



**institut de  
recherche sur  
l'économie de  
l'éducation**

centre national de la  
recherche scientifique

Jean-Jacques PAUL (IREDU)  
Marc RICHARD (IREDU)  
Jean DUPRAZ (Rectorat de Dijon)  
Jean-Michel PIERRET (Rectorat de Dijon)

**ELEMENTS D'ÉVALUATION DU PROGRAMME  
DE FORMATION POUR LA PRÉPARATION A  
L'EMPLOI DES JEUNES DE 16 A 25 ANS**

UNIVERSITE DE BOURGOGNE - FACULTE DE SCIENCE ECONOMIQUE ET DE GESTION

IREDU CNRS - FACULTE DES SCIENCES MIRANDE  
B.P. 138 - 21004 DIJON CEDEX - Tél. 80.39.54.50



INSTITUT DE RECHERCHE SUR L'ÉCONOMIE DE L'ÉDUCATION

Faculté des Sciences Mirande - B.P. 138 - 21004 DIJON CEDEX - Téléphone 80.39.54.50

ELEMENTS D'ÉVALUATION  
DU PROGRAMME DE FORMATION  
POUR LA PRÉPARATION A L'EMPLOI  
DES JEUNES  
DE 16 A 25 ANS

Jean-Jacques PAUL (IREDU)  
Marc RICHARD (IREDU)  
Jean DUPRAZ (Rectorat de Dijon)  
Jean-Michel PIERRET (Rectorat de Dijon)

Octobre 1987

Rapport présenté à la demande  
de la Délégation Régionale  
à la Formation  
Professionnelle de Bourgogne

Cahier de l'IREDU  
n° 46

ISBN = 2-85634-049-0  
ISSN = 0768-1968

## AVANT-PROPOS

Ce présent cahier consigne les principaux résultats de l'évaluation, que nous avons menée en Bourgogne, du dispositif de formation destiné aux jeunes de 16 à 25 ans sortis du système éducatif sans qualification professionnelle sanctionnée.

Son intérêt est triple. D'une part, il s'inscrit dans la ligne des trois précédentes évaluations de ces dispositifs (1), en les complétant par une évaluation d'ordre plus pédagogique. D'autre part, il entend entretenir la mémoire de ces actions, dont l'organisation et les objectifs sont l'objet d'évolutions permanentes. Il fournit ainsi des éléments intéressants dans une optique d'histoire et d'analyse institutionnelles. Enfin, il s'attache à définir des zones d'action susceptibles d'améliorer le fonctionnement futur de ces dispositifs.

Compte-tenu de ces remarques, le fait que l'analyse se concentre sur la Bourgogne n'apparaît pas comme une limite mais au contraire comme un avantage permettant une réflexion plus documentée sur le fonctionnement de ce système. En outre, il a été démontré à de multiples reprises que la Bourgogne apparaît comme une région prototype de la réalité de l'ensemble du territoire national. Les analyses qu'elle permet de réaliser sont donc souvent susceptibles de généralisation.

Mais l'objectif premier de ce cahier est la diffusion d'informations inédites de façon à ce qu'elles suscitent un débat entre les acteurs du dispositif, avec l'espoir qu'il puisse ainsi contribuer à l'amélioration du fonctionnement de celui-ci.

-----  
(1) -A. GIFFARD, J.J. PAUL : "La formation continue des jeunes : contenu et impact", IREDU, 1981.

-J. DANREY, A. GIFFARD, J.J. PAUL, M. RICHARD : "Observation et évaluation du dispositif de formation et d'insertion des jeunes de 16 à 18 ans en Bourgogne : Bilan d'une première année de fonctionnement", IREDU, 1983.

(2) -A. GIFFARD, J.J. PAUL, M. RICHARD : "Stratégies et trajectoires des jeunes sans diplôme", Cahier de l'IREDU, n°40, 1985.

## INTRODUCTION

Sur les 12.000 jeunes qui sortent chaque année de l'enseignement secondaire en Bourgogne, 40 % sont considérés comme quittant l'école sans qualification professionnelle. Leur sont destinées des mesures de formation complémentaire visant à faciliter leur insertion et à éviter leur marginalisation sur un marché du travail devenu de plus en plus sélectif.

Ces mesures ont déjà été l'objet de plusieurs évaluations, tant sur le plan national que régional. Néanmoins, compte-tenu de la volonté exprimée par les Pouvoirs Publics d'instituer de nouvelles formes d'organisation pédagogique au cours de la campagne 1986-87, il nous a été demandé de réaliser une nouvelle évaluation des actions destinées aux jeunes sans qualification. C'est le produit de celle-ci qui est présenté dans ce rapport.

Cette évaluation vise à analyser l'organisation institutionnelle et pédagogique du dispositif. Elle se fonde sur les documents officiels, sur des interviews de responsables de formation, sur des collectes de données spécifiques.

Au cours d'une première partie, nous aborderons l'analyse institutionnelle à travers l'étude de l'implantation administrative des actions et du fonctionnement institutionnel ; ce dernier sera repéré à partir de l'attribution des stages et de la mise en oeuvre de l'inter-institutionnalité.

La seconde partie traitera de l'analyse pédagogique en présentant les différents types d'actions de formation et les méthodes pédagogiques utilisées. Elle se consacrera également, et c'est sans doute là le point le plus original de ce rapport, à la présentation d'une évaluation pédagogique de dix actions de formation fondée sur la passation de tests aux stagiaires en début et en fin d'action de formation.

L'objectif général de cette évaluation est donc, en fonction des nouveautés introduites dans le dispositif au cours de la campagne 1986-87, de repérer les problèmes qui ont pu surgir et les points positifs qui se sont dégagés. En particulier, compte-tenu de la multiplicité des formules mises en place au cours de cette campagne, nous chercherons à mettre en valeur les spécificités de chacune d'entre elles, tant du point de vue de leur structure interne que de celui des résultats, dans le but d'éclairer les décideurs sur les modes d'organisation à privilégier dans l'avenir.

## I. ANALYSE INSTITUTIONNELLE

Avant d'examiner le fonctionnement du dispositif d'insertion des jeunes sans qualification, nous présenterons son organisation administrative, et nous discuterons des relations que celle-ci a établies entre l'Administration et les acteurs de la formation d'une part, et entre ces derniers d'autre part.

### I-1. La mise en place administrative

Nous rappellerons au cours de ce paragraphe l'organisation qui avait prévalu jusqu'à la campagne 1986-87 avant de mettre en avant les innovations introduites pour cette campagne.

#### I-1.1. Rappel de l'organisation institutionnelle.

Jusqu'en 1986-87, les préfets de département, au vu des instructions émanant de la Délégation Régionale à la Formation Professionnelle, annonçaient la structure, le nombre de places et la durée des formations destinées à prendre en charge les jeunes sans qualification. Des consultations étaient alors organisées au sein de la Commission d'Oriantation et de Formation des Jeunes. Cette Commission était composée de représentants de la Préfecture départementale, de la Direction Départementale du Travail et de l'Emploi, des Services Départementaux de l'Agriculture, des Missions Locales et des Permanences d'Accueil, des Centres d'Information et d'Oriantation de l'Education Nationale, de l'AFPA, de la DDASS; y étaient en outre associés des représentants des partenaires sociaux. Cette structure se chargeait alors d'effectuer le bilan de la campagne précédente et d'élaborer des propositions pour la campagne à venir, en termes de lieux d'implantation et de spécialités de formations à mettre en place. Ces propositions étaient retravaillées par les services préfectoraux en consultation avec la Délégation Régionale à la Formation Professionnelle de façon à constituer un document soumis au Comité Régional de la Formation qui, après l'avis de ce dernier, se transformait alors en un appel d'offre régional.

A partir de 1986, la Délégation Régionale à la Formation Professionnelle entend remplacer la Commission d'Oriantation et de Formation des Jeunes par un groupe de suivi départemental "restreint" chargé de l'ensemble des opérations de préparation des actions, de lancement et d'analyse des débouchés. On peut estimer que la rationalité de la DRFP était alors de recentrer les discussions au niveau départemental sur les problèmes de l'emploi, et de dépasser un mode de fonctionnement où s'imposait une certaine routine, un certain partage des tâches dans le cadre d'une fonction globale de "gestion sociale du chômage". Il semble en outre que s'affirme également une volonté d'associer plus étroitement les entreprises tant comme lieux de formation que comme agents d'information sur les possibilités de débouchés.

Cette volonté de dynamisation et d'accroissement de l'efficacité professionnelle du dispositif qui semble

caractériser alors la DRFP se retrouvera également dans la structure des actions proposées, comme nous le verrons tout à l'heure, et dans la fonction correctrice en cours de campagne qui va être la sienne. Ainsi, la DRFP va être amenée à modifier certaines dispositions prises à l'origine dans le but de permettre la réalisation d'actions dont le lancement s'était révélé difficile. Elle autorisera ainsi certaines modifications de quotas entre jeunes de 16-18 ans et jeunes de 18-25 ans, assouplira certains modes d'organisation relatifs aux stages modulaires. Il faut sans doute insister sur la nécessité d'une telle fonction correctrice qui permet l'adaptation des principes érigés lors du lancement de la campagne aux contraintes surgies au cours de celle-ci.

#### I-1.2. Rappel de la définition du dispositif.

Il apparaît que les directives nationales sont restées relativement générales, ce qui a amené les instances régionales à s'engager dans la préparation d'une définition plus précise du dispositif, cette situation permettant l'émergence d'une certaine originalité régionale.

##### I-1.2.1. La définition nationale

Une circulaire du 30/06/1986 du Ministère des Affaires Sociales et de l'Emploi précise les conditions de mise en oeuvre des actions de formation concernant les jeunes sans emploi et sans qualification. Cette circulaire rappelle les finalités des actions; elles doivent avoir une fonction "diagnostic" (établissement préalable d'un bilan des acquis, besoins et motivations de chaque stagiaire) et une fonction "apprentissage" où seront privilégiés les apprentissages de base (communication - écrite, orale, mathématique, gestuelle -, raisonnement logique, technologie générale et informatique). Il est précisé que des contenus particuliers, définis avec la profession, peuvent compléter les apprentissages de base et que doivent être prévues des séquences en entreprise. Insistons donc sur l'objectif des actions qui doivent viser à consolider les acquis et à compléter les connaissances générales et technologiques de base.

Il est bien réaffirmé quelques principes d'organisation relatifs au choix des organismes, à l'information préalable des stagiaires, à la concertation avec les milieux professionnels, aux caractéristiques de la formation ainsi qu'à l'évaluation. Il est indiqué que la dotation financière a été attribuée sur la base d'une durée moyenne de formation de six mois, correspondant à 550 heures de formation en centre et deux mois en entreprise. On précise enfin que le public visé est constitué de jeunes de seize à dix-huit ans de niveaux VI et V bis, de jeunes de 18 à 25 ans de mêmes niveaux à la recherche d'un premier emploi et de jeunes "chômeurs de longue durée" de 18 à 25 ans.

Mais rien n'est précisé quant à l'organisation interne des formations.

### I-1.2.2. La définition régionale

Un dossier a été élaboré par la Délégation Régionale à la Formation Professionnelle, qui présente notamment les types de formations susceptibles d'être organisées. Trois formules sont proposées: des stages d'insertion, des stages de préparation à l'emploi, des modules de préparation à l'emploi.

Les premiers, peu nombreux (17), sont proposés en cofinancement avec la région et s'adressent aux jeunes de 16 à 25 ans de niveau scolaire le plus faible. Les seconds sont ceux prévus dans la note du Ministère des Affaires Sociales et de l'Emploi. Quant aux troisièmes, ils constituent l'originalité du dispositif bourguignon. Il est important d'en rappeler leurs principes initiaux pour pouvoir analyser ensuite leur devenir.

Le contenu de la formation des modules de préparation à l'emploi est découpé en petits modules (français, mathématiques-logique, monde actuel, connaissances technologiques de base, entreprise) qui doivent permettre de répondre aux cas des jeunes qui ont des lacunes sur des points particuliers, et pour lesquels un stage complet serait superflu. Un jeune pourrait donc suivre un module de français, puis un module de monde actuel, puis un stage en entreprise, tandis que tel autre suivrait un module de mathématique-logique, puis un module de connaissances technologiques de base, puis un stage en entreprise. Dans un tel cadre, les modules devaient être programmés de façon rigoureuse de telle sorte qu'un jeune puisse s'inscrire dans la démarche quel que soit le moment de l'année. Il ne s'agissait pas de mettre en place une réelle individualisation des formations, mais d'implanter un système modulaire intermédiaire, qui par son organisation inter-institutionnelle devait permettre d'évoluer à terme vers une plus large individualisation.

### I-2. Le fonctionnement institutionnel

L'analyse du fonctionnement institutionnel comprendra deux points. Le premier aura trait aux procédures et aux résultats de l'attribution des stages aux organismes de formation. Le second étudiera dans quelle mesure s'est développée l'inter-institutionnalité, que l'organisation de la campagne 1986-87 voulait encourager.

#### I-2.1. Attribution des stages

Nous distinguerons la procédure générale, qui a été appliquée à l'attribution des stages de préparation à l'emploi, de la procédure spécifique qui a été utilisée pour l'attribution des stages modulaires.

##### I-2.1.1. La procédure générale

Dans une note technique du 30 juin 1986, complémentaire à la circulaire de juin 1986 du Ministère des Affaires Sociales et de

l'Emploi, la Délégation à la Formation Professionnelle précise les conditions de mise en oeuvre des actions de formation concernant les jeunes sans emploi et sans qualification :

Après une phase préalable de concertation avec les entreprises et les milieux professionnels, un appel d'offre régional sera effectué auprès des organismes de formation en leur précisant les objectifs et les modalités retenues.

Au cours d'une réunion convoquée le 9.07.86 à la DRFP et regroupant les administrations régionales et le Conseil Régional, les dispositions suivantes ont été prises :

- la programmation devra rechercher une cohérence d'ensemble entre toutes les mesures disponibles,
- l'objectif de travail et de concertation est à réaliser d'abord au niveau du bassin d'emploi,
- le passage par le niveau départemental est un point d'appui essentiel,
- l'objectif des formations modulaires est de ne donner à des individus que ce dont ils ont besoin pour bénéficier d'une des mesures facilitant l'emploi, notamment les formations en alternance.

Un document regroupant les consignes de mise en oeuvre de ce dispositif, un cahier des charges, une annexe chiffrée, a été envoyé fin juillet 1986 aux Préfets, aux administrations régionales, aux organismes de mutualisation des fonds de l'alternance et aux structures d'accueil. Les préfectures l'ont ensuite diffusé, en totalité ou sous forme d'un résumé, aux organismes de formation des différents bassins d'emploi.

Elles ont également recueilli les propositions de formation après la diffusion de l'appel d'offre et après avis de la COFJ, et ont proposé leurs choix à la Préfecture de Région.

Une fiche "CIFOB" élaborée par un groupe de travail régional réuni par la DRFP, a été remplie, pour chaque proposition de formation, par les organismes candidats et transmise à la Préfecture de département et à la DRFP.

Cette fiche descriptive du projet d'action de formation comporte sur quatre pages les rubriques suivantes :

- identification de l'organisme,
- public visé et recrutement envisagé,
- objectifs généraux et contenus en termes de programme et de mise en oeuvre de capacités,
- organisation générale et pédagogique,
- moyens et budget prévisionnel.

Les renseignements fournis constituaient un engagement pour les organismes de formation et devaient permettre de mieux juger les propositions en matière d'objectifs pédagogiques, de méthodes



pédagogiques, de qualité des formateurs (leur formation, leur expérience...) et de validation des acquis envisagée.

En réalité, cette fiche fut peu utilisée ou non utilisée, les commissions départementales ont eu pour faire leur choix, le plus souvent, une liste récapitulative de propositions avec un intitulé de stage, la répartition des stagiaires par âge, le nombre d'heures et le financement correspondant.

Les critères d'attribution des stages n'ont donc pas été fondamentalement changés par rapport aux années précédentes et ce malgré la mise en oeuvre d'une procédure et de moyens permettant d'avoir plus d'éléments pour favoriser l'adaptation des décisions aux objectifs.

