'était pris en charge par des responsables. Et j'ai découvert finalement mercredi, parce qu'on a travaillé là-dessus, que c'était la démarche individuelle d'un tel, et que tout était à faire ».*

Ainsi que le souligne un autre formateur, cette attitude productiviste peut même aller jusqu'au "gâchis" : *« Il y a un gâchis. Les formateurs investissent dans la formation, les armoires sont pleines de matériel ramené le plus souvent par les formateurs. Tout ça mis ensemble devrait créer une sacrée dynamique de recherche, que ce soit en électricité ou en dessin technique. Les formateurs réagissent, comme nous pouvons réagir en tant que département, en disant : j'ai mes planches à dessin, j'ai mes appareils, etc... je les enferme. Ils se disent "au moins le boulot que je fais il sera bien fait" »*

Bien entendu, les responsables sont là pour empêcher que ne sortent des productions trop hâtivement élaborées. Mais ces responsables ne sont pas à l'abri de toute dérive. En effet, constamment interpellés sur leurs productions, ils pourraient être tentés par des voies technocratiques. Une production en laboratoire suivie d'une expérimentation dans quelques groupes est une démarche incontestablement plus rapide que celle qui consiste à stimuler la production du terrain. Mais elle est aussi à terme beaucoup plus dangereuse car l'on connaît les réticences des praticiens et les délais que demande l'appropriation des productions réalisées de cette manière. L'efficacité que l'on gagne au moment de la conception, on risque de la perdre au moment de l'utilisation.

Nous pensons, en effet, qu'une stratégie pédagogique, pour être pleinement efficace, demande à sortir des laboratoires et à se développer en prise directe avec ses terrains d'application.

Si l'on essaye d'obtenir, au delà des discours sur la production pédagogique, des informations sur les démarches concrètes utilisées par les formateurs dans leurs groupes, on se trouve réduit à des exemples qui, souvent, reproduisent le discours des actions collectives : au plus les stagiaires sont de bas niveaux, au plus la formation doit inclure des temps consacrés à une par-

ticipation que l'on pourrait qualifier de physique : « *Dans mes cours, je fais en sorte que les stagiaires puissent manipuler des objets matériels. Si je fais de l'expression orale et écrite, je m'arrange pour prévoir une conversation téléphonique et je leur fais prendre le téléphone. Ou alors, j'utilise le traitement de texte pour les mettre face à un clavier, à un ordinateur. Je trouve que, dans toutes les matières, il faudrait que les stagiaires puissent aussi avoir accès à des appareils* ». Autre exemple; si les stagiaires ont une représentation négative de l'école, la formation doit prévoir des phases d'apprentissage qui se passent à l'extérieur du lieu "classe" et, selon le type de public, inclure des aspects ludiques ou déboucher sur des productions que l'on peut montrer ou utiliser. Cela se concrétise notamment par l'usage abondant du jeu de rôle : faire produire par les stagiaires une nouvelle loi les concernant, reconstituer un Conseil des prud-hommes, organiser un débat contradictoire au sein duquel les rôles de personnages publics sont tenus par les stagiaires, etc... Cette démarche ne va pas sans difficultés ainsi que le faisait remarquer un formateur : « *Concrètement, avec un groupe CAPUC, j'ai essayé de faire réaliser une exposition dans la bibliothèque, l'objectif étant de réaliser, en exposition, l'équivalent d'un dossier type "CAPUC-Monde actuel". Le problème essentiel fut de trouver un sujet qui plaise à tous et qui soit suffisamment général pour permettre de balayer les différents aspects exigés par le référentiel. Une fois ce problème résolu, la difficulté était de répartir le travail de manière à éviter toute parcellisation, de suivre et de maintenir la dynamique du groupe. Une fois les difficultés surmontées, la démarche est stimulante et les stagiaires vont plus loin, parce que plus motivés* ».

Poussant plus loin l'investigation, on s'aperçoit que deux faits interpellent plus directement les formateurs de Sallaumines; ce sont, d'une part, les changements intervenus dans la composition des groupes et, d'autre part, la prédominance des problèmes sociaux en ce y compris les problèmes d'emploi.

a) L'hétérogénéité des publics

Le premier constat est aujourd'hui largement partagé : les publics sont de plus en plus hétérogènes; leurs cursus sont des plus chaotiques, les connaissances et les savoir-faire à l'issue de la scolarité sont de plus en plus hétéroclites. Souvent à la recherche d'un revenu immédiat, même si c'est au prix d'un emploi très précaire, les stagiaires quittent aisément la formation pour y revenir quelques temps après. Par ailleurs, les problèmes sociaux et familiaux sont tels que l'assiduité s'en ressent. Comme les nouvelles technologies offrent une plus grande possibilité d'individualisation de la formation, la tendance est forte de transformer l'action collective de manière à individualiser davantage la formation et à préconiser des solutions nouvelles qui font appel à l'autoformation. Comme la mode est à la création d'ateliers pédagogiques personnalisés et comme l'institution elle-même favorise la formation individualisée par la création de centres de ressources pédagogiques multimédias, certains sont tentés d'abandonner toute référence à la pédagogie

de groupe et voient dans l'individualisation totale la solution aux problèmes évoqués ci-dessus.

D'autres, au contraire, et ils sont les plus nombreux, soutiennent qu'avec le type de public auquel on s'adresse, l'individualisation n'est possible que de la façon dont elle est conçue dans les actions collectives et ils préconisent un retour aux origines : *« A l'origine des actions collectives, l'idée à la base est de permettre effectivement la création de groupes nombreux. Au fur et à mesure que l'on dispose d'une masse importante sur un territoire, on peut effectivement refaire de multiples groupes, avec des entrées différentes, situés en des endroits différents. C'est une possibilité plus grande que donnent les actions collectives à l'individualisation par rapport à un organisme de formation qui fonctionne avec trois ou quatre stages où effectivement, la souplesse est très réduite. L'intérêt de l'action collective avec le centre de ressources et l'enseignement individualisé, c'est de multiplier, d'accroître encore cette souplesse par la possibilité d'accueillir des gens, éventuellement de les faire patienter en les remettant déjà à niveau de façon à ce qu'ils puissent rejoindre un groupe ».*

Dans cette perspective, le Centre de ressources est vu comme un dispositif transversal, complémentaire aux autres dispositifs de formation et leur venant en appui. Comme le résume très bien l'un d'entre eux, *« Le centre de ressources doit être un lieu à vocation pédagogique multiple :*

- *pour certains, il doit offrir la possibilité de travailler et de s'exercer seuls;*
- *pour d'autres, il est un lieu permettant de travailler tout en attendant une formation en groupe;*
- *pour d'autres encore, il sera un lieu d'apprentissage à l'autonomie, après avoir suivi un stage en groupe.*

Il ne se limite pas à favoriser le travail individuel; il doit aussi être ouvert aux groupes et favoriser le travail collectif sur documents ou sur matériel ».

Si le centre de ressources est conçu, entre autres, comme un lieu d'apprentissage à l'autonomie, la capacité de s'autoformer ne peut y être postulée comme c'est trop souvent le cas : *« L'autoformation, avec ce type de public, ajoute un formateur, est un leurre si on l'envisage d'emblée. Si on en fait un objectif à long terme de la formation, d'accord ! Mais pour y arriver, il faudra pédaler ! Le passage par le groupe est indispensable et beaucoup d'APP, pour l'avoir ignoré, se cassent la figure ou reviennent aux groupes et à une pédagogie plus collective. Nous avons reçu dernièrement des stagiaires qui venaient de l'APP de (...) et qui nous disaient : "il faut que vous nous acceptiez parce que là on nous fait perdre notre temps. On nous donne une disquette, on nous montre un peu et puis, débrouillez-vous. Quand on a un problème, la première fois ça va; on pose une question au formateur et le formateur nous aide. La deuxième fois, c'est moins évident, on n'a toujours pas compris et on a l'impression qu'on va reposer la même question; on est gêné; alors on essaye seul et on perd un temps fou. Au moins dans vos groupes, on est suivi par un formateur et c'est lui qui nous pose des questions pour voir si nous avons compris". Quand des gens en viennent à vous dire des choses pa-*

reilles, on en revient un peu de l'individualisation et on se dit que l'action collective est loin d'être du passé ».

Ce long extrait, sans redéfinir la stratégie pédagogique de l'action collective, permet néanmoins de renvoyer à ce que nous évoquions ci-dessus sous les vocables "autoformation collective et assistée"².

La notion d'autoformation s'apparente à celle d'autodidaxie. Comme le souligne G. Pineau, elle semble constituer une expression neuve d'un courant pédagogique ancien d'individualisation de l'enseignement³. Elle connaît une vogue de plus en plus grande à mesure que se développent les technologies éducatives nouvelles qui permettent ces individualisations : enseignement par prescription individuelle, enseignement programmé, enseignement assisté par ordinateur, "learning package", etc... La logique de l'autoformation tend à sortir l'individu de l'état de dépendance à l'égard de ceux qui savent, en lui rendant la maîtrise de son propre apprentissage. Mais poussée à bout, elle se transforme en une idéologie nouvelle qui fait du sujet apprenant un maître tout-puissant dégagé des contraintes objectives et des déterminants sociaux qui pèsent sur la fonction éducative. L'expression la plus radicale de cette déviation idéologique témoigne de l'aveuglement de certaines autodidactes : « Je me suis formé tout seul. Je ne dois rien à mes parents, absolument rien à l'école, ni à personne. On ne peut d'ailleurs compter que sur soi pour se former, tout vient de soi, les autres n'ont rien à voir là-dedans »⁴.

L'autoformation proposée par les actions collectives n'a rien de commun avec ce type de déviation idéologique. Elle est collective et assistée. Si elle vise à fournir à la personne des informations et des outils d'analyse permettant de traiter ces informations, si elle fait en sorte que le stagiaire puisse progressivement prendre possession de son propre processus de formation, elle s'efforce de ne pas l'isoler, de ne pas lui laisser croire qu'il est capable de surmonter toutes les contraintes par sa volonté. L'autoformation, préconisée comme méthode pédagogique, s'inscrit ici dans le cadre collectif du groupe d'apprentissage et est assistée par un formateur et non pas un ordinateur. Elle repose sur deux postulats : d'une part, les candidats à la formation possèdent déjà une série d'informations et de connaissances, même très embryonnaires ou périphériques, qui peuvent servir de point de départ à un travail d'élaboration et de structuration; d'autre part, il est possible au formateur, moyennant une série de questions adéquates, d'amener un groupe à faire émerger les connaissances embryonnaires relatives à l'objet qu'il veut étudier, à les structurer et à construire un savoir nouveau. La médiation du groupe est donc ici très importante. C'est en groupe que les participants choisissent de travailler et de progresser tout en s'enrichissant des apports réciproques. Mais ce n'est évidemment pas parce que 10 ou 15 personnes discutent d'une question ensemble et échangent leurs connaissances et leur expérience qu'elles produiront

2 Les notions d'autoformation collective et assistée ont été reprises à B. Schwartz et sont développées dans les actions collectives. Voir à ce sujet P. Demunter et C. Verniers, *L'action collective de formation : une pratique éducative en milieu ouvrier* dans la collection "Le district socio-éducatif et culturel", n° 4, Contradictions, Bruxelles, 1982.

3 G. Pineau, "Les possibles de l'autoformation", *Education Permanente*, Paris, n° 44, octobre 1978, p. 20.

4 R. Kaes, *Fantasmes et formation*, Paris, Dunod, 1973, p. 8.

automatiquement un savoir structuré. Par ailleurs, il n'est pas indispensable que chaque groupe réinvente la roue alors qu'existent des savoirs et des méthodes pour appréhender ces savoirs. C'est pourquoi le rôle du formateur demeure ici essentiel. Il n'est ni un simple animateur, ni un simple tuteur, ni un simple conducteur de réunion, ni un simple homme ressource. Il est supposé maîtriser un savoir et, lorsqu'il intervient dans le groupe, c'est en tant que pédagogue ayant défini ses buts, ses objectifs généraux et sa stratégie d'intervention.

b) Les problèmes sociaux et leur traitement pédagogique ?

Le second fait qui interpelle fortement les formateurs de Sallaumines, comme tous ceux qui interviennent dans le cadre du Programme n° 1 de la Région, c'est la situation contradictoire qu'ils vivent et qui peut se résumer en une question : traitement social ou traitement pédagogique des publics de bas niveau ?

Les actions collectives, comme tous les organismes de formation qui s'occupent des publics peu scolarisés et peu qualifiés, continuent à subir les effets de la dégradation de la situation économique et sociale. Comme les autres organismes, elles sont contraintes à gérer la contradiction entre un traitement purement social ou un traitement purement pédagogique des demandes du public.

Si le modèle est conçu pour gérer cette contradiction de manière dialectique, il ne peut néanmoins imposer une conception et une pratique uniformes. Il ne peut fonctionner que par ses formateurs. Et ceux-ci sont écartelés entre les deux pôles contradictoires.

Les uns peuvent être positionnés davantage du côté du social car leur pratique dominante vise à apporter une réponse immédiate aux problèmes que vivent les stagiaires. Cette position est d'autant plus forte que l'idéologie de l'action collective lui vient en appui. N'insiste-t-on pas sur la nécessité de répondre aux demandes, et de tout faire pour conserver le public en formation ? De là à en oublier le deuxième aspect de la stratégie qui consiste à sensibiliser aux besoins objectifs, il n'y a qu'un pas que certains n'hésitent pas à franchir. Comme l'affirme l'un d'eux : *« notre objectif prioritaire est d'aider les gens à s'en sortir et, dans l'immédiat, s'en sortir c'est avoir un petit revenu même au prix d'un travail ou d'une occupation précaires »*.

