

MESURES D'IMPACT DES DISPOSITIFS DE FORMATION

Hugues LENOIR
Université Paris X
Août 2006

Rapport de recherche réalisé pour la DGEFP avec le concours de la DARES.



Avec le concours du Fonds Social Européen

Introduction générale

Cette recherche est une commande de la DGEFP¹, elle constitue le quatrième volet d'une enquête plus vaste sur les dispositifs de formation en direction des adultes de premier niveau de formation financés par la puissance publique. Elle a été conduite sur les années 2005 et 2006. Elle était dotée d'un comité scientifique où se retrouvait l'ensemble des partenaires, à savoir la DARES, la DGEFP, le responsable du projet et dans un premier temps l'UNESCO. Pour sa réalisation, elle a bénéficié du concours du FSE.

L'objectif de ce travail de recherche a été fixé par la DGEFP, il s'inscrit dans une problématique qui vise à dépasser le seul indicateur d'emploi comme gage de réussite d'une formation. A cette fin, la recherche se proposait de tenter de mieux mesurer les effets et les impacts des dispositifs de formation – illettrisme, FLE (Français langue étrangère), et alpha² – sur les personnes et de dégager des indicateurs pertinents favorisant l'évaluation des actions et des dispositif de formation mis en œuvre à l'initiative de la Délégation ou de ses représentants.

Cette recherche s'est déroulée en deux phases, l'une sur l'année 2005, l'autre sur l'année 2006. La première phase fut conduite auprès de trente stagiaires en formation sur deux sites différents (Tours et Vernon). Cette première phase exploratoire avait pour but de recueillir, pour l'ensemble des stagiaires, un éventail très large d'informations : leurs objectifs, leurs attentes, les effets attendus ou souhaités, les usages immédiats, les éventuels projets tant sur le plan personnel que professionnel... En d'autres termes, cette première phase visait à mieux cerner les causes, les raisons et les motivations de leur engagement en formation voire de dégager les premiers effets de cet engagement.

La seconde phase de cette recherche a été effectuée sur le premier semestre 2006. Elle visait à partir des résultats de la première phase et du suivi de la formation à mieux mesurer les impacts de la formation sur les personnes tant en termes d'apprentissages formels qu'en matière de savoirs de base, de projets personnels et/ou professionnels, de socialisation,

¹ Les sigles utilisés dans ce travail sont développés en annexes n° 4.

² On entend par « alpha » : stage d'alphabétisation.

d'évolutions personnelles de toute nature... Elle visait encore au repérage et/ou à la confirmation d'indicateurs d'évaluation et de qualité des dispositifs de formation pour les adultes de premier niveau de formation. Afin d'obtenir des résultats consolidés³, d'une part les stagiaires rencontrés des sites de Vernon et de Tours ont été interrogés une seconde fois plusieurs mois après leur sortie de formation ; d'autre part des personnes de leur entourage, appelées dans ce travail « environnement », ont été interviewées pour dépasser le seul « déclaratif » des stagiaires et ainsi confirmés ou non leurs propos.

Pour mener à bien ce travail, une approche qualitative a été retenue. Elle est basée pour les deux phases sur un recueil d'informations obtenues à partir d'entretiens semi directifs enregistrés, décryptés et analysées⁴. C'est à partir des matériaux ainsi collectés que ce travail a été rédigé et ses résultats produits.

Le présent rapport de recherche est organisé en deux parties. La première partie « *Rapport d'étape* » présente les résultats de la première phase d'enquête, la seconde partie « *Rapport final* » ceux de la deuxième phase. Toutes les deux sont précédées d'un sommaire détaillé. Par ailleurs, il nous est apparu que pour mieux mesurer la progression des effets de la formation sur les personnes en formation, il valait mieux faire figurer ce *Rapport d'étape* en première partie plutôt qu'en annexe.

Enfin une conclusion générale présente de manière synthétique les effets et les impacts produits par la formation sur les personnes et recense un ensemble d'indicateurs d'évaluation et de qualité repérés lors de la recherche. A l'issue de cette conclusion, afin de respecter les termes de la convention organisant ce travail, nous nous sommes autorisés, au-delà des résultats *stricto sensu* de la recherche, à faire quelques choix en matière d'indicateurs qualitatifs et à notre sens pertinents, opérationnels et réalistes.

³ A cette fin aussi, compte tenu de « l'évaporation » d'une partie de notre échantillon initial, nous avons réalisé des entretiens complémentaires en région parisienne, voir sur ce point l'introduction du rapport final.

⁴ En matière de méthodologie d'enquête se reporter aux introductions des deux rapports contenus dans ce document.