- Tableau I.- Répartition des stages en fonction des types d'organismes de formation-

	ASFO	CCI	Associatif	GRETA	Public (aut.)	TOTAL	
Insertion	0	0	10	5	4	19,8%	
Préparation à l'apprentissage	0	1	3	0	2	6,3%	
SPE Emplois permanents	1	7	8	9	0	28	29,1%
SPE Emplois secondaires	5	0	8	22	10	43	44,8%
FOTPA Stages	7	10	27	36	15	96	
	7,3	10,4	28,1	37,5	16,7	100,0%	
TOTAL	22950	22500	221250	298200	132000	802900	
H/stagiaires	1,3	10,3	25,3	37,2	15,4	100,0%	

Si nous examinons les stages (en nombre de stages ou d'heures stagiaires) attribués selon le type d'organisme (à l'exception des actions modulaires pour lesquelles la répartition entre organismes de formation des temps d'intervention a été effectuée dans un second temps au niveau local), il apparaît que les GRETA assument la majorité des actions (37 %), le secteur associatif venant en seconde position (28 %). A l'inverse, les ASFO constituent la catégorie d'organismes à s'être le moins impliquée. La comparaison avec des données plus anciennes, celles relatives aux formations "16-18 ans" de la campagne 1982-83 -cf. PAUL et al., (1983) p. 27-, révèle une remarquable constance. A l'époque, les ASFO assuraient 2 % des heures-stagiaires, les Chambres consulaires 12 %, le secteur associatif 30 %, les GRETA 41 %, les autres organismes publics et para-publics 15 %. L'augmentation de la part prise par les ASFO ne doit pas faire

41 %, les autres organismes publics et para-publics 15 %. L'augmentation de la part prise par les ASFO ne doit pas faire illusion et correspond en réalité à l'implication particulière d'une ASFO de Saône-et-Loire, celles des autres départements étant restées assez en retrait.

#### I-2.1.2. Attribution des modules préparatoires à l'emploi

Dans le dossier transmis aux Préfets de département et aux structures d'accueil fin juillet, la D.R.F.P. indique que les formations modulaires ne peuvent être mises en oeuvre que dans certaines zones. Elle en propose six : dans chaque chef-lieu de département et à Châlon-sur-Saône et le Creusot, qui refusera ce type de formation préférant travailler à la mise en place d'un Atelier Pédagogique personnalisé.

C'est le groupe d'appui technique départemental qui avait pour mission de motiver les organismes de formation, d'encourager le travail inter-institutionnel et de choisir, avec l'accord de tous, l'organisme-support. Ce choix étant fait, un groupe de suivi local devait être chargé du suivi des parcours individuels des stagiaires et de la gestion du volume d'heures-stagiaires disponibles.

En Saône-et-Loire, c'est au cours de la première réunion de la COFJ, début septembre, que les organismes support ont été désignés : le GRETA à Mâcon, L'IFPA à Châlon. Ces organismes ont été chargés, avec les structures d'accueil, de rechercher et de motiver les autres organismes de formation locaux pour réaliser ce travail inter-institutionnel. Ils ont également mis en place des groupes de suivi locaux qui ont fonctionné régulièrement.

Le travail du groupe de suivi de Mâcon a permis, non seulement des échanges entre intervenants mais également l'organisation d'une véritable collaboration entre formateurs d'organismes différents, dans certains modules de formation générale.

Dans l'Yonne, c'est le groupe départemental d'appui qui a informé les organismes de formation, qui a désigné l'organisme-support (le GRETA) et la composition du groupe de suivi local. Celui-ci ne s'est pas réuni régulièrement et n'a rempli qu'une partie de sa mission, à savoir, l'information et l'orientation des jeunes vers ce dispositif.

En Côte-d'Or et dans la Nièvre, les informations concernant la mise en place des formations modulaires sont données à la première COFJ et un groupe départemental d'appui est constitué. Sa mission, dans les deux cas, sera plus large que celle prévue ; non seulement il informera les organismes de formation, les encouragera à un travail inter-institutionnel, choisira l'organisme-support, mais il assurera également le rôle de groupe de suivi local quant à l'information, à l'évaluation et à l'orientation des stagiaires.

Le groupe de suivi mis en place tant à Nevers qu'à Dijon, sera, de par ses fonctions réelles, un groupe pédagogique qui organise les modules et le parcours des stagiaires et, pour Nevers, qui suscite des rencontres entre les intervenants des différents organismes assurant, ensemble, une "ligne" de modules.

Face à ce dispositif nouveau, défini dans ses grandes lignes, il n'y a pas eu un véritable appel d'offre permettant de choisir à partir de projets précis, mais plutôt un appel à engagement commun de moyens, de la part des organismes de formation. La désignation de l'organisme-support s'est faite en fonction de critères qui n'ont pas toujours été explicités.

La réflexion sur l'organisation concrète des formations modulaires s'est donc faite après ces choix, dans une période de mise en place importante d'autres formations (SPE, modulaires ANPE, C.L.D....) avec le souci de démarrer au plus vite, ce qui ne constitue pas des conditions idéales de préparation d'actions innovantes.

Ce système de formation nouveau, tant dans ses objectifs (l'emploi est premier) que dans sa démarche (fonction diagnostic, apprentissages) que dans son organisation (modules réalisés par différents organismes), a posé de tels problèmes que les acteurs locaux ont essayé de les résoudre en proposant des solutions simples, dont ils avaient l'habitude, sans qu'une réflexion pédagogique, organisationnelle et institutionnelle approfondie ait pu être menée. Les responsables locaux ont, en effet, bâti des dispositifs qui relèvent plus de l'organisation coordonnée de séquences de formation pour un groupe de stagiaires que d'un dispositif composé de modules permettant un itinéraire de formation individualisé et négocié.

Si l'on s'intéresse maintenant à l'attribution des modules dans chaque bassin entre les différents organismes de formation, il faut rappeler en préalable que les modalités de mise en oeuvre préconisées par la DRFP ne donnaient aucune instruction en ce domaine : l'organisme-support signataire de la convention était chargé de tous les problèmes administratifs et financiers et une convention de co-traitance devait préciser ses rapports avec les autres organismes.

La répartition s'est donc faite de façon spécifique dans chaque lieu, sur proposition de l'organisme-support au sein du groupe d'appui départemental pour la Côte-d'Or et la Nièvre, au sein du groupe de suivi local pour la Saône-et-Loire, entre organismes de formation pour l'Yonne.

-Tableau 2.- : Organisation des actions modulaires  
selon le lieu d'implantation

	Chalon	Mâcon	Dijon	Nevers	Auxerre
Nombre d'organismes	5	3	10	3	2
Nombre de modules	36	18	48	21	27
Nombre de modules devant être réalisés par l'organisme-support	14	*	22	6	14
et %	38,9		45,8	28,6	51,8

\* L'organisme-support a réalisé, seul, un module et neuf autres en collaboration avec un partenaire à la suite d'un travail de réflexion pédagogique du groupe de suivi local.

Plusieurs remarques peuvent être effectuées.

Dans trois cas sur cinq, la majorité des organismes potentiels d'un bassin s'est engagée dans la réalisation des modules de formation ; dans les deux autres cas, une minorité composée essentiellement d'organismes de formation publics et associatifs s'y est engagée, les organismes professionnels se retirant même après une première réunion commune dans l'un d'entre eux.

La répartition des modules entre organismes de formation était laissée à la libre négociation entre les organismes locaux. Cependant, cette négociation a été parasitée par le fait que l'organisme-support bénéficiait d'un taux dérogatoire de l'heure-stagiaire pour les modules qu'il réalisait, en compensation des charges administratives et financières qu'il devait assumer. Doit-on attribuer à ce mode de fonctionnement le fait que certains organismes-supports, même dans des endroits où l'offre de formation est a priori diversifiée, devaient assumer une part importante des modules ? Certes, les chiffres présentés ne font référence qu'aux projets initiaux et non aux réalisations effectives, mais il est fort à penser qu'un dédommagement de l'organisme-support au prorata de l'ensemble des heures-stagiaires des actions modulaires (à un taux qu'il resterait à déterminer) aurait pu éviter les risques de concentration de la formation sur l'organisme-support.

## I-2.2. L'inter-institutionnalité

L'inter-institutionnalité a représenté l'un des mots-clés du dispositif de la campagne. Il ne s'agit cependant pas d'un concept nouveau, puisqu'il avait été introduit comme objectif du dispositif des formations-jeunes dès 1982. Mais deux formules

originales devaient lui conférer un souffle nouveau : les formations modulaires et les ateliers pédagogiques personnalisés. Nous ferons donc dans un premier temps le point sur l'inter-institutionnalité entre les structures d'accueil et les organismes de formation avant d'examiner son développement au sein des actions modulaires d'une part, au sein des ateliers pédagogiques personnalisés d'autre part.

#### I-2.2.1. L'Inter-institutionnalité entre structures d'accueil et organismes de formation

Généralement, les organismes de formation recrutent leurs futurs stagiaires à partir des listes de jeunes établies par les Missions locales et les PAIO, mais de ce mode de recrutement n'en découlent pas des relations inter-institutionnelles stables, homogènes :

- le type de stage proposé,
- les compétences des membres des ML et PAIO,
- les relations interpersonnelles

modifient la nature des rapports, le fonctionnement inter-institutionnel proprement dit, les logiques d'accueil et d'orientation différencient aussi largement ces rapports.

Les organismes de formations en effet, demandent un type de public en accord avec leurs objectifs pédagogiques (niveau, homogénéité, motivation) alors que les structures d'accueil cherchent à placer le maximum de jeunes. Or, leur public est majoritairement composé de jeunes de niveau VI et V bis dont les caractéristiques de formation ne correspondent pas toujours aux contenus des stages proposés par les organismes de formations.

Ce conflit de logique est le plus souvent dépassé : des compromis sont le plus souvent réalisés, compromis rendus possibles par les relations de confiance établies entre les personnes des deux institutions à l'occasion de réunions statutaires ou informelles dans le cadre des ML ou PAIO.

Le respect des engagements pris lors de la proposition de l'action de formation tant par l'organisme de formation que par la structure d'accueil atténue également les conflits.

La compétence de certains membres de ML et de PAIO, lorsqu'elle est reconnue par les autres partenaires du dispositif confère aussi une autorité qui peut conduire les organismes de formation à tenir compte de leurs avis lors de l'élaboration des réponses aux appels d'offres.

Cette compétence peut également faciliter une collaboration, de nature différente selon le type de stage, lors du recrutement des stagiaires.

On constate en outre un fonctionnement inter-institutionnel différencié selon les actions :

Dans le cas des SPE, les structures d'accueil fournissent les listes de candidats stagiaires à partir de leur fichier. Néanmoins, nous avons pu constater qu'au moins dans un lieu tous les jeunes inscrits ont été convoqués à un entretien permettant :

.de mieux apprécier leur motivation compte tenu des nouvelles dispositions en vigueur.

.de répertorier et de classer leurs désirs.

Dans les actions modulaires, il est recommandé par le DRFP aux structures d'accueil d'aider les jeunes dans leurs orientations et de définir avec eux leurs parcours de formation, de façon à ce qu'ils puissent suivre uniquement les modules nécessaires.

Ainsi, les structures d'accueil ont pu bénéficier de MCPD pour mener les opérations. Ces MCPD ont permis selon les lieux :

.d'assurer des entretiens approfondis,  
.d'assurer, dans certains cas, en plus, une évaluation des acquis de formation générale.

L'orientation des stagiaires par les organismes d'accueil a modifié les collaborations inter-institutionnelles entre structures d'accueil et organismes de formation chargés de modules.

Cette nouvelle exigence en matière d'orientation, à travers l'utilisation des MCPD confiés aux ML ou PAIO, entraîne la reconnaissance aux organismes d'accueil de nouvelles prérogatives : évaluer les acquis des jeunes pour leur admission en modules préparatoires à l'emploi, rend nécessaire l'acquisition de nouvelles compétences par les membres de structures d'accueil ou l'instauration de nouvelles collaborations avec les organismes de formations.

#### I-2.2.2. L'inter-institutionnalité entre organismes de formation à travers les formations modulaires.

La collaboration de plusieurs organismes de formation à la réalisation d'un même projet et la qualité de cette collaboration sont en général, très dépendantes des contraintes inhérentes au projet et à sa réalisation et des rationalités des organismes de formation impliqués dans le dispositif de formation "jeunes". C'est dans ce contexte que doit être située l'émergence des relations inter-institutionnelles établies lors de la mise en place des formations modulaires.

Si une collaboration effective entre organismes de formation a pu être observée dans la mise en place et la réalisation des formations modulaires, la nature de cette collaboration ne semble pas avoir dépassé le cadre "organisationnel" ; la répartition entre organismes de formation

des tâches administratives et des modules à assurer marque en effet pour l'essentiel cette collaboration.

A ce jour, il ne semble pas que cette dernière ait pris d'autres formes de concertation inter-institutionnelle : si des collaborations inter-personnelles au niveau pédagogique, par exemple, ont pu être observées, elles ne relèvent, en général, que de l'initiative de quelques formateurs impliqués dans les formations.

Aucune structure de concertation relative à la construction d'outils pédagogiques communs, à l'harmonisation des pratiques et contenus éducatifs, n'a, semble-t-il, été mise en place ou favorisée par les organismes de formation ;

Dans certains lieux néanmoins, ont été élaborés à l'initiative des organismes de formation impliqués dans les "lignes modulaires", des livrets de parcours de formations individualisés et des grilles d'évaluation des capacités en formation générale.

Trois raisons peuvent expliquer ce bilan "nuancé"

Première raison : il faut d'abord se rappeler que le principe d'un Travail inter-institutionnel dans toute formation modulaire, à la différence de l'atelier pédagogique personnalisé où ce principe est imposé et doit clairement apparaître dans l'élaboration du projet de création, n'a pas de caractère obligatoire : il est seulement encouragé.

L'adoption quasi généralisée de ce principe (dans les limites que nous avons mentionnées précédemment) est certes imputable à l'originalité de la formation modulaire (formation qui requiert à priori, des compétences étendues, entraînant la recherche de complémentarités) mais peut tout aussi bien résulter dans son adoption, de stratégies essentiellement économiques (l'abandon d'une part du marché de la formation continue est dangereux et nuisible à terme).

Deuxième raison : l'importance et la qualité des rapports institutionnels semblent avoir été limitées par la nature même des formations modulaires mise en place, fort éloignées dans leur organisation des schémas initiaux souhaités : à une organisation souple de formations adaptées aux différentes capacités des jeunes a été proposée en remplacement une organisation rigide, contraignante (l'ensemble des modules retenues dans une même ligne modulaire est suivi par le même public, quelque soit le niveau); l'idée de mettre en place des parcours de formation différenciés et donc individualisés a été abandonnée.

Les moyens à mettre en oeuvre pour l'organisation de telles formations sont à la mesure des ambitions ; l'intervention

de plusieurs organismes de formation sur le même projet de formation, leur coordination étroite, la mise en place de structures de concertations adaptées au champ de la formation ne sont pas indispensables ; condition "sine qua non" dans le schéma initial de formation modulaire, l'inter-institutionnalité ne l'est plus dans la forme observée.

Troisième raison : la mise en place de collaborations étroites inter-organismes résulte le plus souvent du besoin de compétences et de complémentarités, or les caractéristiques du public accueilli, ont certainement fait office de freins aux développement des rapports inter-institutionnels.

L'élaboration des lignes modulaires, le contenu des modules correspondant à ce type de public, ont limité, à tort certainement, la recherche de partenaires spécialisés et complémentaires.

Le recours à l'inter-institutionnalité ne résulte-t-il pas alors du seul souci de répartir la charge de formation entre deux ou plusieurs organismes de formation, compte tenu des capacités respectives d'absorption de nouvelles formations.

Ainsi limité dans ses objectifs et ses ambitions, l'inter-institutionnalité a néanmoins existé. Les formations modulaires, même dénaturées, l'ont dynamisée, certes, peu dans l'instant, mais plus à terme : l'élaboration récente de plusieurs projets d'Ateliers pédagogiques personnalisés en apporte confirmation.

### I-2.2.3. L'inter-institutionnalité et les Ateliers Pédagogiques personnalisés

L'inter-institutionnalité préconisée dans les circulaires du Ministère de la Formation Professionnelle de juin 1985 et mars 1986 se situe à 3 niveaux :

\* Une instance de pilotage appelée groupe de pilotage qui rassemble les organismes de formation participant à l'APP, les partenaires financeurs, les structures d'accueil et différents autres partenaires institutionnels. Dans deux cas sur les 4 APP reconnus actuellement cette instance a été mise en place après l'agrément donné par la DRPP, dans les deux autres cas, sa constitution s'est faite au moment de l'élaboration du projet. Dans 3 cas sur 4, elle fonctionne régulièrement (une fois par Trimestre).

\* Une instance de direction appelée conseil de gestion ou groupe de direction qui comprend l'organisme-support de l'APP et les organismes de formation. Elle prévoit et précise les responsabilités réciproques sur les plans administratifs, financiers, pédagogiques, dans le cadre de conventions de co-traitance ou de conventions de collaboration. Elle assure le suivi administratif et financier des conventions, et elle



détermine les moyens qui permettent à l'équipe pédagogique de fonctionner.

Dans deux cas sur quatre, cette instance est réduite par le fait qu'un seul organisme de formation intervient de manière permanente.

Dans les autres cas, son bon fonctionnement est le garant d'une action efficace et dynamique de l'équipe pédagogique.

\* Un groupe d'appui pédagogique appelé aussi conseil de coordination et qui se compose des formateurs de l'APP, des représentants des organismes de formation, des structures d'accueil (selon l'ordre du jour) et d'autres organismes éventuellement, comme le CAFOC.