Les autres se positionnent à l'autre extrême; ils n'aiment pas s'occuper de ce qu'ils nomment "le mauvais public" ou "les gens à problèmes"; ils admettent que les problèmes sociaux, familiaux, professionnels, personnels des stagiaires interfèrent continuellement et de façon aiguë avec leur travail pédagogique; mais ils considèrent que la prise en compte de ces problèmes et leur gestion ne relèvent pas de leur compétence. En conséquence, ils s'efforcent de les mettre le plus possible entre parenthèses et se consacrent exclusivement à la transmission de leurs savoirs. Leur objectif prioritaire devient la progression dans les savoirs et savoir-faire de manière à déboucher, non sur

une insertion quelconque en emploi ou en activité, mais sur une qualification professionnelle validée, sanctionnée par un diplôme. Si cette démarche conduit certains auditeurs à devoir abandonner la formation, cela ne les préoccupe pas outre mesure. De sorte que l'on constate un relâchement des pratiques qui prévalaient au début des actions collectives.

La position dialectique (et non médiane) qui consiste à prendre en compte les problèmes et les demandes, à y répondre dans la mesure du possible tout en conduisant à la prise de conscience des besoins objectifs de formation et à leur satisfaction n'est pas facile à tenir. Elle l'est cependant dans une fraction non négligeable du corps des formateurs. Elle apparaît nettement dans les pratiques de ces formateurs qui acceptent de se mettre en état de recherche et de questionnement continu non seulement par rapport aux problèmes de transmission de savoir qui se posent dans le cadre de leur discipline, mais encore par rapport à la situation économique et sociale de la zone. Chez ceux-là, on retrouve traces des principaux indices qui permettent de définir un mode de travail de type appropriatif : stratégie de dépassement de la demande initiale, prise en compte des problèmes sociaux et, à partir de cette prise en compte, élaboration d'une pédagogie qui mène à la qualification professionnelle et sociale, intégration et dialectisation du "collectif" et de l'"individuel", évaluation appropriative qui valorise tous les acquis de l'individu⁵.

Au terme de cette analyse, il convient de constater que les stratégies pédagogiques inhérentes au modèle "action collective de formation" sont diversement présentes à Sallaumines.

La stratégie de dépassement progressif de la demande, fortement à l'oeuvre dans les matières d'incitation et surtout en coupe-couture a tendance à aller en s'amenuisant à mesure qu'on impose des programmes et qu'on se rapproche des formations qui conduisent à des validations dans le cadre de diplômes pour lesquels existent des référentiels. Elle échoue lorsqu'elle est imposée aux groupes du dehors; elle réussit dès que les formateurs s'en font les porte-parole et les protagonistes.

L'autoformation, lorsqu'elle est conçue comme une pratique immédiatement accessible au public, conduit à des impasses. Lorsqu'elle est perçue comme but de la formation, elle se transforme en un processus collectif d'apprentissage qui allie les avantages de la pédagogie collective et de la pédagogie individualisée.

Le mode de travail de type appropriatif, quant à lui, sert bien de point de référence à un grand nombre de formateurs. Mais les difficultés de mise en oeuvre suite aux tensions très fortes qu'exerce chacun des pôles de la contradiction, en font un point de référence idéal, toujours en perspective, jamais atteint.

C'est dire qu'une formation de formateurs qui reprenne ces points de stratégie s'impose impérativement et de toute urgence. Mais il faudra, là aussi, que les responsables de départements fassent preuve de souplesse et

5 Sur le mode de travail appropriatif voir M. Lesne, *Pédagogie et formation d'adultes*, Paris, Presses Universitaires de France, 1979. Sur l'analyse de la contradiction entre le traitement social et le traitement pédagogique des publics, voir le rapport d'évaluation de 1988, pp. 29-58.

d'ingéniosité car ils auront, sans doute, à appliquer eux-mêmes une stratégie de dépassement des demandes, ces dernières étant trop souvent centrées sur la quête d'outils ou de techniques immédiatement applicables.

2. LA FORMATION DE FORMATEURS

Le type de public auquel s'adressent les actions collectives, l'extrême souplesse à instaurer dans le dispositif pédagogique, la démarche d'apprentissage centrée sur un mode de travail de type appropriatif, l'attention soutenue à accorder aux problèmes vécus par les populations, la nécessaire valorisation des expériences antérieurement acquises par les stagiaires, la prise en compte des objectifs de développement et de participation des couches populaires à ce développement, tout cela exige des formateurs très compétents dans leur domaine, à l'écoute des groupes et des individus qu'ils prennent en charge, et bien au fait des besoins à satisfaire et des objectifs à atteindre. Il apparaît donc clairement qu'une ACF ne peut se développer sans la présence d'un pôle important de formation de formateurs.

À Sallaumines, comme dans toutes les actions de formation pilotées par le CUEEP, la formation de formateurs est assurée par les divers départements matières. Pour ceux qui désirent en faire l'investissement, elle peut être complétée par une entrée dans les dispositifs universitaires : DUFA, DUFC, Licence-Maîtrise Sciences de l'Éducation, etc...

Cependant, dans un texte datant de 1981, M. Feutrie dévoilait un certain nombre de lacunes notamment en ce qui concerne les formateurs issus du milieu, non enseignants et oeuvrant surtout dans les matières d'incitation : « les formateurs non enseignants ont été, en l'absence de réels projets collectifs, laissés pour une bonne part à eux-mêmes. Dans la plupart des domaines de formation et, en particulier, dans les domaines de formation pratique, ils ont réussi parfaitement le travail qu'on attendait d'eux, c'est-à-dire schématiquement, réconcilier une population avec l'idée de formation. Spontanément, dans des conditions difficiles, sans aide extérieure réelle, ils ont réussi leur contact avec les stagiaires et favorisé des formes nouvelles de sociabilité au sein des groupes. Ils ont répondu aux demandes immédiates qui leur étaient faites, établissant des relations d'aide personnalisée, mais créant aussi de ce fait, en quelque sorte, une relation éducative qui rendait difficile toute tentative d'autonomisation, de création de dynamiques et de prise en charge collective. En outre, effectivement, ces formateurs étaient porteurs de la culture du milieu, mais n'ayant pas eu la possibilité de mener en profondeur un travail d'analyse et de réflexion critique avec les promoteurs et les responsables pédagogiques sur cette appartenance, ils n'ont pu réellement jouer le rôle décisif, non clairement explicité, que l'on pouvait attendre d'eux »⁶.

6 M. Feutrie, "Éléments de réflexions sur l'avenir des ACF", Document interne, CUEEP, Lille, 1981, pp. 12-12.

Pour pallier cette situation, un effort a été fait, surtout à destination des formateurs des matières pratiques, et surtout au moment où il leur fut demandé de sensibiliser leur public aux nouvelles technologies. Ainsi, dès 1982-1983, un travail a été entrepris sur la didactique des matières d'incitation et a abouti à une première clarification de l'apprentissage et au repérage de l'enchaînement des situations pédagogiques. La formation s'est poursuivie en 1983-1984 par une incitation à l'informatique, en 1984-1985 par une initiation à la programmation et une première production de logiciels pédagogiques intéressant l'apprentissage technique de la coupe-couture et de la mécanique-auto. L'expérimentation de ces logiciels a débuté dès 1986.

Malgré ces efforts, il semble que la situation générale se soit détériorée même si l'on peut déceler quelques exceptions notoires et encourageantes.

A entendre les formateurs parler d'eux-mêmes, on a le sentiment que quelque chose s'est brisé dans la dynamique de formation impulsée et portée par les départements à Sallaumines : « *Des formations de formateurs, il y en a eu. On allait régulièrement à Lille, soit le mercredi, soit le samedi. On s'est dit : "pourquoi toujours devoir aller à Lille, est-ce que les responsables ne pourraient pas venir à Sallaumines ? Est-ce qu'on ne pourrait pas couper la poire en deux, une fois à Lille, une fois à Sallaumines ?" il a été dit oui. Les enseignants ne pouvaient pas toujours y assister; alors il y a eu un absentéisme important dans les réunions organisées à Sallaumines et le responsable n'est plus venu* ». Il y a beaucoup plus dans cet extrait que le simple constat d'une formation qui disparaît. Il y a une critique sous-jacente adressée à l'institution qui organise ses formations loin du terrain; il y a la reconnaissance du fait que la négociation avec les responsables de département est possible et qu'une initiative des formateurs peut être entendue et suivie d'effet. Mais il y a surtout le constat d'une désimplification des enseignants.

Lorsque nous avons essayé d'en savoir plus sur ce phénomène, la plupart des participants se sont retranchés derrière les "emplois du temps" à l'exemple de celui-ci : « *Beaucoup de formateurs sont des enseignants (et oui !) et de ce fait soumis à des obligations de service genre : conseils des professeurs, conseils de classe... dont les "points forts" dans le calendrier sont décembre, mars, avril et surtout juin. Or, souvent, les assemblées de formateurs, les réunions bilan... dont celle-ci !... sont programmées en fin d'année de travail, c'est-à-dire... en JUIN. Même en étant très impliqué (je le crois) il est difficile le même jour, à la même heure d'être à deux endroits en même temps. J'y ajoute les jurys d'examen, les corrections, les conseils d'administration, les fêtes dans les écoles... JUIN ! JUIN ! JUIN !* ». Le problème viendrait-il simplement d'une question de disponibilité et, en fin de compte, de gestion du temps ? Il est incontestable que les charges pédagogiques et administratives se sont multipliées pour les enseignants et que le mode de recrutement de l'ACF a accru la proportion d'enseignants parmi les formateurs vacataires. Mais, de notre point de vue, le problème est plus profond. Revenons à ce que disent les formateurs de l'évolution de la formation de formateurs et notamment en mathématiques :

« AVANT : STRUCTURE : Formateurs de Sallaumines ↔ Responsable matière

- Réunion un mercredi par mois;
- Examen et étude de toutes les nouvelles fiches produites sur Lille, Ville-neuve d'Ascq, Roubaix, Tourcoing;
- Découverte de l'outil informatique;
- Production de documents, de logiciels ("Facture");
- Relation avec les formateurs de Lille.

RESULTAT : TRES BIEN !

MAINTENANT; STRUCTURE : Formateurs de Sallaumines → Coordinateur

(CFFM) → Responsable matière.

- 6 mois sans formation de formateurs;
- Dossier "Trigo" transmis à Lille en novembre, retour en ... JUIN !
- Ambiance détestable;
- ... etc.

RESULTAT : CATASTROPHIQUE !

QUESTION : quelle est la bonne structure ? ou... quelle est l'erreur commise ? ». Sans répondre à sa question, ce formateur soulève le problème de la structure et au-delà, des rapports de pouvoir au sein des départements, supportant mal qu'il y ait un intermédiaire entre les formateurs et leur responsable pédagogique. Par ce biais, on soulève toute la question des communications internes aux départements.

Mais si l'on veut aller plus loin encore dans l'explication du déclin de la formation de formateurs, on peut constater dans ce qui vient d'être dit que l'accent est exclusivement mis sur la production pédagogique et la didactique de la matière. Le même constat peut être fait à propos d'autres plaintes de formateurs : *« La difficulté que je rencontre maintenant, c'est le manque de formation de formateurs. On n'a pas de formation vraiment (...). La dactylo, je savais; la sténo aussi. La bureautique, je ne savais pas. J'ai mis le pied à l'étrier au début, et maintenant, j'ai l'impression de travailler seule. Je galère seule en ce moment. Il faudrait quand même au moins quelques apports supplémentaires dans ces matières »*.

Même si on analyse les opinions qui se situent en contrepoint de tout ce qui vient d'être développé, la référence aux formations qui assurent aux formateurs une maîtrise technique de la matière est nettement prépondérante : *« J'ai connu la formation de formateurs alpha depuis 1971. Elle a oscillé entre trois pôles : 1) apprentissage en psychologie, pédagogie, linguistique, audio-visuel, informatique, etc... et connaissances du milieu; 2) réflexion sur les pratiques des formateurs; 3) productions pédagogiques, pas automatiquement reliées ensemble. A ma connaissance, il n'y a pas de validation d'acquis qui donnerait à la formation de formateurs un poids qu'elle n'a pas. Il faudrait des formations type "multimédia" et des formations de formateurs "ACF" sur des problèmes communs à tous les formateurs »*.

Cet extrait, tout en restant encore très proche des demandes qui s'expriment habituellement en matière de formation de formateurs met néanmoins le doigt sur deux manques qui, de notre point de vue, expliquent en partie la situation actuelle : d'une part, le manque de validation et, d'autre part, l'absence de toute formation transdisciplinaire centrée sur l'acquisition de la maîtrise sociale du projet et des grands enjeux des formations réalisées dans le cadre de l'action collective.

Nous avons ici une démonstration éclatante des effets d'une formation trop exclusivement centrée sur les contenus et les techniques propres à une discipline. On peut objecter que l'institution n'est pas seule en cause; que, dans ce cas précis, l'offre correspond bien à une demande très forte de la part des formateurs eux-mêmes. Il n'en reste pas moins que si on néglige la qualification sociale des formateurs, il ne faut pas s'étonner de voir décliner leur motivation et leur engagement politique. La perte de sens du projet conduit inmanquablement au repli sur sa matière et sur son petit territoire et, de fil en aiguille, à la désertion des réunions et des assemblées : *« Au départ, les formateurs étaient une centaine aux assemblées générales. Il y avait dans leur tête un petit fond de militantisme. Ils disaient : "on est là pour élever le niveau général de la population; on n'est pas là seulement pour venir toucher des sous à la fin du mois". C'était du moins le sentiment général. Et ceux qui n'avaient pas ce sentiment là ne se sentaient pas à l'aise au CUEEP »*.