MESURES D'IMPACT DES DISPOSITIFS DE FORMATION

(Rapport d'étape)

Sommaire

Introduction du rapport d'étape (Phase 1)

I - Méthodologie et échantillon

- 1.1 Méthodologie
- 1.2 Echantillon

II - Premiers résultats

2.1 L'amont de la formation

- 2.11 Raison de l'inscription et projet
 - *Eviter de ne rien faire*
 - *Inscription par défaut*
 - *Pour apprendre*
 - *Pour obtenir un diplôme ou une qualification*
 - *S'insérer, réaliser un projet professionnel*
 - *S'orienter et définir un projet professionnel*

2.12 La démarche d'inscription

- *Le rôle des structures d'information*
- *L'initiative individuelle*
- *L'inscription*

2.13 L'entourage

2.14 Transport et garde d'enfants

2.2 Le dispositif de formation

- 2.21 Adaptation aux besoins des stagiaires
- 2.22 Place et intérêt du stage
- 2.23 Poursuite du parcours
- 2.24 Progression personnelle
- 2.25 Usages sociaux de la formation
 - *Usages personnels*
 - *Usages professionnels*
- 2.26 Evaluation de la formation
 - *Appréciation positive de la formation*
 - *Appréciation négative de la formation*

Conclusion très provisoire et poursuite du travail

Introduction

Ce premier document n'a pas pour finalité de proposer des résultats définitifs ni de produire des indicateurs pertinents de "qualité" et de performance ou d'effets individuels et sociaux des dispositifs de formation. Il a pour fonction de donner quelques repères et de faire un premier bilan sur le travail engagé afin de mieux le piloter et de parvenir dans un deuxième temps à mesurer l'impact des dispositifs de formation sur ses bénéficiaires autrement que sur le seul critère de retour à l'emploi. Cette première étape du travail a été conduite dans deux régions et sur deux lieux, Tours et Vernon, où se déroulaient des stages à destination de publics relevant des dispositifs publics de formation des adultes. Ces lieux ont été choisis par les représentants de la DGEFP du fait de leur connaissance des terrains et en accord tant avec les équipes pédagogiques locales qu'avec l'équipe de recherche. Dans tous les cas, les stagiaires interrogés étaient informés sur la démarche et sur les objectifs de l'enquête. Ce n'est qu'avec leur accord formel qu'ils ont participé aux entretiens. Notons, que dans les deux organismes de formation, l'accueil qui nous fut réservé fut chaleureux et que de bonnes conditions d'enquête nous furent proposées afin de réaliser nos entretiens.

Les entretiens de cette première phase exploratoire avaient pour but de recueillir pour l'ensemble des stagiaires un éventail très large d'informations : leurs objectifs, leurs attentes, les effets attendus ou souhaités, les usages immédiats, les éventuels projets tant sur le plan personnel que professionnel... En d'autres termes, cette première phase visait à mieux cerner les causes, les raisons et les motivations de leur engagement en formation voire de dégager les premiers effets de cet engagement.

I - Méthodologie et échantillon

1.1 Méthodologie

Le recueil d'information s'est déroulé en février 2005, il a été réalisé par quatre personnes appartenant soit à la DARES, soit à l'UNESCO et par nous-même. Les entretiens ont été conduits suite à l'élaboration d'une grille travaillée et adoptée par l'ensemble des partenaires (cf. : annexe). Les stagiaires ont été rencontrés individuellement et dans de bonnes conditions de confidentialité nécessaires pour obtenir une information de qualité. Tous étaient volontaires et informés de notre venue. Dans la plupart des cas, ils avaient avec l'aide des formatrices renseigné la partie "état civil" de l'enquête qui avait fait l'objet d'un travail pédagogique en salle. Signalons une petite difficulté méthodologique. Au départ de ce travail, nous avions fait le choix de rencontrer des stagiaires au tout début de leur formation afin de collecter des attentes "primaires", non encore modifiées par la présence en stage. Compte tenu des terrains accessibles, cette possibilité s'est avérée irréaliste soit que le stage avait déjà commencé soit qu'il fonctionnait dans le cadre d'un dispositif d'entrée et de sortie permanentes. Les informations recueillies auprès des stagiaires, même s'il s'agit bien de leur parole et de leur vécu, ont donc des temporalités différentes dont il faudra tenir compte tant à la lecture de ce document que pour élaborer d'éventuelles interprétations.