Cette instance permet d'assurer une coordination entre structures d'accueil et APP, un suivi régulier des stagiaires pouvant constituer parfois une véritable guidance. Elle permet également d'aider les formateurs dans leurs tâches organisationnelle et pédagogique.

Dans deux cas sur quatre également, ce groupe d'appui a fonctionné dès l'ouverture de l'APP, pour les deux autres c'est à la suite d'une réunion du groupe de pilotage qu'il s'est constitué.

Le fonctionnement des APP en Bourgogne se caractérise par une inter-institutionnalité :

- réelle et effective au niveau organisationnel,
- partielle au niveau des formateurs fournis à l'APP par différents organismes,
- différente au niveau financier ; pour les 4 APP en fonction

actuellement il existe, en ce qui concerne les formateurs, des conventions de mise à disposition mais pas de convention de co-traitance (prévue dans des projets d'APP soumis actuellement à l'agrément). Cependant, chaque organisme participant a fourni à l'APP différents matériels allant des chaises aux fichiers pédagogiques...

Il s'agit dans chaque cas d'une histoire différente, d'un montage présentant des particularités qui sont fonction de l'environnement, du ou des promoteurs (organisme de formation, structure d'accueil ou partenaire institutionnel, sous-préfecture notamment).

Cependant, l'observation du fonctionnement des APP pendant cette première année, a permis de repérer un certain nombre d'éléments qui doivent être pris en compte par l'ensemble des partenaires, dans la perspective d'un développement et d'une généralisation des APP en Bourgogne.

Ces éléments peuvent être regroupés en trois points :

-1) Une volonté politique affirmée par les décideurs.

L'accord réalisé entre l'Etat, responsable institutionnel des APP sur le plan national, et la Région Bourgogne, dans le cadre du contrat de plan particulier à la formation, a permis d'indiquer aux différents acteurs intéressés dans quelles conditions des APP pouvaient être envisagés en Bourgogne. Les principes énoncés sont de deux ordres,

d'une part l'affirmation du caractère inter-institutionnel, d'autre part l'exigence d'une démarche particulière à deux niveaux :

\*l'élaboration d'un projet précis par les acteurs locaux, à partir des indications générales fournies par l'Etat et la Région. La diversité des projets et des réalisations relatifs aux quatre premiers APP traduit l'importance des particularismes locaux. La recherche de l'adaptation du projet à ces particularismes, doit d'ailleurs constituer un élément essentiel du jugement des APP proposés au financement.

\*l'examen spécifique de chaque projet, au cas par cas, à tout moment, avec les acteurs locaux par les décideurs.

Il est à noter que par rapport à d'autres régions, cette politique a entraîné un certain retard dans la mise en place d'APP (quatre en Bourgogne quand la moyenne pour les autres régions était de l'ordre de la douzaine) ; par contre, l'implication de la Région et la démarche d'agrément retenue apportent des garanties quant à la durée et à la qualité des prestations envisagées.

Enfin, l'observation du fonctionnement des APP, au niveau pédagogique, demandé au CAFOC, donnera dès cette première année de mise en place, des éléments d'appréciation indispensables à une poursuite satisfaisante.

-2) L'importance des promoteurs locaux.

La volonté de laisser aux acteurs locaux l'initiative de proposer un projet d'APP spécifique, qui tienne compte de la réalité de l'environnement local exige, pour les promoteurs d'être aptes à rassembler l'ensemble des partenaires concernés,

d'être porteurs d'un projet de formation innovant notamment dans le domaine pédagogique,

d'être capables d'animer un groupe composé de représentants d'organismes souvent concurrents par ailleurs, de mettre en oeuvre une démarche permettant de clarifier et de résoudre les problèmes liés à l'organisation administrative, pédagogique et financière.

L'organisation d'un APP itinérant en milieu rural afin, dans un premier temps, de former les gens là où ils ont l'habitude de se rendre : confier la responsabilité d'organisme-support à une Mission Locale, qui était seule capable de rassembler les organismes de formation et de favoriser la réalisation du projet, en sont deux exemples.

-3) L'implication des partenaires.

L'inter-institutionnalité ne peut être effective sans une réelle implication de l'ensemble des acteurs à différents niveaux :

-Les structures d'accueil se doivent d'être partie prenante pour deux raisons essentielles :

- \*l'orientation de stagiaires potentiels,
- \*le suivi de leur parcours.

Les Missions Locales et à un degré moindre, les PAIO, se sentent non seulement concernées, mais sont souvent partie prenante du fonctionnement de l'APP. Leur présence ponctuelle dans le groupe d'appui pédagogique en plus du groupe de pilotage semble un élément important. Dans deux APP sur quatre, ce fut le cas cette année.

Les Agences locales pour l'emploi participent à l'orientation de stagiaires potentiels mais, souvent, sans avoir les moyens de faire un travail suffisant d'élaboration de projet avec les personnes intéressées. Une information approfondie concernant la démarche pédagogique mise en oeuvre et le fonctionnement concret des APP est indispensable auprès de tout le personnel qui informe et oriente les demandeurs d'emploi : sa réalisation a débuté et est à poursuivre.

Les centres d'information et d'orientation sont également concernés à deux titres :

\*d'une part dans le cadre du dispositif d'insertion des jeunes de l'Education Nationale (dispositif Catala). En effet, des conseillers d'orientation participent aux entretiens des jeunes sortis du système scolaire et les aident à élaborer un parcours d'insertion,

\*d'autre part, par l'aide que des conseillers peuvent apporter à la vérification et à l'approfondissement de la pertinence et de la faisabilité des projets des inscrits à l'APP. La collaboration avec les CIO est actuellement à l'état embryonnaire ; cependant, des formes adaptées sont à trouver comme ce fut le cas avec les PAIO et les ML.

-Les organismes de formation. Il s'agit non seulement de leur implication mais de leur coopération en tant que structure, cette coopération devant se traduire par :

\*la mise à disposition de formateurs complémentaires tant au niveau des disciplines de formation que des expériences professionnelles,

\*la mise en commun de moyens et d'outils pédagogiques,

\*la participation effective des responsables des organismes au comité de gestion (ou groupe de direction). C'est un élément essentiel dans la perspective d'une réelle inter-institutionnalité et dans celle de l'ouverture des APP à un public salarié.

L'intérêt et l'originalité d'une telle coopération seraient d'arriver à réaliser une synergie des spécificités pédagogiques des différents organismes de formation de l'APP. La recommandation de mise en place d'une formation spécifique de formateurs constitue un élément essentiel pouvant permettre d'atteindre ce but.

--les membres du groupe de pilotage.

Une attention toute particulière doit être apportée vis-à-vis de deux partenaires :

\*Les collectivités locales. Les APP s'inscrivent dans une démarche pédagogique nouvelle permettant de développer l'individualisation et de ce fait, répondent aux besoins personnels des individus de façon plus appropriée.

Ils prennent place à la charnière de systèmes de formation plus classiques (stages réalisés par un organisme) et plus rigides (dates de début et de fin de cycle prévues à l'avance).

La mise en place d'APP constitue effectivement pour ces raisons un élément nouveau d'aide au développement local par l'accroissement des possibilités de formation et de réalisation de projets.

Dès cette première année, dans trois cas sur quatre, les collectivités locales concernées ont apporté leur soutien :

.par la mise à disposition de locaux neutres (non attachés à un organisme de formation),

.par un subventionnement de moyens matériels et/ou pédagogiques.

\*les partenaires socio-professionnels. Les APP ayant pour mission de former tout public, les entreprises sont également concernées ; il s'agit de trouver localement et régionalement les modalités les plus appropriées. Une information ciblée particulière est indispensable au niveau local, par contre il est nécessaire d'inventer une forme d'information ou de sensibilisation des FAF et des ASFD. Cette demande a déjà été

formulée par un FAF au cours d'une réunion d'un groupe de pilotage.

S'il est vrai que ce type de formation impose des contraintes importantes à tous les partenaires, il s'inscrit dans une démarche permettant, en complément de toute autre forme de formation, d'établir des passerelles, d'assumer l'attente entre deux situations, de correspondre à des besoins individuels précis et ponctuels, d'assurer une guidance socio-pédagogique qui se révèle de plus en plus importante.

## II. ANALYSE PEDAGOGIQUE

L'analyse pédagogique du dispositif comprendra deux niveaux. Le premier visera à restituer la façon dont les organismes ont organisé pédagogiquement leurs actions, tant à-travers la structure interne de celles-ci qu'à partir des méthodes pédagogiques utilisées. Le second niveau évaluera l'acquisition des connaissances des stagiaires au cours de leur passage au sein d'une action de formation du dispositif. Pour réaliser cette opération, nous avons constitué un échantillon de dix actions de formation (cinq stages de préparation à l'emploi, cinq actions modulaires).

Les observations utilisées dans la première partie sont issues d'entretiens avec des responsables d'organismes de formation. En ce qui concerne les formations modulaires et les stages de préparation à l'emploi, nous avons interviewé les responsables de formation des organismes impliqués dans les actions ayant servi de support à l'évaluation présentée dans la seconde partie du chapitre (dix actions). Pour ce qui a trait aux ateliers pédagogiques personnalisés, nous avons retenu le cas des quatre APP ayant fonctionné en Bourgogne en 1986-87. Les données utilisées dans la seconde partie ont été collectées spécifiquement pour ce travail, à partir des tests que nous avons fait passer par les stagiaires au début et à la fin de l'action de formation.

### II-1. Les différents types d'action et les méthodes pédagogiques utilisées

#### II-1.1. Les actions

Rappelons que le terme de dispositif recouvre trois types d'organisation mis en oeuvre pour accueillir le public des 16-25 ans : les formations modulaires, les stages préparatoires à l'emploi, les ateliers pédagogiques personnalisés. Il convient cependant de rappeler en préalable que les organismes de formation n'avaient pas la possibilité de construire eux-mêmes le dispositif qui leur semblait le plus adapté à leur public, mais devaient s'inscrire dans les cadres définis à l'avance par les décideurs à l'échelon national ou régional.

##### II-1.1.1. Les formations modulaires

Présentées par une circulaire de la Délégation Régionale à la Formation Professionnelle en date du 31 juillet 1986 (F.P. 861351/1028/PS/C.D.) leurs caractéristiques pédagogiques sont définies ainsi :

"Il ne s'agit plus de programmer des stages, mais des modules de Français, Mathématiques - Logique, Monde Actuel, Connaissances technologiques de base de telle sorte qu'un jeune puisse suivre uniquement les modules qui lui sont nécessaires.

Cette formule s'adresse au public dont le niveau n'est pas uniforme dans les différentes matières.

Un suivi individuel des jeunes doit donc être mis en oeuvre...

Les modules doivent être programmés de façon rigoureuse de telle sorte qu'un jeune puisse s'inscrire dans la démarche quel que soit le moment de l'année".

Un stage en entreprise doit également être inclus dans cet ensemble.

En regard de ces directives, le fonctionnement des formations modulaires observées présente de sensibles différences. Il est d'ailleurs intéressant de noter que nos interlocuteurs n'utilisent que rarement ce terme ; ils nous parlent plutôt de "lignes modulaires", de "stages modulés".

Il ne s'agit pas ici d'une simplification de langage, d'un code pratique élaboré à des fins de communication rapide, mais plus profondément de la traduction, au plan du vocabulaire, de la réalité de l'organisation pédagogique. C'est bien en effet sous forme de "lignes" de modules que nous sont apparues les formations modulaires que nous avons observées, lignes obtenues en juxtaposant, trois ou quatre modules, entre lesquels s'insère, à une place ou à une autre, le stage en entreprise.

Ces lignes sont de construction variable selon les lieux : certaines comprennent un module C.T.B. (connaissances technologiques de base) d'autres n'en intègrent pas certaines sont constituées de trois modules, d'autres de quatre, certaines englobent tous les modules de connaissances générales, d'autres s'appuient tantôt sur "Mathématiques et Logique", tantôt sur "Français";

Seul le module "Entreprise" est toujours présent, quelle que soit la composition de la ligne.

Une analyse plus fine de la constitution de ces lignes, ne permet pas de saisir les principes qui l'ont guidée hormis peut-être les contraintes de disponibilité et de fonctionnement des organismes qui en assurent la responsabilité. On peut de même s'interroger sur la logique qui conduit à placer le stage en entreprise avant le module C.T.B. au regard du profit que peut en tirer le stagiaire dans la perspective de l'emploi, qui demeure la finalité de la formation.

Par ailleurs, l'examen des contenus des modules de formation générale fait apparaître au sein d'un même module des "matières" qui auraient pu (auraient dû ?) se trouver dans un autre : Monde Actuel dans un module de Français, Droit et Gestion dans un module de Français, par exemple et ceci dans tous les organismes de l'échantillon. Nos interlocuteurs expliquent ce fait par la

nécessité, pour les formateurs, de maintenir l'attention de leurs stagiaires et d'ancrer les acquisitions spécifiquement cognitives sur des supports concrets.

En conclusion, nous pouvons dire que les formations modulaires n'ont pas véritablement fonctionné. Les organismes ont plus souvent reconstruit une forme de stage qu'animé un dispositif modulaire, et ceci dès la conception de la formation, pour aboutir finalement, puisque l'inter-institutionnalité a été formellement respectée, à cette situation paradoxale d'une formation découpée en modules animés par des organismes différents et sans véritable articulation pédagogique entre eux.

Sans doute existe-t-il des raisons qui expliquent ce constat :

- le recrutement du public pour l'ensemble des opérations de la campagne 1986-87 a été difficile et, de ce fait, le public accueilli dans les formations modulaires présentait des caractéristiques éloignées de celles qui étaient attendues, notamment un fort déficit de connaissances en Français et en Mathématiques,
- la nouveauté d'un tel dispositif qui exigeait à la fois un travail inter-institutionnel et un fonctionnement modulaire,
- les objectifs ambitieux affichés pour ces stages, et encore plus ambitieux compte-tenu de la réalité du public accueilli.

Cette année de fonctionnement aura, en tous cas, permis d'identifier les principaux problèmes auxquels il conviendrait de réfléchir pour structurer une formation modulaire qui pourrait être efficace :

- les caractéristiques du public,
- l'évaluation des niveaux de départ des jeunes qui permettrait une orientation plus cohérente dans l'ensemble des formations offertes sur une zone géographique,
- les relations entre les structures d'accueil et les organismes de formation afin de tenter de résoudre le conflit de logique qui existe entre elles : les structures d'accueil cherchent à placer le maximum de jeunes alors que les organismes de formation attendent un public conforme aux objectifs pédagogiques des stages qu'ils conduisent,
- l'articulation entre les divers modules, qui passe par une collaboration plus structurée entre les différents organismes et notamment par un travail en commun des formateurs et l'élaboration d'outils efficaces de suivi des jeunes à l'intérieur de la formation modulaire.

Notons enfin pour terminer que dans une zone, hors échantillon, le système de formation modulaire a été mis en place et s'est déroulé sans problèmes majeurs avec un public semblable.



## II-1.1.2. Les stages préparatoires à l'emploi

D'une conception plus classique, les stages préparatoires à l'emploi ont généralement créé moins de difficultés aux organismes de formation. Toutefois, tous les organismes ont été confrontés au problème de l'adéquation entre le public qu'ils recevaient et les objectifs généraux de ces stages. En effet, les instructions officielles, qu'elles soient nationales ou régionales, proposaient comme débouchés à ces stages les formations en alternance et l'apprentissage. Or, toujours selon ces mêmes instructions officielles, les jeunes bénéficiaires des stages préparatoires à l'emploi ne devaient pas être détenteurs d'un diplôme professionnel. Ceci s'est traduit par une arrivée massive de jeunes de niveaux VI et V bis qui, à l'issue de la formation, se trouvaient en concurrence pour signer un contrat de formation alternée ou trouver un stage d'initiation à la vie professionnelle avec d'autres jeunes d'un niveau sensiblement plus élevé.

Face à cette situation, les organismes de formation ont élaboré des stratégies de réponse et mis en place des démarches de formation que l'on peut regrouper en trois catégories :

- le non-respect des textes officiels et le recrutement de jeunes d'un niveau plus élevé que celui qui était indiqué,
- une démarche centrée principalement sur l'emploi, qui se traduisait par deux types principaux d'organisation :

- \* l'accent mis, durant la période de formation en centre, sur l'acquisition d'une série de "petits plus" susceptibles de faire la différence au moment des recherches d'insertion professionnelle ; ainsi l'initiation à l'art floral, à la télématique (minitel) pour des jeunes en stage d'hôtellerie-restauration ; ainsi l'importance accordée à l'acquisition de comportements en usage dans la profession ;

- \* la part importante donnée aux aspects très professionnels dans les apprentissages de formation générale : le Français et les Mathématiques au service du domaine professionnel.