Paradoxalement, les formateurs et formatrices des matières d'incitation qui ne relevaient d'aucun département pédagogique et qui se plaignaient à juste titre de ne pas pouvoir bénéficier d'une réelle formation de formateurs se retrouvent aujourd'hui dans une position quasi privilégiée par rapport à leurs collègues. Du moins l'écart entre eux, dénoncé par M. Feutrie dans l'extrait cité ci-dessus, semble s'être réduit. Est-ce une forme de nivellement par le bas qui explique la réduction de cet écart ? Les constats que nous venons de faire témoignent d'un recul de la formation de formateurs. Mais ce recul n'explique pas tout. Les formateurs et formatrices des matières d'incitation ont bénéficié d'une attention particulière au cours des deux années où on leur a demandé de sensibiliser leur public aux nouvelles technologies. Mais, en outre, à force d'avoir dû se prendre en charge, ils ont développé des pratiques d'autoformation collectives qui leur ont permis de pallier, dans une certaine mesure, l'absence de responsable matière : *« On se réunit ensemble une fois par mois »,* disent les formatrices de coupe-couture, *« On travaille toutes seules puisqu'on n'a jamais eu de responsable matière compétent dans notre matière. On a toujours élaboré notre programme toutes seules (...). On met en commun tout ce qu'on fait, parce qu'il faut se recycler beaucoup. On est vite dépassées, même en couture »*.

Si l'on tentait de résumer l'essentiel de nos observations, on pourrait dire que :

1. Un investissement a été fait à Sallaumines en formation de formateurs et ce surtout sur le plan disciplinaire et dans la didactique des matières lorsque ces dernières étaient structurées en départements.

2. Cet investissement a diminué au cours des toutes dernières années sauf dans les départements encore fortement impliqués sur l'ACF comme le département "formation de base".
3. Dans les autres départements, la formation de formateurs se développe en dents de scie avec une nette tendance à la disparition dans certains cas limites.
4. Dans la formation des formateurs, les grandes absentes sont la maîtrise sociale et la validation.

Face à cette situation, une proposition s'impose : opérer un rééquilibrage entre les diverses fonction de la formation de formateurs. Cela signifie, en clair, mettre en place une ou plusieurs unités qui assurent une maîtrise sociale du projet. Cette formation d'ailleurs débouche sur une validation dans le cadre du DUFA.

CHAPITRE V. - LES PRINCIPAUX RESULTATS DE L'ACF

1. LA REPONSE DU PUBLIC A L'OFFRE DE FORMATION : BILAN QUANTITATIF

a) *Les activités en 1989*

L'année 1989 n'étant pas terminée au moment où nous terminons la rédaction de cette étude, nous en sommes réduits à présenter des prévisions plutôt qu'un bilan de réalisation. Cependant, au regard de ce qui s'est fait au cours des dix premiers mois, on peut affirmer que les réalisations de l'année seront très proches des prévisions présentées dans le tableau N° 2 des pages suivantes. S'il subsiste quelques doutes quant au financement Etat et notamment quant à l'agrégation du dossier Crédit formation introduit en toute fin d'année, on peut considérer pour le reste que les écarts entre réalisations et prévisions n'excéderont pas les 5 ou 6%. Ceci est particulièrement vrai pour les actions relevant du Programme n° 1 puisque l'ACF avait déjà réalisé, en juin, plus de la moitié de ses activités (53%). Ceci nous autorise donc à utiliser ces données dans les comparaisons que nous établirons avec les réalisations antérieures.

A la lecture du tableau n° 2 ci-dessous, qui présente une synthèse des activités de l'ACF en 1989 réparties par origine du financement, on peut établir les constats suivants :

1. les prévisions pour 1989 portent sur un total général de 291.300 heures stagiaires dont 157.800 sont financées par la Région dans le cadre du Programme n° 1, 48.300 par le FAS et la Région, 95.200 par l'Etat (Délégation régionale à la formation professionnelle). Le financement régional affecté explicitement à l'Action collective de formation représente donc 54,2% de l'ensemble¹. On peut donc affirmer qu'en 1989, près de 46% des actions qui se réalisent sur le terrain de Sallaumines relèvent de montages financiers externes à l'ACF. La proportion n'était que de 38% en 1987. Ceci conduit à une réflexion très importante en ce qui concerne ce type d'action. Cette réflexion naît d'une comparaison avec ce qui s'est passé et ce qui est en

1 Rappelons qu'avant la décentralisation, l'action collective de formation était financée par l'Etat (Annexe 4 de la Convention sur les ACF). La première année de la décentralisation, le financement de l'ACF a été purement et simplement reconduit. De 1984 à 1986, deux conventions avec le Conseil Régional assuraient le financement de l'ACF; une convention pour les activités de formation professionnelle et une convention pour les activités d'éducation permanente. En 1987, l'ACF a inscrit l'ensemble de ses activités traditionnelles dans le cadre du Programme n° 1, marquant par là sa spécificité en matière de formation des personnes peu scolarisées et peu qualifiées.

Tableau 2. - Les volumes d'activités de l'ACF (Prévisions établies au 15/10/1989)

Février 1989 - février 1990

Types de formations	Actions	Heures/groupe		Heures/stagiaires		Inscriptions		
A. FINANCEMENTS CONSEIL REGIONAL								
1. Amont de la formation	MOO	240	2,3%	3.600	2,3%	45	2,9%	
2. Culture technique (en 1987 : Employabilité et nouvelles technologies en 1984 : Formations pratiques anciennement : matières d'incitation)	Coupe-couture	720		10.800		180		
	Coupe	150		1.800		60		
	Mécanique-auto	780		11.700		195		
	Electrotechnique électricité	300		4.500		75		
	Electrotechnique électronique	240		3.600		60		
	Découverte informatique	120		1.800		90		
	Sous-total	2.310	21,9%	34.200	21,7%	705	45,2%	
3. Formations générales	Lutte contre l'illettrisme	280		4.200		15		
	Expression écrite et orale	360		5.400		90		
	Mathématiques	360		5.400		90		
	Langues (anglais & allemand)	840		12.600		210		
	Economie-droit	120		1.800		30		
	Bureautique	120		1.800		30		
	Utilisation informatique	360		5.400		90		
	Informatique programmation	240		3.600		60		
	Sous-total	2.680	25,4%	40.200	25,5%	615	39,4%	
4. Formations professionnelles	Préfo aux métiers tertiaires	400		6.000		15		
	CAPUC tertiaire	1.680		25.200		90		
	M.A. Mise au point	400		6.000		15		
	M.A. Diagnostic entretien	400		6.000		15		
	Electricité bâtiment	400		6.000		15		
	Perf. électricité et électronique	400		6.000		15		
	Electricité - électroménager	400		6.000		15		
	Perf. électrotechnique	400		6.000		15		
	Construction métallique	280		4.200		15		
	Préparation maintenance	280		4.200		15		
	Maintenance industrielle	280		4.200		15		
		Sous-total	5.320	50,4%	79.800	50,6%	240	15,4%
	TOTAL FINANCEMENT REGION		10.550	100%	157.800	100%	1.560	100%

Tableau 2. - Les volumes d'activités de l'ACF (Prévisions établies au 15/10/1989) (suite)

B. FINANCEMENTS FAS-REGION	Reconversion mineurs marocains	6.300	15
	MOO	2.400	30
	Alphabétisation	15.600	105
	Préformation	24.000	30
TOTAL FINANCEMENT FAS-REGION		48.300	165
C. FINANCEMENTS ETAT			
1. Crédit formation	Préfiguration	64.800	81
	Suivi préfiguration	23.200	40
2. Formation TUC		4.700	45
TOTAL FINANCEMENTS ETAT		95.200	181
D. DIVERS AUTRES (dont entreprise)		10.000	83
TOTAL ACTION COLLECTIVE		291.300	1.989

Sources : Les conventions portant sur Sallaumines en 1989 (Les calculs sont faits en tenant compte du fait que les formations 1989 se poursuivent jusqu'en février 1990)

train de se passer dans les actions collectives étrangères. La plupart d'entre elles, après avoir fonctionné quelques années, se sont effondrées ou ont toutes les peines à suivre, et ce, parce que les financements sont annuels et par projet. Elles ne disposent d'aucune assise minimale et tout est renégociable annuellement. Il suffit donc que les politiques de financement changent pour ébranler le dispositif et briser sa cohérence. Dans le Nord-Pas-de-Calais, le financement d'un noyau de base (plus ou moins 10.000 heures/groupes) assurant la cohérence du système et une stabilité minimale permet de s'adapter progressivement aux changements en matière de politique éducative ainsi qu'aux contraintes du terrain. En outre, il assure la base minimale sur laquelle il est possible de construire de nouveaux projets sans craindre que tout ne s'effondre si ces projets n'aboutissent pas. Là réside probablement un des secrets du dynamisme et de la réussite des actions à base territoriale. Il est donc hautement souhaitable que la Région maintienne ce volume de financement qui assure une relative stabilité au dispositif et lui permet d'innover.

2. Le financement en provenance des entreprises est quasi inexistant : 3,4% de l'ensemble. Il concerne essentiellement :

- la prise en charge des cours d'anglais de niveaux V et VI;
- les cours de mécanique-auto et électricité-électronique;
- quelques places en expression orale et écrite et en mathématiques.

Ceci s'explique sans doute par la faiblesse du secteur industriel dans le Bassin mais aussi et surtout par un manque de prospection de la part des responsables de terrain.

3. Les actions financées dans le cadre du Programme n° 1 se répartissent en trois grands ensembles dont les poids respectifs varient considérablement selon qu'on prenne le critère heures/stagiaires ou inscription. En effet, l'ensemble culture technique ne représente que 21,7% du volume d'activités mais il accueille en revanche 45,2% des inscrits. Inversement, les formations professionnelles représentent à elles seules plus de la moitié des activités (50,6% des heures/stagiaires) alors qu'elles n'accueillent que 15,4% des inscrits. Cela s'explique par la durée des stages qui ont tendance à s'allonger afin de permettre une qualification validée par un diplôme. La comparaison entre ces différents pourcentages fait nettement ressortir les caractéristiques principales de ces formations. Les premières sont des formations de courte durée facilitant l'accès à la formation. Elles correspondent bien aux objectifs de « remotivation » du Programme n° 1. Les formations professionnelles sont de durée nettement plus longue et permettent la montée en qualification du public qui s'y engage. Comme on le verra ci-dessous, elles ont tendance à prendre de plus en plus de poids dans le dispositif. Comme le volume d'activité financé est quasi constant, cette tendance a pour résultat une diminution du nombre de personnes physiques accueillies et donc un affaiblissement de l'effet de masse recherché par l'ACF.

A la suite de ces constats, des questions se posent, auxquelles nous ne pouvons répondre pour l'instant, par faute de temps mais aussi par faute de données statistiques. Ces dernières sont effectivement à élaborer car plus aucun rapport d'activité n'a vu le jour depuis 1981. Parmi ces questions, les plus importantes concernent la représentativité actuelle du public par rapport au public de la zone d'implantation. On verra ci-dessous que l'action collective a depuis longtemps étendu son rayon d'action au-delà des 4 communes sur lesquelles elle possède ses locaux. Elle a même débordé largement la couronne des mairies entourant les 4 communes. C'est donc par rapport au public du Bassin d'emploi qu'il faut se poser le problème de la représentativité du public de l'ACF.

On peut, à ce propos, formuler deux hypothèses.

La première serait que le public de l'ACF, dans son ensemble, est toujours représentatif du public de la zone si l'on prend pour critères le sexe, la catégorie socio-professionnelle et le dernier diplôme obtenu. Par contre, la représentativité s'affaiblit si l'on prend pour critère l'âge et le statut. En effet, les modes de financement devraient avoir pour effet une sur-représentation des demandeurs d'emploi et des jeunes.

La deuxième hypothèse serait que le public de l'ACF inscrit dans les différents secteurs présenterait des différences très profondes au regard des critères avancés ci-dessus de telle sorte que les secteurs d'activités pris séparément ne pourraient prétendre avoir un public représentatif de la zone. En soi, ceci ne constitue nullement une dérive par rapport au modèle initial puisque la représentativité y est appréciée au regard de l'action globale. Mais, dans les faits, cela peut, si l'on n'y prend garde, conduire à des cloisonnements internes, cloisonnements qui s'appuieraient alors sur des images valorisantes pour certains secteurs, dévalorisantes pour d'autres. En bref, il ne faudrait pas que, sous prétexte de qualification, on en vienne à établir des barrières internes et que ceux qui ont abordé la formation par le biais des matières d'incitation se voient obligés, pour poursuivre leur formation, d'aller chercher ailleurs parce que qu'ils ne trouvent plus de passerelles. Ce n'est heureusement pas le cas pour le moment puisque la mécanique-auto par exemple débouche bien sur des formations qualifiantes : *« Ce qu'on fait maintenant dans le domaine de la mécanique, c'est effectivement des formations, et la différence qu'il doit y avoir entre matières d'incitation et formations dites professionnelles, c'est qu'on ne se contente plus, comme on le faisait à l'époque de dire : "on démonte et on remonte un moteur pour voir un peu le fonctionnement". Le public qui vient, à la limite, n'est plus intéressé par le montage et le démontage d'un moteur. Sauf peut-être les très bas niveaux de formation auxquels il faut donner un outil à démonter et à remonter parce que la compréhension du fonctionnement n'est pas évidente. Par contre, le public qui dispose d'une voiture et qui ne démontera et ne remontera jamais son moteur vient vraiment pour apprendre plus dans le domaine du réglage, de la mise au point, et en particulier des technologies nouvelles qui entrent dans l'utilisation et la conception d'un véhicule ».*

b) La comparaison entre les activités de 1989 et les activités antérieures

Le tableau 3 de la page suivante permet d'établir une comparaison entre trois périodes bien distinctes de l'ACF :

1. la première (1976) correspond à la période de stabilisation de l'ACF. Le financement est assuré par l'Etat qui plafonne son intervention aux alentours de 150.000 heures stagiaires;
2. la deuxième (1985) est postérieure à la loi de décentralisation. Le financement est assuré par la Région qui signe avec l'ADACFO deux conventions; l'une dépendant des services de la Formation professionnelle et l'autre des services de l'Education permanente. L'insistance mise sur la nécessité de former les individus afin qu'ils accèdent à un diplôme de niveau IV et l'accent mis sur la formation professionnelle oblige l'ACF à restructurer son dispositif;
3. la troisième (1987) correspond au changement de politique amorcé par l'adoption du programme régional de formation continue de cinq ans. Le financement est toujours assuré par la Région, mais il se fera globalement, par intégration des activités dans le Programme n° 1.

