

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

n°16

février 90

**OBJECTIFS ET MODES
D'ÉVALUATION**

**six stages de préparation
à l'emploi dans
l'agglomération lilloise**

**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°16

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

P. Demunter

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

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

OBJECTIFS ET MODES D'EVALUATION

Par J. Hédoux et C. Capelani

A l'initiative de la Mission Locale de Lille, une formation-recherche financée par la D.R.F.P., le Conseil Régional, dans le cadre de la Mission Régionale de Formation de Formateurs, menée par le Laboratoire Trigone et :

- * l'Association ARPEP MARGE
- * L'A.D.N.S.E.A. Sauvegarde
- * L'ALPS
- * L'Atelier de Préformation de Marquette
- * La Maison de quartier de Moulins-Belfort
- * l'U.F.C.V.

Novembre 1989

SOMMAIRE

	Pages
Introduction	6
Chapitre I. - Un dispositif de recherche participante centré sur l'évaluation	10
Chapitre II. - Les organismes de formation et leur public	
Chapitre III. - Les SPER : une approche en termes d'objectifs et de sous-dispositifs	
Chapitre IV : Conclusions: évaluer les SPER; bilan de la recherche participante	0

INTRODUCTION

LE CADRE

L'Association ARPEP-MARGE, l'ADNSEA Sauvegarde, l'ALPS, l'Atelier de Préformation de Marquette, la Maison de Quartier de Moulins-Belfort, l'UFCV mènent depuis plusieurs années des actions d'insertion sociale et professionnelle destinées à des jeunes demandeurs d'emploi.

La Mission Locale de Lille a pris, dès 1987, l'initiative de regrouper ces organismes afin de renforcer leur coopération et de réfléchir ensemble aux actions d'insertion visant des publics en situations sociales particulièrement précaires. Ce travail commun a conduit la Mission Locale de Lille et ces organismes à faire appel en octobre 1988 au Laboratoire Trigone.

A partir des Stages Préparatoires à l'Emploi Renforcé conduits par les organismes en 1988/1989, il s'agissait, en collaboration avec Trigone :

- de caractériser l'expérience menée par les organismes de formation soucieux de valoriser leurs activités d'insertion;
- de développer les capacités d'analyse des pratiques de formation et d'évaluation des formateurs engagés dans les SPER;
- de capitaliser, de produire des objectifs, des indicateurs et des critères d'évaluation des SPER.

Progressivement dégagés entre octobre et décembre 1988, ces objectifs, qui excluaient une évaluation des stages eux-mêmes ainsi que toute comparaison entre organismes de formation, ont conduit à l'élaboration d'un dispositif de recherche participante financé, dans le cadre de la Mission régionale de Formation de Formateurs, par la Délégation Régionale à la Formation Professionnelle et les Services régionaux de la Formation Professionnelle et de l'Apprentissage.

LE DISPOSITIF

La démarche suivie peut être assimilée à une formation où des formateurs engagés dans une action spécifique (ici les SPER) sont incités collectivement à questionner, analyser leurs pratiques pour produire des documents pédagogiques, s'approprier des outils méthodologiques. Ceci étant dit, le dispositif mis en place ne s'apparente ni à un stage "classique" de formation de forma

teurs, ni à une recherche-action de type stratégique, méthode fédératrice du laboratoire Trigone (cf Cahier du CUEEP, n° 9)¹.

Si on parle de recherche participante c'est au sens où les formateurs ont été associés à toutes les opérations au sein d'un groupe d'étude réuni une fois par mois entre janvier et juin 1989. Ils ont assuré, à partir de conseils et d'entraînements méthodologiques, le recueil des données concernant leurs stages, ont été incités, chacun pour ce qui les concerne, à extraire de leurs pratiques et à capitaliser leurs objectifs, indicateurs et critères d'évaluation. Ces travaux ont été menés par les équipes de chaque SPER avec l'aide régulière du Laboratoire (cf. Chapitre I.), sachant que chaque organisme de formation disposait pour ce faire d'un crédit de 10 h/formateur hebdomadaires.

En engageant ce travail, l'équipe de recherche Trigone supposait que les formateurs menaient de façon plus ou moins implicite diverses activités d'évaluation et qu'il était possible de les expliciter, de les nommer, dès lors que l'on s'attachait à clarifier, à reformuler les objectifs de formation. De même, nous pensions que les formateurs intègrent dans leurs pratiques de nouveaux outils et procédures quand ils ont contribué à les construire et que les démarches méthodologiques ne sont véritablement acquises que par une mise en oeuvre effective par et pour un travail de production appliqué aux réalités professionnelles quotidiennes.

A partir de ces hypothèses et des distinctions entre outils de contrôle des résultats, de mesure des effets et d'évaluation proprement dite (formulation d'un jugement de valeur) d'une part, évaluation des agents ou publics, des actions d'autre part, les formateurs ont été invités à analyser leurs stages comme un ensemble complexe de sous-dispositifs². Ce faisant, le cadre de référence mobilisé était essentiellement l'analyse fonctionnelle et sa variante actuelle, l'analyse de système. Inspiré des sciences de l'action, ce type d'analyse s'avère commode pour clarifier les objectifs, faire émerger la complexité des pratiques sans que l'on en partage pour autant les présupposés théoriques. En effet, insister sur les cohérences, sur l'intégration fonctionnelle de divers éléments conduit à laisser dans l'ombre les tensions, les conflits, les contradictions, bref l'étude des dynamiques et processus, soit aussi des aspects qui n'entraient pas dans le contrat de travail passé avec les organismes de formation.

1 Dès lors que l'on ne visait explicitement aucune transformation immédiate des pratiques susceptible, après définition préalable, d'être évaluée. Les objectifs de formation de formateurs, de production pédagogique étaient prioritaires, les transformations induites par la recherche relevant des modes d'implication des organismes de formation et des usages de ce dispositif par les formateurs.

2 Par dispositif ou sous-dispositif on entend l'organisation, finalisée par des objectifs, programmée dans le temps, d'un ensemble de moyens matériels et humains.

DEROULEMENT - DIFFICULTES

Ecourtée de deux mois par le temps consacré à la préparation du dispositif et du conventionnement, la recherche³ a aussi été affectée par la non-reconduction en 1989-1990 des SPER et par l'annonce de mesures nouvelles a priori peu adaptées aux publics accueillis par les organismes.

Dans ce contexte, à l'intérieur de contraintes acceptées par tous et malgré un travail allant au delà de ce qui avait été fixé, tant pour les formateurs que pour l'équipe de recherche, les activités de clarification des objectifs et l'analyse des SPER en terme de sous-dispositifs ont pris le pas sur la production proprement dite d'indicateurs et surtout de critères d'évaluation.

PRESENTATION DU RAPPORT DE SYNTHESE

L'analyse des documents produits par les formateurs, les observations et les notes prises par l'équipe de recherche, ont permis de caractériser les organismes de formation, de spécifier les principes qui structurent leurs interventions pédagogiques, de décrire les publics accueillis dans les SPER, de cerner la composition et les modes de fonctionnement des équipes pédagogiques (cf. Chapitre II).

Ces premières analyses, susceptibles de conforter l'action des organismes de formation ont été prolongées par une mise en correspondance des objectifs et dispositions "officiels" et des objectifs et sous-dispositifs mis en oeuvre par les organismes de formation. S'il est évident que chaque organisme retraduit à sa manière les instructions officielles, l'interprétation qui en a été faite peut être lue comme un enrichissement.

Les objectifs généraux que se fixent les organismes de formation (construire des capacités d'acteurs, agir sur les identités sociales, etc...) et l'intégration des SPER dans des dispositifs de prévention, d'animation (SAS, Point Accueil Jeunes, etc...) allant, nous semble-t-il, au-delà des recommandations des financeurs.

Une présentation des différents sous-dispositifs mis en oeuvre par les organismes de formation, le développement sous forme de fiches de certains d'entre eux, constituent des exemples de définition d'objectifs et d'indicateurs d'évaluation susceptibles d'être utilisés, après aménagements, par les formateurs (Chapitre III).

Le "démontage" des stages en sous-dispositifs, utile pour guider le travail pédagogique de formation et d'évaluation, laisse aussi échapper la globalité de l'action et on a entrepris une réflexion sur les questions et indicateurs pos-

3 Pour alléger la rédaction on parlera ultérieurement de "recherche" et non de "recherche participante". On reprend en cela l'appellation des formateurs qui désignaient cette activité de "recherche Trigone". Ce raccourci s'entend aussi comme mise en recherche des praticiens sur leurs pratiques (cf. *Educational Permanente*, n° 80; septembre 1985).

sibles d'évaluation des SPER en dissociant démarches opérationnelles pour les praticiens et travaux de recherche expérimentaux (Chapitre IV).

La complexité des activités de contrôle des résultats et d'évaluation des agents et des actions, rappelée au chapitre I, nécessite en effet de distinguer, parmi les procédures possibles, celles qui relèvent des pratiques quotidiennes, de celles qui exigeraient la mise en oeuvre de dispositifs lourds associant, dès le démarrage des stages, financeurs, praticiens et chercheurs.

Ces contributions limitées à l'évaluation des SPER sont, si l'on suit les éléments de bilan communiqués en juin 1989 par les organismes de formation, contrebalancés par les acquis méthodologiques et de formation de formateurs (cf. Chapitre IV).

Rédigé en juillet 1989 ce rapport a été soumis aux organismes de formation. Cette lecture a conduit, en novembre 1989 à quelques ajouts (paragraphe 2.3, Chapitre III).

CHAPITRE I. - UN DISPOSITIF DE RECHERCHE PARTICIPANTE CENTRE SUR L'EVALUATION

La production, à des fins de capitalisation pédagogique d'indicateurs et de critères d'évaluation de stages destinés à des publics "marginalisés", de "très bas niveaux de qualification"¹ suppose un questionnement et une délimitation des différentes activités d'évaluation.

Ce détour, réduit au § 1, permet de rappeler la complexité et l'incertitude des pratiques d'évaluation et de situer notre démarche. Entre les activités d'évaluation des organismes et la conduite de recherches-actions expérimentales lourdes, le travail mené s'apparente à un relevé de pratiques et à un questionnement.

Rendre compte d'une recherche participative, indépendamment de la complexité de l'objet investi, implique également de présenter l'origine de la demande et les effets attendus par les partenaires (§ 2), le dispositif mis en place (§ 3), les outils et techniques de recueil et de traitement des données (§ 4).

1. DE L'EVALUATION : UNE DEMANDE SOCIALE PRESSANTE, UNE COMPLEXITE EVIDENTE

Une demande sociale

Intégrée de plus en plus étroitement aux politiques d'entreprises², des collectivités locales, d'Etat, conçue comme démarche stratégique et comme "investissement", la formation organisée aussi sous forme de réponse à des appels d'offres programmés³, suscite, de la part des financeurs, des exigences nouvelles formulées en termes d'obligation de résultats, de gain de productivité, de rentabilité (coûts/résultats), etc...

1 Ces expressions banalisées seront toujours utilisées avec des guillemets car l'opération sociale globale d'étiquetage et de désignation qu'elles impliquent mériterait réflexion (cf. entre autres Jean Pailou et Gérard Vergnaud, Paris, 1984).

2 Cf. entre autres, les débats sur la formation-investissement (*Education Permanente* n° 95, 1988) et l'approche économique de l'EAO par Michel Fontanel (*Etudes et Expérimentations*, n° 16 et 17, 1985, 1986).

3 La formule appel d'offre sur programmes semble s'inspirer des pratiques du CNRS, de la DGRST, mais aussi, des procédures à l'oeuvre dans le BTP : promoteur, architecte, cahier des charges, maître d'oeuvre, coordination d'intervenants (de corps de métiers). Les pouvoirs publics adoptent, semble-t-il, ce vocabulaire, à tout le moins cette démarche, vis-à-vis des organismes de formation.

Parfaitement compréhensible au sein de politiques qui reconnaissent des besoins sociaux croissants pour des financements qui restent limités, cette exigence de résultat pose toutefois des problèmes méthodologiques.

Définitions et distinctions des activités d'évaluation

Evaluer, si on suit J.M. Barbier (1985), consiste à formuler un jugement de valeur sur une mesure d'écart entre un résultat visé et un résultat atteint, ce qui implique une connaissance initiale et finale des réalités que l'on suppose modifiées par une intervention, ici éducative.⁴

Cette approche de l'évaluation en terme de mesure d'écart conduit à distinguer les activités de **contrôle des résultats** (mesure) des activités d'**évaluation** proprement dites (jugement de valeur) sachant que celles-ci peuvent concerner les **agents** (ici les publics) ou les **actions** (ici les SPER).

C'est pour cela que l'on distingue la définition d'**indicateurs**, nécessaires pour le contrôle de résultats, de la définition de **critères**, nécessaires pour la formulation de jugements de valeur. En d'autres termes, à partir de quand un résultat constaté peut-il être jugé satisfaisant ?

En principe, indicateurs et critères découlent de la définition préalable d'objectifs conçus comme des hypothèses sur des résultats. Si on a précisé ce que l'on visait (objectif) et si on a recueilli des informations pertinentes dès le début de l'intervention sur les réalités à transformer, contrôler les résultats et évaluer ne devraient guère poser de problème. Encore faut-il avoir défini les objectifs !

La définition d'objectifs pédagogiques concernant les agents

Le terme d'objectif fait partie de ces différentes notions communes plus intégrées dans le vocabulaire que dans les pratiques des formateurs et des organismes de formation⁵.

Ainsi les confusions existent souvent entre finalités, buts, objectifs⁶ et par ailleurs, en matière d'objectifs, à quelle conception pédagogique se réfère-t-on ?

4 « La pratique d'évaluation, au sens large, peut être considérée comme un procès de transformation de **représentations**, dont le point de départ serait une "représentation factuelle" d'un objet et le point d'arrivée une "représentation normée" de ce même objet » (J.M. Barbier, 1985, p. 64).

5 Cf. entre autres l'étude du COPASS (10/07/87).

6 On a proposé aux organismes de formation de distinguer, en s'appuyant sur les sciences de l'action :

- les **finalités**, comme valeurs générales qui orientent l'action éducative d'un organisme de formation ou l'intervention pédagogique d'une équipe de formateurs. En d'autres termes, ces valeurs générales définissent des **souhaitables**.
- Les **buts** comme finalités poursuivies dans un champ d'action circonscrit, pour un public particulier, par la mise en oeuvre d'un dispositif spécifique. En d'autres termes, les buts définissent des **possibles**.
- Les **objectifs** comme buts rendus opératoires par la spécification de moyens d'intervention précis et comme hypothèses sur des résultats. En d'autres termes, les objectifs définissent des **probables**.

Les approches "classiques" par objectif (Magger, Bloom, etc...) privilégient, dans une approche behavioriste, la définition de micro-objectifs comportementaux et cette démarche a montré ses limites (cf. entre autres, D. Hameline, 1978, 1979 et Education Permanente n° 85, octobre 1986). Si l'approche par objectif est utile (cf. D. Hameline) c'est pour permettre aux pédagogues de clarifier leurs intentions, de spécifier des capacités (et pas seulement des comportements) que l'on s'efforcera de viser en isolant plus particulièrement, afin d'éviter l'émiettement propre aux dispositifs de micro-enseignement, des capacités transversales (Cf. Anne de Blighière, 1983 et les travaux de B. Schwartz). C'est à cette "école française" de la pédagogie par objectif que l'on s'est reporté. S'il convient de réduire, par une anticipation des résultats, l'incertitude du futur, il convient aussi de ne pas immobiliser la dynamique éducative dans des définitions prescriptives, morcelées, ignorantes des phénomènes psycho et socio-affectifs (cf. Vasconcellos, M.; Oroffiamma, R., 1989). Cette approche, dite parfois aussi "humaniste", tend bien sûr à rendre plus complexe les activités d'évaluation pédagogique. A la simple mesure d'écart, il est nécessaire d'ajouter et de prendre en compte, les processus et procédures d'acquisition.

La définition d'objectifs concernant les actions

Les activités pédagogiques, les actions de formation, pour les prescripteurs, sont des moyens au service de finalités, de buts, d'objectifs et, de ce fait, l'évaluation des actions prend deux formes :

- A-t-on atteint les résultats fixés ? Exemple : les salariés de tels ateliers ont-ils sensiblement amélioré leur productivité ? et la qualité finale du produit ? Les stagiaires-demandeurs d'emploi ont-ils retrouvé un emploi ? Ont-ils acquis suffisamment de savoirs pour poursuivre leur formation ? etc...
- Il s'agit ici, pour contrôler les résultats d'une action, d'en mesurer les effets et, pour l'évaluer, de rapporter ces effets constatés à des jugements de valeur.
- Il reste aussi à s'inquiéter de la façon dont ces effets ont été produits, bref à s'intéresser au fonctionnement de l'action elle-même.

Eu égard aux moyens mobilisés, consentis, au déroulement de l'action, peut-on considérer les résultats obtenus comme satisfaisants ? Prédomine ici de façon générale une recherche de type économique, financière. A-t-on été efficace (conformité des résultats aux buts et objectifs fixés) ou efficient (résultats conformes obtenus au moindre coût, humain et financier) ?

La définition d'objectifs concernant les résultats, les effets attendus est souvent faite par les prescripteurs et on analysera ultérieurement ceux assignés au SPER. Faute de références, mais aussi à cause de difficultés méthodologiques, on relève rarement la définition d'objectifs permettant l'évaluation du fonctionnement des actions. La pratique dominante étant de fixer

une enveloppe financière, généralement non révisable, en supposant qu'elle suffit pour atteindre les résultats fixés.

Ce détour par les objectifs tend à complexifier la représentation initiale de l'activité évaluative, ajoutons à cela une difficulté méthodologique générale : quand peut-on estimer, sans sources trop graves d'erreur, que les changements enregistrés suite à une intervention pédagogique, à une activité de formation, leur sont effectivement imputables. En comparant l'avant et l'après, que mesure-t-on, que juge-t-on ?

Evaluation pédagogique et évaluation des agents : difficultés centrales

L'évaluation pédagogique, dès lors que l'on n'entre pas dans le débat entre évaluations formative et sommative, paraît simple et certaines études (A3E, 1988) évacuent ces aspects.

Pourtant, estimer des acquis individuels (savoirs, attitudes, comportements) est chose complexe si on prend en considération les processus et transferts d'apprentissage et les interactions possibles entre temps de formation, temps de loisirs, temps de travail, temps familial, temps de sociabilité militante, etc...

A titre d'exemple, ne suffit-il pas d'expérimenter - à la limite n'importe quoi - pour obtenir des résultats pédagogiques plus satisfaisants (effet Hawthorne !). Par ailleurs, qu'est-ce qui est déterminant dans l'efficacité pédagogique ? La technicité guidée par des objectifs et/ou les attitudes favorables à l'apprentissage générées par les formateurs et l'environnement social (effet d'attente !) ? Quels apprentissages peut-on attribuer de façon unilatérale à l'action pédagogique formelle ? Le stagiaire est aussi membre d'une famille, il est inséré dans des réseaux sociaux, il utilise de façon plus ou moins exigeante différentes ressources dont les médias⁷.

Enfin, si on s'en tient au seul domaine cognitif, pour estimer l'atteinte d'un objectif encore faudrait-il être sûr que celui-ci incluait, identifiait des difficultés d'apprentissage clairement surmontées au vu des résultats. Ce n'est guère nécessairement le cas, cf. à ce propos Jean Paillou et Gérard Vergnaud (Paris, 1989).

7 Un exemple simple : l'action pédagogique formelle peut susciter des démarches pour telle ou telle émission de TV et les acquis estimés en fin de compte enregistreront quoi ? Inversement, l'intérêt pour un apprentissage peut avoir été stimulé par une émission et des acquis déjà structurés ont pu n'être que réactivés par l'action pédagogique. Même s'il s'agit ici de cas limites pour les publics de SPER, on ne peut faire a priori l'impasse sur ce type de phénomènes.

Evaluation des résultats ou effet de l'action : difficultés centrales

Là encore, les changements constatés, à court, à moyen terme, dans les savoirs, attitudes, comportements individuels et collectifs des stagiaires, sont-ils imputables à l'action de formation et/ou à l'environnement ?⁷

On sait depuis longtemps que des acquis réalisés en formation peuvent ne pas être mis en oeuvre parce que l'organisation du travail, l'attitude de la hiérarchie ou des collègues n'ont pas changé. Inversement, l'action de formation, intégrée et soutenue par un environnement favorable, n'a-t-elle pas d'abord agi sur les représentations et attentes du milieu vis-à-vis des stagiaires autant que sur ces derniers ? Qui a changé alors, le public ou l'environnement ?

Par ailleurs, à partir de quand faut-il estimer ces effets : au sortir immédiat de la formation ? Certes, mais on sait aussi qu'un emploi retrouvé peut être rapidement quitté, qu'une entrée en formation peut être suivie d'un départ rapide, que des savoirs mobilisés le jour de l'examen peuvent être ensuite "oubliés" (bachotage classique). Dans ce cas, faut-il prendre une deuxième, une troisième mesure, 3 mois, 6 mois, 1 an etc. après la sortie de l'action de formation ? Certes oui, mais comment isoler alors, en toute certitude, l'influence de la formation quand les publics ont été au contact d'autres réalités, confrontés à des situations diverses potentiellement tout aussi éducatives et influentes que le stage lui-même ?

Evaluation du fonctionnement d'actions : aspect économique et financier

Le problème qui se pose ici est en fait celui du coût du contrôle des résultats référé à celui de l'action elle-même.

J.P. Chanteloube (A3E, 1988) notait récemment que l'évaluation de la formation n'avait pas en soi de sens économique pour les entreprises : « *le coût en serait souvent supérieur à celui de l'action de formation. L'indicateur de résultat est le niveau de réalisation globale des objectifs assignés à l'investissement auquel contribue la formation* » (p. 16).

Assez logiquement, plus la formation est intégrée à des politiques et à des stratégies globales, à des dispositifs complexes, plus son évaluation devient difficile et coûteuse. De ce point de vue, les responsables de formation approchés par l'A3E (Mai 1986) sont très perplexes et démunis face à l'évaluation des plans de formation dont ils ont la responsabilité (A3E, 1986, pp. 82 et 206). Si les acteurs d'entreprises reconnaissent ce type de difficultés alors qu'ils oeuvrent au sein d'univers relativement circonscrits et maîtrisables, que dire alors des incertitudes de l'évaluation de programmes visant tel ou tel public dans un environnement social large, diffus ?

En matière d'évaluation rien n'est simple et la recherche-participante entreprise se situe entre deux activités qu'il convient de distinguer nettement.

Evaluer : pratique de formation et recherches expérimentales

Si on prête attention aux difficultés signalées ci-dessus, il conviendrait de distinguer en matière d'évaluation deux types d'activités.

La première concerne les financeurs, les organismes de formation, les praticiens qui ne peuvent, sauf à consentir des coûts ou une énergie considérable, utiliser que des indicateurs relativement grossiers et en nombre limité.

La deuxième activité relève de démarches expérimentales, de recherches-actions. Pour estimer ce qui peut être imputé à l'action pédagogique, au dispositif de formation, il faut mobiliser des moyens d'investigation lourds (observation participante, clinique, enquêtes quantitatives et qualitatives, etc...).

La démarche la plus satisfaisante en ce domaine consisterait à organiser des actions expérimentales, associant, dès la phase de conception, financeurs, praticiens, chercheurs, pour définir : des objectifs, des capacités, des indicateurs et des critères d'évaluation, les informations préalables, intermédiaires, finales, à réunir, à traiter pour effectuer des évaluations pédagogiques, mener une évaluation de l'action et analyser les effets, voulus, non-voulus, engendrés à court ou moyen terme⁸.

Un tel travail de recherche, supposerait toutefois de réunir trois grandes conditions :

- a) une mobilisation lourde d'équipes pluri-disciplinaires susceptibles de s'engager dans ce type de recherches avec des financeurs et des praticiens;
- b) une stabilisation, sur le plan politique, financier, administratif, des dispositifs. De ce point de vue la diversité et le renouvellement des formules conçues pour les demandeurs d'emploi, jeunes et adultes, rend quasiment impossible la mise en place d'un dispositif de recherche expérimentale centré sur des actions précises, durables;
- c) un engagement pluri-annuel garantissant aux organismes de formation le temps et les moyens de la formation de formateurs par la recherche et des possibilités effectives de capitalisation.

Ces conditions ne sont pas celles dont nous disposons. Le dispositif de recherche, présenté ci-dessous vise à expliciter et à systématiser les indicateurs et critères d'évaluation mis en oeuvre par les praticiens. A ce titre, il s'agit d'une contribution à l'analyse des pratiques de formation et, pour les or-

8 Ces trois aspects sont dissociés, fractionnés :

- il existe pour des modules de formation (ex. UC des CAP ou autre), des outils d'évaluation pédagogique standardisés (mais jusqu'où peut-on concilier standardisation d'outils d'évaluation (ou de bilan initial) d'une part et exigence d'individualisation d'autre part ? Ces outils sont-ils par ailleurs effectivement fidèles et valides comme l'exigeraient les psychologues-testeurs ?).

- On dispose de monographies d'actions de formation attentives au déroulement, au fonctionnement, aux résultats enregistrés à la fin de la formation incluant parfois l'estimation des coûts.

- Le CEREQ, entre autre, effectue des études de suivi de stagiaires sur une longue période.

Dans la littérature disponible, on ne trouve pas de recherches ayant abordé simultanément ces aspects.

ganismes de formation concernés, d'une première capitalisation pédagogique en matière d'évaluation.

De ce fait, le travail mené est proche de l'activité des praticiens, même s'il s'en éloigne parfois à partir de questions et d'essais de systématisation qui ouvrent sur des pistes de recherches et des expérimentations (cf. Chapitre III et IV).

Reposant sur les pratiques mais ouvert sur la recherche, le dispositif mis en place a, dès lors, plus de chances de produire des questions, des exemples opératoires que des certitudes intangibles.

2. ORIGINE DE LA DEMANDE ET EFFETS ATTENDUS PAR LES PARTENAIRES

En septembre 1987, les responsables de 6 organismes de formation menant, dans la région Lilloise, des actions d'"insertion" créent, au sein de la Mission locale de Lille, un groupe de coordination.

Ils visent à optimiser leurs moyens d'action, à adapter leurs pédagogies aux publics "défavorisés", "précarisés" qu'ils accueillent.

C'est la Mission locale de Lille et ce groupe qui feront appel au Laboratoire Trigone en septembre 1988⁹ afin d'élaborer une démarche qui, après clarification entre partenaires, visera trois types d'objectifs :

1. *Des objectifs politiques et institutionnels*

Les organismes de formation souhaitent faire reconnaître par les financeurs (DRFP, Région) et les services instructeurs (DDASS et DDJS) la spécificité de leurs interventions auprès de publics en situations sociales précaires, ainsi que la nécessité de poursuivre, sur des bases territoriales délimitées, des actions "d'insertion sociale et professionnelle" dont l'existence paraît à terme menacée par la mise en oeuvre de nouveaux dispositifs.

Les organismes visent, en outre, à développer des coopérations interinstitutionnelles pour coordonner leurs projets de formation et leurs moyens d'intervention.

2. *Des objectifs de production pédagogique, de formation de formateurs, de capitalisation pédagogique*

Des objectifs de production pédagogique : les formateurs savent que les évaluations qu'ils mènent sont souvent de l'ordre du "senti", de l'impression, du "subjectif". Il s'agit donc de construire des indicateurs et des critères d'évaluation plus fins et plus opérants que le taux de placement des jeunes en emploi ou en formation, à l'issue des stages.

9 Un premier contact, non suivi d'effets, avait eu lieu en octobre 1987.

Des objectifs de formation de formateurs : les organismes de formation souhaitent améliorer les "capacités professionnelles et personnelles" de leurs formateurs par la mise en oeuvre d'une démarche d'entraînement à l'analyse de leurs pratiques, à la formulation d'objectifs, d'indicateurs et de critères d'évaluation.

Des objectifs de capitalisation qui concernent logiquement des pratiques pédagogiques d'évaluation transférables dans d'autres dispositifs.

Certains organismes, ayant déjà engagé par le passé des travaux et analyses de leurs pratiques et ayant fait appel, pour ce faire, à des experts extérieurs, visent également la constitution d'un pôle permanent d'analyse de la pratique et de recherche au sein de leur organisme.

3. *Des objectifs visant la transformation des offres de formation.*

Conscients de l'importance et de la diversité des difficultés rencontrées par les publics qu'ils accueillent, les organismes de formation visent aussi le développement de formules de formation, d'accueil et de suivi des publics. La définition de ces objectifs, menée à partir de septembre 87, et surtout entre septembre et décembre 88, a été partiellement effectuée en l'absence de l'équipe de recherche du laboratoire Trigone.

Pour celle-ci, les objectifs politiques, institutionnels, ont été considérés comme secondaires dès lors que la collaboration du laboratoire n'aurait été envisagée que pour évaluer et de façon unilatéralement positive, l'action entreprise par les organismes¹⁰.

C'est donc sur les objectifs de formation de formateurs, de production et de capitalisation pédagogique que le recouvrement d'intérêts entre l'ensemble des partenaires s'est avéré optimal.

10 Les organismes de formation souhaitent en même temps valoriser leur action et refuser toute évaluation externe de leurs activités et résultats. La contribution de Trigone, sur ce point, a été limitée (cf. Chapitre II) à la description des publics et des modes d'intervention pédagogique des organismes. Si l'on peut positionner le travail réalisé par les organismes de formation, c'est seulement en référence à d'autres publics, à d'autres actions et aux publications existantes (cf. index bibliographique).

3. ORGANISATION ET DEROULEMENT DE LA RECHERCHE

La clarification des objectifs, la conception du dispositif, menés entre septembre et décembre 88, ont donné lieu à deux conventions¹¹.

3.1 Organisation de la recherche : les instances et lieux de travail

Les conventions prévoyaient l'articulation du dispositif de recherche autour de trois structures :

- *un groupe de pilotage* chargé du suivi de l'action. Il est composé des responsables des centres de formation, de représentants de la Mission locale de Lille, de la DRFP, du Conseil régional et des Services instructeurs (DDASS, DDJS). Les membres du laboratoire Trigone y siègent à titre d'invités.
- *Un groupe d'étude* chargé de l'orientation de la recherche, se réunit une fois par mois. Il est composé des formateurs responsables des SPER, du représentant de la Mission locale et des membres de Trigone qui assurent l'animation et le secrétariat des réunions.
- *Des groupes de travail* internes aux organismes de formation (dans le vocabulaire commun : groupes de "terrain") chargés du recueil et de la mise en forme des données concernant les SPER, leurs objectifs et leurs modes d'évaluation. Composé de l'ensemble des formateurs engagés dans le stage, ces groupes sont réunis à l'initiative des coordonnateurs de l'action. Quand l'équipe de recherche Trigone a été associée à ces réunions, celles-ci, dans le vocabulaire commun toujours, ont été appelées, selon le point de vue adopté : "visites-terrain" ou... "descentes de Trigone".