- une démarche qui donne la priorité au côté "insertion", fondant les acquisitions proposées sur les réalités de la vie sociale, à travers des situations concrètes du monde actuel. Dans ce cas, l'hypothèse (souvent implicite) formulée par les formateurs est la suivante : la re-motivation, la ré-assurance constituent des passages obligés avant d'entamer toute activité cognitive, qu'elle soit professionnelle ou générale. Cette stratégie cependant ne fait pas l'impasse sur la formation professionnelle qui est toujours présente dans les S.P.E., mais elle tente d'en faire un outil dans le passage qu'elle propose aux jeunes de la situation d'assisté à celle d'autonome.

### II-1.1.3. Les ateliers pédagogiques personnalisés

Dispositif de formation individualisée et personnalisée pour un public possédant déjà sinon un "projet" professionnel ou de formation du moins une idée assez précise de son devenir, l'APP n'est donc ni une structure d'accueil ou d'orientation, ni un lieu de formation qui reçoit tous ceux qui ne peuvent aller ailleurs.

Ce terme de "dispositif de formation individualisée et personnalisée" ainsi que la définition du public potentiel impliquent un certain nombre de contraintes ou plus exactement la mise en oeuvre de dispositions pédagogiques et de modes d'organisation qui, même s'ils peuvent se trouver dans d'autres dispositifs de formation, sont absolument indissociables du fonctionnement d'un APP.

#### - L'ouverture au public

Les quatre APP existants ont choisi d'ouvrir largement leurs portes, non en terme de nombre d'auditeurs, mais en terme d'amplitude horaire. A cet égard, il convient de faire une place particulière à celui de Louhans, dont le sigle, APPI (Atelier Pédagogique Personnalisé Itinérant) traduit bien l'originalité. Installé sur une zone à dominante largement rurale, cet APP a choisi, pour toucher le plus grand nombre possible de personnes, de se "décentraliser" et d'offrir quatre lieux de formation : Louhans, Tournus, Cuiseaux, St Gengoux le National. Cette adaptation à la réalité d'un environnement local (les difficultés et les répugnances à se déplacer dans la Bresse Louhannaise) constitue, vraisemblablement, l'une des conditions de la réussite d'un dispositif de formation de ce type.

Les trois autres APP ont mis en place un fonctionnement plus centré sur une agglomération mais par l'instauration de "nocturnes", d'ouverture le samedi matin, tentent de répondre le mieux possible à la demande du public et à ses possibilités de formations.

#### - L'information, l'accueil des candidats

Cet aspect de l'organisation pédagogique d'un APP, toujours analysé et traité par les équipes, constitue en fait, un double sinon un triple problème dont les acteurs de terrain n'ont pas toujours conscience ou n'ont pas encore eu le temps de l'aborder au fond :

-le problème de l'information des décideurs locaux et du public potentiel sur l'existence, la spécificité, le mode de fonctionnement de l'APP, -le problème de l'information des structures d'accueil (Missions locales, PAIO, CIO, ALE...), par lesquelles doivent passer les éventuels candidats avant leur premier contact avec l'APP sur ces mêmes points, et sur leur rôle particulier, vis-à-vis de l'APP.

-L'organisation du travail des formateurs

Les différents textes, documents d'orientation générale sur les APP, décomposent le temps de travail des formateurs en trois ensembles :

- .la présence face à un public,
- .la construction et/ou l'appropriation d'outils pédagogiques,
- .la concertation de l'équipe pédagogique.

Dans ce domaine encore, la diversité est de règle entre les différents APP. Un point commun cependant les réunit : quels que soient leur statut et l'organisme de formation auxquels ils appartiennent, les formateurs ne comptent pas leurs heures et fournissent un travail considérable qui dépasse souvent les limites institutionnellement définies.

Le premier aspect de ce travail -la présence face à un public- ne pose guère de problèmes, sinon ceux des démarches pédagogiques à utiliser. Il convient seulement de signaler que cette tâche constitue, en volume horaire, la part la plus importante du travail des formateurs.

Par contre, les deux autres composantes de ce travail sont traitées de manière sensiblement divergente par chacun des quatre APP.

Au Creusot, sont explicitement prévus et formalisés dans l'organisation globale, des temps de création d'outils (trois heures par semaine) et de réunion d'équipe (quatre heures par semaine). Avant l'ouverture de l'APP, les formateurs ont passé un temps considérable à recueillir et à s'approprier des outils pédagogiques ou à les créer. Le CDDP de Mâcon leur apporte une aide appréciable à cet égard (ainsi qu'aux autres APP de Saône-et-Loire) en mettant à disposition son fonds documentaire.

A Mâcon, l'institutionnalisation de ces deux activités est beaucoup plus réduite : une heure de concertation par semaine est inscrite dans l'organigramme, mais aucun moment n'est prévu dans l'emploi du temps des formateurs pour un travail sur les outils pédagogiques ; chaque formateur, en dehors de son temps d'activité à l'APP, est responsable de la création de ses outils, "leur mise en commun s'effectuant pendant leur temps de présence à l'APP" (Rapport d'activité de l'APP : bilan au 10 juillet 1987).

A Cosne-sur-Loire le temps de production d'outils pédagogiques est clairement identifié dans l'horaire de travail des formateurs ; cet APP a ouvert ses portes au mois d'avril et le besoin d'outils est fortement ressenti par l'ensemble des formateurs. Par contre, le temps de concertation ne semble pas être pris en compte, bien que l'équipe se réunisse fréquemment ; seul le temps consacré par le coordonnateur à la liaison avec les autres formateurs (et à d'autres activités de relations et de concertation) est imputé sur le budget de l'APP.

L'APP de Louhans, enfin, connaît dans ce domaine également, une situation originale, créant de sérieuses difficultés aux deux formateurs à temps plein qui en viennent à estimer que, parfois, "il y a contradiction entre l'itinérance et le fonctionnement pédagogique".

S'ils peuvent, à l'occasion de leurs déplacements dans chacun des lieux de formation, parler des problèmes de l'APP et des apprenants, il ne s'agit pas véritablement d'une concertation, d'autant plus que ces discussions ne sont pas partagées avec les autres formateurs qui interviennent plus ponctuellement.

Par ailleurs, la production et l'appropriation d'outils pédagogique apparaissent, aux dires des formateurs, insuffisantes pour répondre à tous les besoins rencontrés au cours de la formation. Le groupe d'appui pédagogique, dans sa réunion du 9 juin dernier, faisait de la constitution d'un fonds pédagogique un objectif prioritaire et souhaitait le réaliser, au moins en partie, durant l'été.

En final, on peut donc relever deux points :

.davantage que la concertation, c'est la production d'outils pédagogiques qui pose problème aux formateurs,

.la plus grande partie du temps de travail des formateurs est consacrée au face à face pédagogique (parfois même la quasi-totalité), la concertation et la production d'outils étant, du moins sur le plan institutionnel, réduites au minimum.

## II-1.2. Les méthodes pédagogiques

Les organismes de l'échantillon avaient déjà tous l'expérience des formations "jeunes" et ont, dans l'ensemble, mis en oeuvre des méthodes pédagogiques adaptées à la spécificité de ce public. Il apparaît néanmoins nécessaire de rappeler les recommandations formulées dans les circulaires nationales et régionales déjà citées, soit dans la présentation générale, soit dans le cahier des charges :

"Essayer, pour une partie des actions, d'individualiser les formations dispensées et le suivi des actions.

Les actions de formation s'ordonnent autour de deux types de fonctions :

\* une fonction "diagnostic" : il sera établi un bilan des acquis, besoins et motivations de chaque stagiaire. Ce bilan donnera lieu à un contrat révisable et débouchant sur une reconnaissance des acquisitions...

\* une fonction "apprentissage" : les contenus des apprentissages seront définis en fonction du positionnement préalable et du contrat passé avec chaque stagiaire.

Seront privilégiés les apprentissages de base, c'est-à-dire la communication (écrite, orale, mathématique, gestuelle), le

raisonnement logique, des éléments de technologie générale et d'informatique...

Les contenus de formation s'appuieront sur le vécu de chaque stagiaire et, tout particulièrement, sur ses initiatives en matière de recherche d'emploi et ses essais d'activité professionnelle..."

Cinq axes sont ainsi clairement identifiés :

- l'individualisation, au moins partielle, de la formation,
- le bilan de début de formation,
- l'accent mis sur les apprentissages de base,
- la pédagogie du contrat,
- l'articulation entre les apprentissages de base et les démarches de professionnalisation, notamment par le moyen du stage en entreprise.

Le comportement des organismes de formation de l'échantillon face à chacun de ces cinq axes a été fort variable :

-Le bilan de début de formation a été effectué dans tous les cas, le plus souvent par l'intermédiaire des M.C.P.O. dont la responsabilité était confiée aux structures d'accueil ce qui, dans certains cas, a entraîné des problèmes de compréhension entre elles et les organismes de formation. Par ailleurs, tous les centres de formation ont commencé leurs stages par des évaluations des niveaux de départ, au risque, ainsi qu'il a été signalé plus haut, d'étouffer les stagiaires sous les tests.

-La pédagogie du contrat a été beaucoup plus rarement mise en oeuvre ; deux centres s'y sont essayés et ont rencontré des difficultés importantes qui les ont conduit à abandonner. Toutefois, cette démarche a été largement utilisée pour la définition des objectifs des stages en entreprise et quelquefois même formalisée dans les fiches de suivi qui précisaient la nature des tâches à effectuer : observation, tenue effective d'un poste de travail, le type de poste à occuper en fonction du moment du stage en entreprise dans le déroulement de la formation etc...

-Les apprentissages de base, tels qu'ils étaient définis dans les textes officiels, ont bien entendu constitué les fondements de la formation. C'est sans doute dans ce domaine que les organismes de formation ont le plus réinvesti leur expérience antérieure et développé des démarches novatrices. Seuls deux centres laissent apparaître un fonctionnement plus "traditionnel" fondé sur un programme strictement organisé selon les principes de la formation initiale. Les autres développent des pratiques plus originales et trouvent, dans certains cas, des solutions "nouvelles" aux contraintes imposées par la dispositif lui-même. Ceci est particulièrement vrai pour les formations modulaires : le domaine "C.T.B." sert d'appui aux acquisitions en Français et en Mathématiques ; la lourdeur d'un module de 250 heures de

Français est compensée par l'introduction de formes de travail différentes ou par l'ouverture sur d'autres disciplines. Ces formes plus dynamisantes de formation sont également en usage dans les stages préparatoires à l'emploi : travail d'enquête, constitution de dossiers, utilisation de la vidéo, apprentissages technologiques et professionnels réalisés en "grandeur nature", permettent de développer une démarche plus autonome et plus active du stagiaire propre à favoriser les acquisitions nécessaires.

-L'individualisation de la formation par contre n'a pratiquement pas été mise en oeuvre, hormis dans les A.P.P. pour lesquels elle constitue le principe fondateur. Certains apprentissages techniques ont pu être partiellement individualisés, mais tous nos interlocuteurs signalent leur quasi-impossibilité à développer cette méthode pour la formation en Français et en Mathématiques.

-Le stage en entreprise pose un autre type de problème. La plupart des organismes le considèrent comme un excellent moyen de mettre en pratique les techniques de recherche d'emploi travaillées au centre de formation et de vérifier le degré d'autonomie du stagiaire. C'est pourquoi la recherche de terrains de stage est laissée à l'initiative du stagiaire. Ce n'est qu'en cas de problèmes particuliers que les formateurs interviennent.

Cependant, il semble que la difficulté de trouver ces stages se soit accrue au cours de la campagne 1986-87. Deux centres signalent n'avoir pu trouver de sites pour tous leurs stagiaires, un autre a dû placer les jeunes dans des entreprises dont l'activité n'avait aucun rapport avec le domaine professionnel principal du stage, un autre encore fait mention des risques d'exploitation encourus par certains jeunes face à des maîtres de stages désireux de rentabiliser au maximum cette formule.

Par ailleurs, l'articulation entre les périodes de formation au centre et les périodes en entreprises, fondamentale dans le cadre de l'alternance, n'existe que rarement. Si le suivi des jeunes en entreprise par les formateurs est assuré dans tous les cas, ses modalités et sa finalité sont parfois très éloignées de celles d'une véritable alternance. La négociation entre formateurs et "tuteurs" des objectifs de formation assignés au stage en entreprise ne se fait pratiquement jamais et nous avons déjà signalé plus haut l'absence de prise en compte dans l'évaluation des acquisitions éventuellement réalisées en entreprise.

### II-1.3. La mesure des acquis des stagiaires par les organismes

L'ensemble des organismes enquêtés a mis en place des procédures d'évaluation en fin de formation, sous des formes et des appellations diverses : bilan, évaluation de fin de stage, validation des acquis, positionnement sur la grille des Unités Capitalisables...

On peut cependant, à travers ces multiples formes et appellations, distinguer trois grands types d'organisation :

-le "bilan", réalisé au cours d'une réunion entre les stagiaires, les formateurs et très souvent un responsable de l'organisme de formation. Il s'agit, ici, d'une démarche de régulation finale au cours de laquelle s'expriment des sentiments, des impressions sur le stage, son déroulement, ses apports et ses difficultés ;

-l'association des "partenaires" de la formation, Mission Locale (ou P.A.I.O.), A.N.P.E., organisme mutualisateur, "maîtres de stage" à ce bilan ou à cette évaluation. Dans ce cas, c'est davantage la perspective de l'après-stage qui est évoquée en termes de contrats (de tout type), d'emplois ;

-la recherche de "validation" au moyen d'instruments devenus peu à peu classiques dans les actions des divers dispositifs "jeunes" : attestations de stage, Certificat de Formation Générale, livret du stagiaire, positionnement sur la grille des Unités Capitalisables.

Ce grand nombre de procédures apparaît à l'équipe d'évaluation d'une manière paradoxale, comme un moyen de masquer une sorte de vide, de remplir le flou qui accompagne fréquemment les propos relatifs à l'évaluation.

L'analyse des différentes démarches des organismes de l'échantillon conduit à formuler plusieurs remarques :

-Tout d'abord, l'extraordinaire diversité des "objets" évalués : capacités, connaissances, objectifs, savoirs, compétences, si l'on s'en tient au vocabulaire utilisé lors des entretiens.

-Une certaine confusion quant au sens des termes, pour ne pas parler de concepts, employés dans ce domaine. C'est le cas pour tous ceux qui figurent dans le paragraphe précédent, mais c'est aussi le cas pour validation, certification, évaluation.

-Le faible poids, dans l'évaluation, de la période en entreprise. Rares sont les procédures qui tentent de prendre en compte les acquisitions réalisées lors de ce passage, et, lorsqu'elles existent, les résultats sont souvent décevants en raison du peu de temps que peuvent (veulent ?) y consacrer les maîtres de stage.

-L'absence d'une démarche d'évaluation spécifiquement adaptée aux formations modulaires. On s'aperçoit en effet que si l'on excepte le livret de suivi du stagiaire élaboré inter-institutionnellement dans une des formations de l'échantillon, la question de l'évaluation n'est pas abordée globalement pour les stagiaires des M.P.E. Chaque organisme a bien pour ce qui le concerne, mis en place une évaluation, mais rien n'a été prévu pour la formaliser et l'étendre aux résultats de chacun des modules.

-Il faut enfin signaler le cas particulier des A.P.P. qui souhaitent évaluer les capacités d'autonomisation des stagiaires.

A la difficulté de définir précisément le seuil de ce terme, s'ajoute l'absence d'outils connus des formateurs.

## II-2. L'évaluation pédagogique à partir du cas de dix actions de formation

L'évaluation pédagogique a été construite à partir du cas de dix actions de formation (cinq stages préparatoires à l'emploi et cinq actions modulaires). Ses résultats devaient permettre de juger dans quelle mesure des formules pédagogiques différentes (ici les SPE et les actions modulaires) pouvaient entraîner des différences dans la qualité des acquisitions des stagiaires. C'est donc une mesure de ces acquisitions qui a servi de support à notre analyse. Dans un premier temps, nous présenterons la procédure de l'évaluation pédagogique, puis nous décrirons les caractéristiques des stagiaires concernés avant d'exposer les résultats de cette évaluation.

### II-2.1. La procédure d'évaluation pédagogique

C'est par la mesure des acquis des stagiaires que nous sommes proposés d'évaluer pédagogiquement le fonctionnement concret des actions observées.

Trois instruments ont été utilisés pour mesurer ces acquis :

- une demande de renseignements auprès du stagiaire, consacrée à sa situation sociale et scolaire, de laquelle seront extraites les principales caractéristiques du public ;
- la demande d'un énoncé bref et concis de l'avis du stagiaire sur la formation reçue, avis dont les principales tendances seront examinées ultérieurement ;
- des tests de connaissances passés en début et fin de formation.

Examinons présentement ces tests, supports essentiels de l'analyse pédagogique projetée.