Ce rapport d'étape est construit à partir de 30 entretiens semi-directifs, tous ont été décryptés dans leur intégralité et ont servi de base à la rédaction de ce document. Afin d'établir les résultats synthétiques de cette première partie de la recherche sur la mesure d'impact des formations, j'ai procédé de la manière suivante. Pour définir les catégories d'analyse de contenu, nous avons d'abord repris la grille de questionnement utilisée et nous l'avons croisée avec une série d'entretiens. Afin d'éviter le biais d'une grille d'analyse de contenu à partir d'un seul interviewé, j'ai établi cette dernière en utilisant les premiers entretiens (de la série A, de la série B et de la série C) correspondant aux trois sous-groupes d'interviewés. Après analyse, les résultats du travail d'enquête et la nature des informations collectées apparaissent cohérents, particulièrement les séries A et B. Notons, néanmoins quelques écarts avec la série C liés sans doute à des relances plus rares ou légèrement décentrées par rapport à la grille d'enquête. En tout état de causes et en tenant compte de cette dernière remarque, l'ensemble du corpus est recevable et contient des éléments d'informations intéressants. Notons encore, autre difficulté, que le discours de certains stagiaires, compte tenu de leur profil et/ou de leurs niveaux de langue est assez souvent peu développé malgré des tentatives de relance des interviewés. De plus, les publics rencontrés relèvent de problématiques très hétérogènes quant à leur présence en stage. Les uns s'inscrivant dans l'espace de la lutte contre l'illettrisme et l'acquisition des savoirs de base, d'autres de l'alphanétisation, d'autres encore du français langue étrangère. Problématiques hétérogènes renforcées et/ou à nuancer du fait d'une très grande disparité tant en termes d'âges, que de niveau de scolarisation antérieure, d'origine géographique, de parcours professionnels - quelquefois absents - ou de projets (insertion, retour à l'emploi, poursuite d'apprentissage et qualification...). Une telle diversité devra donc conduire à une grande prudence en matière d'analyse, de compréhension, d'éventuelles interprétations d'autant plus que l'étroitesse de notre échantillon rend la constitution de sous échantillons délicate mais qui pourrait néanmoins être pertinente (âge, sexe, origine, expérience, etc.). Néanmoins, malgré ces difficultés méthodologiques et en première analyse quelques résultats, sur lesquelles nous reviendrons, peuvent être tirés de la première phase de ce travail.

Nonobstant, il apparaît d'ores et déjà que la phase 2 sera déterminante mais que la comparaison des résultats de la phase exploratoire et de la phase 2 pourrait être éclairante quant à la mesure d'impacts et à l'identification d'indicateurs de qualité et de pertinence des processus et des dispositifs de formation. Autrement dit, la qualité et les attendus d'une formation peuvent évoluer dans le cours du temps en fonction des motivations et de l'émergence ou de la transformation des projets, etc. De ce fait, exiger des critères diversifiés et demander des évaluations multiples et différencier dans la mesure où il s'agit d'évaluer un processus et une dynamique inscrits dans des temporalités personnelles et collectives.

Ce rapport d'étape repose sur une lecture analytique des trente entretiens, découpés en fonction des catégories d'analyse retenues et sur leur synthèse. A la lecture des premiers entretiens, 20 catégories d'analyse ont été dégagées. Certaines parce que redondantes ou non pertinentes furent regroupées et/ou supprimées pour le traitement de l'information.

Pour la rédaction de ce document de synthèse, j'ai fait le choix d'utiliser des citations issues de 6 entretiens "représentatifs" issus de deux terrains d'enquête, soit le cinquième de l'échantillon, après vérification de leur contenu dans l'ensemble du corpus lors d'une relecture visant à m'assurer qu'ils en étaient un reflet recevable. Nous soulignons toutefois que les citations qui émaillent notre propos ont un caractère d'illustration et ne sont qu'un reflet partiel du corpus, qu'elles n'ont donc pas le statut de preuve "absolue". L'usage de davantage d'entretiens amènerait à l'évidence à plus de finesse dans les analyses et les commentaires proposés. Afin de garantir la confidentialité des sources et l'anonymat des interviewés, les citations utilisées ne feront qu'apparaître que la série et le numéro de l'entretien dans la série. Ainsi l'entretien de X par Y sera codé E-1 série A, soit (E1-A) dans le texte. Quelques paroles rapportées ont été, pour une meilleure compréhension du lecteur, retranscrites en français plus académique en veillant cependant à ne pas produire d'ajout ou retrait de sens.

Dans un deuxième temps et si nécessaire pour bâtir le rapport final, un traitement exhaustif et détaillé de cette base de données pourrait être envisagé.

1.2 Echantillon

L'échantillon aléatoire, sans prétention à la représentativité était issu de deux organismes de formation choisis par la DGEFP et ses correspondants locaux, l'un est situé à Vernon, l'autre à Tours. Sa constitution n'est donc pas le fruit d'une quelconque construction scientifique mais le résultat d'opportunités et de possibilités d'accès à des terrains existants et disponibles. Il apparaît néanmoins *a fortiori* comme un reflet des populations plurielles et "classiques" qui relèvent des dispositifs publics de formation sur lesquels cette recherche porte.

Au-delà d'une simple présentation analytique de cet échantillon, j'essaierai dans la mesure du possible de souligner l'impact de sa constitution et les questions qu'il soulève sur les résultats de ce travail et sur sa poursuite.

Il était constitué de 30 personnes réparties entre 22 femmes et 8 hommes ce qui implique une représentation féminine très importante, un peu plus des deux tiers. Est-il représentatif au niveau national ? Si oui, la question est de savoir si en matière d'attente, de projet, d'impact... le genre est déterminant ? Auquel cas, il conviendrait peut-être dans la deuxième phase de faire une analyse par sexe. Quant à la répartition par âge, elle soulève le même type de réflexion. Les éléments les plus jeunes de notre échantillon ont 17 ans, ils sont majoritairement masculins (3 sur 4), les plus âgées ont 50 ans et plus, ce sont deux femmes. Leurs projets et l'impact attendu de la formation sont-ils, peuvent-ils être, de même nature ? Pour le reste, on constate un noyau important de 15 personnes d'une population jeune entre 18 et 24 ans, majoritairement des femmes. Est-ce un "effet dispositif" (celui accessible au moins de vingt-six ans, par exemple) ou une conjoncture locale ?