L'équipe de recherche du laboratoire Trigone est composée de deux personnes, chargées d'assurer, à temps partiel, l'animation du groupe d'étude, des réunions "terrain" et la rédaction d'un rapport intermédiaire et d'un rapport final¹² remis aux financeurs et aux partenaires.

11 La première a été signée entre l'Etat représenté par le Préfet de Région du Nord-Pas-de-Calais (DRFP) et le Président de l'Association ARPEP-Marge qui représente les différents partenaires et à qui il revient de répartir les moyens financiers. La seconde a été conclue entre le Président de l'ARPEP-Marge et le Directeur du Laboratoire Trigone. Cette convention et le cahier des charges joint spécifie les modalités de l'intervention du laboratoire et les conditions faites par les organismes de formation aux formateurs engagés dans la démarche (3 heures hebdomadaires pour 3 formateurs et 4 heures mensuelles de coordination en groupe d'étude, soit, au total, 445 heures-formateurs libérées par chaque organisme pour le travail entrepris).

12 Les conventions signées ne prévoient aucun dispositif de suivi, de démultiplication.

3.2 Déroutement de la recherche

3.2.1 Un découpage en 4 phases

Le travail a été mené en quatre phases :

- une phase d'élaboration du projet (2 mois);
- une phase de réalisation de la recherche (4 mois);
- une phase de synthèse des matériaux recueillis (2 mois);
- et une phase d'élaboration et feed-back du rapport final (3 mois) (cf. annexe n° 1 : Calendrier des réunions de travail)

a) Première phase de travail : élaboration du projet

Celle-ci devait avoir lieu en septembre et octobre 88 mais suite à des retards divers, elle ne se déroula qu'en novembre et décembre 88. Elle permettra :

- la mise au point du projet de recherche et des modes de coopération entre le laboratoire Trigone et les organismes;
- la mise en place du dispositif et du calendrier de travail.

b) Deuxième phase de travail : analyse des pratiques, recueil de données (janvier à avril 89)

Elle comprendra deux grandes périodes recouvrant deux séries de "visites de terrain" :

- première série de "visites de terrain" (février-mars 89)
 - élaboration et tests des outils de recueil des données;
 - guidance méthodologique des équipes, recueil continu d'informations et mise en oeuvre de grilles d'analyse.
- deuxième série de "visites de terrain" (avril 89)
 - définition et production d'indicateurs et de critères d'évaluation;
 - poursuite du travail d'analyse, tableaux de synthèse des recherches;
 - présentation et programmation de monographies à réaliser par les organismes de formation.

c) Troisième phase de travail : synthèse des matériaux recueillis (mai-juin 89)

- élaboration, présentation et discussion du rapport intermédiaire communiqué à la DRFP, aux services régionaux de la formation professionnelle et aux services instructeurs (DDASS et DDJS);
- état d'avancement des travaux et séances de lectures des premiers documents produits par les formateurs.

La remise des monographies (prévue pour le 22 juin) et la synthèse du travail de recherche devaient permettre à l'équipe du laboratoire de rédiger le

rapport final de l'action pendant le mois de juillet 89 pour lecture et discussion avec les organismes de formation en septembre.

d) Quatrième phase de travail : feed-back du rapport et élaboration définitive (septembre à décembre 89)

- présentation et discussion du rapport final rédigé par l'équipe de recherche;
- remise du rapport aux services instructeurs (DDASS, DDJS) et financeurs (DRFP et Région).

3.2.1 Les réunions de travail

a) Le groupe de pilotage

Responsable du suivi de l'opération, le groupe de pilotage s'est réuni le mercredi 9 novembre en présence des représentants de la DRFP, des services régionaux de la Formation Professionnelle, de la Mission locale et des responsables des différents organismes concernés.

Il s'agissait de présenter le projet de recherche, de définir les modalités de conventionnement et de désigner un organisme centralisateur.

La deuxième réunion du groupe, le jeudi 13 avril, en présence des représentants des services instructeurs, a permis de présenter les objectifs de la recherche, de faire le bilan du travail réalisé, de rappeler les enjeux de l'évaluation et d'anticiper sur les procédures de valorisation du travail réalisé.

Dans le courant du mois de juin, les partenaires du groupe de pilotage ont reçu un bilan intermédiaire de la recherche.

b) Le groupe recherche

Dans certains organismes, les responsables se sont adjoints, pour ces réunions mensuelles, les formateurs (cf. Annexe n° 1, Calendrier des réunions).

c) Les "visites de terrain" (de février à mai 89)

Programmées sur une journée entière en février et mars, pour la guidance du travail et du recueil des matériaux, elles ont été plus courtes pour la lecture des premiers documents. La rédaction de ceux-ci a donné lieu à des allers et retours de questions et de commentaires entre les membres de l'équipe de recherche et les formateurs des organismes.

On peut évaluer à une vingtaine d'heures la présence moyenne d'un membre de l'équipe de recherche Trigone dans chaque organisme (cf. Annexe N° 1 : Calendrier des réunions).

4. OUTILS ET TECHNIQUES DE RECHERCHE

On l'a souligné précédemment, le travail de recherche envisagé par le laboratoire avec les formateurs des organismes est participatif. Ce sont les formateurs impliqués dans l'action qui réalisent le recueil et l'organisation des données, qui formulent ou reformulent les objectifs visés, qui produisent les indicateurs de contrôle des résultats devant conduire, in fine, à la rédaction de monographies. Pour ce faire, l'équipe de recherche a proposé des définitions et des outils de recueil de données.

4.1 Définition et niveaux d'analyse

Définir l'évaluation comme pratique, distinguer finalités, buts, objectifs : ces définitions ayant été présentées au paragraphe 1, en référence à J.M. Barbier, d'une part, aux sciences de l'action, d'autre part. Il paraît inutile d'y revenir.

Evaluer les SPER : distinguer cinq niveaux d'analyse. Pour identifier (ou construire) les objectifs poursuivis, les indicateurs de contrôle des résultats, les critères d'évaluation appliqués aux agents ou à l'action, l'équipe de recherche a proposé aux formateurs cinq niveaux possibles de questionnement et d'analyse :

1. *l'organisme de formation* qui poursuit des finalités, des buts politiques, sociaux, éducatifs.
2. *Les "actions jeunes"* (c'est-à-dire les dispositifs d'insertion, de qualification des jeunes de 16 à 25 ans) et les buts, les objectifs politiques, financiers, sociaux, éducatifs que l'organisme de formation leur assigne dans l'ensemble de son activité.
3. *Les stages "PER"* comme dispositifs de formation visant différentes fonctions complémentaires (recrutement, suivi, apprentissages techniques, etc...).
4. Les stages comme *ensemble de sous-dispositifs* de formation.
5. Et enfin, *les séquences de formation* (en entreprise, en atelier, de formation générale, etc...) finalisées par des objectifs pédagogiques et inscrites dans une progression.

Pour chaque niveau d'analyse, il convient de se poser la question de la définition des finalités, buts et objectifs, de l'existence d'instances et d'outils de contrôle des résultats et/ou d'évaluation.

A l'énoncé de ces cinq niveaux d'analyse, les responsables de formation se sont interrogés sur la légitimité d'inclure dans ce travail les niveaux 1 et 2 de l'analyse. Il a été décidé que ces deux niveaux ne feraient pas l'objet d'investigations importantes.

4.2 Les outils de recueil de données

Les grilles de questionnement et d'analyse

A partir des cinq niveaux d'analyse définis précédemment, une première grille a été élaborée par l'équipe de recherche, puis testée et opérationnalisée par les formateurs. Il s'agit à la fois d'un outil de repérage et d'un "exercice à trous" au sens où elle permet d'identifier les points pour lesquels les organismes ne peuvent fournir de réponse.

A titre d'exemple, on reprendra ci-dessous le niveau 4 de l'analyse : "le SPER comme ensemble de sous-dispositifs".

Parmi les sous-dispositifs qui sont listés ci-dessous à titre indicatif, les formateurs sont invités à repérer ceux qui existent dans le stage et pour chacun d'eux, à identifier les buts et objectifs visés, les instances de contrôle des résultats et/ou d'évaluation. Pour chaque but, chaque objectif, il s'agit de repérer les techniques de recueil de données, les indicateurs de contrôle et les critères d'évaluation mis en oeuvre.

- **Sous-dispositif d'information-sensibilisation visant à rechercher, mobiliser les publics visés;**
- **sous-dispositif de recrutement, de sélection, d'orientation des publics incluant ou non un diagnostic des capacités, des acquis;**
- **sous-dispositif de diagnostic pédagogique des acquis incluant ou non, se poursuivant ou non, par un module de découverte, de motivation à la formation. Module pouvant aboutir ou non à l'élaboration de contrats individualisés de formation;**
- **sous-dispositif de traitement, de négociation, de suivi, des problèmes individuels des stagiaires;**
- **sous-dispositifs pédagogiques identifiables :**
 - **vie sociale : vie quotidienne incluant ou non les Techniques de Recherche d'Emploi (TRE);**
 - **expression-communication, ouverture culturelle, incitation à la créativité;**
 - **remise à niveau en formation générale, "rattrapage scolaire";**
 - **pré-formation professionnelle et de production (ateliers) finalisé par des objectifs de socialisation et d'apprentissages techniques;**
 - **stages en entreprise;**
- **sous-dispositif de régulation du stage conduisant à des ajustements ou inflexion des activités pédagogiques, au traitement de cas individuels, etc..**
- **sous-dispositif de contrôle des résultats, d'évaluation du stage;**
- **sous-dispositif post-stage d'orientation, de suivi des publics.**

L'analyse dimensionnelle, de la notion au concept

Qu'est-ce qu'un concept ? Un outil qui permet de délimiter, de "découper" la réalité. D'un point de vue empirique, créer un concept, c'est définir les traits communs à un certain nombre de phénomènes, processus, états ou objets. Conceptualiser signifie toujours délimiter pour discriminer.

Le concept « *organise la réalité en retenant les caractères distinctifs, significatifs des phénomènes* »¹³. La définition de ces caractères distinctifs peut être appelée analyse dimensionnelle. Il y a lieu, en effet, mais il s'agit de la règle commune, de se méfier du vocabulaire professionnel immédiat : le vécu, l'expérience, le suivi, l'insertion, etc...¹⁴. Ces notions, faute d'être définies, font consensus. Définies, elles peuvent devenir objets de conflits et, pour ce qui concerne cette étude, sources de construction d'objectifs de formation, d'indicateurs et de critères d'évaluation.

Considérons, à titre d'exemple, le Groupe d'Appui; comme notion et comme dispositif susceptible de remplir plusieurs fonctions, de concourir à la réalisation de buts différents.

- *Niveau A de l'analyse dimensionnelle* : définition des buts ou fonctions du Groupe d'Appui :

- 1) répondre formellement aux exigences des financeurs ou de certains partenaires;
- 2) avoir un groupe de concertation pour recruter, sélectionner, orienter les publics, etc...
- 3) avoir une instance de conception du stage, de l'action de formation;
- 4) avoir une instance de régulation pour gérer des incidents, des tensions;
- 5) avoir une instance d'évaluation, de suivi de l'action;
- 6) etc...

Ces buts peuvent être complémentaires. Si toutes les fonctions étaient assurées, le Groupe d'Appui serait l'instance centrale de l'action.

- *Niveau B de l'analyse* : définition des objectifs et sous-objectifs assignés à chacun des buts du Groupe d'Appui. Examinons l'un de ces buts : le but n° 2, par exemple, le recrutement du public. Pour ce but assigné au Groupe d'Appui, il peut s'agir de "gérer" un public important et donc de "sélectionner" les futurs stagiaires (gérer le trop plein) ou il peut s'agir de "trouver" le public (gérer le trop peu) et dans ce cas d'informer-sensibiliser le public visé. Selon le problème à régler, les objectifs assignés au Groupe d'Appui seront différents.

13 M. Grawitz, p.403, *Méthodes des sciences sociales*, Evreux, Précis Dalloz, 1986, 1104 p.

14 Cf. Guy Jobert, 1987, p. 135 « Dans l'état de faible formalisation qui caractérise la formation d'adultes aujourd'hui, on peut envisager la communauté langagière des formateurs comme l'ensemble de "lieux communs" au sens aristotélicien, partagé par un certain nombre de praticiens à un moment donné. Il s'agit d'un ensemble d'énoncés, d'aphorismes, d'assertions non prononcées sur lesquels s'appuient les pratiques pour trouver leur légitimité (...) leur énoncé est étayé sans qu'il soit besoin de l'explicité », p.135.

- *Niveau C. de l'analyse* : définition des indicateurs de contrôle des résultats et des critères d'évaluation. Prenons l'objectif suivant : informer-sensibiliser le public visé. On peut, à titre d'exemple, formuler des questions, pour guider le recueil de données :
 - Le public que l'on a touché correspond-il au public visé ? (On mobilise ici divers indicateurs ex : sexe, âge, situations professionnelles, sociales, itinéraires et niveaux scolaires, etc.).
 - Quels ont été les réseaux et/ou moyens d'information qui ont permis de toucher le public cible ?
 - Les publics ont-ils été effectivement sensibilisés ? (Quel degré d'information sur le stage, l'action, quelles représentations des conditions de formation, etc...). En d'autres termes, le contenu transmis est-il "passé" ?

A ces indicateurs correspondent des critères qui sont laissés à l'appréciation des acteurs.

Par exemple : pour la question "le public touché correspond-il au public visé ?" A partir de quelles dérivées va-t-on considérer que l'objectif a été totalement, partiellement ou pas du tout atteint ? Formuler des critères revient toujours à un moment donné à utiliser des échelles d'appréciation.

La constitution de la "mémoire".

Enfin, deux autres recommandations avaient été faites aux formateurs; il s'agissait d'une part de "reconstituer" la mémoire du Centre de formation en rassemblant l'ensemble des documents existant dans l'organisme (statuts, textes d'orientation, rapports et bilans d'activités, projets pédagogiques, projet de stage, etc...) et en s'interrogeant sur leur fiabilité, leur actualité et leur utilisation par les praticiens de terrain. D'autre part, l'équipe du laboratoire encourageait les formateurs à "constituer" la mémoire du fonctionnement du "SPER" (document pédagogique, journal de bord du stage, journal de coordination, carnet de suivi, compte-rendu, etc...) et celle de la recherche (journal du chercheur, journal interactif de l'équipe, etc...). Il était, en effet, apparu très rapidement que les sources documentaires des organismes étaient soit relativement réduites, soit méconnues des formateurs et dans la majeure partie des cas, peu utilisées et/ou relativement pauvres.

4.3 Traitement des données et rédaction du rapport

Au total on a disposé d'informations diverses. Les organismes de formation ont communiqué en quantité variable des documents concernant leur institution, les stages, les publics, les différents sous-dispositifs, l'organisation et les effets de la recherche participante, etc.. Ces matériaux de base ont été complétés par les membres de Trigone qui ont également mobilisé diverses ressources documentaires, réglementaires, pédagogiques, sociologiques¹⁵.

¹⁵ On a retenu, en annexe n° 2, les sources citées dans la rédaction du rapport.

Les informations concernant les organismes et les stages PER ont été considérées comme un corpus unique au sein duquel on a recherché les points de convergences, les recouvrements, mais aussi certaines spécificités et originalités susceptibles d'alimenter la réflexion commune. Il était en effet entendu, et ceci était une base du travail entrepris, que le laboratoire Trigone ne menait pas une évaluation des stages et ne procédait pas à une analyse comparative des démarches des organismes. S'il nous arrive de citer dans le texte tel ou tel document provenant d'un organisme, c'est parce que celui-ci paraît exemplaire, par sa précision ou sa force d'évocation, pour exprimer une position ou une disposition commune.

Concrètement, pour la rédaction du rapport, on a procédé à un classement des données puis à une analyse de contenu dont les résultats sont fournis dans les chapitres II, III, IV. La grille d'analyse de contenu se confond dès lors dans ses grandes lignes avec le plan détaillé de chaque chapitre. Les documents ainsi classés ont fait l'objet de plusieurs lectures d'imprégnation et celles-ci ont débouché sur des synthèses, des reformulations accompagnées de questionnements quand il paraissait utile de faire rebondir la réflexion des organismes de formation et des formateurs.

En procédant ainsi on était bien évidemment amené à renoncer aux spécificités de tel ou tel organisme.

REMARQUES

Ce chapitre n'appelle pas véritablement de conclusions dès lors que l'on n'y présente aucun résultat. On soulignera toutefois :

- que les activités d'évaluation, parfois réduites à un jugement de valeur porté sur une mesure d'écart entre un avant et un après sont complexes. Il convient de dissocier nettement évaluation des agents et évaluation des actions, de distinguer contrôle des résultats et évaluation proprement dite sachant que ces activités restent hasardeuses (que peut-on attribuer comme résultat à l'action pédagogique, au dispositif de formation ?) et coûteuses si on veut les mener rigoureusement d'un point de vue scientifique.
- Que la recherche participante entreprise entre janvier et juin 1989 avec la Mission locale de Lille et les organismes associés s'apparente à une formation de formateurs visant une analyse et une capitalisation des pratiques dès lors que les objectifs fixés et les moyens mobilisés interdisent de fait de procéder à une recherche-action expérimentale. Associée dans l'après-coup du démarrage des stages, l'équipe de recherche, a proposé des définitions, des outils d'investigation à mettre en oeuvre par les formateurs et les organismes de formation. Si l'organisation prévue par convention a été tout aussi respectée que le calendrier des travaux et rencontres, les matériaux fournis par les formateurs en juin 1989 ont parfois conduit les rapporteurs à aller au-delà de la synthèse des matériaux.

CHAPITRE II. - LES ORGANISMES DE FORMATION ET LEURS PUBLICS

Les organismes engagés dans la recherche participante mènent des stages PER et s'adressent dès lors à des publics faiblement scolarisés (les cas d'illettrisme sont nombreux), confrontés par ailleurs à de graves difficultés d'insertion sociale et professionnelle.

Par l'étude des caractéristiques des organismes de formation (§ 1), par l'examen des principes pédagogiques qui structurent leurs actions (§ 2), par l'analyse quantitative et qualitative des publics accueillis dans les stages (§ 3), mais aussi par la description des équipes pédagogiques (§ 4), on répond indirectement, après analyse, aux interrogations politiques et institutionnelles des organismes de formation : l'accès aux dispositifs de formation modulaire est-il d'emblée possible pour tous les jeunes ? Quels sont les pré-requis à la construction de projets d'insertion, de projets de formation, de projets "de vie" ? Quels sont les organismes, les modes d'intervention pédagogique les plus adaptés pour prendre en charge ces publics difficiles, "écrasés" ou "révoltés" ?

Ces questions sont ici centrales et nous pensons que les organismes de formation, par leur action située aux frontières du travail social, de la formation professionnelle et de l'emploi, construisent, en associant prise en charge individuelle globale et action collective territoriale, des dispositifs adaptés à leurs publics.

1. DES ORGANISMES ISSUS DE LA PREVENTION, DE L'EDUCATION SPECIALISEE, DE L'ANIMATION SOCIO-CULTURELLE ET DE L'EDUCATION POPULAIRE

1.1 Origine des centres

Les six centres de formation agréés par la DRFP pour la mise en oeuvre de Stages Préparatoires à l'Emploi Renforcés sur l'arrondissement de Lille sont des associations régies par la loi de 1901; cependant leurs origines sont relativement différentes :

- quatre d'entre elles dépendent de la Direction de l'Action Sanitaire et Sociale : ce sont deux Clubs de Prévention (ARPEP-Marge et ALPS) et deux centres de formation créés par une association de gestion de Clubs de Prévention pour l'un (Atelier de Préformation de Marquette) et par une

association de gestion de Centres d'Hébergement pour l'autre (ADNSEA);

- le cinquième centre émane d'un équipement d'animation socio-culturelle de quartier (La Maison de Quartier de Moulins-Belfort);
- enfin, le sixième centre de formation, de loin le plus différent, est géré par une Association d'Education Populaire, implantée nationalement et spécialisée dans l'animation des centres de vacances et la formation de leurs personnels d'animation (l'UFCV).

1.2 Filiations et modes d'intervention

Présents sur les quartiers depuis plusieurs années (de 5 à 15 ans), les Clubs de Prévention et le Centre Social présentent des caractéristiques communes :

- 1) Leur action globale est dirigée vers l'ensemble des populations du quartier. L'objectif de leur projet pédagogique est *« de favoriser l'expression des différents groupes sociaux composant la population du quartier, ainsi que la stabilisation de son tissu social et la promotion collective du quartier »*.
- 2) Ce projet implique une équipe éducative pluri-disciplinaire qui *« travaille en étroite collaboration avec les structures du quartier et les pouvoirs publics; qui oriente son action vers les différents groupes sociaux, en tenant compte des caractéristiques propres à chacun; qui met en place des structures suffisamment souples, répondant aux problèmes objectifs de la population; qui prend en compte la nécessité d'élaborer un travail de soutien très individualisé, pour parvenir à une promotion collective »*.
- 3) Le travail de l'équipe se fonde sur une connaissance approfondie du quartier : *« une connaissance approfondie de l'environnement social de leur zone d'intervention, allant des "systèmes" les plus complexes (histoire du quartier, de l'urbanisme, du peuplement, etc...) aux systèmes les plus simples (familles, réseaux jeunes, jeunes) »*.
4. Les interventions de l'équipe se font au plus près des populations en agissant, à la fois auprès des populations et de leur environnement : *« la cible de notre action n'est pas une personne mais une inter-relation de la personne et de son environnement »*.
5. Les réponses sont nécessairement diversifiées et menées en collaboration avec l'ensemble des partenaires : les intervenants du travail social et de l'éducation surveillée (circonscription DDASS, SAT, COAE, AEMO, CAF, etc...); les intervenants des structures d'accueil (Mairie, PAIO, Mission locale) et les partenaires des organismes de formation professionnelle.

A l'intérieur de ces projets pédagogiques, les différents dispositifs de pré-formation représentent une des réponses apportées par les Centres aux difficultés des populations. Associés à d'autres dispositifs (ateliers, chantiers, entreprises intermédiaires), les SPER s'insèrent dans la dimension économie-

emploi de leur intervention, car comme le souligne un organisme : « *il ne peut y avoir action sur un milieu, ni action éducative en milieu ouvert, sans perspectives économiques offertes* ».

Les stages de formation (jeunes et adultes) sont utilisés par quatre des six organismes concernés comme des dispositifs de soutien, d'accompagnement, d'une action sociale globale, de proximité, de "solidarité active", visant l'insertion sociale et professionnelle des populations.

Pour les deux autres organismes, le stage préparatoire à l'emploi ne fait pas partie d'une action globale de quartier, mais constitue une réponse à une demande de la Mission locale de Lille. Ils partagent cependant un certain nombre des choix pédagogiques et caractéristiques présentés ci-dessus : équipes pédagogiques pluri-disciplinaires où l'on retrouve des travailleurs sociaux oeuvrant en collaboration avec l'ensemble des partenaires de la zone.

Par ces filiations et ces orientations, les organismes de formation posent des finalités, défendent des valeurs qui structurent leurs principes d'intervention pédagogique. Ainsi, les organismes de formation posent, chacun à leur manière, la valeur inaliénable de la personnalité et de son éducatibilité. S'il "faut" insérer dans les normes dominantes d'une société, cette activité est aussi conçue comme un processus de prise de conscience, de développement des capacités cognitives, affectives, relationnelles incluant et nécessitant une transformation effective des conditions matérielles d'existence. L'accès à la santé, au logement, à l'éducation, au travail, aux loisirs sont les voies de l'insertion et de la construction d'une identité sociale acceptable par les publics et leur environnement.

L'éducatibilité, comme valeur, implique le rejet des thèses génétiques ou du handicap socio-culturel qui renvoient aux caractéristiques des sujets les causes et responsabilités de leurs difficultés et situations. L'action éducative en prise sur l'environnement social, ne dissocie pas l'individuel du collectif.

2. LES PRINCIPES PEDAGOGIQUES STRUCTURANTS

2.1 *Des jeunesses différenciées, des réponses diversifiées*

Avant d'aborder les principes pédagogiques structurant les actions des organismes, il convient de rappeler un constat fait par l'ensemble des formateurs : il n'existe pas "une jeunesse" en difficulté, mais des "jeunes", des publics et ce malgré les discours dominants, homogénéisants et réducteurs sur les jeunes de "bas niveau de qualification marginalisés". Ils rejoignent Bertrand Schwartz qui affirmait, dès septembre 81, que : « *les jeunes représentent tout sauf un ensemble homogène* ».

A "ces" jeunesses aux situations et problèmes multiples doivent correspondre des réponses diversifiées, des méthodes différentes, des parcours spécifiques, des actions associant la relation éducative individuelle et l'action

collective sur le milieu social. Ces deux modes d'intervention n'étant pas antinomiques.

Pour les jeunes que les organismes nomment les "cas légers", il s'agit de réaliser un accompagnement simple leur permettant d'accéder assez rapidement à des cercles de socialisation de plus en plus larges (centre de formation, atelier, quartier, entreprises, etc...) et de viser à terme une insertion sociale et professionnelle "autonome".

Pour les cas dits "les plus lourds" (déstructuration de la personnalité, toxicomanie) il s'agit de réaliser une prise en charge rééducative, longue, comportant des étapes progressives préalables à l'élaboration d'un projet quel qu'il soit. Dans tous les cas, les organismes prennent en compte l'environnement familial et social. Pour chacun des jeunes, il s'agit de proposer un itinéraire de socialisation spécifique.

2.2 *Les principes pédagogiques*

"Démarginaliser" les jeunes, réinstaurer la communication et recréer un climat de confiance : ce premier principe est mis en oeuvre par le travail des équipes de prévention et/ou d'animation, par le travail des structures d'accueil implantées sur les quartiers. Il se poursuit par des actions de formation visant la reprise de confiance en soi (communication, dynamique de groupe, entretiens éducatifs individuels, entretiens psychologiques, etc..) et la (re)prise en charge de l'individu par lui-même (modules santé, sport, hygiène de vie, alimentation, etc...). L'objectif visé étant de parvenir à une modification des comportements et de l'image de soi.

Agir sur les inter-relations des jeunes avec leur environnement. En effet, pour les centres de formation, les situations difficiles des jeunes ne leur sont pas imputables et ne sont, en aucun cas, la résultante de situations individuelles dont ils seraient responsables.

Mais elles sont le fruit d'une histoire sociale, scolaire, familiale et économique issue de rapports sociaux inégalitaires, pesant sur les jeunes et leurs familles et générant des comportements qu'on leur attribue comme s'il s'agissait d'actes délibérés ou de handicaps socio-culturels imputables à leurs familles. Ce constat entraîne la mise en oeuvre d'actions pédagogiques spécifiques visant à intervenir sur les interactions jeunes/ environnement. Ce travail pédagogique spécifique est dirigé aussi bien sur les interactions des jeunes avec leur milieu direct (familles, copains, etc...) que sur leurs interactions avec l'environnement élargi (quartier, entreprise, etc...).

On verra ci-dessous que des apprentissages techniques et des réalisations d'intérêt collectif sur les quartiers visent le même objectif : à savoir, la reconnaissance et la valorisation des jeunes dans et par leur environnement social.

Mettre en oeuvre avec les jeunes, individuellement ou en groupe, des projets personnels et/ou collectifs. A travers la relation éducative, l'action de formation, il s'agit de rechercher l'adhésion volontaire à des projets mobilisateurs. Ces projets peuvent aller de la mise en condition d'un comportement simple (se lever, se soigner, parler, etc...) à la construction d'un itinéraire de formation cohérent visant à terme l'entrée en formation qualifiante ou à l'organisation d'un "projet de vie". Mais il peut s'agir aussi d'un projet collectif.

Dans ce cas, la pédagogie du projet, en se servant des techniques de groupe et de l'adhésion des jeunes, vise à modifier la nature des relations à l'environnement, à tenter d'améliorer leur conscience sociale et civique. Cette pédagogie du projet suppose qu'il y ait écoute et respect de part et d'autre, mesure des problèmes, des limites et des possibilités de négociation et de contractualisation (Education Permanente, 1986, 1987, et Germinal P., 1988).

Contractualiser les projets : ceux-ci sont signés par les jeunes (ou les groupes) et les équipes pédagogiques. Ils définissent les termes des contrats qui lient les deux parties, fixent l'itinéraire de socialisation, le but à atteindre et les objectifs de chaque étape du parcours. Bien entendu, ces contrats varient selon les individus et la nature du projet.

Ils mettent en relation les caractéristiques des jeunes, leur histoire, leur environnement proche et élargi et les moyens disponibles, mobilisables dans ou hors institution.

Ces contrats, ces engagements réciproques, incluent une connaissance des conséquences du non-respect des clauses.

Rendre les jeunes "acteurs" : négocier des projets, les contractualiser, c'est déjà reconnaître et redonner aux "exclus", leur place dans la société, dans un environnement, dans un groupe. C'est, pour l'équipe éducative, mettre les jeunes en situation d'exprimer "leur solution du possible", la plus adaptée à leur situation. C'est leur donner le droit de prendre part à la résolution de leurs problèmes et à leur choix de vie à l'intérieur d'un cadre contractuel définissant des obligations, des devoirs.

La formule de B. Schwartz : « *Rien ne sera fait sans eux* » pourrait se transformer en « *Ce qui sera fait pour eux, sera fait par eux-mêmes* ».

Utiliser les apprentissages techniques et l'alternance : prévu par les textes de références, ce dernier principe pédagogique concerne le montage de l'action autour des apprentissages techniques et de périodes en entreprise.

Une fois encore, c'est un constat qui conduit les organismes au choix d'une pédagogie du "faire" et de l'objet "concret".

Ils constatent, en effet, l'injustice et l'arbitraire que l'environnement fait peser sur les jeunes et auxquels ceux-ci répondent par le même arbitraire, la même violence ou par de multiples formes de passivité. A une société qui les a rejetés, ils répondent par le même rejet.

Aussi la proposition des organismes est d'utiliser un dispositif institutionnel et éducatif (ici les SPER) où les jeunes pourront faire l'apprentissage de la confrontation entre leurs désirs et les contraintes de l'environnement, dans un

cadre où ces dernières seront le moins arbitraires possible et où le travail réalisé pourra être perçu comme une réussite et une "revalorisation" tant pour eux-mêmes que pour leur environnement.