#### II-2.1.1. Les objectifs de la procédure

Nous nous étions proposés, après information des organismes responsables des actions observées et avec l'assurance de leur collaboration, de faire passer en début et en fin de période de formation, des tests de capacités et de connaissances en Français, Mathématiques et Logique.

Les différences attendues de résultats entre tests de début et fin de période, devaient permettre, sinon de mesurer, du moins d'apprécier les progrès réalisés par les bénéficiaires des actions de formation observées.



Le choix des matières : Français, Mathématiques, Logique a été guidé :

-d'une part, par les finalités déclarées des actions devant être mises en place sur l'ensemble du territoire national : Insistance de la part des organismes instructeurs auprès des organismes de formation de développer la fonction "Apprentissage" avec le corollaire de privilégier les apprentissages de base (communication, raisonnement logique, etc...),

-d'autre part, par la relative facilité à élaborer de tels tests, le contenu de ces tests rentrant d'une manière ou d'une autre dans les objectifs pédagogiques des organismes supports d'actions.

#### II-2.1.2. La mise en place de la procédure

-Il avait été convenu avec l'ensemble des organismes de formation retenus de faire passer ces tests pendant les périodes de regroupement des stagiaires en centre de formation, de façon à assurer une identité de conditions :

-une salle avait été mise à notre disposition par chacun des organismes, la surveillance des stagiaires étant assurée par nos soins;

-le temps réservé à chacun des stagiaires avait été uniformément fixé à trois heures, quinze à vingt minutes sur cette durée ayant été réservées à une pause. Cette condition a été respectée, l'exception, rare, n'étant le fait que de stagiaires peu ponctuels.

Une heure et quinze minutes avaient été respectivement consacrée aux épreuves de Français et Mathématiques et quinze à vingt minutes ont été consacrées aux épreuves de Logique. Seuls les stagiaires de deux modulaires n'ont subi qu'une partie des épreuves. Pour l'un des modulaires, le Français seulement, pour l'autre les Mathématiques et la Logique, les responsables de formation ne souhaitant pas que les stagiaires soient interrogés sur les matières ne relevant pas de remise à niveau.

La discipline pendant les épreuves ayant été respectée, le travail demandé a été réalisé de façon sérieuse par l'ensemble des stagiaires. Certes, quelques manquements à un travail parfaitement individuel ont pu être observés, mais ils ont été uniformément répartis entre les actions observées et n'ont pu avoir d'autres conséquences que de tirer les performances vers le haut, ce qui, au vu des résultats, ne permet pas de douter de la qualité des conditions de passage.

#### II-2.1.3. Les actions de formation observées

a) Dix actions de formation ont été retenues dans notre observation (1) :

- . cinq Stages de Préparation à l'Emploi (SPE) :
- deux SPE Hôtellerie-Restauration : SPE1 - SPE4
- un SPE Métiers du Tertiaire : SPE2

- un SPE Métiers de la Vente (Grande Surface) : SPE3
- un SPE en Mécanique : SPE5
- . cinq stages modulaires :

trois d'entre eux avaient incorporé à la formation un module de Français : MOD1 - MOD3 - MOD5,

la présence du module de Mathématiques caractérisant les deux autres modules MOD2 - MOD4,

quatre parmi les cinq modulaires avaient intégré à leur programmation un module "Connaissances Technologiques de Base" (CTB) :

- le MOD1 et MOD2 : la CTB Vente-Informatique
- le MOD3 : la CTB Communication-Hôtellerie
- le MOD4 : le CTB Electronique.

Huit stages sur les dix observés ont eu une durée totale de formation égale à 550 heures par stagiaire, seuls deux stages modulaires (MOD3 et MOD4) ont eu une durée de formation inférieure, soit 330 heures, ces deux stages n'ayant retenu que trois modules dans leur programmation, y compris le module entreprise.

#### b) Le public :

Si les effectifs stagiaires en début de formation ont été inférieurs (123 individus) à ceux espérés (environ 160 individus), ceci n'est le fait que de la difficulté rencontrée par les organismes à remplir leurs stages.

En fin de formation, nous avons pu constater une forte déperdition par rapport à nos effectifs initiaux (un quart de l'effectif initial en moins).

Les sorties en cours de stages sont nombreuses (il est difficile d'en connaître les vraies raisons) non compensées par les entrées en cours de stage et l'absentéisme apparaît d'autre part mal contrôlé par les organismes de formation.

#### II-2.1.4. Les tests et leur contenu

Deux préoccupations ont guidé la rédaction des tests :

- .la mesure d'acquis cognitifs stricts (l'orthographe par exemple),
- .la possibilité de diagnostiquer, au-delà des connaissances à l'état pur, des aptitudes, des capacités strictement définies, l'objectif étant, par la comparaison des résultats en début et fin de période, d'apprécier :

- le rendement global des actions observées,
- leurs rendements différenciés à caractéristiques données.

#### a- Le référentiel de niveau scolaire :

Quelle que soit l'application, les tests ont été élaborés dans la forme et le contenu qui correspondaient le mieux aux caractéristiques du public accueilli.

En référence aux textes officiels qui demandaient à ce que soit prioritairement touché par les stages l'ensemble des exclus du système scolaire (par abandon prématuré ou en situation d'échec permanente) de niveaux VI et V bis, les tests (acquis cognitifs purs et capacités) ont été rédigés de façon à être conformes aux possibilités scolaires du public visé ; le référentiel retenu lors de la rédaction des tests, fut le niveau requis en Français et Mathématiques par la majorité des CAP.

#### b- Identité de formes des tests de début et fin de formation

Les objectifs pédagogiques des organismes ayant été définis en référence aux capacités du public et compte-tenu de ce qui pouvait être effectivement réalisé dans le temps et les formes impartis, il ne s'agissait donc pas pour nous de tester d'éventuelles progressions scolaires en termes de changements de niveaux, mais de tester l'opérationnalité des formes pédagogiques proposées, toutes destinées à combler les lacunes des stagiaires à niveau scolaire donné.

Les tests de fin de période ont donc été rédigés dans la même forme que les tests de début, n'incorporant pas de difficultés supplémentaires susceptibles d'être analysées en termes de progression scolaire par changement de niveaux.

##### -Les tests de Français

Ils comprennent un ensemble de questions (une vingtaine) susceptibles de balayer de manière équilibrée l'ensemble des acquis ou capacités exigées par l'ensemble des CAP.

Un premier ensemble de questions se réfère aux connaissances ou capacités susceptibles d'être acquises en première année de CAP (Ensemble référencé dans les développements ultérieurs par le label "NIV1").

Le second ensemble, de poids identique, correspond aux acquis normalement exigés en fin de CAP ("NIV 2").

Si des questions d'acquis "nets", pourrait-on dire, c'est-à-dire n'incorporant pas de la part du répondeur une démarche réflexive élaborée, ont été intégrées aux tests :

Exemple : -Remplacer dans les mots suivants, les tirets par un des deux groupes de lettres qui se trouvent sur la même ligne :

(b - pl) la . . . . . uie le ta . . . . . ier la . . . . . ace

(c - qu) un é . . . . . ipage le . . . . . aramel un élasti . . . . . e

-Employer les adjectifs suivants avec un nom masculin puis un nom féminin

\*exemple : avec l'adjectif froid = un repas froid  
= une eau froide

Faire de même avec

blanc - un . . . . .  
- une . . . . .

sec - un . . . . .  
- une . . . . .

- Mettre au pluriel la phrase suivante :

Des pompiers\_ volontaires\_ montent\_ sur les toits\_ en flammes.

- Dans cette même phrase :

- a) encadrer le verbe,
- b) encadrer le sujet.

L'essentiel des questions proposées exige l'application de capacités normalement exigées en CAP ; quelques exemples :

- reconstruction d'un message court, ramassé (petites annonces de journal) en un message clair et correctement libellé,
- à l'inverse, réduction d'un texte en un message court (rédaction d'un télégramme),
- rétablissement de la ponctuation d'un texte simple, d'où l'exercice des capacités de compréhension et d'analyse,
- passage d'une image à sa transcription littérale,
- positionnement d'un ensemble d'actions articulées décrites sur un axe de temps.

La correction des tests a été faite dans le respect des formes demandées : ainsi, dès lors qu'une question seyait de diagnostic d'une capacité, aucun compte n'a été tenu de l'orthographe et de la rédaction (si inverse avait été notre attitude, les résultats n'auraient pu permettre une quelconque évaluation).

#### -Les tests de Mathématiques

Ils ne se différencient pas des tests de Français par les objectifs poursuivis. Deux niveaux de difficultés, comme en Français, ont été retenus : le niveau 1ère année CAP : NIV1 ; le niveau fin de CAP : NIV2. Seule la forme de réponse aux items a été modifiée. Pour les tests de début de période, en particulier, le recours à la procédure QCM (Question à Choix Multiple) a été systématisé ; utilisée à bon escient par le candidat, cette formule peut lui être profitable.

Contrairement au Français où aucune difficulté supplémentaire n'a été intégrée dans le test de fin de période, par rapport au test de début, l'exercice a été rendu légèrement plus difficile en Mathématiques en fin de période, certaines questions ne se présentant pas sous la forme QCM.

Les items proposés recouvrent l'ensemble des connaissances et capacités susceptibles d'être apprises et comprises en filière CAP (les opérations élémentaires, les fractions, les pourcentages, les problèmes de conversion, quelques exercices de géométrie simple).

Les items de capacité (utilisation à bon escient d'une ou de plusieurs opérations élémentaires) ont été le plus souvent peu résolus. A l'évidence, l'ensemble des formations du dispositif sont inaptes à générer ce type de capacité.

#### -Les tests de Logique

Quelques items simples ont été proposés en début et fin de formation :

.trouver la loi qui permette de compléter une série de nombres,

.exercices de logique de situation : il s'agit alors de se prononcer sur l'exactitude de la proposition ou de la conclusion,

.jeux de dominos (reconstruction de séries).

Il est à remarquer que si les exercices proposés ont décontenancé beaucoup de stagiaires en début de formation, l'exercice proposé, similaire dans sa forme, en fin de formation a été apprécié et le plus généralement correctement réalisé.

Ce type d'exercice, nos tests ayant pu servir de référence, s'avère largement utilisé par l'ensemble des organismes de formation.

#### II.2.2. Présentation des stagiaires

La prise en compte des caractéristiques individuelles des stagiaires permettra d'une part de pouvoir comparer le public de la campagne 1986-87 à celui des campagnes précédentes au cours desquelles nous avons déjà réalisé des évaluations et nous aidera à interpréter les résultats de l'évaluation pédagogique.

Les variables retenues sont le sexe, l'année de naissance, le nombre d'enfants dans la famille, la nationalité, la situation et la profession du père, le niveau scolaire. Nous analyserons également les souhaits des stagiaires et de leurs parents au sortir de l'école ainsi que les attentes des stagiaires vis-à-vis du stage.

Tableau 3. Sexe des stagiaires selon le stage.

	Filles	Garçons	Ensemble	
SPE1	92,0	8,0	100,0	12
SPE2	100,0	0,0	100,0	11
SPE3	73,0	0,0	100,0	14
SPE4	88,0	12,0	100,0	8
SPE5	0,0	100,0	100,0	8
MOD1	100,0	0,0	100,0	15
MOD2	83,0	17,0	100,0	12
MOD3	100,0	0,0	100,0	15
MOD4	0,0	100,0	100,0	11
MOD5	76,0	24,0	100,0	17
Total	77,0	23,0	100,0	123

Tableau 4. Age des stagiaires selon le stage.

	22 ans et plus	20-21 ans	18-19 ans	16-17 ans	Ensemble	
SPE1	25,0	16,5	8,5	50,0	100	12
SPE2	36,5	27,0	36,5	0,0	100	11
SPE3	28,5	28,5	35,5	7,5	100	14
SPE4	12,5	50,0	25,0	12,5	100	8
SPE5	0,0	12,5	62,5	25,0	100	8
MOD1	53,5	33,5	6,5	6,5	100	15
MOD2	66,5	33,5	0,0	0,0	100	12
MOD3	20,0	47,0	26,5	6,5	100	15
MOD4	18,0	36,5	45,5	0,0	100	11
MOD5	0,0	12,0	41,0	47,0	100	17
Total	28,5	28,5	31,5	11,5	100	123

Le public accueilli au cours de la campagne 1986-87 est donc essentiellement féminin puisque composé à 77 % de jeunes filles. On notera par ailleurs que les SPE et les modulaires ne s'opposent pas à cet égard. Enfin, on remarquera que deux stages se distinguent par leur représentation exclusivement masculine, ceci étant à mettre en rapport avec leurs objectifs professionnels, l'un visant la préparation aux métiers de l'électronique (MOD4), l'autre à l'apprentissage en mécanique (SPE5).

Il est fort à penser, quand on connaît le renforcement des difficultés d'accès à l'emploi pour les jeunes filles, que la sur-représentation de celles-ci au sein du dispositif rend encore plus difficile pour lui l'atteinte de ses objectifs en termes de placement en emploi ou en stage de qualification.

Il apparaît que les stagiaires sont nettement plus âgés que ce que les textes initiaux avaient prévu puisque seuls 11,5 % d'entre eux ont 16 ou 17 ans contre 55 % comme chiffre objectif fixé par les textes. De plus, ce phénomène est accentué dans le cas des modulaires, puisque deux sur cinq n'en accueillent aucun et deux autres seulement 6,5 %. A l'inverse, le public de deux modulaires est composé à plus de cinquante pour cent de stagiaires de 22 ans et plus. Ce phénomène traduit la difficulté qu'ont eu certains organismes à recruter les jeunes de moins de 18 ans.

Les informations suivantes cherchent à décrire l'origine familiale des jeunes accueillis. Il ressort en premier lieu qu'ils sont issus de familles nombreuses, ce qui rejoint les observations que nous avons déjà pu réaliser au cours des évaluations précédentes. En effet, 55 % des stagiaires sont issus de familles de 5 enfants et plus, 28 % étant même issus de familles de 7 enfants et plus. Certains stages vont même jusqu'à comprendre deux-tiers de jeunes issus de familles de plus de cinq enfants. Bien entendu, il ne s'agit pas de prétendre que la taille importante de la famille est en elle-même un facteur conduisant à l'échec scolaire et par là à la présence dans ces actions de formation, mais elle en est un lorsqu'elle est combinée avec d'autres facteurs qui traduisent des difficultés économiques et/ou familiales. Nous pouvons d'ailleurs énoncer le même propos avec la nationalité d'origine. En effet, 29 % des jeunes des actions étudiées sont d'origine étrangère, cette proportion étant un peu plus élevée au sein des SPE (34 % contre 29 % au sein des modulaires).

Tableau 5. Nombre d'enfants dans la famille selon le stage

	0-2 enfants	3-4 enfants	5-6 enfants	7-9 enfants	Ensemble	
SPE1	16,5	33,5	25,0	25,0	100,0	12
SPE2	36,5	18,0	36,5	9,0	100,0	11
SPE3	8,0	25,0	33,5	33,5	100,0	12
SPE4	25,0	37,5	12,5	25,0	100,0	8
SPE5	28,0	14,5	43,0	14,5	100,0	7
MOD1	0,0	35,5	29,0	35,5	100,0	14
MOD2	16,5	25,0	25,0	33,5	100,0	12
MOD3	26,5	26,5	7,0	40,0	100,0	15
MOD4	18,0	36,5	36,5	9,0	100,0	11
MOD5	19,0	12,5	31,0	37,5	100,0	16
Total	18,5	26,5	27,0	28,0	100,0	118

Si nous considérons la situation du père, il apparaît que globalement seuls la moitié d'entre eux sont en emploi (53 % pour les jeunes des SPE, 47 % pour ceux des stages modulaires). A l'inverse, une part importante des pères sont inactifs (23 % pour les jeunes de SPE, 26 % pour ceux des actions modulaires), voire absents (15 %).

Tableau 6. Situation du père

	Emploi	Chômage	Inactif	Absent	Total	
SPE	53,0	9,5	22,5	15,0	100,0	53
Modulaires	46,5	13,0	26,0	14,5	100,0	69
Total	49,0	11,5	24,5	15,0	100,0	122

La profession du père n'opposera pas les deux types d'actions de formation. Parmi les jeunes ayant déclaré celle-ci, 51 % ont un père ouvrier, 22 % un père employé, 7 % un père cadre, 21 % un père agriculteur ou artisan. On remarquera donc la faible proportion de stagiaires dont le père est cadre.

Si pour ces dernières variables individuelles, l'analyse ne souffrait pas d'un regroupement des stagiaires selon le type d'action, il n'en va pas de même en ce qui concerne le niveau scolaire. En effet, il faut pouvoir juger des politiques de recrutement à l'entrée des stages, et le niveau scolaire est un bon indicateur à cet égard, et ce dernier sera en outre un élément d'interprétation des résultats aux tests de connaissances que nous présenterons ensuite.