Dans le sous-groupe des hommes, on constate la présence soit de jeunes hommes entre 17 et 21 ans (6 sur 8) soit d'hommes plus âgés 45 et 47 ans. Le sous-groupe des femmes est constitué majoritairement de femmes jeunes entre 17 et 30 ans (16 sur 23), d'un noyau médian autour de la quarantaine (4 sur 22) et de deux femmes plus âgées. Là encore, pour ces deux sous ensembles et à l'intérieur de chacun : quelles motivations communes, quels effets attendus pour et par les uns et les autres ? Doit-on, au-delà de cette recherche, tenter de mesurer l'impact de la formation par type de population - et quelle typologie construire - ou considérer l'ensemble des stagiaires inscrits dans ces dispositifs comme un ensemble cohérent, unifié du seul fait de sa présence, ou au moins le traiter comme tel ?

Question délicate que renforce encore l'origine culturelle et géographique des apprenants. Origines dont l'effet sur les attentes peut être considérable dans la mesure où elles reposent sur des représentations de l'école et du savoir qui ne sont pas nécessairement partagées. Ainsi notre échantillon était composé d'une population représentant 8 nationalités mais avec une forte majorité de stagiaires de nationalité française, elle-même composée d'une partie d'éléments plus jeunes dont les parents sont issus de l'immigration et d'une femme naturalisée. Il est donc probable que même dans le cas de nationalité commune comme dans l'échantillon, les représentations et les attentes des unes et des autres soient diverses. Pour le sous-groupe des femmes françaises, comme pour celui des hommes, il n'y a pas d'écart notable entre le lieu de naissance et la nationalité. Pour les deux sous-ensembles, un homme et une femme sont nés hors de France mais sont de nationalité française. Le groupe des hommes est majoritairement composé d'individus français de souche en particulier les deux éléments les plus âgés, 45 et 47 ans. Il apparaît semble-t-il plus cohérent culturellement. Pour en revenir aux femmes, si elles sont issues de 8 nationalités, celles-ci sont porteuses de cultures très différentes puisque s'y trouvent, hormis les françaises, 5 marocaines, 1 turque, 2 péruviennes, 1 camerounaise, 1 moldave, 2 ukrainiennes. Certes, cet échantillon aurait pu être plus riche encore de nationalités, il n'en reste pas moins que compte tenu de cette variété, la question des indicateurs communs (uniformes) d'impact et de qualité de la formation interroge. D'autant plus qu'à l'âge et à la géographie vient s'ajouter une troisième variable qui influe sans doute fortement sur les systèmes d'attentes : la variable parcours scolaires.

En effet à observer l'échantillon, on constate que si près de la moitié des femmes (10 sur 22) ont suivi une scolarité à l'étranger, il n'y a pas de lien direct entre le lieu de scolarisation à l'étranger et le niveau atteint. Si pour certaines femmes une scolarisation à l'étranger implique un niveau d'apprentissage modeste en lien avec les politiques éducatives locales, pour d'autres il implique une scolarisation au niveau secondaire voire supérieur (4 sur 22) ce qui là encore a pour conséquence des demandes de nature différente. Quant aux jeunes femmes françaises, une large part d'entre elles a eu un parcours scolaire chaotique, voire parcellaire quand il ne relève pas de structures spécialisées ou de classes particulières. Ainsi, une bonne part d'entre elles, généralement les moins âgées, a connu les SEGPA, les SES ou les IMPRO. Les hommes de leur côté, quel que soit leur âge, ont tous connu des parcours scolaires écourtés allant au maximum à un début d'enseignement secondaire général ou professionnel. Quelques-uns, les plus jeunes, ont suivi un parcours spécialisé. Ainsi sur la totalité du panel, en matière de diplômes préparés ou obtenus, nous trouvons en lien avec le type de parcours, des titres s'étalant du CFG à des diplômes de l'enseignement supérieur en passant par des CAP. En proportion les hommes (2 CFG déclarés sur 8) apparaissent moins diplômés que les femmes (11 titres ou qualifications déclarés pour une part acquis à l'étranger dont 4 CFG). Malgré tout, c'est-à-dire sans se laisser abuser par ce déclaratif, dans l'ensemble notre échantillon est, à quelques exceptions près, plutôt de premier niveau de savoirs de base avec de très grands écarts, quelquefois inversement proportionnels, entre le niveau de certification et le niveau de maîtrise du français surtout oral et quelquefois écrit. Une dernière remarque sur ce point, si trois sous-groupes se distinguent bien, le sous-groupe FLE est sans doute le plus spécifique et relève d'une problématique particulière.