L'apprentissage technique réunit les meilleures conditions de réalisation de cet objectif :

- parce que les connaissances techniques sont fondées (l'équation $V = RI$ vaut autant pour le stagiaire que pour le formateur ou le contremaître);
- parce que les résultats obtenus s'y donnent à voir sans contestation possible;
- parce que la production entraîne plus aisément l'acceptation des contraintes techniques et les formes d'organisation sociale du groupe;
- et enfin, parce que l'apprentissage technique et la production jouissent de la reconnaissance de la société et produisent une valorisation de soi fondée sur le sentiment d'être socialement utile et producteur.

Socialement utile et producteur puisque les organismes choisissent comme objectif, dans ces périodes en atelier technique, la réalisation de travaux "d'utilité collective", dans les quartiers :

- réhabilitation et aménagement d'appartements d'accueil;
- travaux de maintenance et de nettoyage industriel dans des logements collectifs;
- élaboration et réalisation de panneaux de signalisation dans un quartier, etc...

Dans ces modules techniques, les jeunes interviennent positivement sur leur environnement. Valorisés à leurs propres yeux par le travail technique réalisé, ils accèdent en retour à une valorisation sociale élargie fondée sur la reconnaissance de leurs compétences et sur leur participation à un projet d'intérêt collectif.

Enfin, pour consolider les savoirs et savoir-faire des stagiaires et élargir leur environnement (conformément à la circulaire du Ministre des Affaires Sociales et de l'Emploi), les organismes mettent en oeuvre des stages pratiques en entreprises situées essentiellement dans le secteur. Celles-ci sont choisies en rapport avec les projets professionnels des jeunes ou en lien avec le support technique privilégié pendant les périodes en atelier.

Ici encore, les organismes adaptent les périodes en fonction des difficultés des jeunes : allongement progressif des périodes, modifications des durées et des choix d'entreprises, etc...

Pendant ces stages, les organismes privilégient également la conclusion de contrats co-signés entre le stagiaire, le formateur du stage et le tuteur de l'entreprise.

Ces principes pédagogiques, selon la spécificité et les orientations des organismes sont diversement modulés. Ainsi, la visée de l'insertion professionnelle par l'apprentissage technique et l'alternance caractérise fortement l'un des 6 organismes.

3. LES PUBLICS

3.1 *L'information-sensibilisation, repérage et modes de recrutement*

3.1.1 *Information-sensibilisation et repérage*

Les organismes informent et sensibilisent les publics par le biais du travail mené quotidiennement par les animateurs et éducateurs "de rue". Ce sont eux, en effet, qui informés du projet de stage, repèrent les jeunes, les pré-sélectionnent selon les critères administratifs et ceux de l'organisme.

Ce travail d'information-sensibilisation de terrain est complété par celui des services d'action sociale et de prévention avec lesquels les centres de formation collaborent : l'information du stage est envoyée à l'ensemble des travailleurs sociaux ainsi qu'aux structures d'accueil de la zone.

En outre, certains organismes ont organisé des structures de quartier chargées spécifiquement de l'accueil des publics : SAS, Centres-ressources, Point jeunes, etc... Ces structures d'accueil se chargent du suivi des jeunes pendant l'action de formation, en collaboration avec l'équipe pédagogique et également du suivi à l'issue du stage dès lors que celui-ci n'est qu'une des réponses proposées aux jeunes par l'organisme.

3.1.2 *Les modes de recrutement*

A partir de ce travail préalable de repérage ou d'information-sensibilisation, les organismes font le choix de deux modes de recrutement : la réunion d'information et les entretiens, délaissant, pour la plupart, l'épreuve des "tests". Ceux-ci seront utilisés, la sélection étant faite, pendant la période de "diagnostique", pour former des groupes "les moins hétérogènes possibles".

Si la réunion d'information est organisée, sans grande originalité, pour informer le public des conditions d'accès, des objectifs du stage et des conditions de rémunération; l'entretien, par contre, est utilisé de manière spécifique pour « *créer une relation individuelle avec le jeune* » qui permettra de « *dépasser la simple collecte de renseignements administratifs* » et de repérer les situations de « *détresse et d'urgence sociale* ».

Dans quelques organismes, cette notion de "relation individuelle" semble être restée de l'ordre de l'intention formelle, du souhaitable, puisque les entretiens réunissaient l'ensemble de l'équipe pédagogique de la structure d'accueil et les travailleurs sociaux de la zone.

Cependant, dans certains organismes, l'entretien individuel, la relation interpersonnelle, ont été privilégiés.

Un organisme a élaboré un mode particulier d'entretien en faisant intervenir ensemble deux candidats en partant du constat que les jeunes se connaissaient et qu'en leur demandant de venir avec un "copain", on rendait la relation d'entretien plus facile et moins inégalitaire.

3.2 Les critères de sélection des organismes de formation

Aux critères officiels, jeunes de 16-17 ans (30%), de 18-25 ans (70%), de niveaux VI et V bis, en situation de quasi illettrisme, les organismes de formation ajoutent les leurs.

Il s'agit de sélectionner des jeunes en situation de "détresse", des jeunes "cumulant les plus grosses difficultés"; en bref, il s'agit de repérer l'"urgence sociale" définie comme suit : *« l'urgence sociale, c'est-à-dire des jeunes sans domicile fixe, sans ressources, des jeunes liés aux prises de produits; publics nombreux cumulant les handicaps et dont les comportements asociaux acquis dans les milieux en difficultés et renforcés par les échecs scolaires sont autant d'entraves à une formation professionnelle ».*

Pour les organismes, les difficultés d'insertion sociale et professionnelle rencontrées par les jeunes résultent d'un cumul de problèmes :

- *des problèmes familiaux* (familles déstructurées, absence des parents, inexistence de repères, absence d'autorité...);
- *des problèmes de logement* (placement en foyer, jeunes "sans domicile fixe", errance...);
- *des conditions d'existence difficile* (absence de ressources);
- *des problèmes de toxicomanie*;
- *des problèmes de santé* (problèmes d'hygiène, d'alimentation, de maîtrise du corps, etc...);
- *des problèmes psychologiques* (instabilité, déstructuration de la personnalité, inhibitions, etc...);
- *des problèmes de justice* (condamnation, incarcération, suivi des services spécialisés, etc...);
- *des problèmes d'apprentissage* (échec scolaire, niveau proche de l'illettrisme, blocage des capacités...);
- *des handicaps techniques et professionnels* (liés à l'absence de qualification, aux difficultés de maîtrise gestuelle, etc...).

Il s'agit pour les organismes de formation de sélectionner "par le bas" les publics exclus des autres organismes, repérés comme étant des "cas lourds" en marge des institutions et de la société, bref les publics de "la galère" (F. Dubet, 1987).

Pour repérer l'"urgence sociale", pour sélectionner les "exclus", les équipes des centres de formation reconnaissent, qu'outre leur connaissance des populations fondée sur une pratique ancienne de la prévention ou de l'animation, ils tiennent compte d'un certain "feeling".

Feeling auquel ils donnent la définition suivante : *« le feeling c'est détecter une détresse personnelle et sociale; une passion pour un projet ou une idée; c'est aussi comprendre les silences; sentir le besoin d'aide enfin aller au-delà des apparences ».*

3.3 Analyse quantitative des publics (cf. tableaux 1 à 9 ci-contre)

Sexe

On remarque la sur-représentation des garçons dans l'ensemble des publics entrés dans les stages et le choix de deux organismes d'accueillir un public uniquement masculin mais cette discrimination s'explique aisément puisque ces deux organismes avaient axé leur sous-dispositif de préformation sur les techniques du "Bâtiment Second Oeuvre".

L'ADNSEA, par contre, qui avait choisi de réaliser un SPER "multimétiers" accueille 60% de filles.

Age des stagiaires

Mis à part le public de l'ARPEP dont le projet prévoyait l'accueil de 15 jeunes de 16 et 17 ans (l'un d'eux n'aura 16 ans que pendant le stage et bénéficiera d'une dérogation; un seul atteindra sa majorité avant la fin du stage), les organismes ont bien recruté le public visé par les textes de référence (70% de 18-25 ans, 30% de 16-17 ans).

En effet, les jeunes de 18 à 25 ans sont 70% à l'Atelier de Préformation de Marquette, 62,5% à l'ALPS et 60,6% à la Maison de quartier et à l'UFCV.

Seule l'ADNSEA dépasse ce pourcentage puisque les jeunes les plus âgés représentent 80% de son effectif en stage.

Dernière classe fréquentée par les stagiaires

Si on compte 24,5% de jeunes d'origine étrangère, selon les stages, cette proportion varie de 12,5% à 40%.

Selon la dernière classe fréquentée, peu de surprises. Les arrêts dans les classes d'enseignements techniques (18%) sont minoritaires tandis que les sorties de classe de SES (30,9%), de CPPN et de CPA (29,8%) sont majoritaires. Ces sorties, ainsi que celles de CM2 représentent, selon les stages, de 78,6% à 47,3% des publics.

Autres stages suivis

dont

- 1 garçon étranger qui a "utilisé" 4 dispositifs : 1 stage d'insertion/1 qualification/1 TUC/ 1 SIVP
- 1 garçon étranger qui a "utilisé" 3 dispositifs : 1 préfo/1 stage qualif (? maçon ?)/1 TUC;
- 3 garçons étrangers et 1 garçon français qui ont "utilisé" 2 dispositifs : 1 stage alpha ou d'insertion/1 TUC;

- 1 fille étrangère qui a "utilisé" 4 dispositifs : 1 stage insertion/1 qualif/1 TUC/1 SIVP;
- 1 fille étrangère qui a "utilisé" 2 dispositifs : 1 stage d'insertion/1 SIVP.

Situation des parents

Pour 90 stagiaires on ne relève que 27,7% parents actifs sachant que cette proportion, selon les stages, varie de 14,3% à 50%. Cet examen des publics selon l'âge, le sexe, la nationalité d'origine, la dernière classe fréquentée, la participation antérieure à d'autres stages et le niveau d'activité des parents autorise trois remarques principales :

- les publics présentent les mêmes caractéristiques que ceux des stages d'insertion sociale et professionnelle déjà étudiés. Sorties de classes de SES, de CPPN, de CPA et parents inactifs constituant les deux traits majeurs, ce qui est distinctif par contre (cf. plus loin) c'est qu'un jeune sur deux s'adonne à la drogue et/ou a des antécédents judiciaires;
- 57% de ces publics ont déjà suivi des stages ou expérimenté les TUC. Ceci confirme, en particulier pour certains jeunes, l'hypothèse d'une rotation durable dans ces dispositifs de traitement social du chômage;
- les organismes de formation ont manifestement recruté des publics relativement différenciés; la différence la plus forte portant sur la variable "participation antérieure à d'autres stages" où la part des jeunes n'ayant jamais fait de stage varie de 85,7% à 14,3%.

3.4 Analyse qualitative des publics

La situation familiale

L'analyse de contenu des documents fournis par les organismes conduisent à opposer des "jeunes" issus de familles très présentes, trop présentes puisque hyperprotectrices, closes sur elles-mêmes et dont les jeunes sont extrêmement dépendants; aux jeunes issus de familles "absentes". Les formateurs font fréquemment le constat de l'isolement des jeunes et de l'absence "physique" d'adultes lors de leurs visites à domicile.

« *Les jeunes sont, en fait, tout banalement livrés à eux-mêmes, n'éveillant l'intérêt de personne (...). En fait, la question est de savoir à qui ils feraient plaisir s'ils réussissaient quelque chose* ». Cette situation peut s'expliquer, en partie, par le nombre considérable de familles déstructurées, de pères (beaux-pères, maris ou frères) incarcérés.

Les "placements" et les "sans domicile fixe"

Suite à ces situations, de nombreux jeunes ont été placés dans des familles d'accueil, dans des foyers ou sont actuellement "sans domicile fixe" (cf.

tableau p. 43). Un des organismes constate que la moitié de son public était sans domicile fixe (SDF), les formateurs ont passé beaucoup de temps pour résoudre cette situation et propose aux stagiaires des solutions d'hébergement.

Mais, fréquemment, les jeunes ne parviennent pas à se stabiliser et reprennent leur "errance". Dans cet organisme, la totalité des jeunes qui ont abandonné le stage étaient "SDF"; ils ne pouvaient prendre en compte les contraintes, les horaires imposés. Pour certains, cette errance date de plusieurs années : E.D. vit seul depuis l'âge de 14 ans (il en a 22 maintenant); B. et H.M. ont connu une telle suite ininterrompue de placements en maisons d'accueil et en foyers, qu'ils ne parviennent pas à reconstruire leur itinéraire des dernières années, ni le déroulement de leur scolarité.

Un "cumul de handicaps" : la déstructuration du temps

Pour les jeunes de ces familles "absentes", la déstructuration des lieux de vie, leur isolement s'accompagne de la déstructuration des rythmes. En effet, l'absence d'obligation sociale, d'activités "normales", depuis plusieurs années, les a conduit à adopter un rythme de vie inversé : "ils vivent la nuit".

Outre l'incompatibilité de ce mode de vie pour intégrer des activités traditionnelles où un respect des horaires est exigé; la prolongation de ces rythmes de vie provoque une rupture totale avec l'environnement social, produisant soit un "repli sur soi", soit l'investissement de groupes à rythmes similaires installés dans l'espace initiatique de la marginalité : la nuit, dans ce qu'elle échappe au contrôle social.

Antécédents judiciaires

Parmi ces jeunes (nous n'aborderons ici que les jeunes des familles "absentes"), nombreux sont ceux qui ont eu affaire avec la justice, ont été incarcérés et sont suivis par les services de Prévention Spécialisée.

Toxicomanie

La majorité de ces jeunes absorbe des produits toxiques, allant du "hasch" aux drogues dures, mais ils utilisent aussi ce qu'un formateur appelait "le tout venant" : "cachets, alcool, colle, produits volatiles, etc..."

L'accentuation de ces pratiques provoque de nombreux troubles de santé mais également des troubles psychologiques (destruction de la personnalité, comportement psychotique, état de dépendance, etc...).

tableaux 1 à 3

1. Sexe

Organisme /sexe	ARPEP	Atelier	M de Q.	ADNSEA	ALPS	UFCV	Total
G.	14 /100%	22 /100%	9 /60%	8 /40%	8 /50%	8 /53%	69 /67,6%
F.	0	0	6 /40%	12 /60%	8 /50%	7 /47%	33 /32,4%
Total	14 /100%	22 /100%	15 /100%	20 /100%	16 /100%	15 /100%	102 /100%

2. Age des stagiaires

Organisme /Age	ARPEP	Atelier	M de Q.	ADNSEA	ALPS	UFCV	Total
- 18 ans	10	7	3	3	6	5	36 /35%
+ 18 ans	4	15	10	17	10	10	66 /65%
Total	14 /100%	22 /100%	15 /100%	20 /100%	16 /100%	15 /100%	102 /100%

3. Nationalité des stagiaires

Organisme /Nation.	ARPEP	Atelier	M de Q.	ADNSEA	ALPS	UFCV	Total
Français	11	17	9	16	14	10	77/ 75,5%
Etrangers	3	5	6	4	2	5	25/ 24,5%
Total	14	22	15	20	16	15	102/ 100%

Tableau 4

4. Dernière classe fréquentée par les stagiaires

Organisme /Classe	ARPEP	Atelier	M de Q.	ADNSEA	ALPS	UFCV	Total
CM2	3	-	-	-	1	1	5/ 5,15%
CPPN	2	8	-	7	3	1	21/ 21,6%
CPA	2	4	-	-	2	-	8/ 8,2%
SES	4	2	9	2	6	7	30/ 30,9%
6e 5e	3	1	-	1	1	1	7/ 7,2%
4e 3e	-	1	1	1	-	-	3/ 3%
Impr Centre	-	2	-	-	1	2	5/ 5,15%
CAP 1e ou 2e	-	4	3	3	2	-	12/ 12%
CAP (obtenu)	-	-	-	2	-	1	3/ 3%
BEP	-	-	-	3	-	-	3/ 3%
Total	14	22	13	19	16	13	97/ 100%
Inconnu ou N.R	-	-	2	1	-	2	5

tableaux 5 et 6

5. *Autres stages suivis**

Organisme /Stage	ARPEP	Atelier	M de Q.	ADNSEA	ALPS	UFCV	Total	
TUC	2	6	3	13	7	6	37/	35,2%
SIVP	-	1	2	3	1	-	7/	6,7%
Stage d'insertion	-	6	2	-	2	1	11/	10,5%
Stage de prefo	-	1	-	-	-	-	1/	0,9%
Stage de qualif	-	3	1	-	-	-	4/	3,8%
Rien	12	5	10	4	6	8	45/	42,8%
Total	14	22	18	20	16	15	105/	100%

* avec double compte

6. *Situation des parents*

Organisme /Par.	ARPEP	Atelier	M de Q.	ADNSEA	ALPS	UFCV	Total	
Père/conjoint inactif	10	7	12	6	3	6	44/	48,8%
Retraité ou invalide	-	-	-	1	4	2	7/	7,8%
Père "stagiaire"	2	-	-	10	-	-	12/	13,3%
Père actif	2	7	3	1	5	4	22/	24,4%
Père et mère actifs	-	-	-	2	-	1	3/	3,3%
Total	14	14	15	20	12	15	90/	100%
Non rép.	-	8	-	-	4	-	12	

tableau 7

7. *Situation des stagiaires*

Organisme /Sit.	ARPEP	Atelier	M de Q.	ADNSEA	ALPS	Total
Sexe	G	G	G F	G F	G F	
Vit en famille	8	8	7 3	3 7	5 3	44/ 57,1%
Avec 1 parent	2	-	1 1	- -	1 1	6/ 7,8%
Foyer	3	1	- -	1 1	- 1	7/ 9,1%
SDF	-	-	1 -	4 4	- 1	10/ 13%
Marié(e)	-	2	- 2	- -	1 2	7/ 9,1%
Inconnu	1	1	- -	- -	1 -	3/ 3,9%
Total	14	12-	15	20	16	77/ 100%

tableaux 8 et 9

8. *Antécédents judiciaires**

Organisme /Ant.	ARPEP	Atelier	M de Q.	ADNSEA	ALPS	Total
Sexe	G	G	G F	G F	G F	
Antécédents judiciaires	7	10	2 -	5 1	3 3	31/ 31,6%
Condamnation	1	3	- -	4 -	- -	8/ 8,2%
Suivi services spécialisés	2	7	- -	2 -	- -	11/ 11,2%
Non	5	13	8 6	5 1	2 8	48/ 49%
Total	15	33	16	18	16	98 100%

* Avec double compte

9. *Toxicomanie**

Organisme /Toxico.	ARPEP	Atelier	M de Q.	ADNSEA	ALPS	Total
Sexe	G	G	G F	G F	G F	
Consomme des produits toxiques	7	4	1 2	6 5	2 4	31/ 38%
Drogues dures	4	-	- -	3 -	- -	7/ 8,6%
Non	3	18	9 4	- -	3 7	44/ 53,6%
Total	14	22	16	14	16	82/ 100%

* Avec double compte, sans les non-réponses

Dans ce groupe de 102 stagiaires de 6 stages "PER", à travers les descriptions de formateurs, de "ce qu'ils disent" des stagiaires, on voit apparaître deux sous-ensembles aux caractéristiques relativement différentes :¹

1. tout d'abord, le groupe constitué des jeunes "en échec", des jeunes "écrasés", rendus apathiques par le cumul de leurs handicaps : ils appartiennent à des familles plus ou moins structurées, hyperprotectrices et le plus souvent, fermées sur elles-mêmes : les échanges avec l'environnement social sont réduits à n'être que de type alimentaire ou confessionnel. En face de ces instances, censurées et censurantes, les jeunes sont totalement dépendants, toujours dominés et parfois même "hyper-utilisés" par elles.

Bloqués par la famille, bloqués dans un quartier réduit à sa plus stricte dimension (les commerces proches et l'église), les jeunes vivent repliés sur eux-mêmes : *« Myriam a 18 ans et vit chez ses parents. Jeune fille très renfermée, elle a beaucoup de difficultés à prendre la parole face à un groupe; les exercices oraux, les discussions sont pour elle un cauchemar. Issue d'un milieu très religieux et très censuré, elle n'a eu de contact avec l'extérieur que par l'école et les réunions de son assemblée. Sa scolarité a été un échec (en CM2 à 14 ans) et sa rentrée dans la vie active semble très difficile. »*

Ces jeunes, on le voit à travers cet exemple, sont également en échec scolaire (sortis de CM2, ou de CPPN : ils sont pratiquement illettrés); ils intériorisent cet état sur le mode de la culpabilisation et de la "honte". L'échec est vécu comme une incapacité personnelle, liée à la "bêtise" (je suis bête, je n'ai jamais su), à la fainéantise, au manque de chance ou aux problèmes de santé.

En effet, l'échec scolaire se double de problèmes de santé, qu'ils soient physiques : "être mal dans sa peau" (être obèse, avoir des handicaps physiques, etc...) ou psychiques (repli sur soi, inhibition, etc...). Cet état produit chez les stagiaires de grosses difficultés, une grande peur d'entrer en communication avec les autres. Dans le bilan de stage réalisé dans un organisme, 80% des stagiaires souligneront cette difficulté de communication.

A leur égard, on ne peut utiliser le terme de marginalisation et encore moins de délinquance : ils vivent en famille, ne se droguent pas, n'ont pas d'antécédents judiciaires, sont présents en stage, respectueux des règlements, etc... Mais soit *« toute leur énergie est absorbée par leurs problèmes, les rendant indisponibles à autre chose »*; soit *« ils ne font que du "présentisme" et apparaissent "amorphes" »*. Dans les deux cas, ils sont dans l'impossibilité de formuler un projet quel qu'il soit; tellement absents, tellement prisonniers dans ce "repli apathique", qu'ils n'attendent plus rien, qu'ils ne sont demandeurs... de rien. Face à eux, les formateurs se sentent démunis, ils mesurent le chemin à parcourir et l'incongruité

1 Cette analyse recoupe d'autres études, cf. entre autre "Une autre jeunesse"(1987), "La galère" (1988), "Avoir vingt ans dans les quartiers" (1982), "Des praticiens analysent leur démarche : approche sociologique et psychologique des jeunes "dits" de bas niveaux et de leurs formateurs" (septembre 1982).

qu'il y aurait à parler d'emblée de projets professionnels. Le premier souci est de savoir : « *comment leur faire signe ?* ». A ce premier groupe, répond le groupe des jeunes "en rupture", jeunes déviants, "en galère".

2. **Les jeunes dits "déviants", des jeunes "en rupture".** On a vu précédemment qu'il s'agissait de jeunes "paumés", qui "zonent"; les familles sont déstructurées et absentes; l'autorité, la présence d'adultes est inexistante : les jeunes ont connu de nombreux placements en familles d'accueil et en foyers. Aucune communauté de vie n'encadre, ni ne régule leurs conduites.

Ils ont été rejetés par l'école ou l'ont rejetée eux-mêmes : dans un organisme, sur 14 stagiaires, 4 seulement avaient quitté le système scolaire à l'âge requis. « *Il ne faut plus leur parler d'école* » (« *ces putains de cours d'écoles* » comme l'écrira un stagiaire dans son bilan); mais pour les formateurs, cela ne signifie nullement un blocage de leurs capacités d'apprentissage; même en cas d'illettrisme : « *Si l'on retrouve chez eux des difficultés scolaires, c'est non par inhibition comme les précédents mais par détournement de leur intelligence dans des actions immédiates, moins frustrantes que l'école et plus rémunératrices* ». La première activité "rémunératrice", relativement banale, pour se procurer ce qu'ils ne peuvent obtenir légalement, est le vol. Mais par l'enchaînement des "petits vols" - vols de fringues, de voitures, etc... - aux "grosses combines" - cambriolage, recel, trafic, deal - ils passent de la "débrouille" à "l'embrouille" et aux problèmes judiciaires. « *M.F. a 15 ans 1/2, le jour du démarrage du stage. Il a déjà connu 10 incarcérations depuis l'âge de 13 ans, dont une d'une durée d'un mois* ».

L'absence de milieu de vie et d'autorité, la déstructuration du temps, l'exclusion scolaire et sociale les mènent aussi à l'utilisation de drogues, douces ou dures. Et ils "errent", ils "flottent", ils "zonent" : « *Ils ne sont jamais là où on les attend* », « *Ils sont tour à tour enragés et passifs, agressifs, revendicatifs et dépendants, forcenés et nihilistes* ».

Au sujet de cette "rage", aux effets spectaculaires, un formateur expliquait qu'un jeune avait tenté de mettre le feu au site informatique simplement parce que le formateur ne pouvait pas s'occuper de lui au moment où le jeune le désirait.

Les formateurs le reconnaissent, ce qui caractérise le plus, les jeunes de la "galère", c'est l'absence de stabilité, de continuité dans leurs comportements, dans leurs projets. Ils sont en perpétuelle rupture et d'abord en rupture avec eux-mêmes.

Face à cela, c'est l'incertitude, le casse tête des formateurs : les projets sont sans cesse repris et recommencés, sans cesse remis en cause et abandonnés.

A l'observation de ces comportements, on comprend mieux la volonté pédagogique des organismes de leur offrir des réponses diversifiées, de reconduire sans cesse de nouveaux projets, pour tenter, parfois avec l'énergie du désespoir, de "les accrocher" à quelque chose. On comprend mieux aussi

les raisons qui font que les formateurs présentent comme une réussite, la simple présence d'un jeune en entreprise : « *A la fin du stage, il a tenu une journée entière en entreprise* ».

Il nous souvient, et d'autres se souviendront avec nous, de cette réunion dans un organisme de formation qui avait émis le souhait de réunir l'ensemble de ses formateurs afin de leur présenter, à tous, la "recherche Trigone". Ce souhait, somme toute légitime, de la responsable du Centre avait provoqué le refus massif de la démarche de recherche, taxée d'intellectuelle autant que d'inutile, car : « *Nous, nous sommes face aux jeunes tous les matins... du moins à ceux qui viennent... et chaque fois, c'est la presque totalité du projet qu'il faut reprendre, redéfinir. Ce qu'on a fait hier, ce qu'on a décidé, ce qu'ils voulaient, ils ne le veulent plus aujourd'hui... Alors... les critères d'évaluation de nos actions ?... On n'y pense pas; on n'en a même pas le temps. C'est l'action elle-même qui est à refaire tous les jours. Alors qu'on nous donne des réponses, des solutions pour ces publics plutôt que de nous interroger, avec des grilles, sur nos critères d'évaluation* ».

Comment, en effet, offrir des réponses à ce public "insaisissable, jamais là où on l'attend" ?

Pour François Dubet (1987), c'est la caractéristique dominante de la galère qui est « *son caractère défait, insaisissable, oscillant, ce qui la fait percevoir à la fois comme floue et dangereuse par ceux qui y sont confrontés*. ».

Ce qui paraît le plus grave dans cette définition, c'est ce "danger" de la galère. En effet, elle semble être un processus dans lequel les jeunes s'enfoncent par à coups, chaque expérience les menant plus loin, plus profond dans ce qu'ils nomment eux-mêmes "le trou noir".

Est-ce ce "trou noir" qui a mené quatre jeunes, des boulevards de Metz et de Strasbourg, à la mort, ces derniers mois ?

4. LES EQUIPES PEDAGOGIQUES

Les équipes pédagogiques des centres réunissent entre 3 et 6 personnes, auxquelles il faut ajouter les intervenants ponctuels. Trois fonctions sont représentées dans les équipes :

- une fonction de coordinateur ou pilote de l'action;
- une fonction de formateur de "formation générale";
- une fonction de formateur technique.

4.1 La fonction de coordinateur

Elle est le plus souvent assumée par un cadre de l'organisme. Le coordinateur a la charge de :

- l'organisation et de la coordination du stage, du travail administratif, institutionnel, financier et organisationnel;

- la coordination et le suivi du travail des formateurs et des différents intervenants, en lien avec le formateur technique, les relations avec les entreprises;
 - l'action éducative globale; pour les stagiaires, il est le garant de l'autorité.
- Dans quelques organismes, le coordinateur a également la responsabilité pédagogique de plusieurs sous-dispositifs.

Présents dans l'institution depuis plusieurs années (de 3 à 5 ans), les coordinateurs sont concepteurs du projet de stage et pour les "nouveaux" formateurs, ils représentent "la mémoire" de l'organisme.

En moyenne plus âgé (30-40 ans) que les formateurs, certains ont suivi des études supérieures qu'ils poursuivent en formation de formateurs ou en formation universitaire continue (maîtrise de sociologie, doctorat de sciences de l'éducation, etc...). Ils ont un passé dans l'organisme dans lequel ils ont fréquemment commencé comme bénévoles, comme éducateurs ou animateurs. Ce passé leur a permis d'acquérir une bonne connaissance de la structure, des dispositifs de formation, des partenaires des différents services et aussi des jeunes du quartier.

Leur engagement auprès de ceux-ci se double d'engagements sociaux, syndicaux et politiques (association d'accueil de jeunes, coordination des services sociaux, partis, etc...) dans lesquels ils exercent souvent des postes de responsabilité.

4.2 La fonction de formateurs (formation générale)

Plus jeunes (25-30 ans) que les précédents, leur présence dans l'organisme est également plus récente (1 à 2 ans). Ils se chargent des modules de remise à niveau, de vie sociale, d'informatique, d'expression écrite et orale, d'initiation au monde du travail, etc...

Employés sur le stage à tiers-temps ou à mi-temps (quand il n'y a qu'un seul formateur ("FG") sur le stage, ils assument la responsabilité de tous les modules et sont embauchés à temps plein), ils occupent une autre fonction dans l'organisme (éducateur ou animateur) ou dans une autre institution, le plus souvent proche du travail social.

Rarement formateurs à l'origine, ils possèdent un diplôme d'éducateur spécialisé, ou d'animateur socio-culturel et ce stage représente leur première, deuxième ou troisième intervention en tant que formateurs. Très proches des jeunes par leur passé professionnel (éducateurs de rue ou "animateurs-jeunes") ils reconnaissent avoir des lacunes en pédagogie et avoir peu de temps pour se former. En effet, hormis le temps de face à face pédagogique, l'essentiel de leur semaine est occupé par la préparation de leur intervention auprès des jeunes.

D'ailleurs, la "recherche Trigone", dans laquelle ils se sont beaucoup investis, leur a semblé "ardue" et tous reconnaissent avoir manqué de temps et avoir rencontré des difficultés dans la définition d'objectifs pédagogiques, précis, contrôlables et mesurables pour les sous-dispositifs dont ils étaient responsables.

De plus, leurs difficultés se sont trouvées renforcées par la précarité de leurs statuts; en effet, mis à part les formateurs qui sont aussi éducateurs ou animateurs dans la structure et qui bénéficient de contrat à durée indéterminée, tous les autres formateurs ont été embauchés pour la durée du stage : parfois, ils n'ont pas participé aux réunions de sélection et ne seront pas responsables du suivi des jeunes à l'issue du stage.