Ces divers changements imposent la plus grande prudence lorsqu'on veut procéder à des comparaisons. En effet, les critères de classification des formations par grands secteurs ont pu changer en fonction de contraintes externes. Par ailleurs, le mode de calcul et d'enregistrement des inscriptions a également varié dans le temps. Ainsi, en 1976, un stagiaire qui s'inscrivait à trois ou quatre unités était comptabilisé trois ou quatre fois. En 1987, les doubles ou triples inscriptions sont beaucoup moins nombreuses. Elles ont été supprimées dans une même filière mais peuvent encore subsister en cas d'inscription à des unités relevant de deux filières différentes.

A condition de procéder avec circonspection, le tableau n° 3 qui figure à la page suivante peut donner lieu à quelques commentaires intéressants :

1. L'année 1985 est totalement atypique et permet de visualiser ce que nous disions ci-dessus à propos des critères de classification. En effet, avec ses 82.671 h/stagiaires de formation professionnelle et ses 447 inscrits en formation professionnelle, 1985 apparaît comme une année record. 4 ans plus tard et malgré l'incitation des pouvoirs publics à développer la formation professionnelle, l'action collective n'est toujours pas parvenue à égaler ce record. Un record analogue, mais en sens inverse, apparaît dans le secteur intitulé à l'époque "formations pratiques". Ce secteur avec ses 47.839 heures stagiaires et ses 763 inscrits a atteint son niveau le plus bas. Cela s'explique en fait par la nécessité devant laquelle s'est trouvée l'Action collective de restructurer une partie importante de ses formations en mécanique-auto de manière à leur donner une fonction pré-professionnalisante plutôt que purement incitative. 15.930 heures stagiaires et 210 inscriptions ont ainsi transité du secteur "Culture technique" vers les secteur formation professionnelle. Si l'on voulait rétablir la réalité, il fau

Tableau 3. - Volume d'activités comparées de l'ACF 1976 - 1985 - 1987

Types de formation (nomenclature de 1989)	Actions	Heures/stagiaires			Inscriptions		
		1976	1985	1987	1976	1985	1987
1. Amont de la formation	MOO			1.200 /0,8%			15 /0,8%
2. Culture technique (1987 : Employabilité et nouvelles technologies 1985 : Formations pratiques 1976 : Matières d'incitation ou savoir faire)	Coupe couture Coupe Mécanique-auto Electricité Electronique Découverte informatique	89.992 /54,1%	47.839 (63.765)* /31,7%	58.320 /39,3%	1.416 /47%	763 (973)* /48,8%	1.041 /56,4%
3. Formations générales	Alphabétisation EEO Mathématiques Langues Economie droit Bureautique Informatique	43.890 /26,4%	20.240 /13,4%	34.350 /23,1%	1.021 /32,9%	352 /22,5%	603 /32,7%
4. Formation professionnelle (1985 : Fo pré-professionnelle et professionnelle 1976 : fo. à visée professionnelle)	Métiers du tertiaire Techniques industrielles	32.463 /19,5%	82.671 (66.742)* /54,8%	54.600 /36,8%	628 /20,2%	447 (297)* /28,6%	186 10,1%
TOTAL		166.345 /100%	150.750 /100%	148.470 /100%	3.110 /100%	1.562 /100%	1.845 /100%

Sources : Rapports d'activités de l'ACF : 1976, 1985, 1987

* Chiffres recalculés

drait donc considérer qu'en 1985, le secteur culture technique réalise 63.765 h/stagiaires, soit 42,3% du volume total d'activité et totalise 973 inscrits, soit 62,3% du total des inscrits. La formation professionnelle se verrait dès lors ramenée à des proportions plus raisonnables bien qu'en-core probablement sur-évaluées. Elle aurait réalisé 66.742 h/stagiaires, soit 44,3% du total et compterait 237 inscrits, soit 15,2% du total des inscrits.

2. Si l'on prend pour base ces derniers chiffres, on constate que le secteur Culture technique est en diminution constante, passant de 54,1% en 1976 à respectivement 43,3% en 1985, 39,3% en 1987 et 21,7% en 1989. Les attaques répétées portées contre les matières d'incitation se marquent clairement dans les chiffres.
3. La formation professionnelle suit un mouvement inverse. Elle passe successivement de 32.463 h/stagiaires en 1976, à 66.741 h/stagiaires en 1985, 54.600 h/stagiaires en 1987 et 79.800 h/stagiaires en 1989. Son poids dans l'ensemble suit également un mouvement ascensionnel puisqu'il représente 19,5% en 1976, 15,2% en 1985, 10,1% en 1987 et 15,4% en 1989. Ces données confirment le constat que nous faisons ci-dessus d'un allongement des durées de formation et d'une diminution correspondante du nombre d'inscrits.
4. La formation générale, quant à elle, est d'autant plus difficile à apprécier qu'en 1985, les cours généraux accompagnant les formations qualifiantes débouchant sur des CAPUC sont répertoriées en formation professionnelle tandis qu'en 1976 et en 1987, ils le sont en formation générale. Quoi qu'il en soit, on constate une certaine stabilité du poids de ce secteur par rapport aux deux autres et ce tant du point de vue du volume d'activités que du point de vue du nombre d'inscriptions. Si on place 1985 entre parenthèses, le volume d'heures stagiaires en formation générale représente approximativement 25% du volume total des heures/stagiaires et le nombre d'inscrits représente environ un tiers du total des inscrits.

Au-delà de cette comparaison en terme quantitatif, il apparaît que des modifications qualitatives sont en train de se produire, notamment sur le plan de la restructuration du dispositif. Un oeil peu averti pourrait croire à un simple changement de nomenclature et d'intitulé de formations. En fait, il s'agit de plus; il s'agit d'un renforcement de la cohérence interne du système et parfois d'un changement dans les objectifs assignés à certaines matières. Ce que nous avons développé dans le paragraphe consacré aux matières d'incitation s'inscrit ici dans les chiffres.

Quoi qu'il en soit, quantitativement parlant, les résultats de l'action collective de Sallaumines sont probants : le public a répondu et continue à répondre massivement aux offres de formation qui lui sont faites.

L'expansion ne se trouve limitée que par la limitation des crédits. Lorsque de nouvelles sources apparaissent, l'action collective n'éprouve,

jusqu'à aujourd'hui, guère de peine à développer ses activités et à remplir ses groupes. Au contraire, chaque fois que de nouveaux dispositifs ont vu le jour, elle a fait preuve de sa capacité à les intégrer et à répondre ainsi aux sollicitations du milieu, étendant ainsi progressivement sa zone d'influence.

c) Le rayonnement de l'action collective

A la lecture du tableau 4 ci-dessous, on constate que les stagiaires en provenance de la zone ACF (les 4 communes) étaient nettement majoritaires dans les premières années de l'action (57,1%) alors qu'ils sont à peine plus d'un tiers en 1987-1988. C'est dire que l'ACF a étendu considérablement son rayon de recrutement.

Certes, Sallaumines, lieu principal de l'action, à la fois centre administratif, centre principal d'accueil et d'orientation et centre de formation, demeure en tête des communes, mais en étant également tombé de 29,8% du public en 1971-1975 à seulement 13,5% en 1987-1988.

Tableau 4. - Evolution des lieux d'habitation des stagiaires, (les 12 premières communes en 1987)

Communes	1971-1975		1987-1988	
	%	Classement	%	Classement
I. Zone ACF				
Sallaumines	29,8	1	13,5	1
Noyelles	15	2	8,9	3
Méricourt	11	3	8,6	4
Loison	1,3	12	2,6	12
Total	57,1	-	33,6	-
II. Hors zone				
Lens	5,4	4	10,9	2
Liévin	2,8	6	5,5	5
Harnes	2,8	6	5,4	6
Avion	3,5	5	4,2	7
Hénin Baumont	2,7	9	4	8
Billy Montigny	2,8	6	2,9	9
Rouvroy	2,4	10	2,9	9
Montigny en Gohelle	2,2	11	2,7	11
Total	24,6	-	38,5	-
III. Autres communes				
Hors zone	18,3		27,9	
TOTAL GENERAL	100		100	

En 1971-1975, deux autres communes de la zone d'implantation de l'ACF, Noyelles et Méricourt, se situaient respectivement en seconde et troi-

sième position après Sallaumines. En 1987-88, elles perdent leur position et sont supplantées par Lens. Lens devient ainsi un réel pôle d'attraction pour l'ACF ce qui témoigne des complémentarités existant à ce niveau.

Le rayonnement de l'ACF ne se limite pas à la ville de Lens, il touche toutes les communes périphériques de la zone d'implantation, de sorte qu'on peut prévoir que des communes comme Liévin, Harnes et Avion acquerront, à plus ou moins brève échéance, l'importance des communes de Méricourt et Noyelles.

La plupart des communes qui se trouvent classées parmi les 12 premières appartiennent à la petite couronne, c'est-à-dire, jouxtent immédiatement la zone d'implantation de l'ACF. Seules font exception à la règle, Liévin, classée cinquième, Hénin Baumont, classée huitième et Montigny en Gohelle, classée onzième.

Si l'on met en relation l'origine géographique des stagiaires et le choix qu'ils font des matières en 1987-1988 (voir tableau n° 5 de la page suivante), il est permis de faire les constatations suivantes :

1. Les habitants de la zone de l'ACF qui s'inscrivent en formation, s'inscrivent très majoritairement en coupe-couture (46,4%) et très minoritairement en anglais (5,9%), en expression écrite et orale (4,5%) et en mathématiques (2,2%), c'est-à-dire en formation générale. L'électricité et l'électronique, bien qu'étant des matières exigeant des capacités techniques, ne rencontrent guère plus de succès que les formations générales (4,2%).
2. A mesure qu'on s'éloigne de l'épicentre de l'action collective de formation, les inscriptions en coupe-couture d'habitants en provenance du Bassin sont inférieures à la moyenne du Bassin (22,3% pour ceux issus de la petite couronne et 15,7% pour ceux issus de la grande couronne, 8,3% pour les autres originaires du Bassin).
3. Les habitants des zones éloignées de l'ACF c'est-à-dire des communes situées en dehors des deux couronnes ou en dehors du Bassin, ont plutôt tendance à s'inscrire en informatique (18,1% et 14,5%) et en secrétariat comptabilité (16,7% et 16,4%).
4. L'anglais constitue un cas tout à fait à part puisqu'il recrute surtout en dehors du bassin d'emploi : 30,9% des stagiaires habitant à l'extérieur s'y inscrivent et sur la totalité des stagiaires inscrits en anglais, 13,3% d'entre eux habitent en dehors du Bassin.
5. La mécanique-auto paraît être la matière la moins influencée par la proximité ou l'éloignement du centre de la formation, les inscriptions se situant aux alentours de 10% quelle que soit la zone.

Tableau 5. - Origine géographique des stagiaires et choix des matières en 1987-1988

Zone	Matières	Alpha	EEO	Maths	Anglais	Informat.	Secrétariat comptabilité	Electricité Electronique	Mécanique Auto	Coupe- Couture	Total
Zone ACF 1	N : 358	7,8	4,5	2,2	5,9	10,6	7	4,2	11,5	46,4	100
Petite couronne* 2	N : 332	11,1	9,3	6,6	12	14,2	10,8	3,3	10,2	22,3	100
Grande couronne* 3	N : 242	13,2	5,8	6,6	15,3	14	12,4	6,6	10,3	15,7	100
Autres communes faisant partie du BEF 4	N : 72	11,1	4,2	5,6	15,3	18,1	16,7	9,7	11,1	8,3	100
Total BEF 5	N : 989	10,5	6,2	5	10,7	13	10,2	5	10,8	28,6	100
Autres hors BEF 6	N : 55	12,7	7,3	5,5	30,9	14,5	16,4	1,8	7,3	3,6	100
Adresses inconnues N : 24		41,7	-	-	20,8	20,8	-	-	12,5	4,2	100
TOTAL GENERAL N : 1.068		11,3	6,1	4,9	12	13,3	10,3	4,7	10,7	26,3	100

* Attention : Des communes de 2 et 3 sont en dehors du Bassin d'Emploi Formation

On peut ainsi définir un principe de proximité pour la coupe-couture et un principe d'éloignement pour la bureautique, l'informatique et l'anglais :

- Principe de proximité : plus on habite près du centre de l'action collective, plus on s'inscrit en coupe-couture : les inscrits en cette matière domiciliés dans la zone représentent 58% du total des inscrits.
- Principe d'éloignement : plus on habite loin du centre de l'action collective, plus on s'inscrit en bureautique, en informatique et en anglais.

Ces deux principes sont illustrés par les deux graphiques de la page 101.