Le passé et les souvenirs scolaires semblent très liés au parcours et aux origines sociales et géographiques. Soulignons que du fait de la grande hétérogénéité de l'échantillon, ce n'est pas une image négative de la scolarité qui se dégage de l'enquête. Seules trois femmes déclarent avoir des souvenirs difficiles (humiliation, violence), 8 avoir des souvenirs bons (7) ou plutôt bons "*moyens*" (1), 4 autres regrettent de ne pas avoir pu continuer leur scolarité, 7 ne se prononcent pas. Les hommes ont des réponses en proportion de même nature, pour 1 le souvenir est mauvais (violence), pour 4 le souvenir est bon ou moyen, 2 ne se prononcent pas, 2 regrettent. On aurait pu s'attendre à une image plus dégradée conservée de la scolarité. Les origines et les âges de nos interlocuteurs, là encore, jouent et expliquent aussi peut-être pour certains des reprises de parcours.

Quant aux autres items de cette approche sociologique de l'échantillon, ils font apparaître d'autres difficultés en matière d'analyse pertinente et d'intérêt du questionnement compte tenu de la diversité de ce dernier. L'âge des parents ne peut éventuellement prendre sens que pour les éléments plus jeunes. Quel intérêt de le demander à une femme de 50 ans ? Cela dit, certains éléments jeunes déclarent avoir des parents relativement âgés dont certains sont retraités, mais qu'en déduire ? On peut toutefois remarquer que quelle que soit la classe d'âge, les origines sociales des stagiaires semblent généralement modestes (16 pères relèveraient de la CSP « employés/ouvriers ») bien qu'un père ingénieur, un père commerçant et un père musicien soient déclarés. Quant aux mères, même remarque sur leur âge. Notons toutefois que 14 mères sont déclarées au foyer ou sans profession. Pour les autres, celles qui ont travaillé, elles ressortent de la même CSP que les hommes. Notons que ce sont les stagiaires les plus diplômés dont les parents font partie d'une CSP supérieure. Pour les deux sous-groupes apparaît aussi un petit noyau de retraités, rien d'étonnant à cela du fait de l'âge de certains stagiaires.

En ce qui concerne la vie familiale, là aussi, mais cela n'étonnera personne, les critères d'âge semblent déterminants, les plus jeunes, hormis quelques jeunes femmes, se déclarent célibataires et sans enfant. Les plus âgés en couple ou séparés avec ou sans enfant(s) à charge. Deux petites indications apparaissent sur ce champ : tous les hommes sont célibataires ou séparés y compris les deux plus âgés, les compagnons des femmes les plus qualifiées sont aussi les plus qualifiés. Mais que faire de telles indications aussi parcellaires ? Quant aux modes d'habitat, il est généralement urbain (21)⁵, plus rarement rural (7) et très lié à l'âge : hébergement chez les parents, en foyer (2) ou locataires (9) plus rarement propriétaires (2). Le mode de transport et l'obtention du permis de conduire relèvent des critères d'âges et de sexe. Ainsi, 17 femmes ne possèdent pas le permis de conduire et utilisent pour 15 d'entre elles les transports en commun, seule deux d'entre elles déclarent se déplacer dans un véhicule personnel, les plus jeunes se font quelquefois véhiculer par leurs parents. Un seul homme possède le permis (et une voiture) bien que cinq puissent y prétendre, l'un d'entre eux est d'ailleurs en "conduite accompagnée". Hormis souligner le faible nombre de permis, 6 sur 30, qu'en inférer sur un si petit nombre ? Peu de chose, si ce n'est que peut-être comme pour le logement, l'impact de l'origine socio-économique, pour un panel plutôt composé de personnes issues des couches populaires, est déterminant. Ce que confirme d'ailleurs, au moins pour les plus âgés qui ont une expérience professionnelle, l'âge d'entrée dans la vie active et les emplois exercés. 7 jeunes femmes et 2 jeunes hommes n'ont encore jamais travaillé soit près d'un tiers de l'échantillon. Pour les autres femmes, certaines ont commencé à travailler très tôt (à 15 ans comme saisonnière ou à 16 comme assistante de vie), d'autres plus tardivement (à 30 ans dans un CAT ou à 40 pour un Contrat emploi solidarité), d'autres entre 17 ans (serveuse) et 24 ans (secrétaire au Maroc). Dans l'ensemble les emplois sont des emplois de la CSP "ouvriers/employés" (hormis une comédienne) et quelquefois de courte durée. Les autres hommes ont commencé à travailler entre 16 et 19 ans dont 2 en apprentissage, tous sont ouvriers. Tous aujourd'hui, hommes et femmes sont demandeurs d'emploi, sauf 1 femme à mi-temps comme salariée et à mi-temps comme DE. Ils ont pour la plupart (sauf 3), selon leur âge et leur statut un correspondant : 7 en mission locale, 10 en PAIO, 5 à l'ANPE, 1 à la COTOREP, 1 en association, 3 auprès d'assistantes sociales.