Précarité et turn over sont ici caractéristiques. A la date de rédaction de ce rapport (juillet 89), l'équipe pédagogique des SPER n'existe déjà plus (ou est incomplète) dans la moitié des organismes.

4.3 La fonction de formateurs techniques

Cette précarité semble être partagée par les formateurs techniques mais à un degré moindre. En effet, dans trois organismes, ils bénéficient de contrats à durée indéterminée; pour les trois autres, l'un n'avait pas embauché de formateur technique; le deuxième a reconduit le contrat à durée déterminée du formateur, et seul, le formateur du dernier organisme est demandeur d'emploi, à l'issue de l'action.

Ces formateurs techniques ont des trajectoires relativement différentes des formateurs de formation générale. Ce sont d'anciens artisans, agents de maîtrise, ou ouvriers qui, suite à une cessation d'activité ou à un licenciement, se sont "reconvertis" et sont devenus formateurs.

De même âge (30-40 ans) que les coordinateurs, leur formation est de type CAP-BEP-BT. Ils ont une expérience professionnelle en entreprise relativement longue (6 à 12 ans) qui leur donne une bonne connaissance du monde du travail et leur permet de "placer" les jeunes en entreprises. Ils sont chargés de la conduite et du fonctionnement du (ou des) chantier(s), du placement et du suivi des jeunes en entreprises (en collaboration avec les formateurs de "FG"); et de l'évaluation des capacités techniques des stagiaires.

Aucun d'eux ne s'est beaucoup investi dans la "recherche Trigone" ("on n'a pas le temps"); néanmoins, présents aux réunions de terrain, ils en ont très bien saisi la démarche qu'ils rapprochaient de leurs procédures techniques et pédagogiques (définition d'un but, d'objectifs intermédiaires, d'indicateurs de contrôle et de critères d'évaluation du travail réalisé).

A l'équipe pédagogique principale, les organismes ajoutent de nombreux intervenants qui peuvent être :

- des salariés de la structure, qui interviennent selon leur spécificité (psychologue, assistante sociale, etc...);
- des intervenants de structures extérieures (Planning Familial, ML, ANPE, etc...);
- des vacataires de l'organisme, responsables de quelques heures de formation (arts plastiques, sports, langues, etc...);
- et des vacataires d'instances sous-traitantes (APP, CIRM, etc...).

Des réunions hebdomadaires regroupent l'ensemble des intervenants du stage : elles permettent à chacun de faire le bilan de la semaine, de réguler les pratiques, d'assurer la cohérence de l'action et de suivre la progression pédagogique de chaque jeune.

Des rencontres informelles, journalières, et la tenue d'un carnet de bord et/ou d'un journal des stagiaires permettent aux partenaires éducatifs d'éviter les cloisonnements et de fonctionner en collaboration.

Celle-ci a, par ailleurs, été rendue plus étroite par la mise en oeuvre de la recherche qui a monopolisé l'ensemble de l'équipe sur une tâche commune.

CONCLUSION

Les organismes de formation, dans les 6 SPER étudiés accueillent, en particulier pour ceux qui sont rattachés aux structures de prévention et d'hébergement, des publics spécifiques cumulant blocages et difficultés. Pour ces jeunes "écrasés" ou "révoltés", il convient de nouer le dialogue, de débloquer l'expression, de multiplier les anticipations, les projets et, si l'action est toujours à refaire, compte tenu de l'instabilité, seules vigilance et confiance permettent d'"accrocher". Globalement, ces jeunes ne sauraient d'emblée, même avec l'aide temporaire d'agents d'orientation, s'inscrire dans des modules ou dans des formules de crédit-formation.

Ces dispositifs centrés directement sur la formation qualifiante et l'insertion professionnelle présupposent des situations sociales, des capacités, qui sont totalement étrangères aux publics étudiés ici.

Que faudrait-il en effet résoudre pour que ces publics s'inscrivent dans ces dispositifs individualisants ?

- a) la stabilisation minimale des conditions matérielles d'existence, logement, santé, ressources, et une restructuration des modes et rythmes de vie;
- b) la réassurance minimale en soi et dans son environnement pour qu'un avenir, autre que le "trou noir" soit anticipé, construit, projeté. Une pédagogie du projet présuppose une image de soi et une maîtrise minimale de l'avenir;
- c) l'acquisition de comportements, d'attitudes, de connaissances permettant d'intégrer des dispositifs de formation qui, individualisés ou non, présupposent des acquis spécifiques, scolaires, certes, mais aussi attitudeaux.

La gestion immédiate de situations difficiles et la construction de ces prérequis, sont au centre des préoccupations des organismes pour qui les SPER, notons le, constituent un moyen, une mesure parmi d'autres pour stabiliser la "galère" et conduire à une insertion sociale et professionnelle. Il serait dommageable que ce moyen d'action soit réduit ou supprimé. Le décroisement entrepris par certains organismes de formation mériterait une attention particulière des pouvoirs publics. Articuler travail social de prévention, animation sociale et culturelle, formation, mise à l'emploi, fût-ce dans le cadre de formules "protégées" (ateliers, chantiers, stages, entreprises intermédiaires),

n'est guère évident, les cloisonnements administratifs, financiers, les répartitions de rôles entre départements ministériels ne facilitent pas les interventions coordonnées en réseaux formels ou informels, entreprises systématiquement par certains organismes.

S'adressant à des publics précarisés et "volatiles", les organismes n'ont pas nécessairement l'assurance de poursuivre l'intégration des stages de formation dans leur dispositif global d'action et ceci se manifeste, pour certains d'entre eux, par la précarité d'emploi de leurs formateurs. Pour certaines équipes pédagogiques, comme pour les publics accueillis, le travail est toujours recommencé ce qui constitue un frein considérable à la capitalisation des acquis pédagogiques collectifs. Capitaliser suppose, selon l'expression de Michel de Certeau un lieu "propre", un espace d'intervention maîtrisé, quand ces conditions ne sont pas réunies, les acteurs ne peuvent investir durablement et on pense ici en priorité aux formateurs.

Il reste à étudier maintenant comment les organismes de formation ont défini, tout en les intégrant dans leur dispositif d'action, les SPER et à cerner en quoi les principes pédagogiques présentés ici ont guidé la définition d'objectifs de formation et la construction de sous-dispositifs.

CHAPITRE III. - LES SPER; UNE APPROCHE EN TERME D'OBJECTIFS ET DE SOUS-DISPOSITIFS

INTRODUCTION

Les pouvoirs publics au niveau national et régional ont défini les objectifs généraux des SPER, précisé des "fonctions" ou sous-dispositifs, formulé des exigences en matière d'évaluation. En quoi et jusqu'où les organismes de formation se sont-ils conformés à ces exigences ? En effet, cette définition "officielle" des stages, reprise ici en terme de sous-dispositifs (cf. § 1), constitue pour les organismes de formation un ensemble de contraintes et de ressources qu'ils retraduisent selon leurs orientations, potentiels et expériences. Ces aménagements des instructions n'étonnent guère¹ sachant que cette retraduction peut conduire, au sein d'une diversité inéluctable, soit à l'enrichissement, soit à la réduction du cadre officiel. C'est dans le sens d'un enrichissement nous semble-t-il, que les organismes de formation ont défini leurs objectifs (cf. § 2) et construit des sous-dispositifs (cf. § 3).

Résumés, ces sous-dispositifs donnent lieu, sous forme de fiches, insérées dans le texte en encart, à des développements particuliers. certains d'entre eux sont empruntés à un organisme de formation, d'autres constituent une synthèse de pratiques communes. Dans ces fiches, on fournit, à partir d'une reformulation des objectifs, des questions susceptibles de guider la définition d'indicateurs de contrôle des résultats. On propose ainsi aux organismes de formation des exemples utilisables² pour l'analyse des SPER et pour la conduite de leurs activités d'évaluation. Il nous est en effet apparu que la formulation d'indicateurs et surtout de critères d'évaluation des publics ne pouvait être menée qu'à titre indicatif pour susciter la réflexion et le travail des praticiens.

1 Ce qui devient une évidence depuis près de 10 ans en formation initiale (cf. V. Isambert-Jamati, 1974; Dominique Paty, 1981) ne saurait surprendre en formation continue.

2 En terme de démarche surtout. La capitalisation détaillée étant, dans le cadre de la recherche participante, du ressort de chaque organisme de formation.

1. LA DEFINITION OFFICIELLE DES SPER, UNE APPROCHE EN TERME DE SOUS-DISPOSITIFS

1.1 Une lecture située

Les textes consultés³ à propos des stages de préparation à l'emploi, dont les SPER constituent une formule spécifique, sont analysés en terme de dispositifs et de sous-dispositifs.

Un dispositif, comme produit et processus, est l'organisation finalisée par des objectifs, programmée dans le temps, d'un ensemble de moyens matériels et humains. Cette définition vaut aussi pour les sous-dispositifs qui concourent, de façon autonomisée et coordonnée, à la réalisation de tel ou tel type d'objectif assigné au dispositif global.

Un sous-dispositif se caractérise alors par le fait de mobiliser, pour des objectifs particuliers, un sous-ensemble de moyens mis en oeuvre dans des temps et des lieux spécifiques. A titre d'exemple, quand j'informe le public sur les caractéristiques des stages, je ne suis pas en train de lui enseigner les techniques de recherche d'emploi ni d'assurer un traitement individualisé de ses difficultés sociales d'insertion, etc...

Cette analyse, en terme de sous-dispositifs, tend à considérer qu'un stage, une action de formation, requiert différentes activités isolables tant par les moyens et le temps que l'on y consacre que par les capacités techniques spécifiques mises en oeuvre. Analyser des besoins de formation, gérer l'alternance, réguler la formation, en évaluer les résultats, sont autant d'activités différenciées qui rendent possible, accompagnent la formation pédagogique proprement dite.

1.2 Objectifs inscrits dans les textes réglementaires (cf. note 1)

Pour un public en deça du niveau VI, dans des situations proches de l'illettrisme, les SPER visent : à « *permettre aux jeunes, sortis de la formation initiale sans qualification d'entrer en contrat d'alternance (contrat de qualification ou contrat d'apprentissage) afin d'engager un processus de formation qualifiante* » (Ministère des affaires sociales). Et pour ce faire à « *élaborer un projet réaliste d'insertion professionnelle dans le cadre d'une formation en alternance* » (Fiche Centre Inffo, p. 28).

3 Ministère des Affaires Sociales et de l'Emploi (TE3, 32, N° 15327) circulaire DE/DFP n° 87/1 du 14/07/87 relative à la mise en oeuvre de programmes de formation et d'aide à la réinsertion des demandeurs d'emploi de longue durée ou en difficulté.

Les stages de préparation à l'emploi : Fiches pratiques formation continue; Paris, Centre Inffo, Edition 1988, pp.28-32.

Note technique pour la mise en oeuvre de programmes de formation des jeunes de 16 à 25 ans. Année 1988, Préfecture du Nord-Pas-de-Calais; Délégation régionale à la formation professionnelle, 4 p (et documents administratifs et d'évaluation joints).

Ces objectifs conduisent, en bonne logique, à des évaluations portant sur les taux d'entrée en formation - et non sur l'embauche à l'issue du stage - et, d'un point de vue pédagogique, sur l'existence et la fiabilité de "projets réalistes" d'insertion professionnelle. Pour des publics dont la vision de l'avenir se réduit souvent à l'immédiat de la "galère", viser la construction d'une vision dynamique de l'avenir à moyen terme constitue un challenge pédagogique difficile dont les premières formulations remontent aux actions expérimentales dites "Giffard" de 1972-1973. (Hédoux, J., 1983).

Pour atteindre ces objectifs, les pouvoirs publics imposent ou suggèrent aux organismes de formation la mise en oeuvre d'un certain nombre de "fonctions" ou "dispositions" que nous appelons ici sous-dispositifs.

1.3 Les sous-dispositifs prescrits aux organismes de formation

Si on distingue globalement une "fonction diagnostic" et une "fonction apprentissage", les textes consultés prévoient, selon notre définition, divers sous-dispositifs sans en préciser nécessairement les objectifs et les modes d'évaluation. On présente les sous-dispositifs repérés selon leur place dans le déroulement des stages.

1. Sous-dispositif d'information des stagiaires avant l'entrée en stage

On en précise (Centre Inffo) le contenu, « *avant la formation le stagiaire doit avoir connaissance :*

- *du règlement intérieur du stage;*
- *du programme;*
- *de la forme et des conditions de validation de la formation;*
- *des modalités de règlement des incidents de stages et de la représentation des stagiaires auprès de la direction ».*

Cette information des candidats potentiels sur les conditions de formation excluerait l'hypothèse d'une information-sensibilisation visant la mobilisation de candidats.

2. Sous-dispositif "Evaluation-diagnostic" ou "fonction diagnostic"

La fonction diagnostic, centrée sur un bilan des "acquis", des "besoins", des "motivations", débouche sur un contrat révisable permettant une reconnaissance des acquisitions (Centre Inffo, p. 18). Réalisé par l'organisme de formation, en lien avec les structures d'accueil ou au sein de dispositifs particuliers (MCPO, GOA), cette fonction est présentée comme une mesure de type pédagogique : déboucher sur des contrats, plutôt que comme une mesure de sélection-orientation susceptible d'avoir été assurée par ailleurs.

3. *Sous-dispositif "médical"*

Celui-ci, pour les 16-18 ans, pourrait être intégré au sous-dispositif d'évaluation-diagnostic (objectif : mieux connaître les problèmes de santé des jeunes) ou au sous-dispositif stage en entreprise, alternance (objectif : prévenir des contre-indications pour certains métiers).

Important, quand on sait par ailleurs les problèmes de santé fréquemment rencontrés par une fraction des publics concernés, ce sous-dispositif au caractère non obligatoire, peut être aisément ignoré des organismes de formation.

4. *Sous-dispositif transversal d'individualisation du parcours de formation*

Ce sous-dispositif, prenant appui sur le diagnostic d'entrée en formation « *doit prendre en compte la nature du projet, les acquis de chaque stagiaire et se traduire par une relation contractuelle entre le stagiaire et l'organisme. La rédaction d'une convention définira les modalités de cette individualisation* » (DRFP, 88, p. 2).

Prescriptif, ce propos sur l'individualisation induit une forme pédagogique : le contrat.

L'organisation de l'individualisation de la formation, de l'entrée en stage à l'évaluation finale, constitue un sous-dispositif au sens où ces activités mobilisent des moyens spécifiques pour des résultats attendus.

5. *Le sous-dispositif ou "fonction d'apprentissage"*

On regroupe ici, derrière la "fonction d'apprentissage" (Centre Inffo) diverses recommandations sur les domaines et contenus de formation.

On distingue dans les textes consultés « *des modules de formation basés sur le développement personnel, la prise en compte d'activités physiques et sportives liées aux attitudes professionnelles, la communication, les nouvelles technologies, la santé, et tout autre thème permettant d'inscrire les jeunes dans une dynamique de réussite. Tout projet comprendra 40 heures minimum consacrées aux nouvelles technologies adaptées au contenu du stage, et clairement identifié* » (DRFP, 88, p. 3).

Cette liste de domaines est parfois réduite, dans les fiches d'évaluation à 3 grands axes : (fiches 2 Réalisations, Ministère des Affaires sociales et de l'Emploi)

- remise à niveau;
- insertion sociale;
- apprentissages techniques.

A moins que l'on évoque (Centre Inffo) une formation théorique et pratique comprenant la communication, écrite, orale, gestuelle, le raisonnement logique (mathématiques) et des éléments de technologie générale et d'informatique.

Les pouvoirs publics orientent les organismes dans différents domaines ou axes de formation en distinguant trois sous fonctions, de rattrapage scolaire, d'initiation technologique, de vie sociale et d'insertion professionnelle incorporant des techniques de recherche d'emploi.

6. Le sous-dispositif stage en entreprise, gestion de l'alternance

Dans les textes consultés, il s'agit, par des séquences en entreprise, d'offrir aux stagiaires sortis de l'école une première expérience professionnelle (Centre Inffo). L'attention est ensuite portée sur le contenu d'un protocole d'alternance susceptible d'être conclu entre l'organisme de formation et les entreprises choisies par celui-ci en lien avec les objectifs de formation des stagiaires.

La définition précise des objectifs de la formation alternée revient aux partenaires signataires des protocoles ou des conventions nationales ou régionales négociées entre les pouvoirs publics et les branches régionales.

L'alternance est une obligation réglementaire (ici 2 mois de stage en entreprise) dont la définition et la gestion concrètes sont, par voie conventionnelle, du ressort des acteurs concernés.

7. Le sous-dispositif d'évaluation

Attentifs au déroulement des programmes, les pouvoirs publics ont souhaité une évaluation des stages de préparation à l'emploi permettant, par le jeu de fiches "prévision" et de fiches "réalisation" de « *confronter les objectifs poursuivis aux réalisations effectuées, les caractéristiques des publics et les résultats obtenus* ». Cette évaluation de l'action se double, vis-à-vis des publics cette fois, d'une demande d'évaluation pédagogique, par objectifs, capacités, pour une certification, une validation des acquis (cf. fiches 2, Réalisations).

La demande d'évaluation et de certification ainsi formulée, renvoie aux organismes de formation le soin de spécifier les objectifs, supports, contenus, méthodes et techniques nécessaires pour construire ces sous-dispositifs. Les demandes de renseignement de l'administration étant à la fois extrêmement précises et relativement mal comprises des organismes (COPASS, 1987).

8. Des sous-dispositifs d'accompagnement, de régulation

Les sous-dispositifs énumérés ci-dessous sont diversement ébauchés dans les textes consultés. Ainsi on insiste, en amont des stages sur la concertation, l'interinstitutionnalité pour construire les offres de formation, établir les filières et, en aval, pour assurer le suivi des stagiaires. Ce sous-dispositif, transversal, s'il prend la forme d'un groupe d'appui, d'un groupe de pilotage,

pourrait aussi aider à la régulation des stages (résolution des conflits-tensions, arbitrage) ou à l'insertion sociale, en cours ou en fin d'action.

Un sous-dispositif de formation de formateurs, sous forme de stage ou de journées de regroupement financés par l'Etat est proposé aux organismes de formation. Il s'agit ici d'offres incitatives dont l'utilisation peut être considérée comme un plus au moment de l'examen des projets des organismes : *« une attention particulière sera portée aux projets de formation ayant pris en compte la formation de leurs formateurs »* (DRFP, 88).

Ajoutons enfin, dès lors que l'on évoque (Centre Inffo) l'existence de représentants des stagiaires auprès du directeur de l'organisme de formation, l'annonce d'un sous-dispositif de négociation/régulation interne au stage ainsi que le suggère par ailleurs, l'existence d'un règlement intérieur (cf. sous-dispositif d'information).

1.4 Remarques

Les pouvoirs publics, dans les textes consultés, fixent des objectifs généraux, définissent des axes ou domaines d'intervention pédagogiques, imposent, préconisent ou suggèrent la mise en place de différents sous-dispositifs. Les plus évidents concernent des fonctions de diagnostic, d'individualisation, de gestion de l'alternance, d'évaluation.

Les organismes de formation, selon leur logique propre, construisent à partir de ces indications, leurs projets et surtout leurs dispositifs de formation. Par définition, le projet sera "conforme", le dispositif concret, par contre, pourra être différent. Les écrits destinés aux financeurs sont toujours plus ou moins discursifs de conformité. Il reste à savoir si les dispositifs construits sont au-delà ou en-deça des exigences posées.

2. OBJECTIFS GENERAUX VISES PAR LES ORGANISMES DE FORMATION

Ces objectifs et sous-dispositifs sont extraits d'une analyse de contenu ou l'ensemble des documents transmis par les organismes de formation ont été considérés comme un corpus unique (cf. Chapitre I). En conséquence, ce qui est présenté ci-dessous ne caractérise ni un organisme ni un stage particulier mais, la réflexion des formateurs engagés dans la recherche participante telle que nous l'avons saisie, reformulée et parfois développée.

2.1 Les objectifs de formation assignés aux SPER par les organismes de formation

Les organismes de formation reprennent tous, chacun à leur manière, les objectifs généraux assignés à ces stages par les pouvoirs publics.

Pour conduire leurs publics vers des contrats d'apprentissage ou de qualification, les organismes de formation s'attachent, en terme d'objectif de formation, aux conditions d'élaboration des projets d'insertion.

Les objectifs pédagogiques s'ordonnent autour d'un but central : "dynamiser", "motiver", "valoriser" leurs publics (cf. Chapitre II). En d'autres termes, pour élaborer un projet il faut d'abord construire des attitudes, des motivations, puis apporter des éléments techniques. Trois exemples significatifs :

- *Exemple 1.*

« chaque stagiaire doit être capable d'identifier toutes les étapes d'une stratégie d'insertion sociale et professionnelle, ce qui implique :

- *de proposer aux "jeunes" des espaces et des supports d'expression des difficultés;*
- *d'impulser une projection dans l'avenir : projet de vie incluant un projet professionnel;*
- *l'acquisition de bases culturelles nécessaires à la réalisation du projet de vie ».*

- *Exemple 2.*

« D'élaborer un projet réaliste d'insertion professionnelle par :

- *la conquête d'une identité sociale;*
- *la reconnaissance de repères sociaux;*
- *la connaissance de ses potentialités;*
- *la reconstruction d'un réseau relationnel;*
- *la découverte de la réalité de la vie en entreprise;*
- *l'émergence du désir de s'initier à un métier;*
- *l'émergence d'un plan de formation professionnelle;*
- *la négociation et l'acquisition en fin de stage d'un contrat d'alternance ou d'un contrat de travail ».*

- *Exemple 3*

« - qu'en cours de stage, le jeune puisse se sentir engagé et professionnellement motivé par son avenir, le trajet de sa formation et son éventuel remodellement contractuel;

- *qu'à l'issue du stage, le jeune ait acquis la capacité de **mettre en rapport** les questionnements **pratiques** qui lui viennent de ses réalisations techniques et les sources d'informations **théoriques** qui lui permettent de mener à bien ces réalisations;*
- *qu'avant la fin du stage, le jeune puisse passer de cette reconnaissance valorisante qui lui vient de son groupe d'appartenance en atelier à une reconnaissance plus large, relevant de la société et du monde du travail, basée sur les compétences acquises, les oeuvres réussies et les validations d'ordre économique;*

- *qu'à la fin du stage, le jeune ait pu décoller de la prégnance du concret matériel manipulable immédiatement pour accéder au jeu des représentations mentales;*
- *qu'à la fin du stage, le jeune soit capable d'un rapport au temps lui permettant de se purger des attitudes compulsives à l'égard de l'immédiateté et de tolérer un certain différé de la satisfaction de ses désirs;*
- *qu'à la fin du stage, le jeune soit capable d'un taux moyen de tolérance aux contraintes du travail, de la vie en entreprise, des rapports égaux entre compagnons et des rapports inégaux avec contremaîtres, patrons, clients, etc..*

2.2 Questionnement et reformulation

Les extraits ci-dessous appellent plusieurs remarques :

2.2.1 Si on privilégie une approche rigoureuse de définition des objectifs et de micro-objectifs en pédagogie, les formules utilisées ci-dessous ne sont guère satisfaisantes, que signifie "impulser", "se sentir motivé", "se purger", etc ? En quoi ces verbes induisent-ils des comportements et conduites observables permettant une évaluation critériée ?

Cette critique adressée aux organismes de formation est fondée mais on a aussi souligné le caractère réducteur des approches par micro-objectifs (cf. Chapitre I).

De ces extraits on gardera donc plutôt les intentions, les termes-clés, la démarche.

2.2.2 Les intentions, les objectifs, contenus dans ces extraits visent à faire s'exprimer, déconstruire, reconstruire une "identité sociale" et à mobiliser des capacités à être un acteur situé dans des environnements familiaux, sociaux, professionnels.

Cette reformulation des buts des organismes de formation conduit aux raisonnements suivants : pour élaborer un "projet réaliste" d'insertion il convient :

- a) de "construire" en quelque sorte un acteur social susceptible d'élaborer une vision de l'avenir positive, valorisante. En terme psychologique cela signifie "redynamiser", "remotiver", "revaloriser" mais aussi "rendre confiance", rompre avec un étiquetage (cf. PIALOUX, 1979) de "marginal", de "délinquant", de "drogué", de "exclu de l'école", de "bon à rien ou bon à tout", etc...
- b) de construire des situations, plus ou moins protégées, pour donner prise et sens, par des actions, des produits, des coopérations, à cette "reprise de confiance" en soi et dans les autres. Ateliers d'expression, chantiers-écoles, assemblées générales de stages, etc... sont au service de cet objectif central de construction de capacités à être acteur. De ce point de

vue, le projet de vie, d'insertion, est un moyen de cet objectif et de même les activités techniques, de remise à niveau sont au service de l'élaboration du projet.

Cet emboîtement d'objectifs successifs :

- a) de formation d'acteur susceptible d'entrer en projet, de se projeter;
- b) de production d'un projet;
- c) d'apports techniques pour élaborer un projet caractérise, selon nous, la démarche des organismes de formation.

2.2.3 Si cette reformulation des objectifs de formation est juste, l'évaluation des SPER s'avèrerait extrêmement difficile (cf. Chapitre IV).

Certes on peut juger du devenir objectif à l'issue du stage (quel itinéraire de formation) et aussi, la production ou non, pendant le stage, de projets d'insertion qui pourront être considérés, de façon extérieure, comme plus ou moins "réalistes".

Mais comment juger de la transformation et de la construction d'une identité sociale et de capacités durablement acquises à être acteur dans tel ou tel environnement professionnel, social, familial ? Construites au mieux dans les stages, ces identités et capacités perdureront-elles une fois l'action de formation terminée ? Qu'est-ce d'ailleurs qu'un stage de ce point de vue sinon la création à raison d'*x* heures par jour, par semaine, par mois, d'un environnement social particulier co-existant pour les stagiaires avec ceux du quartier, de la famille, etc...

2.2.4 Extrapolons : si les organismes de formation visent à transformer l'"identité sociale", à développer des capacités d'action, on peut en déduire, pédagogiquement, la nécessité de construire différentes **capacités transversales**, méthodologiques, prenant appui sur les sciences de l'action (cf. Aussi Anne de Blighière, 1983).

A titre d'exemple, ne serait-il pas utile, dès que l'on sort de l'urgence, d'entraîner systématiquement ces publics :

- à se situer dans l'espace et dans le temps et à prendre conscience des facteurs sociaux qui conditionnent leurs difficultés antérieures, actuelles, futures;
- à objectiver, décrire des situations conçues comme ensemble de contraintes et de ressources pour identifier des marges de manoeuvre;
- à se **distancier** en concevant l'expression sur une situation, et celle des autres, comme autant de points de vue portant sur tel ou tel aspect de la réalité;
- à identifier dans sa situation les volontés ou désirs et les moyens d'y parvenir; bref à questionner, poser un problème d'action, définir des buts, construire un diagnostic, imaginer des solutions possibles;
- à construire des **dispositifs d'intervention** comme séquences d'actions réfléchies, programmées, finalisées vers la réalisation d'un but et en évaluer les résultats pour capitaliser les expériences.

Ces objectifs peuvent paraître ambitieux, illusoire, dès lors qu'ils supposent d'abord le déblocage ou la régulation de l'expression (cf. Chapitre II, analyse qualitative des publics) et un minimum de "stabilisation", mais ils découlent à la fois du développement des capacités à être acteur et ils constituent, selon nous, les conditions pédagogiques de l'élaboration de projets. Ce qui est reconnu comme nécessaire à la formation des cadres supérieurs (sous la forme de management, de marketing, techniques issues des sciences de l'action) ne serait-il pas approprié à celle des "bas niveaux de qualification" ?

Plus ou moins systématiquement, les formateurs rencontrés visent ce type de capacités transversales quand ils parlent de développer l'"autonomie"⁴, de construire un projet, de "remettre en selle", etc... La formulation d'objectifs pédagogiques pour ces publics pourrait s'inspirer des pédagogies de la conscientisation d'une part (Paulo Freire) et des sciences de l'action d'autre part. Ces références sont implicites dans les propos des formateurs (cf. Chapitre II), n'y aurait-il pas ici matière à une réflexion systématique pour la définition d'orientations méthodologiques structurées ?

2.3 Remarques

Dans la conduite de dispositifs de formation, on peut distinguer différents niveaux d'orientation de l'action et de mobilisation de moyens.

La définition de principes pédagogiques et d'objectifs généraux permet d'affirmer des valeurs, des conceptions de l'action éducative et une représentation opératoire des buts que l'on veut atteindre.

La définition de références méthodologiques permet de structurer, d'ordonner, de donner sens aux différentes techniques qui seront mobilisées par divers intervenants au sein de différents sous-dispositifs.

Le plus souvent, les organismes de formation⁵ font l'impasse sur ce niveau méthodologique, pourtant central, dès lors qu'il permet de concrétiser les principes pédagogiques, d'une part, et de coordonner les moyens techniques, d'autre part.

Pour les organismes menant les SPER, ce niveau méthodologique semble faire défaut mais il faut dire aussi que les difficultés à le penser et à le structurer sont importantes.

On vient de suggérer, pour coordonner les efforts pédagogiques et techniques entrepris pour développer les capacités à être acteur, l'utilité de se rapprocher de Paulo Freire et des sciences de l'action (synthétisées pédagogiquement par Joffre Dumazedier dans une réactualisation de l'Entraînement Mental).

4 L'autonomie certes, comme finalité mais il reste ensuite à spécifier l'autonomie par rapport à quoi, à quelles contraintes, à quelles incapacités réelles ou présumées.

5 L'ère des technologies sans méthode et sans axiologie explicites semble être venue. Une technique est un outil, il reste à savoir pour qui, comment et pourquoi on la mobilise ou non à tel moment. Cette réflexion fait souvent défaut.

Ce premier référent méthodologique n'opère toutefois que lorsque l'on a pu réunir des conditions matérielles et sociales minimales permettant une mise en formation "objective" et "subjective".

Compte tenu des publics accueillis, les organismes de formation auraient aussi à travailler, d'un point de vue méthodologique, leurs procédures de traitement des urgences sociales. En d'autres termes, y a-t-il une, des méthodes de traitement de l'urgence sociale et comment celles-ci pourraient-elles être articulées avec celles qui seraient définies pour coordonner les dispositifs visant à "construire de l'acteur social".

Evoquées lors de la discussion du rapport en groupe d'étude, le 2/11/89, ces questions restent ouvertes.

3. LES SPER, UN ENSEMBLE COMPLEXE DE SOUS-DISPOSITIFS

Une lecture globale des projets de stage fait apparaître, au delà des dénominations propres à chaque organisme⁶, diverses activités communes.