Rappelons en préalable la définition des niveaux de formation de l'Education nationale que nous avons retenus pour l'étude. Le niveau VI inclut des sortants des classes de sixième à quatrième, les sortants de CPPN, les sortants de CEP, les sortants de CPA. Le niveau Vbis comprend les élèves sortant des classes de troisième, de première et de deuxième années de CAP et de première année de BEP. Le niveau V comprend les élèves sortant d'année terminale de CAP et de BEP, avec ou sans diplôme, ainsi que les élèves de seconde et de première.

Avant d'examiner le niveau scolaire des stagiaires, il est bon de rappeler les positions du dispositif eu égard à celui-ci. En effet, ses concepteurs avaient imaginé que les SPE et les modulaires se partageraient le public, les premiers accueillant les individus ayant le niveau scolaire le plus faible, les seconds s'occupant plutôt des individus ayant un meilleur niveau, ne leur délivrant que les enseignements où ils présentaient des lacunes manifestes. La lecture du tableau indique qu'effectivement les SPE et les modulaires n'ont globalement pas reçu le même type de public puisque les jeunes de niveau VI et Vbis seront majoritaires au sein des premiers alors que ce sera le cas des jeunes de niveau V pour les seconds. Deux stages font



cependant exception à ce panorama global, SPE4, qui prépare aux métiers de l'hôtellerie, et MOD5, qui est un modulaire destiné à renforcer le niveau de français. Dans ces deux cas, il semble que ce soit dû aux caractéristiques locales du public. Par ailleurs, on pourra s'étonner de la faible proportion des jeunes de

Tableau 7. Niveau scolaire des stagiaires selon le stage.

	Niveau VI	Niveau Vbis	Niveau V	TOTAL	
SPE1	41,5	17,0	41,5	100,0	12
SPE2	9,0	63,5	27,5	100,0	11
SPE3	14,0	43,0	43,0	100,0	14
SPE4	25,0	12,5	62,5	100,0	8
SPE5	50,0	50,0	0,0	100,0	8
MOD1	6,5	33,5	60,0	100,0	15
MOD2	16,5	16,5	67,0	100,0	12
MOD3	13,5	13,5	73,0	100,0	15
MOD4	9,0	18,0	73,0	100,0	11
MOD5	35,5	47,0	17,5	100,0	17
Total	21,5	31,5	47,0	100,0	123

niveau VI, au sein des modulaires bien sûr, mais également au sein des SPE. D'après les entretiens que nous avons pu avoir avec les responsables d'organismes de formation, il semble qu'il s'est agi fréquemment d'une attitude délibérée de leur part.

Celle-ci tient à un double phénomène. Premièrement, les organismes ont cherché à reprendre à leur compte les objectifs du dispositif qui visaient l'entrée en emploi ou en stage qualifiant. Ils ont donc estimé que d'après la durée des stages proposés, cet objectif pouvait difficilement être atteint pour le public présentant un niveau scolaire particulièrement faible. La seconde raison, en partie liée à la première, tient aux textes qui ont réglementé le dispositif au cours de la campagne 1986-87 et qui interdisaient à un stagiaire de passer d'un stage à un autre. Un jeune de niveau VI qui entre dans un stage, SPE ou modulaire, ne peut donc, au cas où son niveau ou son rythme d'acquisition ne lui auraient pas permis de profiter normalement du stage, s'inscrire dans un second stage. Certains responsables ont donc cherché à éviter de créer des cas de ce genre.

Pour terminer cette présentation des caractéristiques des stagiaires accueillis au cours de la campagne 1986-87, nous pouvons chercher à les rapporter aux informations que nous avons collectées lors des précédentes évaluations.

En ce qui concerne tout d'abord le niveau scolaire, la comparaison rend bien compte des spécificités de chacun des dispositifs. En 1982-83, les stages d'insertion comprenaient 69 % de stagiaires de niveau VI, 23 % de niveau Vbis et 8 % de niveau V. Les stages d'orientation approfondie ont accueilli 51 % de jeunes de niveau VI, 34 % de jeunes de niveau Vbis et 15 % de

jeunes de niveau V. Quant aux stages de qualification, ils étaient composés à 44 % de jeunes de niveau VI, 28 % de niveau Vbis et 28 % de niveau V. Les jeunes de niveau VI étaient donc majoritaires à l'époque du lancement du dispositif d'insertion et de qualification, y compris au sein des stages de qualification. Au sein des actions étudiées au cours de la campagne 1986-87, ils ne sont plus que 22 %. A l'inverse, la part des jeunes de niveau V s'élève à 47 %.

Pour ce qui est des autres variables, les informations disponibles nous conduisent à comparer les jeunes accueillis en 1982-83 aux jeunes stagiaires de 1986-87. Il semblerait tout d'abord que la proportion de jeunes filles ait sensiblement augmenté, puisqu'elle était en 1982-83 de 52,7 %, alors qu'elle est aujourd'hui de 77 %. Mais les variables qui jouent dans l'échec scolaire et pré-déterminent donc la présence dans ces dispositifs sont les mêmes : famille d'origine nombreuse (49 % de jeunes issus de familles de cinq enfants et plus en 1982-83, 55 % en 1986-87), souvent d'origine étrangère (16 % d'enfants de père migrant en 1982-83, 35 % en 1986-87), d'origine économique modeste (on ne trouvait que 8 % d'enfants de cadres en 1982-83, ils sont 7 % en 1986-87). Au vu de ces chiffres, on serait donc tenté d'estimer que le public accueilli actuellement par le dispositif de formation destiné aux jeunes sortis sans qualification du système scolaire possède à la fois un handicap plus lourd face à la réussite scolaire et/ou l'accès à l'emploi. Néanmoins, leur niveau scolaire est plus élevé. La conjonction de ces observations conduit donc à s'inquiéter du sort des jeunes de niveau de formation plus faible, qui sont peu accueillis par le dispositif actuel. Reste à espérer qu'ils auront pu bénéficier des mesures prises à leur égard au sein du système scolaire, ce dont il faudra s'assurer si l'on ne veut pas entretenir la marginalisation de ces jeunes. A priori, on peut cependant être sceptique sur ce point à partir du moment où il semble que les mesures prises dans le cadre du "dispositif Catala" bénéficient plutôt aux jeunes de niveau V, à l'exception d'une huitaine de sessions d'information et d'orientation destinées aux jeunes de niveaux VI et Vbis, prévues initialement pour une durée de douze semaines et qui auront été prolongées en général à l'ensemble de l'année.

La proportion croissante de jeunes filles au sein du dispositif amène en outre à se demander si ce phénomène n'est pas la conséquence de leur difficulté d'entrée en apprentissage pour celles de niveau scolaire le plus faible et d'accès à l'emploi ou à un stage qualifiant pour celles qui pourraient prétendre à un niveau de qualification meilleur. Une telle hypothèse conduirait à modifier sensiblement la logique du dispositif qui servirait à gérer la discrimination du marché du travail vis-à-vis des jeunes filles. L'aspect de second choix que représente le dispositif pour les stagiaires est bien illustré par leurs souhaits au sortir de l'école, comme le montre le tableau suivant.

Tableau 8. Souhaits des jeunes au sortir de l'école.

	Travailler	Entrer en apprentissage	Poursuivre une formation	TOTAL
SPE	48,0	21,0	31,0	100,0
Modulaires	62,0	12,0	26,0	100,0
Ensemble	56,5	15,5	28,0	100,0

Il ressort que le souhait premier des jeunes au sortir de l'école est l'entrée en emploi. Il est encore plus fort pour les jeunes des actions modulaires que pour ceux des SPE, mais ceci traduit leurs différences de niveau de formation initiale. Une proportion non négligeable de jeunes entendait également poursuivre une formation ; pour presque 30 % des jeunes, il y a donc lieu de permettre une poursuite de formation, que ce soit dans le cadre de l'Education nationale ou non. Et pour un cinquième des jeunes de SPE et 12 % de ceux des actions modulaires, le souhait était d'entrer en apprentissage. Le dispositif correspond donc au mieux aux souhaits initiaux de 30 % des stagiaires.

Comme nous l'avions déjà noté dans une précédente évaluation, les souhaits des parents diffèrent sensiblement de ceux des enfants. En effet, au sortir de l'école, 50 % des parents auraient souhaité que leur enfant poursuive une formation, 16 % qu'il entre en apprentissage et 34 % qu'il travaille. Les parents semblent donc plus attachés à la formation que les enfants.

### II.2.3. Les résultats de l'évaluation pédagogique

Les résultats de l'évaluation pédagogique seront présentés sous trois dimensions: Dans un premier temps, nous discuterons des notes moyennes aux tests. Puis nous construirons des modèles explicatifs des résultats aux tests, de façon à isoler l'action des différents facteurs, et notamment de l'appartenance aux diverses actions de formation.

#### II.2.3.1. Les notes moyennes

##### a- Les notes moyennes globales

Nous considérerons les moyennes des notes obtenues par l'ensemble des stagiaires en début et en fin de stage en français, mathématiques et logique.

Tableau 9. Moyennes aux tests en début et en fin de stage

	Test de début	Test de fin	Evolution
Français Niv.1	9,55 (5,77)	12,50 (4,54)	+30,9 %
Français Niv.2	7,69 (4,79)	9,18 (4,59)	+19,4 %
Maths. Niv.1	12,28 (4,09)	10,33 (4,64)	-15,9 %
Maths. Niv.2	6,69 (4,08)	7,78 (4,91)	+16,3 %
Logique	9,88 (4,70)	13,79 (5,23)	+39,6 %

NB : Les écarts-types sont donnés entre parenthèses.

Les notes moyennes de début de stage sont toutes inférieures à 10, hormis en mathématiques-niveau 1. Mais les données révèlent de nets progrès suite au passage dans les actions de formation du dispositif. Ces progrès sont cependant plus marqués pour le français et la logique que pour les mathématiques. En effet, la note en logique augmente de 40 %, celle du français-niveau 1 de 31 %, celle du français-niveau 2 de 19 %. Par contre, si la note de mathématiques-niveau 2 présente un progrès de 16 %, celle de mathématiques-niveau 1 accuse un recul de même ampleur, tout en restant supérieure à 10.

On ne peut néanmoins affirmer que les stagiaires ont acquis des connaissances nouvelles, puisque les tests sont construits à partir d'éléments variant du niveau VI au niveau V. Mais il est certain que les actions leur auront au moins permis de se réappropriier certains de ces éléments. Le recul en mathématiques-niveau 1 doit sans doute s'interpréter comme la conséquence d'un choix des formateurs de privilégier les points les moins assimilés, ce qui peut entraîner un oubli de certains éléments de niveau plus faible. Le moindre recours, aux tests de fin de stage, à la formule QCM (question à choix multiple) a pu décontenancer aussi les stagiaires les plus faibles.

Le passage dans les actions de formation se traduit donc globalement de manière positive sur le niveau de connaissances des stagiaires. Mais il faut maintenant aller plus loin dans l'analyse et étudier les éventuelles différences de progrès selon le type de stage ou le niveau scolaire initial des jeunes.

#### b- L'évolution des notes moyennes selon les différentes actions

Nous présenterons successivement les moyennes par action en français, en mathématiques et en logique, pour le premier et le second tests.

-Les résultats aux tests de français-

Si nous considérons tout d'abord les résultats aux tests passés en début de stage, deux constats s'imposent : le niveau est faible et hétérogène. Ainsi, pour cinq actions sur neuf (pour l'un des modulaires, seuls ont été passés les tests de mathématiques), la moyenne au test de niveau 1 est inférieure à dix (elle est même inférieure à sept pour quatre actions). La moyenne est inférieure à dix pour six actions sur neuf au test de niveau 2 (elle est même égale ou inférieure à six pour cinq actions). Par ailleurs, l'hétérogénéité est forte entre les groupes, puisque la note moyenne s'échelonne de 4,00 à 13,33 pour le niveau 1 et de 1,67 à 12,86 pour le niveau 2. On notera en particulier que l'on n'observe pas une relation stricte entre le type d'action et les résultats aux tests. Ainsi, les notes au test de niveau 1 sont plus basses pour certains modulaires que pour certains SPE.

L'hétérogénéité est également forte au sein des groupes, le coefficient de dispersion (rapport de l'écart-type à la moyenne) étant supérieur à 0,60 dans cinq cas sur neuf pour les tests de niveau 1.

Ces observations conduisent à estimer que d'une part, on ne peut globalement opposer SPE et modulaires sur la base du niveau de connaissances de leurs stagiaires respectifs, et que d'autre part, la difficulté de la tâche des formateurs est accrue par l'hétérogénéité interne des groupes de stagiaires. Néanmoins, il semblerait que les procédures de sélection utilisées cette année par de nombreux organismes aient conduit à une homogénéité plus forte qu'au cours des années précédentes.

Tableau 10. Résultats aux tests de français

	-Premiers tests-		-Seconds tests-		Evolution	
	Niv.1	Niv.2	Niv.1	Niv.2	Niv.1	Niv.2
SPE1	4,76 (3,78)	3,93 (2,83)	7,50 (4,33)	3,57 (2,62)	57,6	-9,2
SPE2	13,33 (2,72)	12,86 (4,66)	15,00 (1,44)	12,38 (3,45)	12,5	-3,7
SPE3	11,11 (5,00)	4,44 (2,08)	13,89 (5,17)	10,74 (5,96)	25,0	141,9
SPE4	6,67 (5,77)	2,50 (2,50)	13,33 (2,89)	8,89 (4,20)	99,9	255,6
SPE5	5,55 (1,92)	1,67 (1,44)	10,83 (3,82)	3,33 (3,33)	95,1	99,4
MOD1	12,78 (6,33)	10,83 (4,69)	12,50 (3,37)	11,67 (2,36)	-2,2	7,8
MOD2	10,42 (6,53)	10,00 (2,99)	14,69 (4,71)	10,42 (4,16)	41,0	4,2
MOD3	9,23 (5,64)	8,08 (3,84)	12,50 (5,40)	8,21 (4,38)	35,4	1,6
MOD4	-	-	-	-	-	-
MOD5	4,00 (2,79)	6,00 (3,79)	10,50 (3,26)	8,00 (0,75)	162,5	33,3

NB : Les tests de français n'ont pu être passés pour MOD4.  
Les écarts-types sont indiqués entre parenthèses.

Si nous considérons les résultats aux tests passés à la fin du stage, il apparaît que les performances au test de niveau 1 se sont sensiblement améliorées. En effet, une seule action ne voit pas sa moyenne progresser et une seule conserve une moyenne inférieure à 10,00. Bien sûr, un tel constat doit être tempéré par le niveau du test qui correspond, rappelons-le, à un niveau de première année de CAP. Mais indiscutablement, des progrès importants sont réalisés par les stagiaires en ce qui concerne les capacités de niveau le plus modeste. En outre, cette progression des moyennes par groupe ne s'accompagne pas d'une hausse des écarts-types, bien au contraire, ce qui signifie que l'amélioration des résultats concerne l'ensemble de la population.

Les résultats au test de niveau 2 s'améliorent également, mais encore cinq actions ont des moyennes inférieures à 10,00.

Ceci indique qu'il ne faut pas attendre des actions des effets trop spectaculaires. On notera néanmoins certaines progressions importantes, comme dans le cas de SPE3 ou SPE4.

Etudions maintenant les résultats aux tests de mathématiques.

-Les résultats aux tests de mathématiques

Les premiers tests de mathématiques de niveau 1 discriminent plus entre SPE et modulaires que les tests de français correspondants. En effet, les trois actions qui ont des moyennes inférieures à dix sont des SPE. De même, pour les tests de ce niveau, les coefficients de dispersion sont plus faibles qu'en français. Les résultats au premier test de niveau 2 rappellent toutefois le niveau scolaire modeste de la population concernée par les actions : huit actions sur neuf ont une moyenne inférieure à dix donc cinq une moyenne inférieure à six.

On notera que MOD2 et MOD4 illustrent des pratiques opposées. Dans les deux cas, ce sont des modulaires de mathématiques. Mais pour le premier, il s'est agi d'un recrutement de jeunes ayant un faible niveau en mathématiques (les jeunes de MOD1 qui est un modulaire de français organisé par le même organisme ont des notes de mathématiques plus élevées) ; pour le second, a été effectué un recrutement d'élèves ayant tous un bon niveau de départ.

Si l'on considère maintenant les évolutions entre les tests passés au début du stage et ceux passés en fin de stage, il est indéniable qu'elles ne paraissent pas probantes : six stages connaissent une évolution négative en niveau 1, quatre en niveau 2.

La régression aux tests de niveau 1 n'est pas en elle-même nécessairement inquiétante. On peut en effet estimer que si les stages cherchent à développer des acquisitions de niveau plus élevé sans insister sur celles de niveau 1, les tests relatifs à celles-ci peuvent voir leurs résultats faiblir. Ainsi, les moyennes en niveau 1 de SPE2; MOD1, MOD2, MOD4 fléchissent-elles tout en restant supérieures à dix. Les régressions au niveau 2 sont plus préoccupantes, surtout quand elles concernent des groupes dont la moyenne était au départ inférieure à dix (SPE1, SPE3, SPE4).