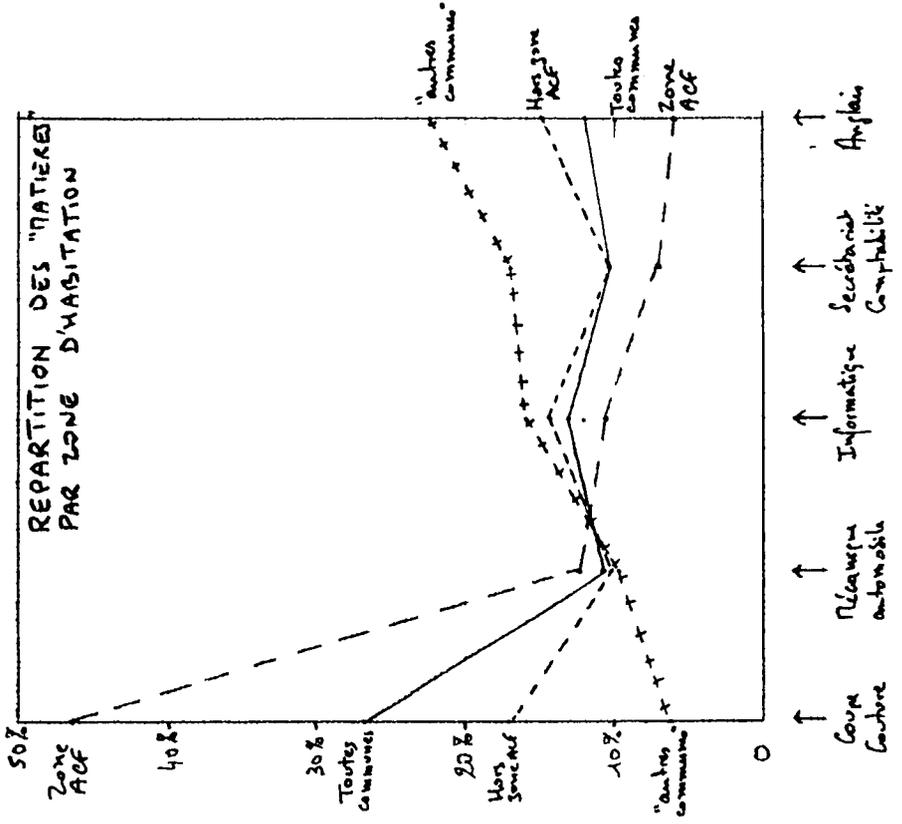
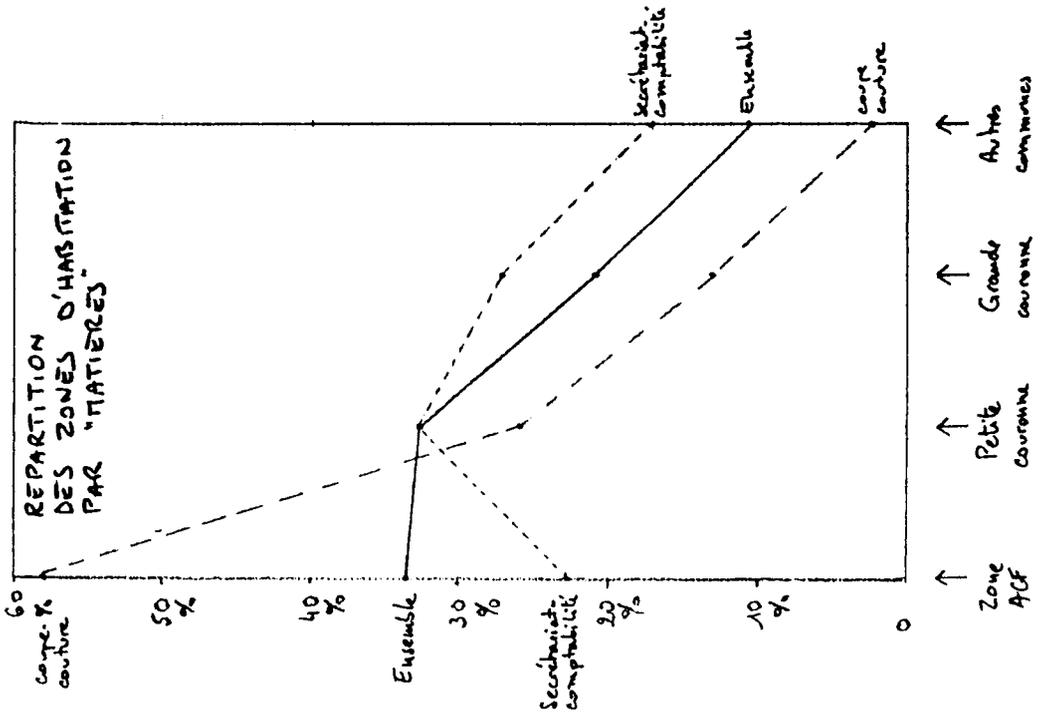
2. LES EFFETS DE LA FORMATION : BREF BILAN QUALITATIF

Deux difficultés majeures se sont dressées devant nous lorsque nous avons interrogé les formateurs de Sallaumines sur les effets de leur formation et sur les usages qu'en faisaient leurs stagiaires.

La première est l'impossibilité d'élaborer avec eux ce que Marcel Lesne appelle le "référé"¹. En effet, pour produire les informations pertinentes sur les transformations opérées chez les personnes en formation ou formées ainsi que sur la conduite de l'action globale de formation, de son origine à sa réalisation, il est nécessaire d'opérer un suivi régulier. Or, à Sallaumines, en dehors des évaluations internes aux matières et en dehors d'un suivi purement administratif, il n'y a pas de suivi réel et systématique des stagiaires. Le dispositif de suivi qui, au départ, permettait de savoir pourquoi telle ou telle personne abandonnait et ce qu'elle devenait s'est trouvé enrayé par le nombre de stagiaires à gérer, par l'extension des réseaux de recrutement qui, comme nous l'avons vu dans le paragraphe précédent, déborde largement la zone d'implantation de l'action collective, par les trajectoires de plus en plus chaotiques d'un public de plus en plus nombreux. Il en résulte que nous ne disposons d'aucune donnée fiable sur les effets de la formation. Nous ne savons ni ce que les stagiaires deviennent en sortant de l'action collective, ni comment ils jugent leur passage en formation, ni l'usage qu'ils font de ce qu'ils ont acquis.

La deuxième difficulté est inhérente à l'objet même de ce qui est demandé et à la méthode. Comment isoler les effets de la formation des autres effets ? A vrai dire, il s'agit là d'une opération qui dépasse largement les possibilités de cette évaluation. Pour la réaliser de manière scientifique, des moyens importants devraient être dégagés afin de mener une recherche lourde et coûteuse en temps. Seul le suivi, sur plusieurs années, d'un échantillon apparié de personnes venues en formation et de personnes n'ayant jamais suivi de stages et ayant deux à deux des caractéristiques d'âge, de sexe et de situation sociale communes pourraient fournir des indications plus précises susceptibles de fonder des propositions scientifiquement valables.

¹ M. Lesne, *Lire les pratiques de formation d'adultes*, Paris, Edilig, 1984, pp. 135-137.



Ces difficultés, comme on le voit, ne sont pas propres à Sallaumines. Nous les avons rencontrées l'année dernière dans tous les groupes d'analyse et d'évaluation, au point que nous avons proposé à la Région de centrer l'effort de l'équipe de recherche sur cette question en 1989. Comme cela a été accepté et que cet effort est fait par ailleurs, nous renvoyons, pour cet aspect de l'évaluation, au rapport principal de 1990. C'est là que l'on trouvera une double analyse : une analyse de la représentation que les formateurs et les responsables d'une part, les stagiaires, d'autre part, ont des effets et des usages de la formation.

Toutefois, en ce qui concerne notre propre travail auprès des formateurs de Sallaumines, nous avons pu constater que les données recueillies confirmaient très largement ce que nous écrivions l'année dernière².

Tout d'abord, en ce qui concerne les capacités acquises par les stagiaires au cours de leur formation, il a été très difficile d'obtenir des indications précises. Beaucoup plus volubile sur le positionnement des stagiaires à leur entrée en formation, les formateurs se montrent plus que discrets sur l'évaluation de leur propre travail, un peu comme s'ils craignaient d'être jugés.

La diversité des pratiques qui opposait les organismes au sujet de l'évaluation, sont également apparues au sein de l'action collective. Ainsi, nombreux sont les formateurs qui rejettent tout ce qui de près ou de loin se réfère à la notion de contrôle et de sanction. Une attention toute particulière est portée à ne pas dévaloriser une nouvelle fois le stagiaire en faisant apparaître ses lacunes. Certains, poussant cette logique à bout, refusent de communiquer une évaluation autrement que sous forme de conseils individualisés. Il leur apparaît préjudiciable de briser la dynamique nouvelle induite par les stages en procédant à des tests de contrôle. « *L'évaluation des adultes faiblement scolarisés*, nous dit un formateur, et très perturbante puisque le formé est à nouveau placé devant des épreuves qui ont été autrefois sources de difficultés »

De plus, établir des tests finaux de contrôle, tels que seul serait jugé le résultat et que la réussite ou l'échec dépendrait de la performance réalisée, ce serait rendre la formation stérilisante et déformer le rapport des formés au savoir et au travail. Ces conceptions et ces pratiques sont particulièrement à l'oeuvre dans les groupes "cités".

La critique des examens y est explicite : on ne souhaite pas que l'adulte soit à nouveau soumis à la crainte de l'échec. Dès lors, plutôt que d'utiliser des tests débouchant sur un contrôle final, c'est vers des formes de contrôle permanent et vers une évaluation formative que l'on se dirige en prenant garde de ne pas commettre l'erreur, souvent commise par ailleurs, de réduire l'évaluation formative à une succession de "partiels" ou de "sous examens". Les tenants de ces pratiques s'efforcent alors de mettre en pratique une proposition souvent répétée par B. Schwartz et qui veut que le véritable contrôle continu prenne en compte toute espèce de travaux effectués au cours de la

2 P. Demunter, C. Capelani, M.R. Verspieren, *Evaluation du Programme Régional de formation à destination des publics sous-qualifiés et sous-scolarisés (1988)*, Laboratoire Trigone, Université de Lille Flandres Artois, janvier 1989, pp. 72-85.

formation et mesure continuellement les progrès réalisés. « Apprenant des concepts, l'élève (ici le stagiaire) les applique : il rédige des documents, fait des problèmes, manipule et utilise du matériel, crée, imagine, fabrique ou répond à des questions précises, analyse des textes, dessine, écrit. A propos de chaque acte éducatif, il est non pas jugé "bon ou mauvais", mais guidé (...). Le contrôle continu se fonde sur la continuité de toutes ces évaluations. Évaluation formative qui s'intègre à l'acte éducatif et forme les stagiaires qui mesurent constamment le chemin parcouru et celui qui reste à parcourir »³.

Ce type de propos débouche nécessairement sur une confrontation de pratiques en matière d'évaluation des acquis. En effet, il se trouve parmi les formateurs de l'action collective des enseignants pour qui la préparation à des diplômes implique des évaluations sommatives. Ceux-là tiennent le discours suivant : « *si mes stagiaires recherchent une validation officielle, s'ils veulent un diplôme, que ce soit un CAP traditionnel ou même un CAP par unités capitalisables, il faut qu'ils atteignent le niveau et le niveau est fixé par des référentiels très stricts et très précis. Je les évalue donc à partir de là et comme il faut le faire pour les inspecteurs* ». A cela, d'autres répondent que tout enseignant dispose de marge de manoeuvre et que la procédure d'évaluation n'est pas aussi rigide. Et de citer par exemple, la possibilité qui est laissée aux formateurs de constituer des dossiers et d'utiliser les outils d'évaluation préparés par les divers départements matières.

A propos de ces outils et de la façon de les utiliser, nous n'avons guère récolté d'informations, les formateurs nous renvoyant systématiquement aux responsables des départements. Serait-ce dû au fait que les formateurs ne disposent pas d'une méthodologie suffisamment rigoureuse pour décider si un stagiaire a ou non atteint l'objectif fixé ? Ou, au contraire, est-ce dû au fait que l'évaluation des capacités est une opération trop complexe et trop connotée idéologiquement pour qu'on puisse en discuter sereinement dans un groupe d'analyse et d'évaluation et en présence d'un évaluateur extérieur ?

On peut comprendre que les séances de travail des groupes d'analyse et d'évaluation n'étaient pas le lieu le plus propice pour rassembler les informations relatives aux capacités acquises par les stagiaires. Mais on devrait au moins pouvoir trouver ces informations dans les bilans de stage et dans les rapports d'activités pédagogiques. Or, à Sallaumines - on l'a dit - les rapports d'activités n'existent plus depuis 1981. Certes l'action collective présente chaque année son rapport de réalisation à la Région. Mais ce rapport est sans commune mesure avec ceux qui étaient élaborés dans les années 70. Il ne reprend que des données administratives et financières. Pour trouver des indications sur le plan pédagogique, c'est aux rapports que les formateurs font à leurs responsables de département qu'il faut alors recourir. Mais ici également, les pratiques se sont relâchées au point qu'il est impossible d'avoir une

3 B. Schwartz, *Une autre école*, Paris, Flammarion, 1977, p. 161.

vue synthétique de l'ensemble. On peut donc conclure, comme on le faisait à propos des autres organismes de formation que :

- le dispositif d'évaluation est extrêmement éclaté et hétérogène;
- les outils d'évaluation sont très disparates;
- l'imprécision est grande dans la formulation des appréciations sauf peut-être dans les évaluations conduisant à l'octroi d'unités de CAP;
- la subjectivité est grande;
- l'absence de recherche d'indices significatifs empêche la formulation de propositions étayées;
- l'ambiguïté des notions et des concepts utilisés est souvent profonde;
- les référents sont extrêmement différents selon les formateurs mais aussi selon les départements matières.

Lorsqu'on passe de l'examen des capacités acquises à l'étude des effets à plus long terme, hormis quelques formateurs qui ont agi individuellement et par intérêt personnel, les autres ne disent rien ou se cantonnent dans des généralités. Comme nous l'écrivions l'année dernière, « Chacun possède, bien sûr, dans ses cartons quelques exemples étonnants de réussite qu'il ne manque pas de développer lorsqu'il est interrogé sur les effets ou les usages que l'on fait de sa formation (...) mais à y regarder de près, ces cas sont plus proches de l'anecdote que de l'analyse scientifique des effets d'une formation. Ils sont cependant très utiles et intéressants car ils permettent de formuler des hypothèses et de construire les items qui mèneront à l'analyse en question »⁴.