Leurs activités de loisir sont classiques, tous ou presque déclarent en avoir, beaucoup regardent la télévision et vont au cinéma, pratiques différents sports (14). Quelques femmes (4) ont des activités sociologiquement plus marquées par leur sexe (cuisine, pâtisserie, couture, broderie, mosaïque). 1 homme est chanteur dans un groupe de musique. 7 stagiaires déclarent avoir pour loisir la lecture dont un homme des bandes dessinées. Il est probable que pour les stagiaires relevant de l'activité FLE, ces lectures se fassent dans leur langue maternelle. Les relations avec l'entourage, sans beaucoup de précision semblent bonnes dans l'ensemble, seules 3 femmes semblent avoir des relations rares ou dégradées avec la famille ou les voisins. Enfin, seul 1 homme sur 8 et 1 femme sur 22 déclarent avoir des activités associatives.

⁵ Quelques items n'ont pas été renseignés sur les questionnaires, ce qui explique que la base 30 ne soit pas toujours respectée.

Au terme de cette analyse, il nous faut convenir que compte tenu de notre panel, peu d'informations recueillies permettent de dégager des ensembles cohérents sur lesquels inférer des hypothèses solides. Il s'agit donc d'une simple photographie de notre échantillon, plus destinée à mieux comprendre les propos ultérieurs et à nous inciter à interpréter nos résultats avec nuances. En effet, des problématiques aussi différentes (FLE, Alpha, lutte contre l'illettrisme) des origines et des histoires de vie aussi variées impliqueront sans doute des recommandations multiples et inciteront probablement à définir des indicateurs adaptés tant aux situations globales qu'aux problématiques de sous-groupes.

II - Premiers résultats

La relecture des trente entretiens et l'analyse de contenu fine de six d'entre eux permettent de dégager un certain nombre d'informations que nous allons présenter et analyser maintenant. Ces six entretiens, nous le rappelons, sont "représentatifs" de la totalité du corpus, néanmoins il va de soi que compte tenu de notre base de rédaction, le traitement de la totalité de ce dernier amènerait probablement plus de nuances dans notre propos. Mais il ne s'agit ici que de dégager des tendances, des points à approfondir ou des questions à retravailler et/ou abandonner... pour poursuivre l'enquête. En ce sens et à cette étape du travail, un traitement exhaustif des matériaux ne s'avérait pas absolument nécessaire.

De plus, pour le traitement de l'information collectée et la rédaction de ce chapitre, j'ai réduit les vingt catégories de notre grille de catégorisation (cf. : sommaire). Certains items impliquaient en effet, soit parce que redondants, soit parce que trop proches, un traitement cohérent.

2.1 L'amont de la formation

2.11 Raison de l'inscription et projet

La relecture des trente entretiens et l'analyse de contenu fine de six d'entre eux permettent de dégager un certain nombre d'informations tant sur les raisons de l'inscription des stagiaires que sur leurs attendus et les résultats espérés à l'issue de leur formation.

Les raisons de l'inscription à une formation sont très liées, semble-t-il, aux histoires de vie personnelles et aux tranches d'âges. La motivation extrinsèque à dominante économique (extérieure à la personne), par exemple, revêt selon l'âge et le parcours antérieur, plus ou moins un caractère d'urgence et/ou d'absolue nécessité. En conséquence, la lecture de ces premiers résultats doit être nuancée en gardant à l'esprit, autant que faire se peut, que les discours rapportés le sont par des personnes d'âges, d'origines géographiques et culturelles, de niveaux d'études très hétérogènes. Il est donc très difficile de hiérarchiser les déterminants de l'inscription qui, d'ailleurs nous le verrons, sont souvent multiples, non contradictoires et cumulatifs.

Eviter de ne rien faire

L'une des raisons de l'inscription à un stage indiquée, plutôt par des éléments jeunes mais pas exclusivement, serait de ne plus rester chez soi à ne rien faire. Derrière cette motivation se profile sans doute un besoin de (re)socialisation en sortant d'un isolement domestique relatif et aussi, pour certains, le résultat d'une pression plus ou moins affirmée du milieu familial, en particulier de parents soucieux de l'avenir d'enfants à leurs yeux en difficultés.

"Parce que je suis sorti de l'école et que je n'avais plus rien à faire, je suis rentré en formation" (E1-A).

"Parce que j'ai quitté l'école, je ne voulais pas rester chez moi" (E2-A).

Inscription par défaut

Pour quelques-uns, quelquefois les mêmes, l'inscription en stage se fait aussi par défaut :

*"Avant je cherchais un stage [apprentissage] mais je n'ai pas trouvé de patron.
Alors la PAIO m'a dit de venir à X pour faire un peu de savoirs de base"*
(E2-A).

"C'est parce que pour l'instant, je n'ai pas de travail" (E1-C).

Pour apprendre

Pour certains, la dimension apprentissage semble comme un des éléments clé de leur présence en stage. Les apprentissages de base ou de langue apparaissent souvent comme une étape incontournable et s'inscrivent fréquemment dans une perspective à plus ou moins long terme selon les projets envisagés.