A la fin de la période, trois stages présentent encore des moyennes inférieures à dix en niveau 1 ; ils sont même sept dans ce cas pour le niveau 2.

Tableau 11. : Résultats aux tests de mathématiques

	-Premiers tests-		-Seconds Tests-		Evolution	
	Niv.1	Niv.2	Niv.1	Niv.2	Niv.1	Niv.2
SPE1	7,50 (4,08)	2,14 (2,57)	5,28 (3,06)	1,85 (1,15)	-29,6	-13,6
SPE2	13,75 (2,80)	9,82 (5,28)	12,82 (2,70)	7,06 (2,58)	-6,8	-28,1
SPE3	15,00 (3,31)	8,61 (2,11)	7,52 (4,38)	8,24 (3,96)	-49,9	-4,3
SPE4	9,58 (1,91)	5,83 (3,15)	11,29 (6,22)	4,71 (3,11)	17,9	-19,2
SPE5	8,33 (1,91)	5,83 (0,72)	8,72 (3,20)	7,06 (2,35)	4,7	21,1
MOD1	14,38 (3,39)	7,60 (2,53)	13,08 (3,85)	12,06 (4,55)	-9,0	58,7
MOD2	11,41 (3,02)	4,06 (1,98)	10,20 (3,39)	5,88 (2,81)	-10,6	44,8
MOD3	-	-	-	-		
MOD4	16,25 (0,00)	14,17 (1,91)	15,90 (2,35)	16,09 (2,96)	-2,2	13,5
MOD5	10,00 (3,64)	3,75 (3,06)	10,16 (5,06)	6,12 (4,51)	1,6	63,2

NB : Les tests de mathématiques n'ont pu être passés pour MOD3.  
Les écarts-types sont indiqués entre parenthèses.

Il apparaît que les modulaires progressent plus souvent aux tests de niveau 2 que les SPE. Néanmoins, ce résultat, qui pourrait être intéressant quant à la pédagogie à préconiser, doit pouvoir prendre en compte les différences de niveau scolaire des stagiaires entre les stages de façon à mettre en lumière l'effet propre du stage. Pour réaliser cette opération, il faut faire appel à des modèles de régression multiple, ce que nous ferons tout à l'heure. Auparavant, considérons les résultats aux tests de logique.

#### -Les résultats aux tests de logique

Les tests de logique sont surtout intéressants par la progression du niveau qu'ils permettent de mettre en valeur. En effet, si cinq actions sur neuf ont une moyenne inférieure à dix en début de période, il n'y en a plus qu'une en fin de période.



En outre, l'ensemble des groupes connaîtra une progression au cours du stage. Cette progression se fera sans distinction du type d'action.

Ces résultats, plutôt surprenants quand on les compare à ceux de français ou de mathématiques, ont une double explication. D'une part, il semblerait que les formateurs aient particulièrement mis l'accent sur des questions de raisonnement logique. Mais d'autre part, il y a lieu de penser que les tests utilisés en début de période ont été utilisés comme matériel pédagogique par les formateurs au cours de l'action. Ne devrait-on pas voir dans ce phénomène une carence d'outils pédagogiques chez les formateurs, qu'ils conviendrait de pallier ?

Tableau 12. Les résultats aux tests de logique.

	-Premiers tests-	-Seconds tests-	Evolution
SPE1	4,90	6,94	41,6
SPE2	7,35	13,27	80,54
SPE3	13,18	16,20	22,91
SPE4	10,00	15,24	52,40
SPE5	9,05	10,00	10,50
MOD1	13,10	17,74	35,42
MOD2	8,40	10,72	27,62
MOD3	-	-	-
MOD4	14,29	17,62	23,3
MOD5	6,86	14,29	103,3

NB : Les tests de logique n'ont pu être passés pour MOD3.

#### 11.2.3.2. Les résultats des modèles

Pour apprécier l'impact des différents stages, et notamment pour pouvoir distinguer les évolutions relatives aux SPE et aux actions modulaires, il faut pouvoir raisonner toutes choses égales d'ailleurs par rapport aux autres variables. En effet, il serait par exemple inexact d'attribuer un impact particulier à un type de stage s'il est dû en réalité au niveau scolaire particulièrement élevé de ses stagiaires. Pour raisonner en termes de toutes choses égales d'ailleurs par rapport aux différentes variables susceptibles d'expliquer l'évolution des résultats aux tests, nous aurons recours à une modélisation des relations entre la note du test de fin de stage et un certain nombre de variables explicatives, au moyen de la méthode de régression multiple.

Nous construirons les modèles successivement pour les tests de français, de mathématiques et de logique.

##### a. Les modèles construits à partir des tests de français

Pour construire ces modèles, nous cherchons à expliquer la note au test passé en fin de stage. Dans un premier temps, nous expliquerons cette note par la note obtenue en début de stage.

Ceci nous permettra de tester la force de la relation entre ces deux notes et de repérer dans quelle mesure le passage en stage peut modifier l'ordre initial. Dans un second temps, nous incluerons dans le modèle comme variables explicatives en plus de cette note les différents stages et le niveau de formation scolaire. Comme nous avons bloqué la relation entre la note de début et la note de fin de stage, l'effet des autres variables sera à considérer comme l'effet sur la variation entre les deux notes et non comme l'effet sur la valeur absolue de la note de fin de test.

Dans la présentation des modèles, nous noterons FRA12 la note au test de français-niveau 1 en deuxième période, FRA11 la note au test de français-niveau 1 en première période, FRA22 la note au test de français-niveau 2 en deuxième période, FRA21 la note au test de français-niveau 2 en première période.

Le premier modèle explique donc la note du test de niveau 1 en fin de stage par la note du même test en début de stage. Ce modèle est significatif et permet d'expliquer 44 % des différences des notes entre les individus au deuxième test. Ce modèle peut encore s'écrire sous la forme de l'équation suivante :

$$\text{FRA12} = 0,52 \text{ FRA11} + 7,54$$

Le coefficient de FRA11 indique que deux individus qui auront un point de différence entre leurs notes au premier test, auront de ce fait 0,52 point de différence au second test. Il existe donc une relation assez forte entre les notes du premier et du second test, qui maintient l'ordre initial entre les individus. Bien entendu, nous approximons ici cette relation par une relation linéaire alors qu'elle ne peut l'être dans la réalité puisque les notes sont bornées à 20.

Cette relation marque un mouvement général d'accroissement des notes puisque par exemple un individu qui aura eu 5 au premier test aura 10,14 ( $0,52 \times 5 + 7,54$ ) au second, un individu qui aura eu 10 au premier aura 13,06 au second, un individu qui aura eu 15 aura 15,34, etc. On doit donc maintenant chercher à savoir si cette augmentation générale des notes est due à un type particulier d'action ou si elle concerne l'ensemble des individus, indépendamment de la structure pédagogique retenue.

Tableau 13. Résultats des modèles construits  
à partir des notes de français

	FRA12	FRA12	FRA22	FRA22
FRA11	0,52****	0,40****		
FRA21			0,45****	0,17
SPE1		-3,22		-0,57
SPE2		-0,75		5,56*
SPE3		-0,71		5,58**
SPE4		1,15		4,09
MOD1		-3,06		4,79*
MOD2		-0,19		3,40
MOD3		-1,32		1,92
MOD5		0,04		3,76
Niveau Vb		3,70****		2,78**
Niveau V		3,20***		3,38**
Constante	7,54****	7,37****	4,08****	2,13
R <sup>2</sup>	0,44****	0,60****	0,22****	0,48****
N	66	66	66	66

NB : Les étoiles correspondent aux niveaux de significativité ;  
\* : significatif à 10 % ; \*\* : significatif à 5 % ;  
\*\*\* : significatif à 1 % ; \*\*\*\* : significativité < 1 %.

Nous allons donc considérer un second modèle, qui explique les notes de français-niveau 1 au deuxième test à partir des notes de français-niveau 1 au premier test, de l'appartenance aux différents stages, et du niveau scolaire. Pour repérer l'appartenance aux différents stages, nous avons incorporé dans le modèle huit variables de stages, SPE1 à MOD5. Le coefficient de chacune de ces variables, quand il est significatif, doit s'interpréter comme l'évolution différentielle des notes entre le stage considéré et SPE5, que nous avons pris comme référence et qui n'apparaît donc pas de ce fait dans le modèle. Si nous supposons ainsi par exemple que le coefficient de SPE1 est de 2,5 avec une significativité égale à 10 %, nous pouvons dire que, toutes choses égales d'ailleurs, les notes des individus de l'action SPE1 ont progressé de 2,5 points de plus que celles de l'action SPE5. De même, pour le niveau scolaire, la variable que nous avons omise du modèle pour servir de référence aux résultats est le niveau VI ; les coefficients de niveau Vbis et V s'interpréteront donc comme la différence d'évolution des notes des individus ayant ces niveaux avec celles des individus de niveau VI.

Il apparaît que le pouvoir explicatif s'améliore puisque nous expliquons maintenant 60 % des différences de notes entre les individus. Néanmoins, il ressort que les seules variables significatives sont la note du test de début de stage et le niveau scolaire. Ainsi, les notes des individus de niveau Vbis progresseront-elles de 3,70 points de plus que celles des individus de niveau VI, la différence de progression est de 3,20 points pour les individus de niveau V. Ces résultats signifient

que quand on tient compte du niveau scolaire de départ et de la note au test de début, la progression en français-niveau 1 ne tient en rien à l'organisation pédagogique puisque les différentes actions ne se distinguent pas. Voyons maintenant ce qu'il en est pour le français-niveau 2.

La note au premier test de français-niveau 2 explique 22 % de la note au second test. Mais la note au premier test va perdre sa significativité dans le second modèle quand nous allons introduire le niveau scolaire. La raison de ce phénomène tient au fait que les résultats au test de français-niveau 2 sont fortement déterminés par le niveau scolaire initial. D'après ce second modèle, qui explique 48 % des différences individuelles au deuxième test, les individus de niveau Vbis ont progressé de 2,78 points de plus que les individus de niveau VI, les individus de niveau V progressant de 3,38 points de plus. Dans ce second modèle, trois actions vont se distinguer. Il s'agit de SPE2, SPE3, MOD1, dont les stagiaires vont, toutes choses égales d'ailleurs, progresser respectivement de 5,56, 5,58, 4,79 points de plus que ceux de SPE5. Les stagiaires des autres actions ne se distingueront pas entre eux.

Il est important de noter que les évolutions n'opposent pas SPE et modulaires. Parmi les trois actions qui se distinguent, il y a deux SPE, un SPE tertiaire organisé par un GRETA et un SPE técnico-commercial mis en place par une association, et un modulaire de français organisé par un autre GRETA. Ces premiers modèles montrent donc que ce n'est pas l'organisation pédagogique ni le rattachement institutionnel qui permettent, a priori, de distinguer l'efficacité pédagogique des actions. Examinons s'il en va de même avec les tests de mathématiques.

#### b. Les modèles construits à partir des tests de mathématiques

Ces modèles ont été construits de la même manière que les modèles relatifs aux tests de français, deux modèles étant élaborés pour chaque niveau. Nous noterons MAT11 la note en niveau 1 au test de début de période, MAT12 la note en niveau 1 au test de fin de période, MAT21 la note en niveau 2 au test de début et MAT22 la note en niveau 2 au test de fin. Pour les autres variables, la notation est la même que précédemment.

Si l'on considère tout d'abord le niveau 1, il apparaît que la note au premier test explique 31 % de la variance des notes au deuxième test, ce que nous indique le premier modèle. Le second modèle explique quant à lui 60 % de la variance des notes du second test. Mais outre la note du premier test, seules deux variables expliqueront une progression : le niveau V de formation, qui conduira à une progression de 2,38 points supérieure à celle des stagiaires de niveau VI, et SPE3, dont la progression des stagiaires sera inférieure de 6,02 points à celle des stagiaires de SPE5 (variable de référence dans le modèle). Les autres actions ne se distingueront pas les unes des autres.

Tableau 14. : Résultats des modèles construits à partir des notes de mathématiques

	MAT12	MAT12	MAT22	MAT22
MAT11	0,63****	0,58****		
MAT21			0,77****	0,31*
SPE1		-3,25		-4,80**
SPE2		-0,37		-3,06
SPE3		-6,02**		-1,08
SPE4		0,94		-4,30*
MOD1		-0,54		1,94
MOD2		-1,91		-3,48
MOD4		0,92		3,14
MOD5		0,34		-0,45
Niveau Vb		2,04		2,24*
Niveau V		2,38*		4,05***
Constante	2,65	3,23	2,74****	4,51****
R <sup>2</sup>	0,31****	0,60****	0,39****	0,69****
N	55	55	55	55

NB : Les étoiles correspondent aux niveaux de significativité.

\* : significatif à 10 % ; \*\* : significatif à 5 % ;

\*\*\* : significatif à 1 % ; \*\*\*\* : significativité < 1 %.

Les résultats des modèles construits à partir des tests de niveau 2 ne vont pas altérer nos premiers constats. Il apparaît que le niveau 2 discrimine plus les individus à partir des variables retenues dans les modèles, ce qui va leur conférer un meilleur pouvoir explicatif. Ici, la note au premier test expliquera 39 % de la variance des notes obtenues au second. Le modèle avec les variables de stage et les niveaux scolaires en expliquera 69 %.

La variable la plus significative dans ce second modèle est encore le niveau scolaire initial. Ainsi, toutes choses égales d'ailleurs, les individus de niveau V progresseront de 4,05 points de plus que les individus de niveau VI, et les individus de niveau Vbis de 2,24 points de plus. En ce qui concerne les actions, deux stages présenteront des évolutions inférieures à celles des autres ; il s'agit de SPE1 et de SPE4, dont la progression sera respectivement inférieure de 4,80 points et 4,30 points à celle des stagiaires de SPE5, les stagiaires des autres actions ne se distinguant pas significativement de ces derniers.

### c. Les modèles construits à partir des tests de logique

La note initiale explique 44 % de la variance des notes finales comme nous l'indique le premier modèle. Mais le plus important est que les résultats en logique, apparaissent moins dépendants du niveau scolaire initial que les résultats dans les autres matières puisque les variables Niveau Vb et Niveau V ne sont pas significatives. Il semblerait donc que pour des capacités moins liées à des aptitudes cognitives ou qui sortent du schéma scolaire traditionnel, les jeunes de niveau VI

connaissent des progressions analogues à celles de leurs collègues de niveau de formation initiale plus élevé.

On notera en outre que deux stages révèlent des progressions en logique significativement supérieures aux autres. Il s'agit de MOD1 et de MOD5, qui sont deux actions modulaires de français.

Tableau 15. Résultats des modèles construits à partir des notes de logique

	LOGIC2	LOGIC2
LOGIC1	0,74****	0,50***
SPE1		-1,12
SPE2		3,60
SPE3		3,67
SPE4		4,32
MOD1		5,04**
MOD2		0,29
MOD4		4,17
MOD5		5,33**
Niveau Vb		0,88
Niveau V		1,10
Constante	6,47****	5,16**
R <sup>2</sup>	0,44****	0,61****
N	56	56

NB : Les étoiles correspondent aux niveaux de significativité.

\* : significatif à 10 % ; \*\* : significatif à 5 % ;

\*\*\* : significatif à 1 % ; \*\*\*\* : significativité <1%.

Les principales conclusions de ces modèles ont trait au fait que quand les stagiaires connaissent une progression de leurs résultats au cours du stage, celle-ci n'est due ni à un mode d'organisation particulier, ni à une catégorie d'organisme particulière. Les individus qui progressent le plus sont en général ceux qui avaient au départ, un meilleur niveau de formation. Certes, certaines actions se distinguent parfois, en négatif ou en positif, mais ceci semble plus être dû à des circonstances particulières qu'à un phénomène de caractère général. On ne peut donc pas au vu de ces résultats se prononcer en faveur des stages préparatoires à l'emploi ou des actions modulaires. Mais la raison de cette limite tient surtout au fait que finalement, les options des organismes ont abouti dans la plupart des cas à gommer les différences entre ces formules.

### II-2.3.3. L'avis des stagiaires

En fin de formation, nous avons demandé à l'ensemble des stagiaires de nous mettre par écrit (en questions ouvertes) leur avis sur la période de formation écoulée ou sur le point de l'être.

Les résultats ne sont pas sans intérêt, bien qu'ils doivent être appréciés avec précaution.

Nous nous sommes imposés de ne retenir au dépouillement que l'avis favorable ou défavorable à quelques endroits de la formation, exprimé en premier lieu et le plus largement explicité par le stagiaire.

-Les avis globalement appréciés c'est-à-dire quels que soient les moments de la formation, sont nuancés, mais pourtant, globalement favorables aux formations reçues : 56 % d'opinions favorables contre 44 % de défavorables.