Ainsi, on relève des temps spécifiques de diagnostic-évaluation d'entrée en stage et des temps d'évaluation-bilan incluant une préparation de l'après-stage. Parfois, ces activités sont organisées sous forme de modules de 80 h.

Les activités de formation se subdivisent fréquemment en :

- **remise à niveau** : reprise de formation en français, en technique d'expression, en mathématiques autour de thèmes articulés à des projets et/ou avec l'aide de moyens informatiques (LUCIL, MAC 6...);
- **initiation à la vie professionnelle et à la recherche d'emploi** par le biais d'ateliers internes aux organismes, de chantiers-écoles, de stages en entreprise, de sessions de techniques de recherche d'emploi;
- **aide à l'insertion sociale et au développement personnel**. Il s'agit de prendre prise sur l'environnement immédiat, d'apprendre à utiliser les institutions sociales, de prendre connaissance et de se situer dans le stage, dans l'organisme de formation, mais aussi de participer à des activités sportives, socio-culturelles (voyage, camp) ou à des ateliers d'expression et de création plastique, photographique.

Cohérents avec les principes pédagogiques structurants exposés précédemment, ces trois axes de formation apparaissent nettement, sachant que toutes ces activités sont finalisées par la construction d'identités sociales, de capacités à être acteur pour l'élaboration de projets d'insertion professionnelle, sociale, ou plus largement de projet de vie⁷. Ces objectifs généraux gé-

6 Ainsi va-t-on par exemple, distinguer ou non, expression et communication de la remise à niveau en français, parfois les modules monde du travail recourent des contenus et des objectifs attribués dans d'autres cas à des modules vie sociale, etc...

7 Cf. En ce sens, les références aux histoires de vie qui jalonnent les N° 18-19 d'*Etudes et Expérimentations* (1986) consacrés à la reconnaissance et à la validation d'acquis.

nèrent des activités transversales centrées sur les difficultés et cheminements individuels et sur l'élaboration de contrats, de projets.

Ainsi décrits, les stages PER sont des ensembles complexes de sous-dispositifs qui mobilisent différents moyens, acteurs et compétences.

Les sous-dispositifs mis effectivement en place par les organismes de formation sont plus nombreux que ceux extraits de la lecture des textes officiels.

On présente ci-contre les sous dispositifs les plus largement rencontrés en mentionnant, pour chacun des questions et remarques concernant leur évaluation. En effet, si un sous-dispositif est finalisé par des objectifs, on devrait être en mesure d'en évaluer le fonctionnement et les résultats. Si les objectifs ont été clarifiés, explicités pendant la recherche participante, les indicateurs et critères d'évaluation font souvent défaut sauf pour certains sous-dispositifs qui concernent directement le travail pédagogique. On distingue dans cette reformulation et ce questionnaire⁸ divers types de sous-dispositifs : ceux situés en amont et en aval de la formation; ceux consacrés aux principaux axes de l'intervention pédagogique, et ceux qui nous paraissent transversaux, structurant l'ensemble des activités de formation.

3.1 Des sous-dispositifs situés en amont de la formation

a. Concertation et coopération inter-institutionnelle

Pour élaborer leurs offres, aider au recrutement et au suivi des publics, mais aussi parfois pour assurer en continu l'accompagnement du stage (groupe d'appui), les organismes de formation mobilisent des réseaux, des personnes ressources.

Ces coopérations inter-institutionnelles, précieuses pour assurer une prise en charge globale des difficultés (santé, logement, justice, police, etc..) des publics, s'avèrent en fait peu instituées et les organismes de formation, avant le travail de recherche participante, n'envisageaient pas ces réseaux et ce type d'activités, comme un sous-dispositif spécifique finalisé par des objectifs.

Si les pouvoirs publics voient dans cette concertation le moyen d'assurer une efficacité des stages, du point de vue des entrées en formation ou dans l'emploi, les organismes de formation y voient aussi le moyen de traiter les difficultés sociales auxquelles leurs publics sont confrontés.

De ce point de vue, les organismes de formation réalisent à leur façon les objectifs assignés initialement aux missions locales par B. Schwartz (oct. 1981) : prendre en charge simultanément les problèmes de logement, de santé, de loisirs, d'insertion sociale en même temps que les problèmes de formation et d'emploi.

8 Reformulation au sens où il s'agit d'une synthèse portant sur les traits communs, questionnaire au sens où on développe des remarques susceptibles de faire progresser la réflexion.

b. D'information-sensibilisation du public potentiel

Rarement rencontré ce sous-dispositif mérite d'être évoqué. Si pour l'essentiel, les organismes de formation, directement par leur action sociale, socio-culturelle, ou indirectement par leurs réseaux interinstitutionnels, sont proches des publics visés, on ne peut exclure, dès lors que l'on chercherait à toucher des publics extrêmement précis⁹, l'utilité d'un dispositif d'information-sensibilisation, de recrutement ou de sélection. Un tel dispositif aurait pour objectif de repérer, informer, sensibiliser des publics spécifiques et son évaluation serait menée en comparant les publics visés aux publics touchés et en évaluant le "rendement" des différents relais et canaux d'information (institution, personnes-relais, moyen d'information) qui a amené, en quelle proportion, le public en formation le plus proche du public visé ?

A contrario, rien ne dit que les publics pré-sélectionnés par les relais existants (ANPE, missions locales, réseaux territoriaux divers) correspondent de fait aux publics effectivement visés par les organismes de formation et les pouvoirs publics.

c. De recrutement-sélection des publics

Ce sous-dispositif peut impliquer ou non un diagnostic préalable des niveaux de formation, des "motivations", des difficultés sociales, mais il convient de distinguer nettement le "diagnostic-évaluation" pour la sélection, le recrutement, l'orientation éventuelle, du "diagnostic-évaluation" intégré à l'action de formation après recrutement des publics. Cette distinction, essentielle selon nous, n'apparaît pas toujours clairement. Quand il s'agit d'évaluer-diagnostiquer pour recruter-sélectionner, l'objectif principal est de "trier" parmi les candidatures multiples les stagiaires que l'on souhaite retenir à partir de critères posés ou non explicitement.

S'agit-il par exemple de sélectionner "l'élite" de la "galère", de retenir les plus "déstructurés" ou les plus "éducables-employables", etc. ?

Le critère de la motivation recouvre souvent d'un voile pudique des choix institutionnels ou des a priori individuels. L'évaluation d'un sous-dispositif de recrutement-sélection nécessite pourtant l'explicitation de ces critères et des a priori personnels des agents chargés de la sélection.

Notons également qu'un dispositif de sélection peut être estimé au degré de conformité entre publics visés, publics touchés mais aussi à sa capacité à prendre en charge, par le biais d'orientations positives, les exclus. Il resterait alors, pour l'évaluation d'un tel sous-dispositif, à établir le bien fondé des mesures de conseil, d'orientation arrêtées pour les "non sélectionnés", ce qui reviendrait aussi à cerner les taxinomies pratiques, les catégories de jugement

9 Entre autres ceux qui échappent jusqu'ici aux maillages du travail social et qui peuvent cependant être dans des conditions d'extrême précarité et de sous-scolarisation. Toucher ce "non-public" du travail social pourrait être un objectif nécessitant la mise en place d'un dispositif particulier de repérage, d'information-sensibilisation.

et d'appréciation (P. Bourdieu, 1988) des "orienteurs". Construire un dispositif d'évaluation critérié renverrait ici à des recherches spécifiques auprès des personnes chargées de la sélection et de l'orientation.

d. De diagnostic-évaluation et d'entrée en formation

Ce sous-dispositif concerne cette fois les publics retenus pour le stage et l'objectif principal vise une connaissance des stagiaires pour conduire les processus individuels et collectifs de formation.

Diagnostiquer-évaluer certes, mais aussi faciliter l'entrée en formation en explicitant les "règles du jeu" du stage, en précisant les droits et les devoirs, les activités proposées, les modes de fonctionnement, etc...

Ce type de sous-dispositif est finalisé dès lors autour de deux grands types d'objectifs :

Sur le versant diagnostic-évaluation, les organismes de formation et les formateurs cherchent, pour positionner les individus dans le groupe à :

- analyser les parcours scolaires antérieurs et à relever les acquis et les manques;
- analyser les parcours professionnels antérieurs et à relever les capacités pré-professionnelles acquises, attitudeles et techniques;
- repérer les situations personnelles, familiales et les difficultés sociales diverses auxquelles sont quotidiennement confrontés les stagiaires.

Ces informations visent à préparer des modes de travail pédagogique individualisés, à anticiper la gestion du groupe, mais rarement à poser des bases explicites pour l'évaluation finale.

Sur le versant "entrée-accueil" dans le stage, ce sous-dispositif vise à :

- informer sur les modes de fonctionnement, les règles du jeu du stage et sur les ressources éducatives disponibles;
- une connaissance respectueuse et réciproque des stagiaires et des formateurs, il s'agit alors de préparer la constitution et le fonctionnement d'un groupe, de constituer des sous-groupes par "niveaux", ou "affinités";
- l'expression des demandes de formation et à ébaucher, à partir des ressources disponibles, des projets individuels de formation.

Si les objectifs assignés à ce sous-dispositif sont relativement précis, ils ne donnent lieu à aucune évaluation spécifique. A-t-on vérifié, ne serait-ce que par les informations à fournir à nouveau, par les "rappels" à l'ordre, que les modes de fonctionnement du stage et les "règles du jeu" ont été comprises ?

Est-on attentif aux relations privilégiées qui ont pu se nouer dans cette phase entre stagiaires et formateurs ? Oui certainement dans l'action quotidienne, mais ceci n'est guère relevé systématiquement pour faire une évaluation critique de ce sous-dispositif.

A-t-on relevé les premiers "avant-projets" pour en suivre les transformations, les évolutions et en faire un matériau de base pour les activités de conseils individualisés et pour l'évaluation finale ? Dans l'action pédagogique quotidienne ces informations ont été intégrées mais elles ne sont pas utilisées explicitement pour conduire une évaluation critériée.

Fiche n°1

SOUS-DISPOSITIF D'INFORMATION SELECTION DES PUBLICS

Dans le cas étudié le sous-dispositif comporte une réunion plénière d'information avec l'ensemble des candidats, des entretiens individuels menés par les formateurs, une réunion de bilan où l'ensemble des formateurs arrêtent la liste des stagiaires.

1. L'objectif de production de ces sous-dispositifs peut se formuler comme suit :

Passer d'une liste de candidats informés, par des organismes habilités (ANPE, Mission locale) ou par des réseaux informels, de l'ouverture d'un stage à la constitution d'un groupe de stagiaires répondant aux critères posés par la DRFP, la mission locale, l'organisme de formation.

Question guidant le contrôle des résultats :

Le groupe de stagiaires correspond-il effectivement aux critères de recrutement ?

Indicateurs de contrôle des résultats :

il s'agit de critères de recrutement formulés comme suit dans l'exemple :

DRFP : des jeunes dégagés de toute scolarité, de niveau VI ou inférieur, répartis pour 1/3 de stagiaires entre 16-17 ans et pour les deux autres tiers de stagiaires âgés de 18-25 ans.

Mission locale : des jeunes "marginalisés", sans domicile fixe, investissant différents lieux du centre ville et pris en charge par le GPAL.

Pour l'organisme de formation : des jeunes sans domicile fixe, sans ressources et s'adonnant à la "prise de produits".

Critères d'évaluation :

A titre d'exemple tout à fait arbitraire, les organismes de formation peuvent se donner des marges de tolérance, insister par exemple sur l'indicateur "sans domicile fixe", "sans ressources", prise de produits", et être plus souple sur les niveaux scolaires, etc...

Moyens techniques :

Comparaison systématique des caractéristiques des candidats et des stagiaires retenus, référée aux indicateurs (listes et tableaux croisés).

2. Fonctionnement et résultats du sous-dispositif : informer et sélectionner : objectifs et questions

2.1 Objectif de la réunion générale d'information

Fournir aux candidats des informations sur les conditions administratives, les objectifs et modes de fonctionnement du stage afin de conduire à une auto-élimination d'un certain nombre de candidats et d'opérer, pour les futurs stagiaires, une première sensibilisation.

Questions guidant le contrôle des résultats

Comment s'assurer que les publics qui se sont auto-éliminés correspondaient bien à ceux que l'on ne souhaitait pas recruter et inversement, comment s'assurer que les candidats qui restent en lice correspondent, en nombre suffisant aux profils recherchés ? Secondairement, que reste-t-il des informations dispensées aux stagiaires retenus ?

2.2 Objectifs des entretiens individuels

Dans le cas présent :

- recueillir des informations détaillées auprès des candidats : itinéraires professionnels, scolaires, conditions matérielles d'existence, situations sociales, toxicomanies, etc... afin d'opérer la sélection des stagiaires.
- fournir une information détaillée sur le stage, ses objectifs, ses conditions de fonctionnement afin d'opérer une deuxième vague d'auto-élimination et de construire, chez les candidats retenus, une première représentation du stage.
- fournir à l'équipe pédagogique une première connaissance des publics, du groupe, à intégrer dans la réflexion pédagogique et la préparation fine du stage.

Questions guidant le contrôle des résultats

- Les informations recueillies sont-elles homogènes, fiables, et leur utilisation conduit-elle effectivement, lors de la phase suivante, à sélectionner le public visé ?
- Que reste-t-il, chez les candidats retenus de l'information dispensée ? Si cette information a conduit à une deuxième vague d'auto-élimination, celle-ci a-t-elle concerné effectivement le public que l'on voulait exclure ?
- L'information recueillie est-elle effectivement utilisée par les formateurs ? Les données de l'entretien sont-elles consignées ? Servent-elles de point de départ à l'individualisation de la formation et de référence pour l'évaluation finale ? En quoi et jusqu'où l'équipe pédagogique a aménagé le projet de stage à partir de cette première connaissance des publics ?

2.3 Objectifs de la réunion plénière des formateurs réunis en jury de sélection

- Réunir les informations issues des entretiens, sélectionner les publics correspondants aux profils visés;
- à cet objectif central on pourrait ajouter éventuellement :
- contrôler les résultats et les modes de fonctionnement du sous-dispositif.

Questions

Les candidats sélectionnés correspondent-ils globalement aux profils ? Quelles sont les caractéristiques des candidats qui ont été exclus d'emblée, qui ont été repêchés, qui ont été écartés après discussion ? Pour les cas difficiles à trancher, quels sont les critères qui ont finalement été prédominants ? Qui sont les formateurs qui ont "imposé" les principales décisions ?

3. Contrôle des résultats du sous-dispositif : informer et sélectionner

- Comparer les candidats présents à la réunion, présents aux entretiens, retenus pour le stage selon les profils visés, par la construction de tableaux comparatifs renvoyant aux informations recueillies :

Critères	Candidats Présents à la réunion	Candidats auto-éliminés suite à la réunion	Candidats présents aux entretiens	Candidats éliminés suite aux entretiens sans discussion	Candidats éliminés suite aux décisions du jury	Candidats retenus
----------	---------------------------------------	---	--	--	--	----------------------

Age
Sexe
Scolarité
Situation sociale, etc...

La construction de ce type de tableau permettrait d'estimer les conséquences de l'auto-élimination et la pertinence de l'ensemble de la procédure de sélection. A-t-on par ce sous-dispositif laissé échapper finalement certains candidats "prioritaires" ?

- Vérifier la fiabilité des informations recueillies pendant l'entretien. Si une "mémoire" des entretiens est gardée il est possible, en cours de stage, de vérifier progressivement si les informations fournies par les stagiaires s'avèrent exactes. On ne peut exclure en effet les déclarations erronées, incomplètes au cours des entretiens (l'interviewé, plus ou moins conscient des enjeux, "ruse", répond à partir de sa représentation de la situation). Ceci reviendrait à ajouter une colonne au tableau précédent : "informations exactes, incomplètes, erronées, etc..."
- Dresser une liste des informations clés fournies aux stagiaires lors de la réunion, des entretiens et opérer un contrôle de connaissances ouvrant à un échange individuel complété ensuite par un échange collectif visant à harmoniser, compléter l'information.

Informations fournies

++

Informations mémorisées

+

=

-

--

Ce contrôle et cet approfondissement des représentations du stage permettrait d'estimer l'efficacité du dispositif d'information inclus dans l'objectif de sélection.

D'autres dispositifs de contrôles des résultats pourraient être construits en particulier sur les aspects prédictifs des entretiens mais on passerait rapidement d'une logique centrée sur le contrôle de l'action vers une logique de recherche.

4. Remarques

On questionne ici ce type de sous-dispositif.

- Informer pour sélectionner, sans pour autant orienter fait problème. Que fait-on des exclus ? Que leur propose-t-on ? Par ailleurs, l'auto-élimination ne conduit-elle pas à écarter parfois une partie du public effectivement prioritaire ? Information et sélection sont-ils et jusqu'à quel point des fonctions compatibles ?

- Une procédure par entretien individuel est-elle satisfaisante ? Pour l'organisme de formation qui a mis ce dispositif en place, cette formule paraît plus souple, moins "stressante" que la mise en place de jurys ou d'entretiens collectifs. Dans la relation duelle peut se jouer une qualité de relation propice à l'information, voire à la quasi confiance.

Ce choix est parfaitement fondé mais on souhaite toutefois souligner quelques implications. L'entretien duel de sélection ne donne au candidat aucun recours, il n'y a qu'un seul observateur-acteur-décideur, le formateur. A l'intérieur des consignes posées chaque "intervieweur" forge, d'après ses a priori, ses propres critères. Ce phénomène est parfaitement compréhensible mais tire-t-on toutes les conséquences de cette co-optation de fait ? Ne serait-il pas logique que le formateur recruteur se sente engagé, responsabilisé par son jugement ? Ne devrait-il pas devenir dès lors qu'il a coopté, le "référént", le "tuteur" du stagiaire ?

- La forme "jury" de sélection, satisfaisante dès lorsque les décisions finales sont collectives, secrètes, masque aussi aux intéressés les processus d'influence, les rapports de force qui ont conduit aux décisions les concernant. Les formateurs gèrent-ils et comment cette articulation entre une cooptation inter-individuelle (entretiens) et une décision collective de sélection qui entérine de fait des rapports de pouvoir ?

- Que font par ailleurs les formateurs des informations ayant servi à la sélection ? Si on n'y prend garde celles-ci peuvent conduire à un "étiquetage" qui enferme les stagiaires dans une image initiale. Conçues autrement, positivement, ces informations peuvent aussi être au fondement de pédagogies différenciées, d'un travail de revalorisation, tout en fournissant des données de base pour cerner les évolutions ultérieures des stagiaires.

On terminera ces remarques par le rappel d'une évidence : toute procédure de sélection court deux risques majeurs, ne pas retenir le public visé et éliminer par "inadvertance" les "meilleurs candidats", l'auto-élimination, satisfaisante pour les sélectionneurs, amplifie ces risques.

3.2 Des sous-dispositifs transversaux

Ces sous-dispositifs, essentiels pour la coordination du stage, le suivi individuel des stagiaires, la définition et les conduites de projets sont divers et les formateurs ont eu des difficultés à les identifier et à les décrire comme autant de sous-dispositifs.

a. *Sous-dispositif de coordination, régulation de l'équipe pédagogique*

Ce sous-dispositif consiste généralement en un temps de travail hebdomadaire de l'équipe pédagogique. Les objectifs de ces réunions sont divers :

- échanger des informations sur les conduites des groupes ou sous-groupes et définir des lignes de conduites, arrêter des thèmes de travail, coordonner des activités correspondant aux demandes des stagiaires, aux phénomènes de groupes observés, aux progressions pédagogiques estimées. Cette première "fonction" vise l'adaptation continue du dispositif de formation dans ses aspects pédagogiques, matériels, etc...
- échanger des informations sur les situations et évolutions individuelles des stagiaires (progression, comportement, difficultés sociales, etc...) afin de prendre si nécessaire des mesures disciplinaires, pédagogiques ou d'intervention sur des difficultés sociales.

L'évaluation de ce sous-dispositif se confond dès lors à celle du fonctionnement même du stage mais on ne dispose guère sur ce point d'indicateurs ou de critères précis, même s'il serait possible d'en imaginer (Cf. Chapitre IV).

b. *Sous-dispositif d'individualisation de la formation*

Il s'agit ici d'un axe de travail multiforme qui requiert une attention constante de l'équipe pédagogique en dehors des dispositions instituées.

En tant que sous-dispositif transversal, l'individualisation s'identifie :

- par des temps consacrés à la définition et à l'évaluation de contrats de formation de durées variables et, plus largement, aux projets d'insertion et à leur suivi;
- par les aides individualisées proposées aux stagiaires sous forme d'entretiens avec un psychologue membre de l'équipe pédagogique;
- par la construction de situations d'apprentissages spécifiques ou le recours à des dispositifs existants (ex. : APP, site informatique).

Ce dispositif, étroitement articulé aux précédents induit des activités diffuses, nombreuses, centrées sur l'objectif de formation principal de transformation des identités sociales et de construction d'un projet d'insertion. Son évaluation dès lors se confond à la limite avec celle du stage lui-même.

c. Sous-dispositif de régulation de la formation : les stagiaires acteurs collectifs

La forme canonique de ce type de sous-dispositif est l'Assemblée générale hebdomadaire, formateurs, stagiaires, alimentée par un cahier de stage rempli par ces derniers.

Par ces assemblées générales, les organismes de formation qui y ont recours, cherchent :

- à développer chez les stagiaires des **capacités** à être acteur au sein de l'action et de l'organisme de formation. Ce dispositif inspiré des pédagogies coopératives paraît central pour faire émerger, dans un lieu institué, le collectif avec ses tensions, ses leaders, etc... ce qui implique aussi, sur un plan pédagogique d'inciter à la prise de parole en collectif;
- à faire émerger, par la vie quotidienne du stage, des propositions, des suggestions d'aménagements fondées sur l'analyse critique, positive et négative, de la semaine écoulée;
- à réguler, expliciter, tensions et conflits entre stagiaires ou entre stagiaires et formateurs.

L'évaluation de ce type de sous-dispositif a été amorcée sous ses aspects pédagogiques (se situer, s'exprimer dans un collectif, etc...) mais on bute ici encore, sur l'absence d'indicateurs et de critères précis.

d. Sous-dispositif d'accompagnement-régulation de l'action de formation : le groupe d'appui

Dans un cas, la recherche participante a conduit à systématiser les rôles et fonctions du groupe d'appui pour le penser comme lieu charnière d'accompagnement des différentes phases de l'action, du recrutement au suivi individuel des stagiaires après le stage.

Ebauché dans ses objectifs et modes de fonctionnement, ce type de sous-dispositif pourrait se prêter à évaluation si chacun des membres engagé admettait de dresser un bilan de l'aide apportée à la conduite de l'action. Techniquement possible, ce type d'évaluation poserait des problèmes redoutables dès lors que les acteurs présents, plus ou moins nettement mandatés dans ce type d'instance, agissent avec des intentions diverses; de la volonté de contrôle à l'aide effective; de la présence à l'implication, etc...

Ces sous-dispositifs transversaux, extraits des informations fournies par les organismes de formation, visent l'individualisation de la formation mais aussi l'implication collective des stagiaires. Quand l'objectif principal de ces dispositifs est la régulation de l'action on retrouve assez classiquement trois niveaux de responsabilité : l'équipe pédagogique; l'équipe pédagogique et les stagiaires (AG), l'équipe pédagogique et ses partenaires institutionnels territoriaux (groupe d'appui).

Fiche n°2

SOUS-DISPOSITIF DE REGULATION DE LA FORMATION : L'ASSEMBLEE GENERALE

Dans le cas étudié, l'Assemblée générale est la réunion hebdomadaire de l'ensemble des partenaires de l'action : stagiaires, formateurs, intervenants et responsables de stage.

Cette réunion est préparée par les questions et les demandes que les stagiaires formulent par écrit dans un cahier de stage (cahier "Charte de Groupe").

L'assemblée générale comporte deux temps : une phase de bilan-évaluation de la semaine écoulée et une phase de négociation de propositions d'actions nouvelles présentées par les stagiaires.

1. Objectif de production de ce sous-dispositif

On l'a vu précédemment, les formateurs visent à développer chez les stagiaires des capacités à être acteurs de leur formation.

Question guidant le contrôle des résultats

Comment s'assurer que les jeunes sont "acteurs" de leur formation ?

Indicateur de contrôle des résultats

Mesurer systématiquement, lors des réunions des assemblées générales les capacités de chaque stagiaire : à faire une analyse critique; à nommer et mesurer les difficultés, les dysfonctionnements, les acquis. A partir de cette analyse critique, faire des propositions, suggestions d'aménagement, de transformation de l'action; à se positionner et prendre la parole face au groupe; à présenter, argumenter des propositions; à les négocier en tenant compte des autres avis; à réguler les conflits de la vie de groupe.

Critères d'évaluation

Ce sont ceux des organismes de formation et des formateurs; ils sont arbitraires : certains formateurs insisteront sur les capacités de négociation; d'autres sur le positionnement de la personne face au groupe, etc...

Moyen technique

Comparaison systématique des capacités acquises par chaque stagiaire aux capacités attendues par les organismes de formation.

2. Fonctionnement et résultat de la première phase du sous-dispositif "Assemblée Générale"

Cette phase de bilan-évaluation consiste en une restitution critique, positive et négative du fonctionnement d'une semaine de formation, tant sur le plan des acquis pédagogiques que des relations et interactions des stagiaires entre eux et avec les formateurs. Cette analyse critique est réalisée tour à tour par le responsable du stage, les stagiaires et les formateurs.

2.1 Objectifs et questions

Faire des stagiaires des sujets de l'action de formation capables de mesurer et d'analyser le fonctionnement global d'une semaine de formation et de confronter leur analyse à celle des autres partenaires de l'action.

2.2 Questions guidant le contrôle des résultats

- Les stagiaires décrivent-ils le fonctionnement de la semaine, les différentes séquences de formation, la progression pédagogique ?
- Rappellent-ils les objectifs visés, précisés par les formateurs, pour le module global et pour les diverses séquences ?
- Nomment-ils leurs difficultés, leurs acquis personnels et ceux du groupe ?
- Analysent-ils le fonctionnement du groupe : les tensions, les conflits entre stagiaires, avec les formateurs, avec l'organisme ?

2.3 Indicateurs de contrôle des résultats

- Comparaison systématique du fonctionnement prévu et de celui restitué par les stagiaires;
- Liste des objectifs visés par les formateurs et comparaison entre ceux-ci et la restitution réalisée par les stagiaires : omissions, ajouts, retraductions, etc... compréhension, cohérence, etc...
- Confrontation entre difficultés et demandes annoncées en début de semaine et restitution à l'issue;
- Liste comparative des acquis nommés par les stagiaires d'une part et par les formateurs d'autre part.

3. Fonctionnement et résultat de la deuxième phase du sous-dispositif : "Assemblée générale"

A partir de cette analyse critique, les stagiaires formulent dans le cahier de stage, des propositions d'aménagement-transformation du temps de formation de la semaine suivante. Ces propositions seront négociées avec l'ensemble des partenaires de l'action.

Cette deuxième phase comprend deux temps qui font appel à des capacités différentes :

- de proposition;
- de négociation.

3.1 Objectifs et questions

En tenant compte des résultats du bilan de la semaine écoulée, les formateurs visent à ce que les stagiaires deviennent acteurs de la formation, capables, pour le premier temps :

- de se projeter vers l'avenir;
- de formuler des propositions d'aménagement-transformation de l'action;
- d'en fixer les objectifs et la progression.

Et pour le deuxième temps :

- de se positionner face au groupe;
- de présenter et d'argumenter les propositions;
- de les négocier en tenant compte des autres avis et arguments.

Questions guidant le contrôle des résultats : temps de proposition

- Comment s'assurer qu'il y a correspondance entre résultats du bilan et contenus des propositions ?
- Quels sont les types de propositions faites par les stagiaires : collectives, individuelles ?
- Les objectifs visés sont-ils pédagogiques, relationnels, ou concernent-ils le fonctionnement global du stage ?
- Visent-ils l'aménagement ou la transformation de l'action ?
- Sont-ils cohérents avec les objectifs du stage, les objectifs de l'organisme, le règlement intérieur ?

3.2 Indicateurs de contrôle des résultats

- Relevé systématique des résultats du bilan et de leurs correspondances avec les contenus des propositions;
- analyse des propositions, de leurs objectifs, de leur faisabilité, de leur cohérence avec les finalités de l'organisme et les objectifs assignés aux stages;
- relevé de l'ensemble des propositions : nombre, nature, provenance, objectifs, progression, contenus, modalités de mise en oeuvre;
- relevé des contenus des propositions : transformation, progression pédagogique, pertinence de l'analyse, etc...

Dans le deuxième temps, temps de négociation, il s'agira de présenter, d'argumenter les propositions de transformation-aménagement de l'action et de les négocier avec l'ensemble des partenaires du stage.

Cette phase requiert la mise en oeuvre de capacités différentes : se positionner, prendre la parole, se responsabiliser, argumenter, confronter ses idées à celles des autres, négocier, etc...

Questions guidant le contrôle des résultats de cette deuxième phase

- Comment se situent, se positionnent les stagiaires (entre eux et face aux formateurs), par rapport aux propositions qu'ils veulent défendre ?
- Comment exposent-ils leurs avis, leurs raisonnements ?
- Comment régulent-ils les négociations, les accords/désaccords ?
- Comment se font les prises de décision ?

Indicateurs de contrôle des résultats

- Analyse des comportements verbaux et non-verbaux des stagiaires;
- transformation des attitudes entre le début et la fin du stage (modification des attitudes, des temps de silence, de la passivité, de l'agressivité, etc...);
- analyse de contenu des prises de parole : convergence, pertinence, cohérence, logique d'exposition et du raisonnement par rapport au sujet, aux propositions défendues;
- tableau des prises de parole, des coopérations, des partages de responsabilités, des accords, des régulations, des prises de décision dans le groupe, etc...

Les critères d'évaluation du sous-dispositif de régulation de la formation "Assemblée générale" : ce sous-dispositif vise donc à rendre les stagiaires acteurs de leur formation, c'est-à-dire capables de réaliser un bilan de l'action passée, de réfléchir et de négocier l'action future. Les critères d'évaluation, on l'a déjà souligné, dépendent des politiques des organismes de formation et ici de l'analyse que chacun d'eux fait de la notion "d'acteur" (quelles remises en cause de la pédagogie, de l'action, du fonctionnement sont ou ne sont pas acceptables ?).