"J'apprends, je fais une remise à niveau" (E1-A).

"J'ai un projet, mieux comprendre et mieux écrire (...). Ça ne fait pas de mal une remise à niveau parce que depuis 16 ans, je ne suis pas allé en cours" (E1-C).

"Pour apprendre à bien parler en français, écrire, prononcer, pour avoir un vocabulaire riche" (E1-B).

"J'ai besoin d'apprendre le français" (E2-B).

Pour obtenir un diplôme et/ou une qualification

Une autre raison invoquée est l'obtention dans une autre étape d'un diplôme. La remise à niveau prend alors un caractère incontournable.

"Pour essayer d'avoir des diplômes" (E2-A).

S'insérer, réaliser un projet professionnel

La cause très largement évoquée de l'engagement en formation est celle de définir un projet professionnel, de trouver un emploi et de pouvoir par son intermédiaire s'insérer, se réinsérer (s'intégrer ?) dans la société. En d'autres termes, la formation apparaît comme un moyen d'accéder à l'emploi et de pouvoir ainsi prendre place, de prendre sa place. Cette motivation forte, une fois encore, se dit et se vit différemment selon les personnes et leurs caractéristiques sociologiques.

"Je voulais une activité. Mais je me suis dit d'abord il faut apprendre à parler (...) la langue française et pouvoir chercher du travail" (E1-B).

"Peut-être, ça va me permettre de bien m'établir dans la société (...). C'est pour ça qu'on fait la formation pour trouver du travail" (E2-B).

Dans cette logique d'insertion/réinsertion, certains dispositifs par l'intermédiaire des stages favorisent la prise de contact avec un milieu professionnel, l'acquisition d'une première expérience dans un secteur d'activité.

"Parce que ça me permet de faire des stages. Si je ne fais pas cette formation, je n'ai pas encore travaillé dans une maison de retraite (...). Oui, j'ai un projet. J'aime bien travailler dans une maison de retraite. C'est mon projet, j'ai fait des stages, le travail me plaît" (E2-B).

Quelquefois, plus rarement, la formation apparaît comme un moyen et une opportunité de reconversion professionnelle.

"J'ai fait un projet. Comme j'étais comédien, je me suis dit en France, c'est très spécial et j'ai fait un projet comme vendeuse parce que j'ai l'habitude, j'aime être en contact avec les gens" (E1-B)

S'orienter et définir un projet professionnel

Pour quelques-uns, souvent jeunes la formation, même si sa finalité est à terme professionnelle, a pour but immédiat de s'orienter et d'élaborer un projet.

"Faire un petit peu de savoirs de base et plus tard trouver un métier (...). Je ne sais pas encore ce que je veux faire" (E2-A).

"Oui pour définir un projet, oui un projet professionnel (avec insistance) pas personnel" (E1-A).

Mais aussi s'intégrer dans son nouvel environnement par une meilleure maîtrise de la langue vernaculaire.

"Avec les voisins maintenant, je peux comprendre tout, je parle, on rigole, c'est bien" (E1-B).

D'un point de vue analytique, ce découpage permet de faire émerger différentes motivations de l'engagement en formation. Mais ce découpage, même s'il est éclairant et s'il permet de dégager des unités de sens pertinentes, reste très artificiel. En effet, pour certains stagiaires rencontrés plusieurs motivations, non contradictoires et articulées entre elles, président souvent à leurs inscriptions. Ainsi une lecture plus globale des propos de E2-B, par exemple, fait apparaître à la fois une première étape, celle d'apprendre la langue, puis de faire des stages pour se donner une première expérience dans un secteur afin de pouvoir chercher du travail en lien avec un projet professionnel construit. La formation s'inscrit dès lors dans une logique, voire une tactique, au service d'un parcours d'insertion et de professionnalisation élaboré et espéré. Il en est de même pour E1-A qui y ajoute une petite touche d'orientation. Reprenons son propos plus globalement :

"Parce que j'ai quitté l'école, je ne voulais plus rester chez moi, avant je cherchais un CAP mais je n'ai pas trouvé de patron (...) Faire un petit peu de savoir de base et plus tard trouver un métier, pour l'instant je n'ai pas de métier (...). Je ne sais pas encore ce que je veux faire" (E1-A).

Cette situation, cette projection, ce parcours imaginé ne sont probablement pas si rares que cela, à voir...

Les raisons de se former et les motivations qui y poussent sont souvent multiples et se conjuguent et se renforcent sans doute les unes les autres. Elles sont probablement un des leviers des apprentissages et une clé de la réussite des dispositifs de formation en particulier pour les publics que nous avons rencontrés. Au demeurant, elles demeurent classiques et socialement normées.