En dehors de ces cas, les enregistrements réalisés témoignent d'une sur-représentation des discours qui répondent à la question sur les effets de la formation en terme de placement et surtout de placement en emploi : « *Mon enquête auprès de quelques personnes issues de stages "LUCIL" ou "préfo" montre que très peu ont trouvé un emploi stable. La plupart sont en attente d'une nouvelle formation du même type* » ou « *Sur 25 stagiaires que nous avons placés en alternance en entreprise, un seul a eu un contrat de 4 mois. C'est tout ce qui en est résulté* » ou encore « *Il y a quelques créneaux qui sont porteurs comme par exemple l'électricité associée à l'électronique. On constate que des emplois peuvent être trouvés dans ce domaine, notamment à la "Française de mécanique" ».*

Quand les employeurs ou les organisations syndicales mettent l'accent sur le lien immédiat qu'ils souhaiteraient voir exister entre la formation et l'obtention d'un emploi, on peut le comprendre. Quand le même discours est tenu par des stagiaires, on peut aussi le comprendre car, même si l'emploi semble hypothétique, il constitue bien le souci majeur de la majorité d'entre eux. Leur attitude par rapport à la formation, l'évaluation qu'ils font de leur expérience, la perception qu'ils ont des changements dans la vie de tous les jours, sont bien souvent fonction de leur attitude à l'égard de l'emploi. Par contre, quand ce discours est tenu par les organismes de formation et par les forma-

4 P. Demunter, C. Capelani, M.R. Verspieren, *op. cit.*, p. 79.

teurs qui ont à mettre en oeuvre le Programme no. 1, il y a de quoi s'inquiéter. En effet, chacun sait que, mis à part quelques emplois mineurs peu qualifiés et souvent très précaires, peu de débouchés existent pour les personnes engagées dans ce programme. C'est donc courir le risque de jeter de la poudre aux yeux que de vouloir apprécier le résultat de ces formations prioritairement en termes de placement. Il est bien plus important de mesurer les progrès accomplis sur le parcours qui mène à une qualification véritable.

Le placement en formation est donc un critère plus sérieux de la préparation à la réinsertion sociale et professionnelle. Or, sur ce plan, les avis selon lesquels les stages remotiveraient effectivement à la formation sont largement partagés et tout particulièrement par les formateurs des matières d'incitation. Les constats qui sont faits ici ont souvent été corroborés par des études sociologiques établissant une corrélation étroite entre le niveau d'étude et les demandes de formation. Il n'est donc pas étonnant qu'une expérience de ce type, lorsqu'elle s'est bien passée, lorsqu'elle a marqué une rupture par rapport à l'image négative qu'on avait de la formation, incite à poursuivre.

Quelques exemples de réussite, un placement en emploi sur-évalué dans les discours mais néanmoins effectif dans des tâches subalternes et précaires, une forte remotivation à la formation qui se manifeste dans les demandes de poursuite, telles sont les données les plus sérieuses qu'on a pu établir à propos des effets des formations. En dehors de cela, tel ou tel formateur ébauche bien l'un ou l'autre avis à propos de l'impact positif que la formation aurait sur le regain d'intérêt pour la vie sociale, ou sur le suivi des enfants à l'école, ou sur la santé des stagiaires. Mais jusqu'à plus ample confrontation avec les pratiques des anciens stagiaires, force est de considérer ces dires comme hypothèses à vérifier. Pour intéressantes que soient ces pistes, elles restent trop vagues et trop approximatives pour constituer des indices de vérification d'un changement durable.

Pour ce qui est des autres retombées possibles, notamment toutes celles qui se structurent autour de la notion de personnalité, elles se résument en quelques mots : « resocialisation, responsabilisation, autonomie... » mais comment les établir ? Elles reposent sur des intuitions ou sur des "on dit" que véhiculent les stagiaires.

Qu'il y ait sur ce plan des lacunes dans l'information et que ces lacunes provoquent dans les séances de travail de nombreux glissements vers d'autres sujets, rien de plus normal. En effet, l'évaluation des connaissances ou des savoir-faire acquis, sans poser de problème insurmontables, est déjà une opération malaisée. Mais quand il s'agit d'évaluer le transfert de connaissances et de savoir-faire en dehors de la formation ou d'identifier les usages sociaux ou privés que l'on fait de la formation, la tâche devient infiniment plus complexe et requiert l'appui de recherches scientifiques lourdes.

Est-ce dire qu'en ce domaine, il faut tout attendre de l'extérieur ? Nous ne le pensons pas. Nous pensons, au contraire, qu'il serait possible d'utiliser les formés eux-mêmes pour rechercher l'information auprès de leurs pairs qui ont terminé leur formation. En fait, il est possible d'aller très loin en la matière.

Des expériences étrangères⁵ ont montré que, sous certaines conditions, on pouvait d'une pierre faire deux coups : former les jeunes par la recherche et mener en même temps une véritable recherche scientifique populaire soit sur le devenir des stagiaires, soit sur leurs représentations, soit sur les jugements qu'ils portent a posteriori sur leur formation, soit sur les usages qu'ils en font. Il suffit pour cela de monter un stage qui allie intimement formation et recherche et qui soit animé par un chercheur préoccupé par la formation ou par un formateur sensible à la recherche scientifique. L'objectif n'étant évidemment pas de faire des stagiaires des chercheurs, mais de les former en leur faisant pratiquer les actes élémentaires de la recherche que sont le recueil d'information, le questionnement, l'écoute, le classement, etc...

Enfin, quelques informations recueillies vont dans le même sens que les hypothèses que nous formulons à propos de l'autonomie, de la responsabilisation, de la confiance en soi retrouvée et des changements d'attitudes des stagiaires.

Ainsi, nombreux sont ceux qui estiment que c'est dans le domaine de l'expression, de l'échange, de la communication interpersonnelle que les effets de la formation ont été les plus nets. Ils apprécient de pouvoir « *mieux se débrouiller* », d'« *être capable de lire une lettre seul sans avoir besoin du voisin ou d'un parent* », d'« *avoir eu quelque chose à faire* », d'« *être sorti de l'inactivité totale* ».

Ces retombées peuvent paraître anodines et surtout fort éloignées de la réinsertion sociale ou professionnelle mais ce sont des changements qui comptent pour les stagiaires, davantage parfois que la mise à niveau des connaissances. Ils contribuent effectivement à rendre confiance en soi, à se prouver qu'on est encore capable de réaliser quelque chose.

On pourrait, au delà de ce constat, formuler l'hypothèse selon laquelle la formation a été un élément structurant au niveau de la gestion du temps (réappropriation d'horaires à respecter), de la gestion de l'espace (lieu de contrainte : le centre de formation ou l'entreprise/lieu privé ou s'exécutent les loisirs) et de la gestion des relations sociales (découverte de nouveaux réseaux de sociabilité).

Ces contraintes pourraient ainsi avoir rendu un certain dynamisme et une certaine responsabilité que l'inactivité avait annihilés. Cette reprise de responsabilité se vivrait à deux niveaux : d'une part face à soi-même et à l'exigence de programmer sa journée et face aux autres à qui est grande la tentation de donner une image active de soi.

Cette reprise en charge de soi qui se marque par une meilleure maîtrise du temps se marquerait aussi par une nouvelle utilisation des espaces. Alors

5 Voir notamment l'expérience réalisée par la FUNOC à Charleroi (Belgique) dans le cadre d'un financement européen pour des « actions spécifiques à caractère novateur », P. Demunter, *"La recherche scientifique populaire"*. Un projet expérimental à caractère novateur, Charleroi, mars 1987, 61 pages, multigraphié.

que durant la période d'inactivité qui précède la formation, l'extérieur à l'environnement immédiat n'était appréhendé que de manière ponctuelle et par obligation (contraintes administratives par exemple), le territoire hors quartier redevient d'utilité journalière et un certain décroisement s'opère qui se prolonge après la formation.

La réappropriation de ces deux facteurs "temps" et "espace" aurait pour corollaire une revitalisation de la vie sociale et du rapport à l'autre qui se manifesterait par le désir de parler, d'échanger, de s'exprimer et qui supprimerait l'isolement profond dans lequel on se trouvait confiné.

*

* *

Ces quelques hypothèses devraient être complétées et donner naissance à une série de recherches qui, si elles étaient menées, permettraient d'établir des recoupements et de progresser dans la connaissance des usages sociaux et/ou privés des formations.

La connaissance de ces usages sociaux est fondamentale, non seulement pour apprécier l'apport du Programme n° 1 à la satisfaction des besoins de formation, de qualification et d'insertion des populations en difficultés, mais aussi pour permettre à l'action collective et à ses formateurs d'adapter, le cas échéant, les contenus et les méthodes.

CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS

Les dysfonctionnements internes que nous avons relevés au cours de ce travail ne peuvent faire oublier que l'action collective de Sallaumines possède un certain nombre d'atouts non négligeables et de potentialités qu'il convient d'actualiser ou de réactualiser.

Le principal de ces atouts est son capital d'expérience. On ne fonctionne pas pendant près de 20 ans dans un cadre déterminé et avec un projet éducatif global sans accumuler des connaissances et un savoir-faire important dans le domaine de la formation des publics de faible niveau. Cela transparaît nettement dans les productions pédagogiques nombreuses et de qualité qui ont vu le jour. Cela se manifeste aussi dans la présence de formateurs expérimentés, capables, du jour au lendemain, de prendre en charge des stages de toute espèce. Cette expérience alliée à une offre de formation très diversifiée met l'ACF en état de répondre presque instantanément, mais non sans difficultés du point de vue de l'organisation interne du travail, à des demandes venant de la Région, de l'Etat, des entreprises ou directement du public.

Le second atout est incontestablement le dispositif global de formation sur un territoire relativement limité. Si les acteurs n'ont pas toujours une représentation claire de ce dispositif, il n'en existe pas moins. Et il est suffisamment diversifié pour permettre :

1. de répondre rapidement aux multiples sollicitations du terrain, même si cela a parfois pour effet que ces réponses apparaissent juxtaposées, peu structurées entre elles;
2. de participer activement et efficacement à la mise en place des programmes et plans divers élaborés par les pouvoirs publics, même si cela se fait parfois au prix d'un sentiment de perte d'identité;
3. de recruter sans trop de peine un public généralement peu sensible et peu demandeur de formation même lorsque celle-ci n'est pas rémunérée;
4. de conserver un contact avec le public, même si c'est par des réseaux de relations informelles et pas toujours par un suivi organisé.

Le troisième atout et non des moindres réside dans son potentiel de ressources qui peut être mobilisé à tout moment. Ce potentiel est constitué des ressources humaines dégagées par l'université (chercheurs et enseignants appartenant à des disciplines nombreuses et en interaction avec la formation) et des ressources matérielles accumulées au cours des années de fonctionnement (matériel informatique, audiovisuel, technique...).

Ces potentialités, bien qu'existantes, demandent à être réactualisées car, comme nous l'avons vu, l'action collective a eu tendance à adopter un mode de fonctionnement proche de celui des organismes de formation qui l'environnent et a perdu ainsi progressivement de son sens. Cette perte de sens cumulée aux difficultés réelles de fonctionnement et aux changements d'orientation et de politique de la part des divers pouvoirs qui subsidient a quelques fois jeté le désarroi parmi les acteurs et est, sans doute, à l'origine des dysfonctionnements internes. Ces derniers se sont aiguisés au cours des toutes dernières années et n'ont pu être maîtrisés par la direction précédente. Des mesures ont donc dû être prises par le pouvoir organisateur de l'ACF afin de réorganiser le travail interne ainsi que le dispositif. L'évaluation intervenant dans ce contexte a été saisie comme une opportunité permettant un travail en profondeur avec l'ensemble des acteurs.

Afin de compléter ce travail, nous formulerons ci-dessous quelques propositions qui s'adressent tantôt aux praticiens, tantôt aux responsables de l'action collective, tantôt à la Région.

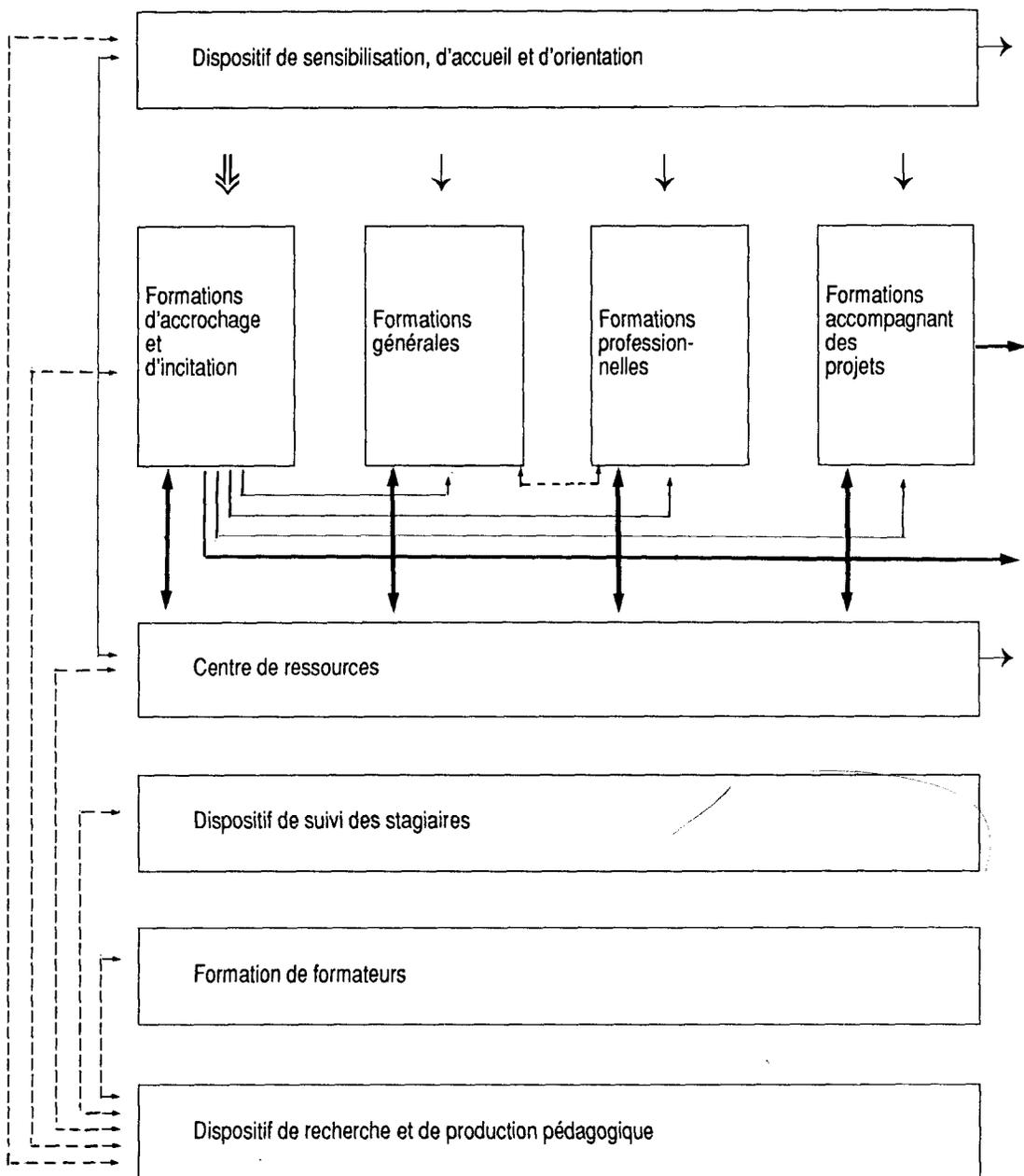
Première proposition : restructuration du dispositif global

Si l'on veut rendre sens aux divers éléments qui structurent le dispositif et conscience aux agents éducatifs de participer à un projet global dont le but est bien de contribuer au développement économique, social et culturel local, il s'avère indispensable de rétablir la cohérence en développant et en renforçant les dispositifs et en les réarticulant entre eux.