3.3 Des sous-dispositifs "pédagogiques"¹⁰ centrés sur l'insertion sociale et le développement personnel

a. Sous-dispositif de découverte de l'environnement social immédiat

Sous ce titre on regroupe, selon les organismes, des activités diverses, se situer dans l'organisme de formation, développer des communications avec d'autres stagiaires et d'autres formations par le biais d'un journal; mener un travail d'enquête, de prise d'information sur le quartier où l'on vit; prendre contact avec des administrations, des structures sociales ou socio-culturelles; repérer des personnes et des lieux ressources; constituent autant d'objectifs visant une plus grande autonomie des stagiaires dans leur environnement social. **Se situer, se repérer, s'informer, rendre compte, expérimenter, constituent alors des capacités-clés.**

10 Parler de sous-dispositifs "pédagogiques" d'insertion sociale, professionnelle, de remise à niveau, constitue ici une commodité de langage dès lors que des sous-dispositifs transversaux situés en amont et en aval contribuent aussi à la construction de capacités. Par l'adjectif "pédagogique" on désigne diverses activités explicites d'apprentissage.

b. Sous-dispositif d'animation sociale, culturelle, sportive, de développement personnel

On regroupe ici les activités sportives, souvent associées à des informations sur la santé; l'organisation de voyages, de camps, de visites, d'excursions; la participation à des ateliers d'expression création (photo, arts plastiques).

Ces activités sont intégrées aux SPER comme supports de projets collectifs, comme moyen de développement personnel, comme prise de conscience de son corps et de ses limites, comme projets (camp, voyage, etc...) mobilisateurs (pour la vie des groupes, pour la mise en oeuvre d'acquisitions en français et calcul, etc...)

Ces activités visent trois grands types d'objectifs. Elles contribuent à l'élaboration de projets et à l'intégration de différentes connaissances et démarches; elles visent des objectifs spécifiques d'apprentissage et constituent un moyen de développer la vie collective, de réguler ou de nouer des relations spécifiques entre stagiaires et formateurs.

Ajoutons enfin que ces activités, au delà du stage, visent à insérer les publics dans les réseaux locaux de l'animation sociale et culturelle. Leur évaluation, menée fréquemment sous forme de bilan de voyage, de camp, reste toutefois centrée sur les stagiaires.

Fiche n°3

**SOUS-DISPOSITIF DE VALORISATION DES STAGIAIRES,
D'OUVERTURE SUR L'ENVIRONNEMENT SOCIAL**

Les organismes de formation, sous des formes diverses, réalisation et installation de panneaux indicateurs, expositions photographiques, journées portes-ouvertes, etc... visent à ouvrir la formation sur le quartier et surtout à modifier, pour l'environnement, l'image des jeunes. Dans la plupart des cas, les organismes de formation donnent à ces réalisations le maximum de publicité (dont articles dans la presse régionale).

1. Les objectifs

Ces activités visent plusieurs types d'objectifs sachant que le but central consiste à re-valoriser les jeunes à leurs propres yeux mais aussi leur image dans leur environnement.

- Participer, s'insérer, conduire et mener à terme un projet d'intervention. Cet objectif implique le développement de capacités générales de coopération, d'organisation, de définition et de maîtrise minimale d'un certain nombre d'étapes. Bien que les organismes de formation ne l'expriment jamais ainsi, il s'agit d'une pédagogie du projet qui sous-tend peu ou prou des acquisitions méthodologiques susceptibles d'être transférées.

- Présenter une réalisation à des publics adultes, habitants du quartier, travailleurs sociaux, autres groupes de jeunes et se mettre en situation d'accueillir, d'expliquer, d'argumenter à propos des réalisations produites constitue une deuxième ensemble d'objectifs.
- Acquérir, sur le plan pédagogique cette fois, des capacités techniques. Sans être négligeable ce troisième type d'objectifs, dans la démarche de la majorité des organismes, est subordonnée aux deux premiers et relève d'une évaluation pédagogique.

2. Questions pour l'analyse des résultats

Il convient ici de dissocier plusieurs aspects.

2.1 *Les capacités collectives à conduire un projet d'intervention et les acquis méthodologiques correspondants*

La définition, la conduite, la réalisation des projets ont-ils conduit à des acquisitions transférables, jusqu'où et pour qui ?

L'implication dans ces projets a-t-elle transformé les relations et comportements des stagiaires ? En d'autres termes, des stagiaires ont-ils pris dans ce cas et pour la première fois des initiatives, assumé des rôles de leader ? Les plus actifs dans d'autres activités ont-ils été les seuls à s'engager etc... ?

A-t-on enregistré des effets de ces participations au projet collectif pour l'élaboration d'un projet d'insertion, de formation, de vie ?

A-t-on inclus dans la conduite du projet, son évaluation ou à tout le moins l'analyse des résultats ?

Indicateurs pour l'évaluation des acquis des stagiaires

Stagiaire	X	Y	Z	Etc
-----------	---	---	---	-----

Quelle part a été prise :

- . à la conception du projet
 - . à la réalisation de chaque phase
 - a)
 - b)
 - c)
 - etc...
 - . à la présentation publique des résultats
 - . au bilan ou à l'évaluation du projet
- Quels sont les acquis qui semblent avoir été réalisés et transférés (sur d'autres projets). :
- . définition de buts et d'objectifs
 - . recensement-organisation de moyens
 - . programmation de l'action
 - . coopération et insertion dans une division du travail

- . animation du projet
- . bilan ou évaluation

En quoi ces acquis ont-ils confirmé ou infirmé des comportements, attitudes antérieurs ?

2.2 L'évaluation du projet conçu comme dispositif d'intervention sur l'environnement

Deux ensembles de questions :

- a) Le projet a-t-il produit l'impact attendu sur l'environnement ? Nombre et qualité des participants aux manifestations publiques ? Degré de satisfaction de ceux-ci eu égard aux buts affichés, au déroulement prévu, etc... En fait il s'agirait ici d'évaluer le projet comme une action.
- b) Le projet a-t-il contribué à modifier l'image que les acteurs de l'environnement se font des jeunes, de l'organisme de formation et ceci a-t-il ou non conduit à la revalorisation de l'image de soi escomptée chez les jeunes ? La réponse à cette question dépend, à titre d'analyse, des effets à court et moyen terme, de l'étude des publics présents aux manifestations et des "messages" qu'ils ont ou non diffusés autour d'eux.

Ces questions conduiraient à des enquêtes auprès des publics et à des moyens d'investigation importants.

Un **indicateur** simple toutefois pourrait être retenu : le public présent est-il un public d'habitues, de spécialistes (travailleurs sociaux) ou un public élargi, nouveau. Si tel est le cas de qui s'agit-il et y a-t-il eu modification des représentations ? Il va de soi que si l'ouverture à l'environnement ne touche que des publics "déjà convertis" il peut certes y avoir valorisation pour les stagiaires mais sans transformation notable de leur image dans l'environnement.

4. Remarques

Pour ce type de sous-dispositif, les organismes de formation ont précisé des indicateurs et des critères d'évaluation concernant les acquis techniques, l'engagement et le taux de participation au projet et à sa présentation en public, mais rien n'a été émis à propos de l'évaluation des capacités générales ni à propos de l'évaluation de l'impact de ces projets sur l'environnement.

Ceci ne saurait surprendre car la conduite de projets ne semble pas avoir été menée à partir de la définition préalable de capacités méthodologiques transférables. Par ailleurs, l'évaluation du projet, comme dispositif d'intervention, n'a guère été abordée alors que cela aurait pu aussi donner lieu à entraînements de la part des stagiaires.

SOUS-DISPOSITIF DE SUIVI PERSONNEL DES STAGIAIRES

On prend appui, ici encore, sur un organisme de formation, sachant que ce **sous-dispositif** se retrouve sous d'autres formes, mais avec des objectifs proches ou identiques dans d'autres stages.

Ce sous-dispositif est dit **transversal** dès lors qu'il constitue une dimension centrale de l'action et que l'on mobilise différents moyens, différentes situations, pour résoudre des difficultés personnelles des publics, pour construire des capacités transférables.

On préfère **utiliser** l'expression de suivi personnel, plutôt que celle de suivi individuel à la fois par respect pour la démarche de l'organisme de formation et parce qu'il nous semble que l'on s'adresse ici à des personnes et non seulement à des individus.

1 Les objectifs

Le but central du sous-dispositif est la résolution des problèmes personnels et sociaux qui freinent ou bloquent le processus d'apprentissage, d'insertion sociale et professionnelle. Ce but se subdivise comme suit :

1.1 Débloquer l'expression personnelle, faire s'exprimer des difficultés, des conflits, des angoisses, de façon non verbale (atelier de créativité, de sports et relaxation), ou verbales par entretiens individuels, formels ou informels (formateur, psychologue, coordinatrice) ou en groupe.

Pour ce faire, l'organisme de formation propose des "espaces d'expression", des possibilités sachant qu'il ne s'agit ici ni d'entraîner, améliorer les capacités en techniques d'expression, ni d'acquérir des compétences particulières mais de débloquer l'expression, d'instaurer avec un adulte une communication confiante sur des difficultés profondes (toxicomanie cachée, conflits familiaux, rapport au corps à la sexualité, etc...).

1.2 Accompagner vers des solutions et proposer des interlocuteurs du centre de formation ou dans des réseaux extérieurs.

Bref, passer par l'expression, de la communication confiante sur une, des difficultés, à l'engagement, par et avec les intéressés, de solutions possibles. Le pré-supposé pédagogique est en effet simple et évident, il n'y aura pas de mise en oeuvre de solutions sans la volonté et le consentement de l'intéressé lui-même.

2. Questions guidant l'analyse des résultats

Les difficultés étant spécifiques aux personnes, à leur situation, à leur histoire, l'usage des espaces d'expression proposés, formels et informels, étant laissés dans la plupart des cas à l'initiative des publics le contrôle des résultats s'avère délicat.

Qui a utilisé ou non quel espace d'expression ? En cas d'utilisation y a-t-il eu effectivement ou non expression, verbale ou non verbale, en tête à tête ou en groupe, de difficultés, de conflits, d'angoisses, etc...

Cette expression initiale de difficultés a-t-elle conduit ultérieurement à des approfondissements, par le biais d'entretiens, formels ou informels auprès d'interlocuteurs du centre de formation ?

Si des propositions, des orientations ont été faites pour contacter des interlocuteurs extérieurs, celle-ci ont-elles été mises en oeuvre ? Y a-t-il eu accrochage à ces interlocuteurs, mise en place, recherche conjointe de solutions ? Si oui, les difficultés exprimées, ont-elles été surmontées, les orientations initiales ont-elles été transformées durablement, pendant le stage, après le stage ?

Cette première série de question conduirait à un recueil de données conçu comme suit :

A utilisé		A exprimé	A accepté,	A engagé	
Oui	Non	quelles difficultés	s'est choisi	Oui	Non
quels espaces		dans quels espaces	un interlocuteur pour approfondir la communication	une démarche de résolution des difficultés avec quels interlocuteurs et résultats	
				Oui	Non

Le stagiaire x dont on connaît initialement ou non les situations ou difficultés

OUI

Si oui, lesquelles

NON

Remarques

L'utilité d'un tableau de bord de ce genre résiderait dans la possibilité d'évaluer les évolutions des stagiaires mais aussi l'efficacité de ce sous-dispositif complexe. Quels interlocuteurs, quels réseaux, ont été les plus recherchés (stagiaires) et les plus efficaces ? Pour qui n'a-t-on pas trouvé d'interlocuteur, d'espace ? etc...

3. Indicateurs et critères et instance d'évaluation

L'instance d'évaluation de ce sous-dispositif est, dans l'exemple reformulé ci-dessous, la réunion hebdomadaire de l'équipe pédagogique qui inscrit, entre autre, dans son ordre du jour, l'examen des situations et progrès individuels des stagiaires.

Les indicateurs quantitatifs concernent :

- l'usage ou le non usage des espaces proposés et si oui, la fréquence d'utilisation;
- l'existence ou non d'un interlocuteur accepté et la fréquence du recours à cet interlocuteur.

Sur le plan qualitatif :

- l'expression ou non des difficultés, l'engagement ou non, pendant le stage ou après le stage de solutions;
- le degré d'amélioration, résolution des difficultés traitées et l'estimation de son degré de pérennité sachant, comme on l'a déjà signalé, que des "rechutes" sont toujours possibles.

4. Remarques

La formulation de critères renvoie ici à l'appréciation du processus suivi par chaque stagiaire d'après l'estimation des difficultés initiales et du chemin parcouru.

L'observation clinique qui serait nécessaire pour estimer les situations initiales, les cheminements personnels, renverrait à un travail de recherche. Les formateurs, le plus souvent, formuleront, par imprégnation directe, par relevé de traits auxquels ils sont plus particulièrement sensibles (de par leur formation, leur orientation), des appréciations globales.

Il peut difficilement en être autrement pour "l'évaluation des agents" dans ce type de sous-dispositif.

Par contre, l'évaluation du sous-dispositif, qui fait ici défaut, pourrait être envisagée à partir du tableau de recueil des données suggéré au paragraphe 2. Si ce sous-dispositif produit des effets individuels, à estimer par ailleurs, comment s'assure-t-on de l'atteinte des buts ? En d'autres termes, l'expression de difficultés, le déblocage de la communication avec un adulte choisi, la mise en oeuvre éventuelle de solutions, suivies ou non d'effets, entraînent-ils et jusqu'où une modification des rapports à l'apprentissage, des capacités à définir un projet ? Evaluer un sous-dispositif consiste en effet à en resituer les résultats au sein du dispositif global. Dans l'exemple cité, mais cela vaut aussi pour les autres organismes de formation, la liaison n'a pas été faite bien que le but ait été posé.

3.4 Des sous-dispositifs de remise à niveau scolaire

Selon les publics, les organismes de formation doivent engager contre l'illettrisme la reprise des apprentissages syntaxiques, lexicaux, orthographiques de base et, en arithmétique, l'acquisition des 4 opérations, et d'autres outils élémentaires.

Ces apprentissages sont souvent individualisés et conduits avec l'assistance de l'informatique ou avec l'aide d'Ateliers Pédagogiques Personnalisés (A.P.P.). Pour assurer cette "rescolarisation" les organismes de formation intègrent ces activités dans l'accompagnement de projets, les coordonnent autour de thèmes choisis avec les stagiaires suivant en cela les recommandations des pouvoirs publics.¹¹

11 « La formation ne doit pas être conçue comme une "remise à niveau traditionnelle". Les connaissances de base seront acquises autour d'un projet motivant » (DRFP, 1988).

L'évaluation de ces sous-dispositifs est souvent menée à partir d'objectifs, et d'indicateurs standardisés (APP, logiciels, etc...).

3.5 Des sous-dispositifs d'initiation et d'insertion professionnelle

a. Chantier-test, chantier-école, atelier

Ces formules, distinctes des stages en entreprise, visent plusieurs objectifs. Il s'agit dans certains cas de faciliter les choix professionnels ou d'entreprise de stages, de **préparer** ces publics au stage en entreprise en développant un certain nombre de capacités et d'attitudes (règles de travail, coopération, rangement, etc...), de mener des activités de réhabilitation de locaux et, ce faisant, de conduire des apprentissages de second oeuvre socialement valorisants (cf. Chapitre II).

b. Le stage en entreprise

De deux mois, fractionné en différentes périodes, peut selon les publics viser :

- une première découverte du monde du travail et contribuer à l'élaboration de choix professionnels;
- une pré-socialisation professionnelle par l'acquisition d'un certain nombre d'attitudes tout en incluant l'apprentissage de savoir-faire techniques ou la mise en oeuvre de ceux acquis en chantier-test ou chantier-école;
- une insertion professionnelle dans l'entreprise de stage par la conclusion d'un contrat d'apprentissage ou d'un SIVP.

L'évaluation de ces stages menée par les organismes de formation est centrée sur les stagiaires.

Il est vrai que le cadre fixé, 2 mois sur 8, les caractéristiques du public, les objectifs fixés, incitent peu à développer une véritable alternance pédagogique.

c. Les modules monde du travail, techniques de recherche d'emploi

Ces modules, parfois regroupés par les organismes de formation dans des sous-ensembles de formation générale ou de vie sociale sont centrés sur la connaissance de l'entreprise et sur les démarches de recherche d'emploi : présentation de soi, réponse aux annonces, etc... En ce sens, les TRE mobilisent de façon technique, opératoire, les bilans individuels, les projets d'insertion et ce qui a pu être dynamisé, transformé, dans l'image de soi. L'évaluation de ces modules porte, d'un point de vue pédagogique, sur les acquis techniques et le nombre de démarches effectivement réalisées.

SOUS-DISPOSITIF DE GESTION DE L'ALTERNANCE : LE STAGE EN ENTREPRISE

Le stage en entreprise constitue un temps fort de la formation. Les 8 semaines de présence en entreprise donnent lieu à différents découpages (2 ou 3 séquences, qui vont généralement en s'allongeant une semaine ou deux, puis trois ou quatre, etc...) et sont précédés, dans certains organismes, de périodes de formation en chantier-école ou en ateliers techniques¹

Malgré les diversités, liées aussi aux orientations de la formation (ex. : vers les métiers du bâtiment), ces sous-dispositifs présentent de nombreux points communs que l'on synthétise ici.

De façon générale, la recherche d'entreprises de stage constitue un exercice pratique des modules de TRE débouchant sur une convention signée entre l'entreprise, l'organisme de formation, le stagiaire, un tuteur désigné. Les formateurs (généralement les formateurs techniques) effectuent des visites. Le déroulement des stages donne lieu à la tenue d'un cahier de liaison.

Centré sur la définition, l'approfondissement d'une orientation professionnelle et du choix de formations qualifiantes, les stages en entreprises sont aussi traités dans le cadre d'une pédagogie du projet et leur exploitation dans l'organisme de formation est faite dans ce sens. Fréquemment, le stage en entreprise étant achevé, les formateurs mobilisent à nouveau les TRE pour préparer l'après SPER, conclure des contrats de formation qualifiante.

En conséquence, ce sous-dispositif vise différents buts et objectifs.

1. Buts et objectifs généraux

- Développer l'employabilité des jeunes, c'est-à-dire les capacités d'intégration dans les entreprises d'accueil et plus largement sur les marchés du travail auxquels ils peuvent avoir accès.
- Confronter les jeunes aux entreprises, au monde du travail pour la définition de projets d'insertion et de formation "réalistes".
- Prolonger, dans et par l'entreprise une activité de socialisation définie en particulier comme capacité à acquérir des rythmes de vie, des comportements compatibles avec l'exercice d'un travail, d'un statut d'apprenti, ou de stagiaire dans un dispositif de formation alternée.
- Mettre en oeuvre ou acquérir des apprentissages techniques quand l'orientation pré-professionnelle a déjà été arrêtée et commencée en centre de formation, sur des chantiers-écoles ou dans des ateliers techniques.

¹ Outre les apprentissages techniques qui y sont réalisés, ces formules préparent aux périodes en entreprise en assurant le respect d'un certain nombre de règles de vie collective.

2. Objectifs et indicateurs de la phase TRE et recherche des stages en entreprise

La préparation du stage en entreprise s'opère en mobilisant différents objectifs et moyens.

1. Transformer les représentations que les jeunes peuvent avoir des entreprises, du marché du travail auquel ils peuvent avoir accès pour modifier, en baisse, leur première formulation de projets d'insertion. Pour cet objectif, les organismes de formation mobilisent divers moyens : visites d'entreprises, rencontres, échanges, recherches documentaires sur les métiers, apports d'information sur le fonctionnement d'entreprises, etc...

Principal indicateur : le "projet initial", stéréotypé, "peu réaliste" (être infirmière, être mécanicien-auto, etc...) a-t-il été modifié ? La représentation, souvent optimiste, du marché du travail a-t-elle été transformée (exemple rapporté par un organisme : 200 lettres envoyées à des entreprises pour l'accueil en stage ont conduit à 10 réponses favorables) ? Si un premier "projet" a été formulé, si des représentations du marché du travail ont été recueillies, une mesure d'écart est possible. On notera incidemment que le fait de vouloir et sans doute devoir transformer à la "baisse" ces représentations initiales, peut entrer ici en contradiction avec l'objectif de revalorisation de l'image de soi examiné précédemment. Comment rendre confiance en soi, socialement, et en même temps faire prendre une mesure plus exacte des difficultés concrètes d'emploi ?

- 2) Préparer aux démarches de recherche d'entreprise d'accueil, ce qui implique de façon générale :

- d'élaborer un CV, pris ici comme bilan des acquis, professionnels et scolaires, comme mode de présentation valorisante de soi (même s'il y a peu à valoriser objectivement le plus souvent);
- de dépouiller des annonces, d'utiliser des annuaires téléphoniques (et le téléphone), de préparer des lettres;
- de se préparer à un entretien avec un employeur, de formuler une demande, suite à un entretien souvent mené par simulations magnétoscopées ou non.

Ces objectifs et activités, classiques sous l'application de TRE, conduisent à deux types d'évaluation : pédagogique, au sein de l'organisme de formation, de mise en oeuvre effective, au cours de la recherche de stages². Si on s'en tient au deuxième aspect, les organismes de formation retiennent les indicateurs suivants :

- nombre de démarches de recherche d'entreprises effectivement menées par les stagiaires (lettres, appels téléphoniques, déplacements pour entretiens);
- résultats des démarches : le stage, avant que n'interviennent les organismes de formation et les formateurs pour la conclusion de la convention, a-t-il été effectivement trouvé par les stagiaires sans aides spécifiques (familiales, ou d'autres relais). On pourrait d'ailleurs dresser ici une hiérarchie :
 - stage trouvé sans aides dans des entreprises peu utilisatrices de stagiaires;
 - stage trouvé sans aides dans des entreprises traditionnellement utilisatrices de stagiaires (ex. tel ou tel super-marché);

2 On serait proche ici des procédures d'animation de clubs de recherche active d'emplois de l'AFPA.

- stages trouvés avec l'aide de réseaux mobilisés par les stagiaires (famille, relations...), pour des entreprises peu ou fortement utilisatrices;
- stage trouvé avec l'aide (coup de pouce) du centre de formation ou des travailleurs sociaux pour des entreprises peu ou fortement utilisatrices;
- stages décrochés par le centre de formation pour des entreprises peu ou fortement utilisatrices.

Remarquons immédiatement que les modes de recherches et d'accès aux entreprises peuvent induire ultérieurement une plus ou moins grande stabilité des stagiaires dans la dite entreprise.

3. Objectifs et indicateurs des séquences de formation en entreprise : définition des projets professionnels

Deux grands cas de figure et deux types d'objectifs :

- déterminer une orientation professionnelle par la découverte de 2, 3 entreprises différentes afin de fixer les bases d'un projet;
- confronter un projet déjà pré-déterminé et mûri aux réalités du travail dans un type d'entreprise et prendre conscience des formations possibles et nécessaires à suivre pour s'y intégrer.

Ces objectifs ne concernent pas les mêmes stagiaires et leur évaluation, dès lors diffère. Dans le premier cas, l'indicateur principal sera la découverte et la stabilisation ou non d'un projet professionnel "réaliste" opposé à l'indétermination préalable.

Dans le deuxième cas, l'indicateur principal sera dans la confirmation ou non du projet et son affinement. On pourrait ici encore considérer une hiérarchie de situations :

- abandon du projet initial, pourtant apparemment mûri et ancré et retour à la case départ, au cas n° 1;
- confirmation du projet globalement mais sans "accrochage" particulier à l'entreprise, ce qui pourra se traduire par la recherche d'un deuxième stage dans une entreprise de même secteur avec les mêmes risques que dans le cas de figure précédent si le deuxième essai s'avère non satisfaisant pour les stagiaires;
- confirmation du projet avec accrochage à l'entreprise et poursuite du stage au sein de celle-ci sans que cela ne débouche pour autant sur la conclusion de contrats de formation (apprentissage, SIVP, TUC);
- confirmation du projet et conclusion d'un contrat de formation;
- confirmation du projet et conclusion d'un contrat de travail à durée déterminée ou indéterminée, assorti ou non de mesures de formation en cours d'emploi.

Il va de soi que ces différents cas de figure plus ou moins satisfaisants laissent place à des situations intermédiaires.

4. Objectifs et indicateurs d'évaluation des séquences de formation en entreprise : employabilité et socialisation

Les stagiaires sont-ils capables, dans et par les séquences en entreprise :

- de modifier leur rythme de vie, d'être présents, ponctuels;

- de respecter les consignes et règlements d'hygiène et de sécurité propres à l'entreprise;
- d'accepter et de suivre les recommandations, les consignes, les modes d'interpellation ou de commandement de l'entreprise, de s'intégrer dans un collectif, une hiérarchie;
- de réaliser tout ou partie des tâches qui leur sont confiées;
- de faire part, lors de visites de stage, avec leur tuteur, dans les cahiers de liaison, lors des bilans en centre de formation, de leur point de vue.

Ces objectifs conduisent assez aisément à différents indicateurs d'évaluation. Si on prend un cas limite mentionné par un organisme de formation, la dernière fois x a réussi à "tenir" une journée en entreprise, ce qui pour lui représente une performance.

Parmi les indicateurs, susceptibles d'être relevés conjointement par les formateurs chargés du suivi et par les tuteurs, notons :

- les abandons de stage par les jeunes, la dénonciation des conventions par l'employeur;
- l'absentéisme partiel, les retards chroniques, les vols ou dégradations de matériel;
- les infractions manifestes aux règles d'hygiène et de sécurité (incidents, accidents du travail ou remarques sur les manquements);
- le refus de certaines tâches ou formes de commandement;
- les conflits avec les tuteurs, l'employeur, les autres salariés, ou a contrario, les attitudes de repli. Et l'insertion dans des collectifs, l'engagement de coopérations actives, les prises d'initiatives, etc...

5. Objectifs et indicateurs de séquences de formation en entreprise : apprentissages techniques

Il s'agit ici, selon l'existence de formations pré-professionnelles dans les organismes de formation, selon la définition initiale des projets professionnels :

- de mettre en oeuvre, en entreprise, les savoirs acquis en chantier-école, en atelier technique;
- de perfectionner, augmenter ces savoirs dans le cadre des stages en menant des tâches en grandeur réelle dans les conditions du travail en entreprise.

L'évaluation de cet objectif dépend évidemment des savoirs techniques mis en oeuvre, acquis, à l'occasion des stages. Les indicateurs renvoient alors aux actes techniques, accomplis et aux conditions spécifiques (tenue de chantier, efficacité, rapidité, etc...).

6. Objectifs d'exploitation des séquences en entreprise et préparation de l'après-stage

L'exploitation des séquences en entreprise porte principalement sur l'élaboration, l'affinement des projets professionnels (cf. parag. 3) et sur la transformation des comportements (cf. parag. 4). Le bilan de ces stages, en croisant le point de vue des formateurs, des tuteurs, des stagiaires vise principalement l'après SPER et implique, selon les cas de figure, une reprise systématique des apprentissages et démarches en TRE.

A la suite des stages plusieurs cas de figure peuvent en effet se présenter, du moins favorable au plus favorable :

- un projet professionnel a été conforté, les stages successifs ont eu lieu dans la même entreprise avec l'accord conjoint du stagiaire et de l'employeur et l'on débouche sur la conclusion d'un contrat de formation qualification;
- aucun projet n'a été finalement stabilisé, les stages dans différentes entreprises ont été plus ou moins rapidement abandonnés et il faut reprendre, à partir des expériences, la recherche d'un point de chute après le SPER pour tenter de décrocher un contrat de formation qualification.

Entre ces deux cas de figure extrêmes, on peut évidemment imaginer des situations intermédiaires.

Les indicateurs d'évaluation à l'issue du stage sont relativement simples à dégager. Dans le cas le plus favorable la situation obtenue tient lieu d'évaluation (indicateur et critère), dans le cas le plus défavorable, les indicateurs mobilisés sont de fait ceux déjà mentionnés au paragraphe 2 sachant que l'évaluation est reportée hors SPER et à un sous-dispositif formel ou informel de suivi individuel des publics.

Remarques

Le sous-dispositif stage en entreprise, tel qu'on l'a décrit à partir des pratiques dominantes des organismes de formation, est complexe. On y poursuit, en proportion variable, différents objectifs et si l'on a pu isoler assez aisément des indicateurs d'évaluation on a pu aussi noter qu'il ne s'agissait pas véritablement d'un dispositif de formation alternée. Le stage en entreprise est un **banc d'essai** pour un projet professionnel plus ou moins précis et opératoire, il est l'occasion de **mettre en pratique** les acquis des TRE, voire certains savoir-faire techniques; il est aussi **espace de socialisation** où les stagiaires testent leur capacité d'intégration dans des lieux et normes de travail.

Compte-tenu des objectifs, il n'y a ni prise de responsabilité professionnelle, ni remodelage systématique des contenus en organisme de formation, ni recomposition d'apprentissages dans une dialectique théorie/pratique. Ces remarques, adressées aux dispositifs de formation qualifiants, constitueraient des critiques. Ici, la situation est autre, l'alternance pour orienter, socialiser, semble avoir été moins réfléchie, codifiée, que celle visant la qualification et l'insertion professionnelle. L'organisation de ce type de stage en entreprise, pour un public volatile ou rebelle requiert temps et patience, tant pour les organismes de formation que pour les entreprises (essentiellement artisanales) qui tentent l'aventure.

3.6 Des sous-dispositifs situés en aval de la formation : préparation de l'après-stage et évaluation et suivi

Ces sous dispositifs prennent la double forme du bilan des acquis et de l'anticipation de l'avenir immédiat.

La préparation de l'après stage est centrée sur la recherche de contrats de formation conformément aux objectifs des SPER. Moment clé de la fin du stage, les stagiaires mobilisent alors, avec l'aide des formateurs, l'ensemble de leurs acquis.

L'évaluation des stagiaires peut rassembler l'ensemble des évaluations pédagogiques tout en privilégiant les cheminements personnels et l'élaboration progressive des projets. On ne voit apparaître que rarement l'évaluation de l'action elle-même hormis sous forme de "bilan" mené conjointement par l'équipe pédagogique et le groupe de stagiaires.

En fait, les sous-dispositifs d'évaluation n'étant pas finalisés par des objectifs précis, l'attention principale est portée sur les stagiaires et leur devenir.

L'existence explicite d'un sous-dispositif de suivi visant à prolonger l'action d'insertion dépend de l'importance des réseaux inter-institutionnels territoriaux et de l'existence de dispositions propres aux organismes de formation (ex. : SAS... cf. Chapitre II) quand ceux-ci sont formalisés, cette fonction est attribuée au groupe d'appui.

4. CONCLUSIONS

Les organismes de formation reprennent manifestement en compte les recommandations et les suggestions des pouvoirs publics et les reformulations qu'ils en font peuvent être conçues, tant pour la définition des objectifs généraux que pour la gestion des sous-dispositifs, comme des enrichissements.