-Une analyse plus fine des opinions exprimées selon le type d'actions fréquenté (SPE ou action modulaire) accentue les différences d'un groupe de stagiaires à l'autre et singularise chacun de ces groupes :

77 % des stagiaires ayant fréquenté les SPE ont exprimé une opinion favorable contre  
36 % des stagiaires des lignes modulaires, seulement.

L'appréciation de ces résultats peut être différenciée selon les points de vue. Il ne fait pas de doute néanmoins que les formations modulaires, de par les exigences inhérentes à une programmation des heures-stages plus rigide, possédaient dès l'abord un handicap.

-L'ensemble de ces avis, favorables ou défavorables, ont été enfin répartis selon les différents moments de la formation. Quelle que soit la nature de l'avis, nous avons retenu trois moments ou articulation de moments, non de façon arbitraire, mais selon l'importance de leurs fréquences : évitant de rentrer dans une description trop détaillée et sans signification précise faute d'information suffisante, nous avons retenu les avis portés :

\* d'une part sur la dominante ou l'orientation professionnelle du stage et subséquemment la période en entreprise ;

\* d'autre part sur la période de remise à niveau, son contenu et sa forme.

\* enfin, sur ces deux derniers moments regroupés, ces deux moments n'étant pas toujours dissociés par les stagiaires.

Les opinions ainsi analysées confirment les résultats précédents et les affinent.

Quels que soient les moments retenus (tels qu'ils viennent d'être définis), la sévérité de l'appréciation est plus forte auprès des stagiaires de modulaires qu'auprès des stagiaires de SPE.

Tableau 16 : Avis des stagiaires selon le type de stage

Avis	Type de stage	SPE	MOD
Remise à niveau	Favorable	7,0	4,0
	Défavorable	12,0	25,0
Dominante Prof. et alternance	Favorable	38,0	9,0
	Défavorable	7,0	23,0
Remise à niveau et dominante profession.	Favorable	31,0	23,0
	Défavorable	5,0	16,0
TOTAL		100,0	100,0

\*\* Ce tableau doit être interprété eu égard à la règle que nous nous sommes imposée : n'a été privilégiée dans la réponse à la question ouverte que la première appréciation donnée par le stagiaire.

Le caractère relativement négatif de l'appréciation émanant des stagiaires de modulaires est aussi remarquable, comparé à celui exprimé par les stagiaires de SPE. Il suffit d'observer l'ampleur des écarts entre avis favorables et défavorables.

Les avis s'opposent très fortement quant à la dominante professionnelle du stage et les périodes en entreprises entre stagiaires de SPE et stagiaires d'actions modulaires.

Les avis défavorables relatifs aux périodes de remise à niveau en stages modulaires excèdent très largement ceux énoncés par les stagiaires de SPE.

Deux remarques s'imposent à ce point :

-d'une part, il est important de rapporter ces avis, de mesurer les écarts constatés aux caractéristiques du public accueilli dans chacun de ces types de stages, en particulier aux caractéristiques scolaires : les stagiaires de niveau V sont plus représentés dans les actions modulaires que dans les SPE ;

-d'autre part, même s'il est nécessaire d'être prudent dans l'interprétation, de par la nature de l'information, ces quelques observations sont peut-être à rapprocher des types d'organisation de chacun de ces stages et des contraintes, en particulier, pédagogiques, attachées à chacun de ces stages.

L'organisation et l'articulation de chacun des modules incorporés dans une action modulaire, même avec l'absence de



flexibilité relatée précédemment, ne sont pas sans exigence d'un strict point de vue pédagogique.

Or il ne semble pas que les organismes de formation impliqués dans ces actions aient pu répondre à ces exigences.

Au terme de cette évaluation pédagogique, nous pouvons en rappeler les principaux enseignements. Tout d'abord, on ne peut que constater que les formations modulaires n'ont pas fonctionné. Dans leur construction, elles sont souvent restées très proches des stages traditionnels. Il ne s'en est donc pas suivi une individualisation des parcours. Les aspects positifs résident dans les efforts accomplis par les organismes pour établir des procédures de validation. C'est d'ailleurs à ce propos que s'est concrétisée le plus clairement l'inter-institutionnalité. Néanmoins, ces procédures apparaissent encore mal définies et peu reliées à la démarche pédagogique des formateurs.

En ce qui concerne les stages préparatoires à l'emploi, leur accent sur le devenir en fin de stage a pu entraîner une mise à l'écart des publics de plus bas niveau. A l'inverse, ont été organisés des stages destinés à des jeunes de niveau nettement plus élevé que celui prévu dans les textes officiels.

Par ailleurs, une attention particulière doit être accordée au fonctionnement de l'alternance. D'une part, il apparaît que se confirment nos constats antérieurs relatifs à l'absence d'une dynamique pédagogique fondée sur les apprentissages respectifs de la période au centre de formation et de celle en entreprise. L'alternance reste une organisation formelle, tout comme l'ont été les actions modulaires. On notera également que plusieurs responsables d'organismes ont évoqué la difficulté de trouver des places de stages, expliquant ce phénomène par la concurrence exercée par des jeunes de niveau plus élevé.

Quant aux ateliers pédagogiques personnalisés, il apparaît que les difficultés les plus marquées ont trait à la carence d'outils pédagogiques adaptés et au repérage des capacités d'autonomisation.

Malgré ces remarques un peu négatives, l'évaluation a révélé un réel progrès des stagiaires au cours de leur passage en action de formation. Mais ces progrès ne permettent pas d'opposer des formes pédagogiques et sont plus sensibles pour les jeunes qui avaient un meilleur niveau de formation au départ.

## CONCLUSION GENERALE

Cinq ensembles de réflexions structureront notre conclusion générale ; ils seront consacrés à la mise en place du dispositif, au fonctionnement des actions modulaires, aux caractéristiques du public accueilli, à l'évaluation pédagogique, aux interrelations entre objectifs pédagogiques et évaluation.

En ce qui concerne la mise en place du dispositif, nous pouvons rappeler que dans le cadre de la campagne 1986-87, un changement de la procédure devait être adopté par rapport à l'organisation qui avait prévalu depuis 1982, avec la mise en place d'un groupe de suivi départemental restreint qui devait remplacer la Commission d'Orientation et de Formation des Jeunes. Or, il apparaît que ce groupe n'a pas joué le rôle qui devait être le sien, le préfet de département ayant tendance à conserver les prérogatives qui devaient être assumées par les groupes restreints, les COFJ continuant à se réunir. Il serait donc souhaitable de chercher à clarifier les procédures de mise en place du dispositif, en particulier quant au rôle respectif des organismes de formation, des structures d'accueil et des administrations départementales dans la préparation des réponses aux appels d'offre. De même, dans l'élaboration des propositions de programme au niveau départemental, il faudrait assurer une certaine cohérence entre le travail inter-institutionnel réalisé au niveau local, quand il existe, et les décisions de l'administration départementale.

Pour ce qui est maintenant de la mise en place des actions modulaires, il faut rappeler qu'il s'agissait là d'une innovation du dispositif mis en place en 1986-87. L'évaluation que nous avons réalisée a montré cependant que les actions ayant réellement fonctionné sur la base des principes initiaux ont constitué des exceptions. C'est sans doute face à ce constat qu'il a été décidé de ne pas reconduire les actions modulaires pour la campagne 1987-88. L'expérience suscite néanmoins quelques commentaires. En effet, il apparaît que les Pouvoirs Publics ont peut-être voulu aller très loin dans le sens de l'innovation dès la première année. Or, les organismes étaient peu préparés, et ont eu, compte-tenu de la nouveauté de la formule, relativement peu de temps pour élaborer leurs propositions. Il est en outre possible que, malgré les aspects positifs des actions modulaires, les acteurs n'aient pas été convaincus de leur intérêt. On a donc assisté à des changements d'organisation pédagogiques souvent formels, qui reproduisaient les schémas traditionnels. Ce constat ne doit cependant pas occulter les aspects positifs du fonctionnement des actions modulaires, même sous la forme qu'elles ont connue en 1986-87. Ceux-ci concernent en particulier le développement de l'inter-institutionnalité qui a été considérablement encouragée par la nouvelle formule et qui a donné naissance à un embryon de coopération entre organismes qu'il serait dommage de ne pas chercher à maintenir. D'ailleurs, on peut estimer que les différents projets d'ateliers

pédagogiques personnalisés qui ont vu le jour cette année sont des produits de cette inter-institutionnalité qui a émergé grâce aux actions modulaires.

Notre troisième point de réflexion a trait aux caractéristiques du public accueilli. A cet égard, se retrouvent les observations que nous avons pu faire au cours des évaluations précédentes. Les caractéristiques des stagiaires sont en effet celles qui sont associées avec l'échec scolaire. Ceux-ci sont donc souvent issus de familles nombreuses, aux conditions socio-économiques modestes, où le père est dans une situation particulière, inactif, absent, décédé. Bien entendu, on ne peut ni invoquer un déterminisme implacable, ni incriminer tel ou tel facteur particulier, mais très souvent, il semble que ce soit la conjonction de plusieurs facteurs négatifs qui puisse expliquer l'échec scolaire et donc la présence dans ces dispositifs.

Deux évolutions sont cependant à noter par rapport à nos précédentes évaluations. Il apparaît tout d'abord que le public se féminise de plus en plus ; parmi les stagiaires des actions étudiées, on comptait 77 % de jeunes femmes. Il semblerait donc que ce type d'actions accueille de plus en plus des jeunes femmes qui n'auront soit pas trouvé une place en apprentissage, soit pas réussi à accéder à un stage qualifiant ou à un emploi. Un tel phénomène mériterait sans doute d'être explicitement pris en compte dans la définition des objectifs de ces dispositifs. Par ailleurs, nous avons constaté une faible représentation des jeunes de niveau VI de formation. Cette observation peut laisser craindre une marginalisation de ce type de public et ne peut que conduire à appeler à une réflexion sur les modes de prise en charge, dans le contexte d'une sélectivité accrue du marché du travail, de ce type de public, tout en sachant très bien que ces dispositifs sont peu armés pour faire face à des carences de formation qui remontent au stade des acquisitions de base.

L'évaluation pédagogique que nous avons réalisée nous confirme d'ailleurs dans cette vision. En effet, on noté des progrès au cours de la formation, tant dans le maniement du français, qu'en ce qui concerne certaines acquisitions de mathématiques. Le constat en matière de formation ne peut donc être qualifié de négatif. Mais le rythme d'évolution est différent selon les individus et ce sont ceux qui ont le niveau scolaire le plus faible au départ qui progresseront le moins, au cours du stage.

Il n'apparaît pas en outre de différences fondamentales d'évolution du niveau des stagiaires entre les différents types d'actions, repérés selon le statut de l'organisme ou l'organisation pédagogique. Mais il est vrai en même temps que les actions se sont de fait peu différenciées, qu'il s'agisse de SPE ou de stages modulaires.

Le fait que le niveau de formation initiale reste une variable explicative essentielle de l'évolution des stagiaires semble signifier que l'on continue à appliquer au sein des

actions du dispositif les méthodes pédagogiques du système de formation initiale. Cette remarque doit en outre être associée à l'observation selon laquelle les formateurs manquent d'objectifs pédagogiques, notamment dans une optique d'individualisation de niveau de connaissances et d'aptitudes de départ des stagiaires, le niveau à atteindre en fonction des objectifs en termes de placement en stages qualifiants ou en emploi fixés à l'action et les moyens pour y parvenir.

Cependant, les formateurs ne semblent pas manquer d'informations sur le niveau de départ des stagiaires, dans la mesure où nombreux sont les organismes qui leur ont fait passer des tests initiaux. C'est même parfois l'impression d'une certaine "surabondance" de tests qui ressort, puisqu'à côté des tests organisés par les organismes, on peut trouver des tests mis en place par les structures d'accueil lors des phases de recrutement, sans parler des propres tests de l'évaluation.

Cette remarque nous permet d'introduire la recommandation qui nous apparaît aujourd'hui comme la plus importante. En effet, il nous semble fondamental, compte-tenu du niveau des financements engagés dans ces dispositifs, de l'absence de suivi systématique et en profondeur de ceux-ci, du manque de repères dont souffrent de nombreux formateurs, de mettre en place une procédure d'évaluation des acquisitions des jeunes.

Cette procédure d'évaluation devra être fondée sur la passation systématique de tests de connaissances tant à l'entrée en stage qu'à la sortie. Ces tests devront être homogènes pour l'ensemble de la région. Une telle procédure globale permettra d'éviter la multiplication incontrôlée des tests et fournira une information standardisée sur le niveau des jeunes ; les tests pourront en outre servir de référent pédagogique aux formateurs.

Les tests à l'entrée viseront à repérer le niveau en français, en mathématiques et en logique, sur la base de ceux qui existent actuellement tant dans le cadre de l'Education Nationale en rapport avec les CAPUC que dans le cadre de l'AFPA. Les tests de fin de stage pourront reprendre en ce qui concerne ces domaines la même logique. Pour ce qui est des enseignements professionnels, il faudra alors définir des tests par famille professionnelle, en accord avec les objectifs que les acteurs du dispositif, Pouvoirs Publics et organismes de formation notamment, se seront fixés.

La mise au point des tests comme l'organisation de leur passation et de leur correction devra être confiée à une institution "ad hoc", comprenant des représentants de la DRFP, de la Région, des structures d'accueil et surtout des organismes de formation. Un tel organisme régional inter-institutionnel d'évaluation assurera la transparence de la procédure et permettrait qu'elle soit plus un outil de dynamisation pédagogique que de contrôle.

Mais de nombreuses questions en suspens comme la composition exacte de cette structure, ses prérogatives, le bien-fondé de la centralisation des résultats aux tests, devront faire l'objet d'une large consultation au sein des acteurs du dispositif.

En guise de conclusion finale, on ne peut que rappeler les contraintes très fortes qui pèsent sur les acteurs de ces dispositifs. En effet, le public est souvent constitué des jeunes ayant eu les difficultés scolaires les plus importantes, face auquel les formateurs se retrouvent fréquemment démunis, sans objectifs pédagogiques explicites et sans outils bien définis. Il ne faut donc pas attendre de ces actions qu'elles puissent résoudre miraculeusement les problèmes d'acquisitions que le système scolaire n'a pas pu résoudre sur une durée beaucoup plus longue. Mais il ne faut pas non plus qu'une telle position conduise à laisser à leur propre sort les jeunes les plus en difficulté, qui continueront à quitter le système scolaire tant que celui-ci n'aura pas trouvé les méthodes adéquates pour éviter les sorties de jeunes ne possédant pas les acquisitions de base. Et ce fut peut-être le danger de cette campagne, qui avait particulièrement mis l'accent sur l'accès à l'emploi ou aux stages qualifiants, objectif qui risquait de laisser pour compte les jeunes les plus démunis.

TABLE DES MATIERES

Pages

Introduction.....	2
I- Analyse institutionnelle .....	3
I-1. La mise en place administrative.....	3
I-1.1. Rappel de l'organisation institutionnelle .....	3
I-1.2. Rappel de la définition institutionnelle.....	4
I-1.2.1. La définition nationale...	3
I-2.2.1. La définition nationale...	4
I-2.2.2. La définition régionale...	4
I-2. Le fonctionnement institutionnel .....	5
I-2.1. Attribution des stages .....	5
I-2.1.1. La procédure générale.....	5
I-2.1.2. Attribution des modules préparatoires à l'emploi..	7
I-2.2. L'inter-institutionnalité .....	10
I-2.2.1. L'inter-institutionnalité entre structures d'accueil et organismes de formation	10
I-2.2.2. L'inter-institutionnalité entre organismes de forma- tion à travers les formations modulaires.....	12
I-2.2.3. L'inter-institutionnalité et les Ateliers Pédagogi- ques Personnalisés.....	14
II- Analyse pédagogique.....	19
II-1. Les différents types d'action et les méthodes pédagogiques utilisées.....	19
II-1.1. Les actions.....	19
II-1.1.1. Les formations modulaires.....	19
II-1.1.2. Les stages préparatoires à l'emploi.....	21
II-1.1.3. Les ateliers pédagogi- ques personnalisés....	22
II-1.2. Les méthodes pédagogiques.....	25
II-1.3. La mesure des acquis des stagi- aires par les organismes.....	27
II-2. L'évaluation pédagogique à partir du cas de dix actions de formation.....	29
II-2.1. La procédure d'évaluation	

pédagogique.....	29
II-2.1.1. Les objectifs de la procédure.....	29
II-2.1.2. La mise en place de la procédure.....	30
II-2.1.3. Les actions de formation observées...	30
II-2.1.4. Les tests et leur contenu.....	31
II-2.2. Présentation des stagiaires.....	35
II-2.3. Les résultats de l'évaluation pédagogique.....	42
II-2.3.1. Les notes moyennes....	42
II-2.3.2. Les résultats des modèles.....	47
II-2.3.3. L'avis des stagiaires.	54

CONCLUSION GENERALE.....	57
--------------------------	----