Ainsi que le montre le schéma de la page suivante, le dispositif global est composé de quatre dispositifs de formation à destination des publics de peu qualifiés autour desquels s'articulent cinq dispositifs transversaux. Si l'on admet que cette structure est indispensable pour répondre aux besoins multiples de la zone, alors il faut :

- 1) mettre réellement sur pied les formations accompagnant les projets d'intervention sur l'environnement;
- 2) rendre immédiatement opérationnel le centre de ressources;
- 3) rendre à sa fonction originale le dispositif des matières d'accrochage et d'incitation;
- 4) réactiver les dispositifs de sensibilisation, de suivi et de recherche;
- 5) développer et adapter les autres dispositifs aux besoins actuels.

Schema : Articulation des dispositifs de l'Action collective de formation



Légende :



les flèches simples indiquent toujours une orientation, un passage de stagiaires d'un dispositif à un autre.



les flèches doubles indiquent un échange de stagiaires répété entre dispositifs
Les flèches doubles sur axes discontinus marquent une interdépendance forte entre dispositifs

Deuxième proposition : mise au point d'un système de financement souple et modulé permettant d'assurer l'équilibre entre les divers types de formation

Si l'on considère qu'il est important d'assurer en permanence le développement des quatre types de formation, il nous semble indispensable d'établir des clefs de répartition entre les quatre dispositifs. Comme le quatrième est pratiquement inexistant, un effort financier particulier devra être fait pour le développer. Mais on est conscient qu'on ne pourra augmenter considérablement le budget. Aussi, proposons-nous une augmentation de 10% entièrement consacrée à la création de ce dispositif (soit 15.000 h/stagiaires) et une réaffectation des heures de formation.

Pour établir cette réaffectation, deux hypothèses sont envisageables :

- soit la réaffectation s'effectue en ne tenant compte que de la seule enveloppe régionale;
- soit elle s'effectue en prenant en compte les autres financements.

Cette deuxième hypothèse nous paraît la plus susceptible d'assurer l'équilibre général, mais elle suppose que la Région accepte d'intervenir en complémentarité des autres partenaires financiers.

Pour illustrer cela, imaginons la situation suivante :

-		
-	Financement Programme n° 1	165.000 heures/stagiaires
-	Financement Etat	60.000 heures/stagiaires
-	Financement FAS/Région	50.000 heures/stagiaires
-	Financement entreprises	15.000 heures/stagiaires
	TOTAL	290.000 heures/stagiaires

Supposons que la négociation entre la Région et l'Action Collective conduise, dans un premier temps, à l'établissement de la clef de répartition suivante :

-	Formations d'accrochage et d'incitation	20%
-	Formation générale conduisant à des validations	30%
-	Formation professionnelle qualifiante	40%
-	Formation accompagnant des projets	10%
	TOTAL	100%

Supposons que les subventions accordées par les partenaires se répartissent comme suit :

Types Fo. Partenaires	Formations incitation	Formations générales	Formations professionnelles	Formations projet	Total
Etat	-	20.000	40.000	-	60.000
FAS	10.000	30.000	-	10.000	50.000
Entreprises	-	-	15.000	-	15.000
TOTAL	10.000	50.000	55.000	10.000	125.000

Pour respecter l'équilibre défini par la clef de répartition, les heures/stagiaires financées par la Région devraient donc se répartir comme suit :

- Matières d'incitation 48.000 heures/stagiaires
- Formation générale 37.000 heures/stagiaires
- Formation professionnelle 61.000 heures/stagiaires
- Formation à projet 19.000 heures/stagiaires

TOTAL

165.000 heures/stagiaires

On aurait, alors, une répartition totale qui respecterait la clef de répartition soit :

Types Fo. Partenaires	Formations incitation	Formations générales	Formations professionnelles	Formations projet	Total
Etat	-	20.000	40.000	-	60.000
FAS	10.000	30.000	-	10.000	50.000
Entreprises	-	-	15.000	-	15.000
Région	48.000	37.000	61.000	19.000	165.000
TOTAL	58.000 /20%	87.000 /30%	116.000 /40%	29.000 /10%	290.000 /100%

Comme les agréments n'arrivent jamais tous en même temps et qu'il faut commencer à fonctionner dès le début de l'année, nous proposons d'établir un tableau prévisionnel susceptible de réajustements successifs. Si un écart supérieur à 10% par rapport à ce qui était prévu pour une catégorie apparaissait en fin d'exercice, un rééquilibrage pourrait être effectué l'année suivante, ce qui suppose un fonctionnement sur une base de financement pluriannuelle et une souplesse dans l'affectation des moyens financiers aux diverses formations.

Afin d'assurer le contrôle de ce système, nous proposons que l'action collective soit soumise à trois contraintes :

- l'établissement d'un tableau prévisionnel d'affectation des heures/stagiaires sur base des réalisations de l'année antérieure;

- l'établissement d'un rapport intermédiaire faisant apparaître la totalité de ses financements et leur répartition;
- l'établissement d'un rapport d'exercice circonstancié justifiant les affectations de l'année et précisant, si nécessaire, les réajustements prévus pour l'année suivante.

Troisième proposition : expérimentation et mise en synergie de tous les systèmes et de toutes les réglementations qui concernent les publics faiblement scolarisés

Les règlements, les instructions, les dispositifs de formation à destination des publics peu qualifiés sont nombreux et variés. Du point de vue des stagiaires mais aussi des pouvoirs publics, l'intérêt d'une synergie entre ces dispositifs apparaît de toute évidence. Mais rien ne permet d'affirmer a priori qu'elle soit possible. La plupart des interventions des formateurs laisse entendre que les ruptures de trajectoire et les incohérences dominent. Aussi, profitant de l'existence d'un dispositif global de formation sur un territoire déterminé, nous proposons d'expérimenter la mise en synergie de toutes les possibilités de formation offertes aux publics faiblement scolarisés, quel que soit leur statut. Cette proposition pourrait faire l'objet de l'engagement de l'action collective vis-à-vis de la Région dans le cadre de la convention qui conditionne le financement pluriannuel. Si cette proposition était acceptée, elle devrait être chiffrée et faire l'objet d'un financement spécifique.

L'intervention de la Région auprès des autres organes de financement afin d'appuyer la démarche de l'action collective faciliterait grandement la réalisation de cet engagement.

Quatrième proposition : réappropriation collective du projet éducatif global par les agents éducatifs

Afin d'assurer cette réappropriation collective, nous proposons trois mesures urgentes :

- 1) la création d'un lieu d'expression et de discussion politiques propre aux formateurs;
- 2) le renforcement du conseil d'administration par une réimplication des partenaires sociaux, des partenaires du secteur associatif, des formateurs et des stagiaires;
- 3) la mise sur pied d'une formation de formateurs adéquate et renforcée. En clair, cela signifie pendant un temps et de manière intensive :
 - octroyer aux vacataires un volume d'heures de formation rémunérées plus important;
 - offrir une formation qui soit valable;
 - centrer cette formation sur la qualification sociale des formateurs et leur accès à la maîtrise sociale et politique du projet global;

- maintenir parallèlement la formation pédagogique et didactique par matière.

Cinquième proposition : renforcement des collaborations externes

Bien qu'étant un dispositif global de formation, l'action collective ne peut tout assurer seule. Des collaborations s'imposent avec les partenaires éducatifs du Bassin d'emploi. Outre les collaborations déjà existantes, nous proposons :

- 1) que soit développée une information réciproque sur les réalisations de chacun de manière à pouvoir mieux orienter les stagiaires;
- 2) que soient multipliées les "passerelles", de manière à pouvoir assurer un réel suivi aux stagiaires après leur passage en formation;
- 3) que des projets spécifiques d'intervention sur l'environnement soient élaborés et développés en commun.

Sixième proposition : Développement de la recherche

Pour pallier les lacunes, notamment sur le plan de l'analyse des besoins de formation et sur l'évolution des offres, nous proposons que des recherches soient mises en chantier et viennent actualiser les travaux pratiquement arrêtés depuis 1983. Quatre pistes devraient être privilégiées :

- 1) l'analyse de l'évolution des emplois et des qualifications impliquées par ces emplois dans le Bassin minier;
- 2) l'analyse des besoins de formation nés des changements structurels qui se sont produits dans la zone en relation avec l'évolution des demandes du public;
- 3) l'analyse de l'évolution du public de l'ACF et de ses rapports à la formation;
- 4) l'analyse des fonctions des différents dispositifs.

Cette dernière analyse devrait en fait conduire à la mise sur pied d'une recherche-action de grande envergure qui aurait pour but d'accompagner et de guider le développement du dispositif d'ensemble dans les trois années à venir. Dans une période de restructuration, on ne peut, en effet, se passer d'une équipe de praticiens chercheurs qui confrontent en permanence les hypothèses d'action et les réalités du terrain, qui les analysent, bref qui procèdent à une évaluation formative continue.

BIBLIOGRAPHIE CHOISIE

les actions collectives de formation

- Boutin, A., *Formation et développements*, Bruxelles, P. Mardaga,, 1983, pp. 84-93.
- Breton, J., Feutrie, M., Hédoux, J., Miékuz, G. et Richardot, B., *Des femmes en formation. Stagiaires et formatrices de coupe-couture dans les Actions Collectives de Formation*, ADADFO et LASTREE, Lille, 1984, 385 p., multigraphié.
- Burguiere, E., "L'école de Nancy de 1957 à 1962" dans CRESAS, *Contrats et Education. La pédagogie du contrat, le contrat en éducation*, Paris, l'Harmattan, 1987, pp. 77 et ss.
- Conseil Régional, *Comité économique et social, La formation permanente dans la région Nord-Pas-de-Calais*, Lille, décembre 1974, pp. 241 à 247.
- C.U.E.E.P., "La formation collective en milieu ouvrier", *Information SIDA*, Lille, supplément au n° 215, mars 1972, pp. 5-16.
- David, M., "Dimension individuelle et dimension collective de la formation des travailleurs", *Education Permanente*, n° 13, janvier-mars 1972, pp.86-125.
- David, M., "L'individuel et le collectif dans la formation des travailleurs", *Education Permanente*, n° 30, septembre-octobre 1975, pp. 82-120.
- Delbecq, D. et Place, M., *Etude du public des matières techniques de l'Action collective de formation de Sallaumines-Noyelles-sous-Lens (1987-1988)*, Recherche en formation continue, Lille, mars 1988, 32 p., multigraphié.
- Demunter, P., "La démarche de sensibilisation dans l'expérience-pilote de Charleroi", Collection *Education des Adultes, FUNOC*, Charleroi, n° 3, avril 1979, 21 p., multigraphié.
- Demunter, P., "L'Université ouverte : un projet socialiste", Collection, *Education des Adultes, FUNOC*, Charleroi, n° 8, avril 1980, 20 p., (voir surtout pp. 9-19), multigraphié.
- Demunter, P., "District socio-éducatif et action collective de formation", *Revue Internationale d'Action Communautaire*, n° 3/43, 1980, pp. 33-42.