L'objectif général de formation, hypothèse résultant de notre lecture, est ambitieux puisqu'il s'agit d'infléchir, de transformer les identités sociales et de contribuer au développement de capacités à être un acteur social porteur d'un projet d'insertion. Objectif ambitieux dès lors que les publics accueillis sont plus souvent révoltés ou écrasés, dominés, et pour certains d'entre eux accablés par l'accumulation de difficultés. Le stage, de ce point de vue est un espace de re-socialisation; un lieu de ressourcement pour tenter de construire un avenir à moyen terme.

En bref, il s'agit d'un système d'action concret au sens de M. Crozier (1977) visant à favoriser l'émergence de conduites stratégiques.

Sur le plan pédagogique, le remodelage des identités sociales suppose de rompre avec les images dévalorisées, les étiquetages antérieurs, et les formateurs, dans un temps finalement très court, s'engagent dans cette tâche diffi-

cile dès lors que le stage coexiste avec d'autres espaces de socialisation (famille, quartier, etc...).

Si notre hypothèse est juste, l'évaluation des SPER aurait comme objet principal la mesure des changements opérés dans l'image de soi et dans les capacités à être sujet, acteur, et non plus seulement objet d'une insertion sociale et professionnelle par définition incertaine.

Ces objectifs de formation et leur évaluation, englobent et dépassent ceux définis par les pouvoirs publics.

La réalisation de "projets réalistes d'insertion" pour conclure des contrats de formation, d'apprentissage ou de qualification, deviennent des indicateurs, parmi d'autres, de l'atteinte de cet objectif central.

Par les publics choisis, par leurs finalités et rattachements institutionnels (cf. Chapitre II), les organismes de formation mènent ainsi un combat aux frontières du travail social, de la formation professionnelle et de l'emploi.

Les différents sous-dispositifs, extraits des documents produits par les organismes de formation, correspondent aux recommandations des pouvoirs publics mais vont aussi au-delà.

Un des effets de la recherche participante a été justement de nommer, spécifier ces sous-dispositifs. Si le temps a manqué aux formateurs pour recomposer, repenser globalement leur action, il nous a semblé que la cohérence des SPER réside dans les sous-dispositifs transversaux dont le but principal est de concentrer et de coordonner les efforts pédagogiques de transformation des identités sociales et sur le développement des capacités à être acteurs. Le point "aveugle" résidant dans la non-définition explicite des niveaux d'articulation méthodologiques.

Finalisés par des objectifs ces sous-dispositifs seraient évaluables - on a fourni un certain nombre d'exemples - si l'attention et les moyens des organismes de formation pouvaient être aussi centrés sur l'action menée. On a constaté en effet en reconstituant différents sous-dispositifs que l'attention des organismes de formation concernait quasi exclusivement l'évaluation des publics sans que les critères soient par ailleurs clairement explicités dès que l'on sort des apprentissages scolaires et techniques.

Où en sommes-nous de la production d'objectifs, d'indicateurs et de critères d'évaluation ?

Outre les analyses développées au chapitre I sur la complexité des activités d'évaluation, on dispose, après l'étude des principes pédagogiques structurant l'action des organismes de formation et une approche qualitative et quantitative de leurs publics :

- d'une hypothèse sur l'objectif de formation central qui peut servir de guide pour l'évaluation des SPER;
- d'une analyse des SPER en terme de sous-dispositifs qui peut inciter les organismes de formation à questionner, repérer leurs modes d'organisation et de fonctionnement pédagogiques et attirer leur attention sur l'utilité d'une évaluation de ces dispositifs (en lieu et place d'une centration quasi exclusive sur les publics) pour capitaliser leurs expériences et transformer leurs offres de formation;
- d'une description plus ou moins fine (cf. Fiches en encart) de sous-dispositifs pour lesquels on a reformulé des objectifs, indiqué des questions guide pour la définition d'indicateurs¹².

12 Il ne nous paraissait pas possible, compte tenu de notre position, de suggérer des critères d'évaluation dont on sait à la fois l'arbitraire (quant à leur définition) et la mise en oeuvre modulée (prise en compte des cheminements des publics autant que des résultats, etc.).

CHAPITRE IV. - CONCLUSIONS; EVALUER LES SPER; BILAN DE LA RECHERCHE-PARTICIPANTE

1. LES ACQUIS DES CHAPITRES II ET III

L'analyse des documents recueillis a permis de caractériser les organismes de formation, de faire apparaître et de synthétiser les principes pédagogiques structurant leur action éducative, de situer, par des approches quantitatives et qualitatives, les publics accueillis, de cerner enfin la composition des équipes pédagogiques (chapitre II). Ce premier aspect de l'étude, centré sur les activités des organismes de formation, conduit aux constats et suggestions suivants :

- les publics accueillis, "écrasés" ou révoltés, ne peuvent d'emblée entrer dans des dispositifs modulaires ou des formules de type crédit-formation avec la seule aide des agents d'orientation. Stabiliser "la galère", faire s'exprimer, redonner confiance, tester des projets individuels ou collectifs, constituent des pré-requis à l'engagement de tout apprentissage et de toute formulation de projets "réalistes" d'insertion.
- Les organismes de formation, en intégrant les SPER dans leur dispositif de prévention, d'animation, d'intervention sur une zone territoriale déterminée, reprennent, par un fonctionnement en réseau, les buts fixés aux missions locales : prendre les jeunes là où ils en sont, et traiter avec eux l'ensemble des problèmes qu'ils rencontrent (santé, logement, toxicomanie, ressources financières, formation, mise au travail, etc...).
- Les principes pédagogiques structurant l'action des organismes, ainsi que les valeurs sous-jacentes, paraissent adaptés à ce mode d'intervention globale. Toutefois, certains formateurs techniques ou de matières générales ne sont pas préparés de façon spécifique (formation de formateurs pédagogique et didactique) pour accomplir leurs tâches d'organisation et de transmission de connaissances et il manque aussi aux organismes de formation d'avoir dégagé des principes méthodologiques de traitement de l'urgence et de "construction de l'acteur".
- Ces mêmes équipes, dans certains cas, sont précarisées dès lors que les organismes de formation n'ont pas toujours l'assurance de pouvoir maintenir dans leur dispositif un secteur formation. C'est sans doute sur ce dernier point qu'une intervention plus soutenue des pouvoirs publics serait particulièrement bienvenue.

Travaillant, comme on l'a souligné, aux frontières du travail social, de la formation continue, de l'animation socio-culturelle et de l'emploi (mise au travail dans des chantiers- écoles, des entreprises intermédiaires, stages en entreprises), les organismes ont tissé à l'échelon local des réseaux de coopération mais à la globalité de leur action correspondent le plus souvent des financements multiples reconduits par action. Cette situation ne favorise guère la formation de formateurs, la stabilisation des équipes, la capitalisation des acquis. Dans les cas extrêmes, un peu comme pour une partie du public, où le projet est toujours à refaire, les organismes de formation doivent, stages après stages, reconstituer des équipes, recommencer le travail d'animation pédagogique.

L'analyse des stages PER (chapitre III) en référence aux objectifs et modalités définies par les pouvoirs publics mais aussi en terme de dispositifs conduit à trois considérations :

- les organismes de formation se sont inscrits dans les objectifs et recommandations des pouvoirs publics et s'il y a eu adaptation il y a eu aussi de notre point de vue enrichissement du cadre proposé. Ainsi, l'objectif d'accès à des filières de formation par la formulation d'un projet réaliste d'insertion se trouve, selon nous, englobé par un objectif général de formation à la fois ambitieux et nécessaire : modifier l'identité sociale et construire des capacités transversales de sujets et d'acteurs sociaux au sens où l'entend Marcel Lesne (1977) dans son étude des modes de travail pédagogique.
- Les organismes de formation ont encore suivi, et le plus souvent dépassé, les recommandations des pouvoirs publics en matière de "fonctions" ou de "sous-dispositifs". Outre l'intégration des stages PER à des dispositifs préexistants dans les organismes (SAS, Point Jeunes, ateliers) les formateurs ont prêté une grande attention aux dispositifs transversaux de suivi individuel, de revalorisation et de dynamisation de leurs publics.
- L'analyse des SPER en termes de sous-dispositifs a révélé, du point de vue de l'évaluation, que les organismes de formation envisageaient prioritairement l'évaluation des agents (publics) et non l'évaluation de l'action. Dans les deux cas, par la reformulation d'objectifs, d'indicateurs, on s'est efforcé de proposer aux offreurs de formation une démarche et des exemples d'évaluation des sous-dispositifs (cf. Fiches insérées dans le § 3 du chapitre III) en minorant les sous-dispositifs strictement "pédagogiques" dès lors que certains organismes mobilisaient (logiciels CUEEP, documents APP) des productions déjà validées ou en cours de validation¹.

1 A ce propos, les situations et pratiques des offreurs de formation sont apparues différentes. L'appropriation des outils de "remise à niveau" validés, disponibles seraient à généraliser.

En conséquence, on a le sentiment d'avoir plus fait progresser l'analyse des stages (en terme de sous-dispositifs), la formulation d'objectifs, que la production effective d'indicateurs et de critères d'évaluation.

Ce constat s'explique en partie par la complexité des activités d'évaluation et par les conditions dans lesquelles a été conduite cette recherche participante (cf. Chapitre I.).

A ce titre, l'évaluation des SPER amorcée ci-dessous (cf. § 2) relèverait surtout de démarches de recherche "lourdes" associant, pour des actions expérimentales, stabilisées, financeurs, praticiens et chercheurs. Ces considérations mènent logiquement à un bilan de la recherche participante (difficultés rencontrées, effets supposés) sachant que celui-ci repose sur des matériaux et informations recueillis en juin 1989 (§ 3).

2. EVALUER LES SPER : RECHERCHE D'INDICATEURS

Si on s'en tient à l'objectif général de formation tel que nous l'avons reformulé (infléchir les identités sociales, développer des capacités d'acteurs) on peut réfléchir à l'évaluation des SPER sous trois formes : effets individuels, effets produits dans l'environnement, évaluation des actions.

2.1 Les effets individuels : l'insertion sociale et professionnelle

Il s'agit ici d'estimer en quoi et jusqu'où les situations, les comportements et les attitudes des stagiaires ont évolué, bref à partir de questions, de dégager des indicateurs d'insertion sociale. Procéder ainsi suppose de retourner aux caractéristiques des publics et aux différentes dimensions de la formation.

Ce qui est développé ci-dessous, sous forme de questions et de propositions d'indicateurs impliquerait un dispositif lourd. De telles recherches déboucheraient principalement sur la construction de techniques, d'outils, testés, validés; au sein desquels les organismes de formation puiseraient selon leur spécificité et objectifs propres.

Toute autre démarche conduirait en effet à imposer aux organismes de formation un cadre unique d'évaluation, ce qui supposerait une normalisation des objectifs et des pratiques de formation. Ceci paraît à la fois impossible, on l'a maintes fois constaté en formation initiale, et en outre non souhaitable si on veut garder avec la diversité, les moyens de l'innovation.

Dans les limites évidentes de la recherche-participante entreprise, le Chapitre III, consacré aux sous-dispositifs, constitue, avec les développements ci-contre, l'amorce de ce type de démarche.

L'itinéraire d'insertion professionnelle

Suite au stage, y a-t-il eu mise à l'emploi et celle-ci peut-elle être considérée comme une étape ou comme un avatar de plus ?

Cette mise à l'emploi correspond-elle aux activités du stage, aux initiations professionnelles dispensées, au projet élaboré par les stagiaires ? La situation à l'issue du stage et dans les mois qui suivent est-elle la conséquence directe du stage (une entreprise d'accueil, une recherche menée avec l'aide des formateurs ou de réseaux d'appui, le résultat de démarches des jeunes mettant en oeuvre leurs acquis en matière de TRE, etc.) ou résulte-t-elle de conjonctures, d'événements fortuits (ex. création d'emploi sur la zone, coup de pouce par réseau familial, etc...)?

Dans tous les cas évoqués ci-dessous, il conviendrait de s'assurer si la situation acquise, a été modifiée ou non et si, en ce cas, il s'agit d'un abandon, d'un échec, de difficultés fortuites (accident, santé, etc...), d'insertion professionnelle ou au contraire d'une démarche volontaire pour accéder à une situation plus stable ou plus satisfaisante du point de vue des tâches proposées, des conditions de travail et de rémunération.

Une étude de ce type d'effets suppose dès lors un suivi sur plusieurs années.

Pour estimer les situations acquises, perdues, conquises, on pourrait classer dans l'ordre :

1. les contrats à durée indéterminée à temps plein ou temps partiel;
2. les contrats à durée déterminée à temps plein ou temps partiel;
3. les contrats d'intérim renouvelés avec une certaine fréquence;
4. les situations de type TUC, SIVP;
5. les formules temporaires d'emploi en entreprises intermédiaires de travail social et éducatif;
6. les activités économiques informelles, non déclarées, susceptibles, pour certaines d'entre elles, de conduire à des délits de type vol, recel, etc..

Les situations 1, 2, 3 s'opposent aux autres en ce qu'elles s'inscrivent d'emblée dans le marché du travail.

Pour estimer les changements, outre le statut du stagiaire, il conviendrait de réunir d'autres informations : type d'activité économique, taille de l'entreprise, poste occupé, qualification des tâches, conditions de travail, rémunération, etc...

En effet, selon ces différents indicateurs la situation occupée peut induire des perspectives d'insertion professionnelle différentes.

Un contrat à durée déterminée peut être plus souvent reconduit puis transformé dans tel type d'entreprise ou de poste que dans d'autres, etc.

L'itinéraire de formation

Les stages PER visent surtout la conclusion de contrats de formation alternée mais il convient tout de suite de noter que les publics (cf. Chapitre II) ont pu déjà expérimenter diverses situations d'insertion professionnelle décrites ci-dessus et avoir suivi différentes formules de stages. Dans la moyenne durée, situations de "galère", de formation, de mises à l'emploi temporaires ont pu se succéder à des rythmes plus ou moins rapides, sans qu'il y ait eu pour autant "progrès", "stabilisation" des itinéraires d'insertion sociale, professionnelle, de qualification.

C'est donc pour faciliter l'analyse que l'on isole ici itinéraires de formation et itinéraires d'insertion professionnelle.

Quelles questions poser ? A l'issue du stage y a-t-il eu ou non conclusion de contrats de formation ? Ceux-ci résultent-ils directement du stage ou d'autres circonstances ? Ces contrats sont-ils suivis d'une entrée effective en formation ? Y a-t-il eu interruption de celle-ci et dans ce cas, comment les interpréter : échec ? recherche de situations plus satisfaisantes, incidents, accidents biographiques (santé, situation sociale, familiale, etc...) ?

Là encore, on pourrait sans doute hiérarchiser les formules et les stages et s'enquérir, ce qui implique un suivi important, des résultats finalement acquis à l'issue de ces formations, tant du point de vue de la qualification que de la mise à l'emploi.

Contrats d'apprentissage, stages de qualification, préparation à l'entrée en FPA ne conduisent pas, même dans le cas où il y aurait mobilité géographique, aux mêmes perspectives d'insertion professionnelle. Les hiérarchies "scolaires", sociales, professionnelles sont tout aussi fortes et tenaces dans les domaines de niveau V que dans le champ des grandes écoles décrit par P. Bourdieu (1988).

L'itinéraire d'insertion sociale

On regroupe, ici, un peu arbitrairement il est vrai, différents facteurs et situations dont on sait l'influence sur les itinéraires de formation et d'insertion professionnelle.

Peut-il y avoir mise à l'emploi durable, formation qualifiante de niveau V sans résolution des problèmes de santé, de logement, de toxicomanie, de délinquance, sans prise d'indépendance vis-à-vis des familles captatrices, etc... ?

Peut-il y avoir, de même, recherche d'emploi ou plus simplement exercice de ses droits sans une maîtrise minimale des démarches et procédures administratives, de repérage dans l'espace et le temps ?

Peut-il y avoir rupture avec des modes de vie jugés marginaux sans modification des rythmes de vie, des pratiques de sociabilité, de loisirs, etc... ?

Les SPER s'attachent à ces pré-requis; comment en estimer les résultats sachant, comme on l'a souligné, que les acquis en ce domaine, quand bien même pourraient-ils être attribués explicitement aux stages, sont fragiles,

sans transformation des conditions matérielles d'existence et de l'environnement social immédiat.

Comment classer, questionner, poser des indicateurs dans ce vaste domaine regroupé à juste titre selon nous derrière la notion de qualification sociale (M.C. Verniers, juin 1985)² ?

La liste, nécessairement incomplète dressée ci-dessous, isole des questions, des aspects qui, par définition, dans les situations concrètes sont fondamentalement interactifs.

- *Santé* : les problèmes identifiés ont-ils été résolus partiellement, totalement ? Des démarches de consultation liées aux rapports au corps, à la représentation de la médecine, mais aussi à la maîtrise des circuits de sécurité sociale ont-elles été poursuivies ?
- *Toxicomanie* : y a-t-il eu, et pour combien de temps, abandon des pratiques ou encore progression, régression, rechutes, eu égard, là encore, aux hiérarchies possibles entre héroïne, colle, médicament, alcool, tabagisme, etc...
- *Logement* : est-on passé de la situation de zonard sans domicile fixe à des hébergements collectifs, individuels, contrôlés ou non par le travail social ? A contrario pour certains jeunes "écrasés" y a-t-il eu décohabitation avec un environnement familial oppressif ?
- *Délinquance* : y a-t-il dans ce domaine abandon de pratiques, régularisation des situations, de fait ou de droit vis-à-vis des instances policières et judiciaires ? Est-on passé, en sens inverse de l'"embrouille" à la "débrouille", etc...
- *Rythme de vie, maîtrise de l'espace et du temps*, y a-t-il eu, en lien direct avec ce qui précède élargissement ou non des espaces de vie (se fixer, zoner ou étendre son territoire), transformation ou non des rythmes de vie (le jour et la nuit), bref, y a-t-il eu extension, réduction, transformation des espaces et temporalités de vie quotidienne ? Qu'est-ce qui a changé dans l'organisation spatiale et temporelle de la vie quotidienne ? Des points de repères, des capacités nouvelles (usage de plans, d'horaires, pour utiliser les moyens de transports collectifs) ont-ils été à la fois construits et mis en oeuvre ?
- *Rapport aux institutions sociales* : y a-t-il eu repérage, acquisition de capacités à se situer, à entreprendre effectivement des démarches auprès des ANPE, des centres sociaux, des missions locales, des bureaux d'aide sociale, de la sécurité sociale, du planning familial, etc... ? En d'autres termes, y a-t-il eu démarches ou non, pour faire valoir ses droits, pour devenir acteur malgré tout par le repérage et l'usage de ces institutions sociales dont dépendent parfois des aides ou ressources matérielles directes, mais aussi l'accès à des services dus. Dans cet ordre d'esprit on pourrait inscrire la gestion des ressources financières incertaines ou ré-

2 Sachant que l'auteur opte pour une définition partagée : « le besoin de qualification sociale entendue comme compréhension des intérêts de classe et comme capacités à maîtriser les mécanismes sociaux, économiques et politiques de la société en vue de les transformer. », p. 77.

gulières avec ce que cela implique en termes de gestion prévisionnelle, d'usages des comptes de chèques postaux ou bancaires, etc...

- *Mode de vie, sociabilité, pratiques du temps libre* : a-t-on changé ou non de groupe de référence et d'appartenance, les pratiques du temps libre ont-elles évolué tant d'un point de vue individuel (quelles pratiques antérieures, actuelles) que d'un point de vue collectif (utilisation des structures associatives, d'équipements socio-culturels) ? Le contenu de ces activités a-t-il varié ? Les modes et formes de sociabilité, familiales, amicales, ont-elles varié ? Peut-on voir dans ces changements des indicateurs de régression ou de progression du point de vue des capacités de développement culturel (toutes les émissions de TV par exemple n'ont pas, loin s'en faut, le même potentiel de développement culturel). Y a-t-il eu déplacement par l'agrégation à des bandes dures, par des fixations inter-individuelles (à l'intérieur de groupes d'âge ou non, de la famille ou non, etc...). La rupture avec les réseaux de sociabilité marginalisants ou oppressants sauf à imaginer - ce qui est assez invraisemblable - une transformation globale de l'environnement est à la fois signe et condition d'un changement d'orientation dans les modes d'existence.
- *Mode de vie, de l'apathie ou de la "perturbation" à l'engagement social*. A-t-on enregistré des engagements associatifs, syndicaux, politiques, religieux qui traduiraient l'adhésion à un projet collectif pouvant inclure la découverte ou la construction d'une identité sociale différente...

Cette liste, certainement inachevée, recèle, pour les publics concernés (cf. Chapitre II) des éléments importants et toujours précaires de changement de l'identité sociale et de construction de capacités à être acteur social.

Vaut-il mieux être zonard, fixé dans une rue, un quartier, toxico, délinquant, mal dans sa peau au sens propre et figuré du terme ou être en appartement individuel d'une structure d'hébergement, demandeur d'emploi connaissant ses droits, inséré dans des structures collectives, associatives, revendicatrices ou de loisirs, capable d'user des transports publics et de se repérer dans le temps ?

Ces changements, visés par les organismes de formation qui intègrent les SPER dans leur action sociale, pourraient être estimés si on transformait ces questions en indicateurs et surtout si le temps et les moyens étaient effectivement dévolus. Dans tous les cas encore, mais avec une complexité accrue vis-à-vis des itinéraires d'insertion professionnelle et de formation, il conviendrait bien sûr de pouvoir isoler les effets imputables au stage lui-même³.

Cette estimation des effets recouvre et recoupe des évaluations pédagogiques effectuées en cours ou en fin de stage. Il ne saurait y avoir mise au travail sans acquisition de capacités et d'attitudes. De même, on ne saurait

3 Celui-ci étant intégré à des dispositifs complexes, le problème méthodologique sous-jacent s'apparente à celui rencontré par les responsables de formation d'entreprise qui ont à évaluer les résultats de plans de formation intégrés aux stratégies de l'entreprise (cf. Chapitre I.).

envisager l'entrée dans une formation de niveau V sans l'acquisition de bases en français, calcul, ou en initiation technique. Il va de soi également que les effets attendus en terme d'insertion sociale renvoient à des sous-dispositifs pédagogiques, spécifiques ou transversaux. Ce qui reste toujours relativement aléatoire, cependant, c'est la correspondance qui peut exister ou non entre les acquis pédagogiques constatés en formation et les effets à court ou moyen terme qui renvoient à une logique de mise en oeuvre effective des acquis. Acquérir des connaissances, modifier des attitudes et comportements lors d'un stage est une chose, les mettre en oeuvre, ultérieurement, sans l'aide directe d'un groupe, de formateurs, est autre chose. C'est en cela que l'évaluation des acquis pédagogiques et l'analyse des effets diffèrent profondément. En bon droit on ne peut exiger des organismes de formation que l'évaluation des acquis pédagogiques.

Ajoutons enfin, que si l'objectif de formation central est la construction de capacités à être acteur pour l'inflexion de l'identité sociale, l'ensemble des questions mentionnées ci-dessus, génératrices d'indicateurs, s'avèrerait de peu d'efficacité si l'on n'entreprenait en parallèle des enquêtes et observations visant à faire s'exprimer les publics sur leurs rapports subjectifs à leurs itinéraires d'insertion et sur l'importance qu'ils accordent aux stages et aux dispositifs. Sans l'étude du point de vue des acteurs, l'objectivation suggérée précédemment, mènerait aisément, au moment de l'interprétation, au contresens, à la généralisation hâtive. La technique des récits de vie parfois utilisée lors de l'entrée en stage conviendrait aussi pour mener l'étude des effets vécus par les stagiaires.

2.2 *Les effets collectifs*

La recherche des effets, centrée sur les publics, laisse par définition échapper les répercussions de l'action sur l'environnement social, géographique. Ce type d'analyse des effets par les réactions et transformations de l'environnement n'est quasiment jamais mené. On l'envisage ici par principe parce que certains organismes de formation visent à modifier l'image des jeunes dans leur environnement et parce que l'on sait, sociologiquement parlant, que toute mesure de discrimination positive non soutenue par une solidarité active de la part du milieu social concerné entraîne, par effet pervers, de la relégation ou de l'exclusion⁴.

Les actions menées étant à base territoriale, peut-on en mesurer l'effet auprès des acteurs du milieu ? Pour ce faire, il conviendrait certes que les in-

4 Ce postulat a été maintes fois vérifié. Faut-il rappeler les échecs imparables des mesures éducatives progressistes qui, en institution psychiatrique ou d'éducation spécialisée, n'associent pas l'ensemble des acteurs concernés, personnels éducatifs, de service, familles ? Faut-il évoquer les expériences initialement progressistes des "classes pratiques" en formation initiale ? Un étiquetage, une stigmatisation (Pialoux, 1975) ne disparaissent pas du jour au lendemain et, pire encore, certaines actions, certains dispositifs contribuent à créer ou à confirmer des étiquetages.

terventions soient nombreuses, quantitativement significatives⁵ et de longue durée. Ce n'est guère le cas pour les SPER pris isolément mais cela peut l'être pour les activités de prévention et d'animation dans lesquelles ils s'insèrent. Rechercher des indicateurs consisterait, sur la courte et moyenne durée, à savoir ce qui a changé en s'adressant à la fois aux acteurs institutionnels des services de police, de justice, de santé, du travail social, de l'éducation, de l'animation socio-culturelle, du logement mais aussi aux commerçants et artisans, aux familles, bref aux habitants.

Un tel programme de mesure des effets suppose des observations participantes, des relais, des enquêtes, la mobilisation de statistiques et sa mise en oeuvre s'intégrerait plus dans des opérations de type DSQ que dans l'évaluation de stages isolés⁶.

Considérée sous un autre angle, l'étude des effets collectifs, opposée à celle des acquis et situations strictement individuels, porterait sur les projets menés à l'initiative de plusieurs stagiaires. Qui fait quoi, qui crée quoi, qui s'organise, comment, pour satisfaire quels besoins ? Si la création d'entreprises, de collectifs de chômeurs, d'associations relais, de groupes culturels, (musique, théâtre, fête) ne saurait a priori faire partie des effets attendus des SPER, cette perspective ne saurait toutefois être oubliée.

Mener ce type d'analyse des effets; organisation de nouveaux groupements de stagiaires, impact d'un dispositif éducatif sur un environnement social, relèverait de travaux de recherches de longue durée ou d'un dispositif permanent d'observation.

2.3 *Evaluation des actions, des dispositifs*

Cet aspect semble fort peu développé tant en entreprise que dans les offres de formation financées par l'Etat. On s'en tient le plus souvent à un bilan financier ou à une appréciation globale du déroulement du stage. Entre l'objectivation comptable et les satisfactions-insatisfactions subjectives des acteurs il n'y a le plus souvent rien ou presque mais le problème, là encore, est complexe, les moyens méthodologiques et les coûts à réunir manquent, dépassent souvent les possibilités immédiates des organismes de formation et des financeurs.

En quoi consisterait fondamentalement cette évaluation des actions, des dispositifs et sous-dispositifs ? Trois dimensions ou aspects à examiner.

5 C'est ce qui avait amené B. Schwartz en 1979-1980 à organiser des dispositifs expérimentaux regroupant, sur un même quartier, 45 jeunes (opération 45, cf. *Contradictions*, 1983).

6 Les indicateurs pourraient être nombreux, diversifiés : augmentation des consultations médicales et sociales, des fréquentations d'équipements, des demandes d'entretiens et de conseils auprès des ANPE, des missions locales, des travailleurs sociaux; baisse relative des délits et/ou d'interventions policières, disparition ou diminution du nombre de sans domiciles fixes, de conflits familiaux, de détériorations d'équipements collectifs, etc... Ces données prises dans la collectivité locale et auprès des élus seraient bien entendu à référer (et le problème se complexifie) à ce qui peut être imputé effectivement à l'action de prévention et de formation.

- En bonne logique, évaluer un dispositif consiste à référer les coûts aux résultats, ceux-ci étant jugés ensuite en terme d'efficacité ou d'efficience. Une telle démarche supposerait deux conditions impossibles à réunir pour l'instant :
 - que l'on connaisse les résultats et qu'à ces résultats ou effets on puisse affecter une valeur financière;
 - que les différents sous-dispositifs fassent l'objet d'une comptabilité analytique, ce qui deviendrait quasi ubuesque pour des dispositifs de 800 heures mobilisant 4 ou 5 formateurs pour des financements limités.

- Cette première démarche devant être abandonnée pour des raisons de bon sens, sauf s'il s'agit de recherches expérimentales d'économie de l'éducation, que reste-t-il pour évaluer le fonctionnement des actions et des différents sous-dispositifs qui les composent ?

- Prenons quelques indicateurs des difficultés de gestion pédagogique ou de gestion des publics :
 - l'absentéisme des stagiaires, les abandons, le turn-over,
 - le nombre, la nature, l'ampleur des conflits à réguler dans le groupe de stagiaires, dans l'équipe pédagogique,
 - les démissions, licenciements, ruptures de contrats au sein de l'équipe pédagogique,
 - les détériorations de matériel, de l'équipement, les vols, etc. opposés au respect des règles posées tant au stagiaires qu'aux formateurs,
 - le fonctionnement des stages en entreprise, incidents, stabilisation, départs, ruptures, etc...,
 - l'efficacité (nombre de cas résolus et par qui) des réseaux d'aides aux difficultés individuelles des stagiaires (logement, santé, toxicomanie, etc..).

Toutes ces données sont plus ou moins consignées par les formateurs (cahier de coordination) et par les entreprises (cahier de liaison), par les stagiaires (cahiers de doléances, de suggestions, là où ils existent). S'ils alimentent la régulation quotidienne de l'action, voire les moments de "bilan" intermédiaires ou finaux, ils ne sont guère étudiés, analysés comme tels. La tâche là encore, relèverait de travaux de recherche même si la tenue, sous forme de journal de bord, des difficultés de gestion pédagogique s'avérait possible et utile.

- Il resterait aussi à estimer les usages faits par les stagiaires de ce type de dispositifs. S'ils sont acteurs, comme le postulent et le souhaitent les organismes de formation, certains d'entre eux peuvent développer, vis-à-vis des offres de formation, des conduites stratégiques dont les buts ne coïncident pas nécessairement avec ceux des organismes. Se "planquer en stage" pour échapper temporairement aux contrôles policiers, bref se refaire une santé, s'aligner sur les normes et modèles des travailleurs sociaux pour "souffler un peu", être hébergé, disposer de ressources mini-

males, se soustraire à l'inquisition du contrôle familial, bref "sortir" de chez soi, se créer un nouveau marché pour écouler "produits" et marchandises, sont autant d'usages possibles des stages. Formateurs et travailleurs sociaux identifient plus ou moins nettement ces "motivations" à l'accès bien éloignées du but visé par les pouvoirs publics. Evaluer l'action, de ce point de vue, supposerait de mesurer l'évolution des usages du stage dans ses dimensions individuelles et collectives (dès lors que des sous-groupes de stagiaires peuvent se constituer, faire alliance, pour réaliser certains de ces buts).

Cet aspect a été très peu évoqué dans le corpus réuni. Formuler l'hypothèse selon laquelle certains stagiaires utiliseraient de façon strictement instrumentale les stages de formation nous paraît toutefois logique.

Si la recherche des effets individuels est centrée sur la question "qu'est-ce que les stages font aux stagiaires ?", on peut aussi se demander "qu'est-ce que les publics font des stages ?".

2.4 Remarques : peut-on évaluer les SPER ou d'autres dispositifs similaires ?

Oui si on mobilise des moyens de recherche lourds associant chercheurs et praticiens. Ce constat issu d'une exploration non exhaustive de l'analyse des effets individuels, collectifs et de l'évaluation des actions débouche sur deux questions.

Peut-on demander aux offreurs de formation de mener des évaluations sophistiquées si les moyens méthodologiques et financiers font défaut ?

Les demandes d'évaluation formulées par les financeurs ne devraient-elles pas tenir compte des moyens effectivement mis à disposition des organismes de formation dont les moyens en formation de formateurs ? Ceci étant dit, que faire dans l'immédiat ? Quatre orientations :

- s'en tenir, en matière d'analyse des effets individuels, à un nombre limité d'indicateurs simples dont les offreurs de formation, les financeurs connaîtraient clairement les limites. De ce point de vue les développements précédents constituent une réserve de questions et d'indicateurs dans laquelle les offreurs de formation pourraient puiser pour reconstruire des tableaux de bord adaptés à la situation de leurs publics et aux objectifs qu'ils se fixent. Cette analyse des effets individuels pourrait être menée à la fin du stage, à 3 mois, au-delà il s'agirait d'un travail lourd de suivi individuel.
- Renoncer à l'analyse des effets de l'action de formation sur l'environnement sauf s'il existe une structure inter-institutionnelle représentative pouvant alimenter et piloter un travail d'étude, ou animer un dispositif permanent d'observation.
- L'évaluation du fonctionnement de l'action, à partir d'un enregistrement fidèle des principales caractéristiques des publics (cf. Chapitre II) et des

hypothèses que l'on peut faire sur leurs usages du stage, concernerait principalement, sous forme de cahier de stage, l'enregistrement des absences, des départs, des conflits importants tant au sein des stagiaires que de l'équipe d'animation et le relevé des principales interventions sociales individuelles et des régulations collectives. Par ailleurs, une préparation de l'action en terme de sous-dispositifs finalisés par des objectifs faciliterait le travail des bilans intermédiaires et finaux (cf. Chapitre III).

- L'évaluation pédagogique, stricto sensu suppose surtout une définition des objectifs et plus encore des capacités transversales. De ce point de vue, il conviendrait, un peu comme dans la définition des domaines de formation des CAPUC, qu'un sous-dispositif spécifique soit le lieu de l'intégration des acquis et du renforcement explicite des capacités transversales. Cela supposerait, comme on a pu le suggérer au chapitre III, que les offreurs de formation construisent leurs stages autour d'orientations méthodologiques centrales. Les références aux pédagogies du contrat ou du projet ne sont opératoires, selon nous, que si elles reposent sur des méthodes d'apprentissages systématiques de construction des dits-projets.

3. UN BILAN DE LA RECHERCHE PARTICIPANTE

Par bilan on entend ici, à partir des matériaux fournis par les organismes de formation et des notes prises par l'équipe de recherche Trigone, un recensement des difficultés rencontrées et une confrontation entre les objectifs et effets attendus par les organismes de formation (chapitre I) et les résultats auxquels nous sommes parvenus en terme de formation de formateurs et de production pédagogique.

Ainsi entendu, ce bilan repose sur des représentations datées puisqu'enregistrées et stabilisées en juin 1989 (§ 3.1 et 3.2) puis actualisées (§ 3.3) en novembre 1989 suite à la lecture du rapport.

3.1 Les difficultés rencontrées

Si les projets pédagogiques, de recherche participante ou autres, servent de guide pour l'action, on sait aussi que la carte n'est pas le territoire et que l'anticipation de résultats est toujours peu ou prou soumise à des événements, des aléas qui interfèrent favorablement ou défavorablement. Si tout projet vise la réduction de l'incertitude du futur son déploiement s'effectue au sein de ces incertitudes.

Aussi, parmi les difficultés qui ont affecté le déroulement de cette recherche participante, signalons :

- le raccourcissement du temps de travail. Ce qui devait être mené d'octobre 1988 à septembre 1989 a été de fait engagé à partir de janvier 1989. Ce retard initial est dû au montage du projet, et celui-ci, compte-

tenu des contraintes spécifiques de l'équipe de recherche de Trigone, ne pouvait être renégocié. Le rapport de recherche, pour des raisons de charge de travail devait être rédigé en juillet 1989 ou seulement en mars-avril 1990, ce qui eût été inacceptable.

Cette réduction du temps de recherche a porté surtout sur les phases finales dès lors que l'on ne pouvait faire l'impasse en groupe d'étude sur la co-définition des objectifs et méthodes, sur le test des outils de recueil de données, sur l'identification et la reformulation des objectifs, sur l'analyse des stages comme ensemble de sous-dispositifs (cf. Chapitre I.).

Ce qui a manqué, et plusieurs organismes de formation le signalent, c'est le temps de reconstruction, de synthèse, de remontage en quelque sorte des stages PER. Ce qui a manqué aussi c'est le temps de rédaction des monographies qui ne pourront être effectivement jointes à ce rapport. Les matériaux ont été réunis, mais il reste à les mettre en forme.

- La mobilisation des organismes de formation sur la mise en place du crédit-formation et l'annonce corrélatrice de l'abandon des SPER a déstabilisé momentanément la recherche. Cette perspective, inquiétante pour les organismes, contribuait de fait à dévaloriser peu ou prou le travail entrepris sur les SPER même si tous étaient convaincus que l'on y puiserait des outils transférables.

Analyser des dispositifs condamnés de fait n'incitait guère au sur-investissement. La situation aurait été beaucoup plus dynamique si les organismes de formation avaient eu l'assurance, suite à cette recherche, de mettre en place à nouveau des SPER.

- L'appropriation des démarches et outils d'analyse proposés par Trigone fut aussi, mais cela était prévu, source de difficultés. Chercher un vocabulaire commun rigoureux, s'approprier des démarches d'objectivation fut relativement long et ce d'autant plus que les formateurs impliqués dans les stages ne purent assister que de façon épisodique aux réunions du groupe d'étude. Une double communication-retraduction fut assurée à la fois par les coordinateurs de stages et lors des réunions de "terrain" animées par Trigone.

La démultiplication de la démarche a sans doute produit elle aussi des retards et a conduit l'équipe de recherche à augmenter le nombre de réunions initialement prévues avec les formateurs.

- Courant juin, début juillet on a assisté également dans certains organismes à la dissolution de fait des équipes de formation ou à une remobilisation sur d'autres projets. En d'autres termes, une partie des formateurs était "ailleurs", soit par licenciement, démission, fin de contrat soit par la préparation et l'engagement de nouveaux projets (camps de vacances entre autres). Bref, pour une partie des formateurs, voire des coordinateurs, le SPER achevé relevait objectivement du passé et pour l'équipe Trigone il devenait quasiment impossible de compléter les prises d'information.

Ajoutons à ces difficultés identifiées par les organismes de formation une difficulté mal perçue initialement par l'équipe de recherche. S'il s'avérait nécessaire de repartir des objectifs de formation et plus encore des capacités transversales pour produire des indicateurs et des critères d'évaluation, il est apparu rapidement qu'une majorité des formateurs, malgré leur déclaration initiale, ne maîtrisait pas de fait les approches par objectifs en pédagogie. Ce constat recoupe celui établi par le COPASS (1987) même si notre conception de l'usage des objectifs diffère⁷.

Dès lors, le temps passé à la définition, reformulation des objectifs a pris le pas sur la production d'indicateurs et surtout de critères d'évaluation. S'il était en effet possible de déduire de certains objectifs redéfinis des indicateurs, le fait de ne pas avoir évalué effectivement ces objectifs ainsi reformulés laissait le plus souvent en blanc la "case" critères. Ce constat, notons le, confortait une de nos hypothèses initiales, selon laquelle la formulation de critères résulte des pratiques effectives beaucoup plus que de définitions a priori.

En conséquence, entre le projet initial et son déroulement effectif - même si les contrats de travail ont été respectés et dépassés⁸ entre la prévision et la réalisation, la carte et le territoire sont venus interférer :

- le manque de temps pour "maturer" et rédiger;
- les incertitudes sur le devenir des SPER et la mobilisation sur d'autres perspectives par ailleurs potentiellement menaçantes pour les organismes de formation;
- les difficultés inhérentes à tout dispositif de démultiplication de l'information;
- les phénomènes de décomposition ou de démobilitation de fait de certaines équipes pédagogiques;
- une surestimation de la part de l'équipe de recherche de la maîtrise par les formateurs des approches par objectifs.

La recherche participante a contribué à "nouer", à souder les formateurs engagés dans les SPER mais ceci a aussi parfois engendré des coupures, avec d'autres équipes qui ne disposaient pas des mêmes moyens (et contraintes) de réflexion et de production. Des essais parfois effectués pour associer l'ensemble du personnel de l'institution à la démarche de recherche ont échoué et le transfert des acquis méthodologiques et pédagogiques à l'ensemble des formateurs est posé comme un problème à résoudre suite à la publication du rapport.

7 L'étude du COPASS, recoupe nos observations mais oriente de fait les offreurs de formation et les formateurs vers la définition de micro-objectifs alors qu'il nous paraît surtout utile d'aider les formateurs à clarifier leurs intentions et à définir des capacités transversales (cf. Chapitre I.).

8 Le cahier des charges en temps de réunion de travail a été dépassé tant par les organismes que par Trigone. Dans la convention, le temps de rédaction est en sus, pour Trigone les contacts et réunions terrain initialement prévus ont été augmentés d'au moins 30%.

Aussi, en juin 1989, les formateurs, oralement, par écrit, soulignaient surtout les acquis méthodologiques, pédagogiques et reléguèrent de fait au second plan la valorisation de leurs activités qui était au départ une préoccupation centrale. La recherche participante était dans ces propos surtout assimilée à une formation de formateurs exigeante (obligation d'analyse et d'écriture) mais aussi efficace (appropriation collective des outils, mise en oeuvre et transfert). Les acquis les plus importants concernant la formulation d'objectifs, l'analyse de stages en terme de sous-dispositif et l'aide à la conception de projets nouveaux.

3.2 Le point de vue de l'équipe de recherche Trigone

Au sein des difficultés évoquées, à quels résultats sommes-nous parvenus ? Pour répondre à cette question, la démarche la plus évidente consiste à retourner aux résultats attendus, mentionnés au chapitre I.

Les objectifs politiques et institutionnels de valorisation des activités des organismes de formation, de développement de leurs modes de coopération. Cet objectif, pour être partagé, n'était guère prioritaire pour l'équipe de recherche Trigone. Dès lors que nous refusions d'évaluer l'action des organismes de formation nous n'avions guère à plaider pour la valorisation de leurs activités car cela aurait de fait conduit à une évaluation déguisée et tronquée.

Ce qui a pu être mis en évidence, confirmé plutôt, c'est à la fois l'existence de publics spécifiques dont la prise en charge suppose des principes pédagogiques et des modes d'intervention articulant étroitement les savoirs et techniques du travail social et de la formation permanente. La prise en compte de ces publics et de ces modes d'intervention suppose, nous l'avons écrit, une attention particulière des pouvoirs publics.

En ce sens, et en excluant toute évaluation du travail mené effectivement, nous pensons avoir répondu aux attentes des organismes de formation. Pour ce qui concerne le développement de leurs capacités à coopérer, la contribution de la recherche participante, mais ce n'est peut-être pas négligeable, a surtout consisté à mettre en place et faire partager une expérience, un vocabulaire et des outils d'analyse communs.

Les objectifs de formation de formateurs : amélioration des capacités professionnelles par l'entraînement à l'analyse des pratiques.

A partir de nos observations et des éléments de bilan dressés par les organismes de formation on peut affirmer que cet objectif a été atteint. Les démarches et outils ont été appropriés, mis en oeuvre, transférés mais plus par l'analyse des objectifs et des stages, la construction de projets, que par les activités d'évaluation proprement dites.

Les objectifs de production et de capitalisation pédagogique en matière d'évaluation. Les organismes de formation ont assuré une production

écrite, ont mis en place des outils de capitalisation mais l'objectif n'a été ici que partiellement atteint. Tout d'abord, la reformulation d'objectifs de formation, d'objectifs pédagogiques a conduit à la construction d'indicateurs mais beaucoup plus rarement à l'explicitation de critères et rares sont les cas où l'on a pu isoler des capacités transversales et des référents méthodologiques.

En conséquence, l'équipe de recherche a été amenée à reformuler, suggérer des modes d'évaluation des SPER, des dispositifs en allant souvent au-delà des matériaux recueillis. L'acquis, de ce point de vue, serait dans les propositions méthodologiques (analyse de sous-dispositifs), technique (exemples) plus que dans une production ordonnée. Si nous avons contribué à éclairer certaines difficultés, à élaborer des pistes de réflexion, des exemples utilisables, nous n'avons pas produit de façon systématique des indicateurs et surtout des critères d'évaluation. Le savoir de la pratique sur lequel reposait ce travail s'est révélé moins construit, moins riche que nous le pensions et le temps a aussi manifestement manqué.

3.3 L'accueil du rapport par les organismes de formation

Les réactions des membres du groupe d'étude réuni le 2/11/89 peuvent être synthétisées comme suit :

- a) Les participants approuvent le rapport sur le fond en ce que celui-ci fournit une vision jugée "juste" des SPER et de leur conduite par les organismes de formation. En outre, le rapport contribue à questionner les pratiques, à dégager des pistes de réflexion pour des travaux pédagogiques ultérieurs (en particulier à propos des méthodologies de traitement de l'urgence et des pédagogies du projet). En ce sens, les participants se déclarent co-signataires du rapport.
- b) En tant que synthèse, le rapport "écrase" les spécificités de chaque organisme et une lecture du rapport visant à "retrouver" les contributions de chacun aboutit nécessairement à des insatisfactions. La plus nette et la plus recevable concerne un organisme qui, par le développement d'apprentissages techniques, associe fortement insertion sociale et insertion professionnelle. De ce point de vue, le rapport privilégie surtout l'étude des stratégies d'insertion sociale.
En bonne logique, la présentation des spécificités de chaque organisme relève du travail monographique qui sera poursuivi par certaines équipes mais dont la réalisation est disjointe de la publication du rapport.
- c) Le rapport a insuffisamment souligné, pour certains organismes les difficultés du traitement de l'urgence. L'échange auquel cette remarque a donné lieu a été repris au chapitre III, dans le § 2.3.

Compte-tenu de cette approbation globale et de ces remarques, les organismes et leurs partenaires souhaitent une large diffusion du rapport et s'organisent pour l'assurer.

ANNEXE I

I. LES PHASES DE TRAVAIL ET LE CALENDRIER

1. *Novembre et décembre 1988*

- Mise au point du projet de recherche
- Modes de coopération entre le Laboratoire Trigone et les organismes
- Mise en place du dispositif de recherche
- Calendrier de travail

2. *Janvier - février 1989*

- Elaboration et tests des outils de recueil des données
- Recueil d'informations et rassemblement des sources documentaires
- Poursuite des réunions de travail avec le collectif de recherche

3. *Février - mars 1989*

- Première visite de terrain (Annexe n° III : Calendrier des Réunions de terrain)
- Explicitation de la démarche de recherche participative
- Guidance méthodologique des équipes de terrain
- Recueil continu des informations et mise en oeuvre de grilles d'analyse des stages

4. *Avril - mai 1989*

- Bilan de la première phase de recherche
- Réunions du collectif et présentation de la synthèse des analyses
- Deuxième visite de terrain (Annexe III : Calendrier des Réunions de Terrain)
- Définition et production des critères d'évaluation
- Présentation des monographies à réaliser dans les organismes

5. *Réunion du Groupe de Pilotage : jeudi 13 avril*

6. Réunions mensuelles du collectif de recherche

Vendredi 23 septembre :

Participants : l'ensemble des organismes, la Mission Locale, Trigone

- Présentation des organismes de formation
- Présentation du Laboratoire Trigone
- Formulation de la demande
- Projet de recherche

Mercredi 9 novembre

Participants : La D.R.F.P., la Région, l'ensemble des organismes, la Mission Locale, Trigone

- Présentation de la Recherche
- Prise en charge financière
- Conventionnement
- Décision d'un organisme centralisateur

Mardi 20 décembre :

Participants : organismes de formation, Mission Locale, Trigone

- Modalités de fonctionnement
- Calendrier de travail
- Présentation de la démarche

Vendredi 13 janvier :

Participant : idem

- Principes de base et définition des concepts
- Elaboration d'une première grille de recueil d'informations et consignes de travail pour l'expérimenter.

Vendredi 3 février :

Participants : idem

- Bilan du travail des équipes de terrain
- Présentation et appropriation : indicateurs de contrôle des résultats et critères d'évaluation
- Calendrier de la première vague de visites de terrain

Mardi 14 mars :

Participants : idem

- Bilan du travail réalisé sur les terrains : stabilisation de la grille d'analyse
Premiers effets de la dimension recherche-action et difficultés rencontrées
Programmation de la deuxième vague de visites de terrain

Jeudi 20 avril :

Participants : idem

- Bilan de la réunion du groupe de pilotage du 13 avril (DRFP + services instructeurs DASS et Jeunesse et Sport)
Stabilisation de la recherche : tableau synoptique des travaux réalisés dans les organismes; des effets/difficultés de la recherche
Poursuite du travail : production d'indicateurs de contrôle et de critères d'évaluation
- Présentation et programmation des travaux dans les organismes

Jeudi 18 mai :

Participants : idem

- Bilan de la réunion du 20 avril
- Etat d'avancée des travaux
- Présentation et discussion du rapport intermédiaire communiqué à la DRFP et aux services instructeurs concernés
Programmation de séances de premières lectures des travaux dans les organismes

Jeudi 22 juin :

Participants : idem

- Etat d'avancement de la recherche dans les organismes
- Recueil des données, du matériau construit par chaque équipe pédagogique
- Plan de travail et d'utilisation du matériau fourni

Juillet - Août

Equipe de recherche Trigone

- Rédaction du rapport de recherche
- Commentaires et retour des travaux des organismes (pré-rédaction de monographies)

Lundi 25 septembre :

Participants : idem

- Remise du rapport Trigone aux organismes
- Attente de feed-back

Jeudi 12 octobre

- Poursuite du travail de recherche

Jeudi 2 novembre

- Retour et commentaires des formateurs et coordonnateurs des organismes de formation
Critique, transformations, modifications

Jeudi 7 décembre

- Restitution des commentaires et questionnements des organismes de formation
- Relecture et dactylographie définitive

Mardi 19 décembre

Participant : Groupe de Pilotage

- Restitution et bilan de la recherche aux financeurs, aux services instructeurs
- Présentation du rapport; diffusion ultérieure
- Poursuite des démarches de recherche; perspectives

II. CALENDRIER DES REUNIONS DE TERRAIN

Première vague de réunions de terrain (février - mars)

- 22 février (9h30 - 16h) : ARPEP-MARGE
- 28 février (9h30 - 16h) : Maison de Quartier de Moulins
- 1 mars (9h30 - 16h) : ALPS
- 3 mars (9h - 14h) : ADNSEA
- 8 mars (14h - 16h) : UFCV
- 9 mars (8h30 - 16h) : Atelier de Préformation de Marquette

Ces réunions regroupaient entre trois et six formateurs et les coordonnateurs ou directeurs de centres présents dans les réunions mensuelles du collectif de recherche.

Un problème de fonctionnement avec l'UFCV a entraîné le report de la réunion prévue au 24 mars.

Deuxième vague de réunions de terrain (avril - mai)

- 8 avril (9h - 16 h) : Maison de Quartier de Moulins
- 11 avril (9h - 16 h) : ADNSEA
- 14 avril (9h - 16 h) : ARPEP-MARGE
- 19 avril (9h - 16 h) : ALPS
- 24 avril (8h30 - 13 h) : Atelier de Préformation de Marquette
- 25 avril (14h - 16h) : UFCV

Troisième vague de réunions de terrain (juin - juillet)

(Etat des pré-rédactions de monographies dans les organismes)

- 26 juin : ADNSEA
- 27 juin : Maison de Quartier de Moulins
- 27 juin : ALPS
- 29 juin : UFCV
- 29 juin : Atelier de Préformation de Marquette
- 7 juillet : ARPEP-MARGE

ANNEXE II

INDEX DES OUVRAGES CITES

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES DU CHAPITRE I.

- BARBIER, J.M., *l'évaluation en formation*, Paris, PUF, 1985, 295 p.
Cahiers du C.U.E.E.P., N° 9, déc. 87, *Recherche-Action : méthodes et stratégies*, 113 p.
- DE BLIGNIERE, A., "Les capacités transférables. Une pédagogie de l'insertion professionnelle. Une recherche-action de l'Université Paris Dauphine", Paris, *Etudes et Expérimentations*, N° 4, nov.-déc. 1983, p. 13-16.
Education Permanente, N° 80, sept. 85, *La recherche en formation, itinéraires pour les praticiens*, 171p.
Education Permanente, N° 85; oct. 86, *L'approche par les objectifs en pédagogie*, 175 p.
- GRAWITZ, M., *Méthodes des sciences sociales*, Paris, Dalloz, 1986, 1104 p.
- HAMELINE, D., "Formuler des objectifs pédagogiques : modes passagères ou voie d'avenir ?", Paris, *Revue Française de Pédagogie*, N° 148-149, 1978.
- HAMELINE, D., *Les objectifs pédagogiques*, Paris, ESF, 2e édition, 1979, 200 p.
- JOBERT, G., "La professionnalisation des formateurs", in *Quelle formation ? Quels formateurs ? Séminaire 15-16 octobre 1986*, Paris, Délégation à la Formation professionnelle, Documentation Française, 152 p.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES DU CHAPITRE II.

- ALULIFFE, G., "Les jeunes en stage "16-18 ans" : une approche des attitudes en termes de projet", Paris, *Revue Française de Sociologie*, janvier-mars 1988, N° XXIX-1, pp. 143-170.
- AVENTURE, F., "Les stages de formation alternée des jeunes 16 à 25 ans en 1985-1986. Profil des publics et avenir des stagiaires", Paris, *Etudes et Expérimentations*, N° 26, pp. 17-28.

- DUBAR, C. et al., *Une autre jeunesse. Jeunes stagiaires sans diplôme*, Lille, PUL, 1987, 263 p.
- DUBET, F., "Conduites marginales des jeunes et classe sociale", Paris, *Revue Française de Sociologie*, avril-juin 1987, N° XXVIII-2, pp. 265-286.
- Education Permanente, Projet-formation-action*, 1ère partie, N° 86, déc. 86, 160 p.; 2ème partie, N° 87, mars 87, 183 p.
- Groupe d'action éducative concertée, *Avoir vingt ans dans les quartiers*, Paris, ADEP, 1982, 272 p.
- HEDOUX, J., VERMERSH, P. et al., *Des praticiens analysent leurs démarches; approche sociologique et psychologique des jeunes dits de "bas niveaux" et de leurs formateurs*, Lille, CREFO-ORCEP, Septembre 1982, 492 p et annexes (159 p.).
- SCHWARTZ, B., *L'insertion sociale et professionnelle des jeunes*, Rapport au Premier Ministre, Paris, Documentation française, oct. 1981,

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES DU CHAPITRE III.

- BOURDIEU, P., *La noblesse d'Etat*, Paris, Editions de Minuit, 1988, 569 p., (cf. entre autre, prologue et chapitre 1 et 2).
- CROZIER, M., FRIEDBERG, E., *L'acteur et le système*, Paris, Seuil, 1977, 437 p.
- Documents réglementaires, Ministère des Affaires Sociales et de l'Emploi (TE3, 32, N° 15327) circulaire DE/DFP n° 87/1 du 14/07/87 est relative à la mise en oeuvre de programmes de formation et d'aide à la réinsertion des demandeurs d'emploi de longue durée ou en difficulté. Les stages de préparation à l'emploi : Fiches pratiques formation continue; Paris, Centre Inffo, Edition 1988, pp.28-32. Note technique pour la mise en oeuvre de programmes de formation des jeunes de 16 à 25 ans. Année 1988, Préfecture du Nord-Pas-de-Calais; Délégation régionale à la formation professionnelle, 4 p (et documents administratifs et d'évaluation joints).
- Etudes et Expérimentations, Reconnaissance et validation d'acquis*, Paris, N° 18, mars-avril 1986, 39 p., mais juin 1986, 30 p.
- HEDOUX, J., "1963-1983 Points de repère sur la formation des jeunes au chômage", *Contradictions. Plan de sauvetage des jeunes*, N° 36-27, été-automne 1983, pp.11-19.
- ISAMBERT-JAMATI V., *La réforme de l'enseignement du français à l'école élémentaire*, Paris, CNRS, ATP N° 14, 1977, 98 p.
- PATY D., *12 Collèges en France*, Paris, La Documentation Française, 1981, 320 p.

PIALOUX, M., "Jeunes sans avenir et travail intérimaire", Paris, *Actes de la Recherche en Sciences sociales*, N° 26-27, mars-avril 1979, pp. 19-47.

VASCONCELLOS, M., OROFIAMMA, R., C2F CNAM, mai 1989, document de travail, 4p.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES DU CHAPITRE IV.

A3E, *Pratiques professionnelles des responsables de formation en entreprise*, Paris, mai 1986, 161 p. + 2 vol. annexes.

COPASS, Evaluation des stages d'insertion sociale et professionnelle et formulation des objectifs. Rapport d'étude, Lille, 10/07/87, 45 p.

Education Permanente, L'investissement formation, N° 95, octobre 1988, 221 p.

FONTANEL, M., "Enseignement assisté par ordinateur et formation professionnelle", 2, 3, Paris, *Etudes et Expérimentations*, N°16, nov.-déc. 1985, (p. 21-28) et N° 17, janvier-février 1986, pp. 25-32.

LESNE, M., *Travail pédagogique et formation d'adultes*, Paris, PUF, L'Education, 1977, 185 p.

PAILLOU, J., VERGNAUD, G. et al, *Adultes en reconversion. Faible qualification, insuffisance de formation ou difficultés d'apprentissage*, Paris, La Documentation Française, 1989, 202 p.

VERNIERS, M.C., "La "qualification sociale" : un nouveau besoin de formation ?", Lille, *Les Cahiers d'Etudes du C.U.E.E.P.*, N° 3, juin 1985, 105 p.

TABLE DES MATIERES

	Pages
Introduction	9
Chapitre I. - Un dispositif de recherche participante centré sur l'évaluation	13
1. De l'évaluation : une demande sociale, pressante, une complexité évidente	13
2. Origine de la demande et effets attendus par les partenaires	19
3. Organisation et déroulement de la recherche	21
3.1 Organisation de la recherche : les instances et lieux de travail	21
3.2 Déroulement de la recherche	22
4. Outils et techniques de recherche	24
4.1 Définition et niveaux d'analyse	24
4.2 Les outils de recueil des données	25
4.3 Traitement des données et rédaction du rapport	27
Remarques	28
Chapitre II. - Les organismes de formation et leur public	29
1. Des organismes issus de la prévention, de l'éducation spécialisée, de l'ASC et de l'Education populaire	29
1.1 Origine des centres	29
1.2 Filiation et modes d'intervention	30
2. Les principes pédagogiques structurants	31
2.1 Des jeunes différenciés, des réponses diversifiées	31
2.2 Les principes pédagogiques	32
3. Les publics	35
3.1 Information, sensibilisation, repérage et modes de recrutement	35

3.2	Les critères de sélection des organismes de formation	36
3.3	Analyse quantitative des publics	37
3.4	Analyse qualitative des publics	38
4.	Les équipes pédagogiques	47
4.1	Fonction de coordinateur	47
4.2	Fonction de formateur, matière	48
4.3	Fonction de formateur technique	49
Conclusion		50
 Chapitre III. - Les SPER : une approche en termes d'objectifs et de sous-dispositifs		 53
Introduction		53
1.	La définition officielle des SPER : une approche en termes de sous-dispositifs	54
1.1	Une lecture située	54
1.2	Objectifs inscrits dans les textes réglementaires	54
1.3	Les sous-dispositifs présentés aux organismes de formation	55
1.4	Remarques	58
2.	Objectifs généraux visés par les organismes de formation	58
2.1	Les objectifs de formation assignés au SPER par les organismes de formation	58
2.2	Questionnement et reformulation	60
2.3	Remarques	62
3.	Les SPER comme ensemble de sous-dispositifs complexes	63
3.1	Des sous-dispositifs situés en amont de la formation "Sous-dispositif d'information sélection des publics"	64
3.2	Des sous-dispositifs transversaux "Sous-dispositif de régulation de la formation : la réunion de l'Assemblée Générale"	71
3.3	Des sous-dispositifs "pédagogiques" centrés sur l'insertion sociale et le développement personnel "Sous-dispositif de valorisation des stagiaires, d'ouverture sur l'environnement social" "Sous-dispositif de suivi personnel des stagiaires"	76
3.4	Des sous-dispositifs de remise à niveau scolaire	82

3.5	Des sous-dispositifs d'initiation et d'insertion professionnelle	83
	"Sous-dispositif de gestion de l'alternance : le stage en entreprise"	
3.6	Des sous-dispositifs en aval de la formation	89
4.	Conclusions	89
Chapitre IV : Conclusions: évaluer les SPER; bilan de la recherche participante		93
1.	Les acquis des chapitres II et III	93
2.	Evaluer les SPER : recherche d'indicateurs	95
2.1	Les effets individuels : l'insertion sociale et professionnelle	95
	L'itinéraire d'insertion professionnelle	96
	L'itinéraire de formation	97
	L'itinéraire d'insertion sociale	97
2.2	Les effets collectifs	100
2.3	Evaluation des actions, des dispositifs	101
2.4	Remarques : peut-on évaluer les SPER ou d'autres dispositifs similaires ?	103
3.	Un bilan de la recherche-participante	104
3.1	Les difficultés rencontrées	104
3.2	Le point de vue de l'équipe de recherche Trigone	107
3.3	L'accueil du rapport par les organismes de formation	108
Annexes		109
Table des matières		117

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"/>
Abonnement valable pour six livraisons, prenant cours à partir du no.	300	<input type="text"/>

Veuillez préciser :

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

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

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

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

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

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