- Demunter, P., *Les travailleurs sans emploi et la formation*, (dans l'ACF de Charleroi) Bruxelles, Contradictions, Coll. Le district socio-éducatif et culturel, n° 5, 1982, 124 p.
- Demunter, P., *La recherche scientifique populaire : Un "projet expérimental à caractère novateur*, FUNOC, Charleroi, mars 1987, 61 p., multigraphié.
- Demunter, P., "Une recherche-action de type stratégique. La FUNOC", *Les Cahiers d'Etudes du CUEEP*, Lille, n° 9, décembre 1987, pp. 97-108.
- Demunter, P., Evaluation de l'Action collective de formation de Sallaumines, Noyelles, Méricourt, Loison, Lille, Laboratoire trigone, janvier 1989, 29 p.
- Demunter, P., Quévit, A., Verniers, M.C., "Université ouverte. Leçons des expériences pilotes", *Cahiers JEB*, Bruxelles, 7/76, 166 p.
- Demunter, P. et Verniers, M.C., *L'action collective de formation : une pratique en milieu ouvrier*, Bruxelles, Contradictions, Coll. Le district socio-éducatif et culturel, n° 4, 1982, 204 p.
- Dubar, C., "Formation continue et différenciations sociales", *Revue Française de Sociologie*, Paris, n° XVIII; oct. - déc. 1977, pp. 543-575.
- Dubar, C., "Les enjeux politiques et culturels des actions collectives françaises", *Contradictions*, Bruxelles, n° 21, 1979, pp. 119-130.
- Dubar, C., "Les retombées culturelles d'une action collective de formation", *Education Permanente*, n° 48, avril 1979, pp. 73-86.
- Dubar, C., *Formation permanente et contradictions sociales*, Paris, Editions sociales, 1980, pp. 192 et suivantes.
- Dubar, C., en collaboration avec Debuchy, F., Dalaunay, Q., Feutrie, M., Gaudrey, N., Verschave, E., Les besoins de formation continue dans un contexte de crise économique. Une analyse de l'ACF de Roubaix-Tourcoing, Lille, Université de Lille I CUEEP, Institut de sociologie, ATP CNRS Education n° 3157; novembre 1979, 124 p., publié en 1981 aux Presses Universitaires de Lille.
- Dubar, C. et Evrard, S., "Recherche sur quelques facteurs sociaux des motivations à la formation d'adultes", *Education Permanente*, Paris, n° 17, janvier-février 1973, pp. 4-27.
- Dubar, C., Feutrie, M., Mlékuz, G., *Le public de la formation collective*, Lille, ADACFO, USTL, 1976, 160 p., multigraphié.
- Dubar, C., Feutrie, M., Mlékuz, G., *La volonté de former*, Lille, ADACFO-USTL, 1978, 100 p., multigraphié.
- Dubar, C., Feutrie, M., Despringues, A.M., Furman, M., Hédoux, J., Mlékuz, G., *Les retombées culturelles d'une action collective de formation*, Lille, ADACFO-USTL, 1979, 188 p., multigraphié.

- Dubar, C., Gayot, G. et Hédoux, J., "Sociabilité minière et changement social à Sallaumines et Noyelles-sous-Lens", *Revue du Nord*, Lille, LXIV, n° 253, 1982, pp. 363-463.
- Dubar, E., "Une année de formation pour des bas niveaux de qualification ? Qu'en faire ?" (ACF Roubaix-Tourcoing), *Pour*, Paris, n° 65, mars-avril 1979, pp. 84 à 88.
- Dupuis, P.A., Fath, G., Higele, P., "Des actions collectives de formation aux formations conversions : quelles problématiques", dans *La reconversion de la main-d'oeuvre. Bilan des problématiques (1950-1988)*, Université de Nancy II, Nancy, mars 1989, pp. 84-113, multigraphié.
- Evrard, S., *Une approche des déterminants des adultes vis-à-vis de la formation d'adultes*, Mémoire de Maîtrise en Sociologie, Université de Lille I, 1974, 81 p.
- Elie, A., "Action de formation dans le bassin ferrifère lorrain", *Education Permanente*, n° 1, mars 1969., pp. 89-102.
- Escande, M., "Sallaumines, une Action Collective de Formation pour adultes. Une petite cité minière qui ne veut pas mourir", *Objectif Formation*, Paris, n° 13, 1976.
- Faliu, A., *Formation et chômage - l'exemple de l'ACF de Roubaix-Tourcoing*, Mémoire de DEA en Sciences Sociales du Développement, Université de Lille I, octobre 1979, 255 p., multigraphié.
- Feutrie, M., La demande de formation en milieu ouvrier : l'action de formation collective de Sallaumines-Noyelles-sous-Lens, Thèse de doctorat de 3e cycle, Université R. Descartes, Paris, 1977, 374 p., multigraphié.
- Feutrie, M., "La demande de formation en milieu ouvrier, l'A.C.F. de Sallaumines-Noyelles-sous-Lens", *Bulletin d'Information de l'O.R.I.C.E.P.*, Lille, n° 2, avril 1978, pp. 7-14.
- Feutrie, M., *Le public des A.C.F. dans la région Nord-Pas-de-Calais*, O.R.I.C.E.P., Lille, mars 1979, 109 p., multigraphié.
- Feutrie, M., "L'action collective de Sallaumines... La réponse du public", *Contradictions*, Bruxelles, n° 21, 1979, pp. 101-118.
- Feutrie, M., *Le public des A.C.F. dans la région Nord-Pas-de-Calais (1978-1980)*, O.R.I.C.E.P., Lille, 1981, multigraphié.
- Feutrie, M. et Mlékuz, G., "L'action collective de Sallaumines-Noyelles", *Actes du Colloque d'Herbeumont, Belgique, (26-28 avril 1978)*, Colloque Education permanente et développement local, A.D.E.P., 1978, multigraphié.
- Gadrey, N., *Formation permanente, trajectoires professionnelles et Inégalités entre les sexes. L'exemple de l'ACF de Roubaix-Tourcoing*, Paris V, Thèse de doctorat de 3e cycle, 1977, multigraphié.

- Genestar, A., "Le public d'une action collective", *Le Monde de l'Education*, Paris, n° 27, 1977, p. 44.
- Godinot, F., "Les actions collectives de formation d'adultes. Ambitions et mésaventures d'un projet conçu en Lorraine", *Cadres CFDT*, Paris, n° 286, octobre 1978-janvier 1979, pp. 28 à 33.
- Griffaton, L., "Etude sur le public inscrit à la suite de la campagne de publicité d'avril à mai 1968 dans le bassin de Briey", *Nancy CUCES*, 1969, dactylographié.
- Guigou, J., *Critique des systèmes de formation*, Paris, Anthropos, 1972, pp. 173-209.
- Hédoux, J., *Non-publics de la formation d'adultes*, Thèse de doctorat de 3e cycle sous la direction de P. Demunter, Lille, Université de Lille III, 1980, 633 p. + annexes, multigraphié.
- Hédoux, J., "Les non-publics de la formation collective", *Education Permanente*, n° 61, décembre 1981, pp. 89-106.
- Hédoux, J., "Offre éducative et obstacles à l'accès à la formation d'adultes", Collection *Education des adultes*, FUNOC, Charleroi, décembre 1981, 44 p. et annexes, multigraphié.
- Hédoux, J., "Une action collective de formation. L'action collective de formation de Sallaumines-Noyelles-sous-Lens : une action démocratisée en milieu ouvrier et minier ?", *Les Cahiers de l'Animation*, n° 34, 1981, pp. 89-107.
- Hédoux, J., "Des publics et des non-publics de la formation d'adultes", *Revue Française de Sociologie*, Paris, XXIII-2, 1982, pp. 253-274.
- Hédoux, J., "Les non-publics de la formation collective", *Education Permanente*, Paris, n° 61, décembre 1984, pp. 89-105.
- Lesne, M., *Travail pédagogique et formation d'adultes*, Paris, PUF, 1977, 185 p., pp. 175 et suivantes.
- Kergomard, G., Loubel-Ragé, N., Richardot, B., Tarby, A., "Stage d'orientation collective approfondie", *Education Permanente*, Paris, n° 69, octobre 1983, pp. 3-23.
- Loubière, J.C., "Prise en compte des demandes dans une action de formation collective", *Education Permanente*, n° 35, septembre-octobre 1976, pp. 51-90.
- Louchet, P., "Les matières d'incitation". Entretien avec Feutrie, M. et Mlékuz, G., *Document interne CUEEP*, juin 1980, 18 p.
- Minvielle, Y., "Fonctions, fonctionnement et effets des dispositifs de formation de bas niveaux", *Pour*, Paris, n° 65, mars-avril 1979, pp. 21 à 37, pp. 29-30..

- Mlékuz, G., "Milieu ouvrier et formation permanente : une A.C.F. en pays minier", *Pour*, Paris, n° 65, mars-avril 1979, pp. 79-83.
- Mlékuz, G., "Sallaumines-Noyelles-sous-Lens : une action collective de formation en bassin minier", *Contradictions*, Bruxelles, n° 21, 1979, pp. 77-100.
- Le Monde de l'Education : "Les actions collectives sortent de la marginalité", *Le Monde de l'Education*, Paris, n° 2, janvier 1975, p. 39.
- Montlibert, C., "Le public de la formation des adultes", *Revue Française de Sociologie*, Paris, vol. XIV-4, 1973, pp. 529-545, pp. 536-537.
- Orr, B., Rippol, R. et Mangin, O., *Les actions collectives de formation*, A.D.E.P., Paris, 1973, multigraphié.
- Rapports annuels d'activités de l'action collective de formation de Sallaumines-Noyelles*, Sallaumines, 1972-1981.
- Richardot, B., *L'incitation en action collective de formation*, Mémoire de DEA en Sciences de l'Education, Lille, 1985, 40 p., multigraphié.
- Schwartz, B., "Pour une éducation permanente", *Education Permanente*, Paris, n° 12, mars 1969, pp. 64 à 85.
- Schwartz, B., "Une action collective d'éducation permanente", *Les Cahiers de l'Hexagone*, n° 56-57, juin 1972, repris dans *Information SIDA*, n° 221, Paris, 1972, pp. 41-47.
- Schwartz, B., *L'éducation demain*, Paris, Aubier Montaigne, 1972, Annexe V, pp. 293-298.
- Schwartz, B., *Une autre école*, Paris, Flammarion, 1977 (cf. pp. 185 à 206 sur le district éducatif).
- Schwartz, B., Scheffknetch, J.J., "La formation continuée", in *Traité des Sciences Pédagogiques*, tome 8, Paris, PUF, 1978, pp. 141 à 179.
- Titz, J.P., *Le CUCES une expérience d'éducation permanente dans la région de Nancy*, Bruxelles, Université Libre de Bruxelles, mémoire de Sociologie, 1971.
- Verniers, M.C., "L'action collective de formation à Marchienne", *Contradictions*, n° 21, 1979, pp. 49-76.
- Verniers, M.C., "Réflexion sur la politique de formation des travailleurs. L'expérience de la FUNOC à Charleroi", *Critique Régionale*, Bruxelles, n° 5, 1981, pp. 31-49.

TABLE DES TABLEAUX

	Pages
Tableau 1. Les offres de formation à Sallaumines - 1972-1989	54
Tableau 2. Les volumes d'activités de l'ACF (Prévisions établies au 15/10/1989)	90
Tableau 3. Volume d'activités comparées de l'ACF 1976-1985-1987	95
Tableau 4. Evolution des lieux d'habitation des stagiaires (les 12 premières communes en 1987)	97
Tableau 5. Origine géographique des stagiaires et choix des matières en 1987-1988	99
Graphique Principe de proximité et principe d'éloignement	101
Schéma Articulation des dispositifs de l'Action collective de formation	111

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION GENERALE	5
1. L'objet de l'étude	5
2. La méthode	7
a) La recherche participante	7
b) La recherche-action de type stratégique	9
3. La démarche concrète	12
a) La première phase d'analyse et d'évaluation (février-mars)	13
b) La préparation de la seconde phase (23 mars - 12 avril)	13
c) La deuxième phase d'analyse et d'évaluation (15 avril - 1er juin)	14
d) Le feed back : séminaire des 14 et 15 juin	14
4. Le rappel des principes qui sous-tendent les Actions collectives	16
CHAPITRE I. - UN REGARD D'ENSEMBLE SUR LE DISPOSITIF ACF DE SALLAUMINES	19
1. Les représentations que les acteurs ont du modèle "ACF"	19
2. Le dispositif d'ensemble sur Sallaumines	23
3. Le financement de l'ACF et ses problèmes	31
CHAPITRE II. - L'ENTREE DES STAGIAIRES EN FORMATION	37
1. Le dispositif d'analyse des besoins et des demandes	37
2. Le dispositif de sensibilisation	41
3. Le dispositif d'accueil et d'orientation	45

CHAPITRE III. - LES FORMATIONS PROPREMENT DITES	53
1. Les matières et la structure du dispositif	53
2. Le dispositif "matières d'incitation"	59
a) L'utilité des matières d'incitation	60
b) Les pratiques d'incitation à Sallaumines	63
c) Le dispositif d'incitation aujourd'hui	68
d) Quelques propositions	72
CHAPITRE IV. - LA PEDAGOGIE ET LA FORMATION DES FORMATEURS	75
1. La stratégie pédagogique	75
a) L'hétérogénéité des publics	78
b) Les problèmes sociaux et leur traitement pédagogique ?	81
2. La formation de formateurs	83
CHAPITRE V. - LES PRINCIPAUX RESULTATS DE L'ACF	89
1. La réponse du public à l'offre de formation : bilan quantitatif	89
a) Les activités en 1989	89
b) La comparaison entre les activités de 1989 et les activités antérieures	94
c) Le rayonnement de l'Action collective	97
2. Les effets de la formation : bref bilan qualitatif	100
CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS	109
Première proposition : restructuration du dispositif global	110
Deuxième proposition : mise au point d'un système de financement souple et modulé permettant d'assurer l'équilibre entre les divers types de formation	112
Troisième proposition : expérimentation de tous les systèmes et de toutes les réglementations qui concernent les publics faiblement scolarisés	114

Quatrième proposition : réappropriation collective du projet éducatif global par les agents éducatifs	114
Cinquième proposition : renforcement des collaborations externes	115
Sixième proposition : Développement de la recherche	115
BIBLIOGRAPHIE CHOISIE SUR LES A.C.F.	117
TABLE DES TABLEAUX	123
TABLE DES MATIERES	125

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	70	<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"/>
12. A propos d'un outil informatique ouvert : Nanobureautique, mai 1989	70	<input type="text"/>
13. Les publics du DUFA de Lille. 1974-1987, septembre 1989	70	<input type="text"/>
14. Les maux pour le dire. Des mots pour l'écrire, décembre 1989	70	<input type="text"/>
15. Six stages de préparation à l'emploi renforcé dans l'agglomération lilloise, février 1990	70	<input type="text"/>
16. L'Action Collective de Formation de Sallaumines, février 1990	70	<input type="text"/>
 Abonnement valable pour six livraisons, prenant cours à partir du no.	 300	 <input type="text"/>

Veillez préciser :

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

Veillez 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