2.12 La démarche d'inscription

Le rôle des structures d'information

L'étude de l'échantillon le faisait apparaître clairement, la très grande majorité des stagiaires est suivie et/ou accompagnée dans la démarche de recherche ou d'inscription en stage de formation. Les éléments les plus jeunes, moins de 26 ans relèvent des PAIO ou des missions locales, d'autres de l'ANPE, d'autres encore sont encouragés dans la démarche par l'intermédiaire de travailleurs sociaux. Quelquefois, au-delà du conseil, les intermédiaires de l'emploi donnent des renseignements d'ordre pédagogique et/ou institutionnel peut-être importants dans le déclenchement du désir d'engagement en formation. Cette activité implique de s'interroger sur l'information pédagogique disponible pour ces intermédiaires afin de s'assurer de la qualité de l'information communiquée aux stagiaires. Il convient probablement de ne pas sous-estimer l'effet, le rôle et l'importance de celle-ci dans le processus d'engagement.

"Par l'intermédiaire de la PAIO (...). Elle m'a dit ce qu'on allait faire et comment c'était, elle m'a dit à peu près" (E1-A).

"Alors la PAIO m'a dit de venir ici" (E2-A).

L'initiative individuelle

Si les intermédiaires de l'emploi jouent quelquefois un rôle essentiel, certains stagiaires, déjà plus ou moins informés sans doute sur les relais et les dispositifs existants, revendentiquent l'initiative de la démarche. La recherche d'une solution à leur situation et l'engagement en formation est un acte conscient et volontaire. Dans certains cas, même si la connaissance de solutions n'existe pas *a priori*, les acteurs et les structures intermédiaires semblent plutôt bien identifiés par les différentes catégories de publics rencontrés.

"En fait c'est moi qui ai appelé la PAIO, après ils m'ont donné rendez-vous, après ils m'ont dit que je pourrais faire une formation" (E1-A).

"C'est moi qui ai décidé" (E1-C).

L'inscription

Dans l'ensemble peu de stagiaires - voire aucun - ont connu des difficultés d'inscription. Soit les intermédiaires de l'emploi ont facilité celle-ci, soit les formateurs et/ou la famille ont assuré un relais efficace (les parents pour les plus jeunes, des membres de l'entourage plus à l'aise en français pour d'autres). Notons, toutefois que nous n'avons rencontré que des personnes inscrites, peut-être en existent-ils d'autres pour lesquelles l'inscription a été difficile et qui en conséquence n'ont pu ou pas voulu intégrer la formation. La facilité et l'aide à l'inscription peuvent donc être considérés comme une phase sensible du processus.

Quelques-uns ont dû toutefois, après cette phase d'inscription attendre quelque temps avant de pouvoir commencer leurs apprentissages, soit une nouvelle rentrée, soit une place dans le cadre d'un dispositif de formation fonctionnant sur le principe des entrées-sorties permanentes. Cette phase d'entre-deux mérite sans doute une attention particulière et un suivi des stagiaires afin d'éviter des découragements et des baisses de motivation mais en veillant toujours à ne pas rendre impossible l'opportunité d'un emploi toujours possible et/ou souhaité.

"J'ai attendu six mois. Oui parce que, quand je m'étais inscrite au début, il y avait eu déjà une rentrée. Il fallait que j'attende la nouvelle rentrée" (E1-A).

Assez fréquemment, pour notre échantillon et surtout pour les plus jeunes ou les plus récemment arrivés en France, l'inscription dans ce type de dispositif de formation est une première inscription.

"C'est la première fois" (E2-A).

A la lecture des entretiens, nous n'avons de fait rencontré que peu, voire pas, de personnes ayant connu moult dispositifs d'insertion.

2.13 L'entourage

L'entourage, à la lecture des entretiens, semble un élément important dans la motivation tant au moment de l'inscription que durant le déroulement de la formation. C'est une variable sur laquelle il est sans doute difficile d'agir mais qui mériterait une réflexion sur les modalités d'association des entourages au processus éducatif ou pour le moins comme support à la motivation.

"Oui, mes amis, ma famille, tout le monde est au courant" (E1-B).

"Oui, ils pensent que c'est bien" (E2-A).

"Oui, ils pensent que c'est bien (...). Cela permet de découvrir les métiers, d'apprendre à nouveau" (E1-A).

Néanmoins, en la matière il convient d'être prudent, rien ne permet d'affirmer que certains environnements ne sont pas hostiles à la formation ou que certains stagiaires, pour des raisons qui leur appartiennent, ne souhaitent pas leur faire partager cette activité.

"Je n'ai pas trop envie d'en parler" (E1-C).

2.14 Transport et garde d'enfants

Pour notre échantillon, les questions du transport ou des gardes d'enfants ne semblent pas poser de problème majeur. Soit on se débrouille, soit la solidarité de l'entourage permet de trouver des solutions. Pour se rendre sur le lieu stage, certains habitent à proximité (E2-A) du centre de formation et viennent à pied, certains, souvent les plus jeunes, sont accompagnés par des parents (E1-C), d'autres utilisent les transports en commun.

"Je prends le car et chaque fois j'attends une heure (...). Ce n'est pas un problème, c'est pas très loin de chez moi (...). Comme je suis au RMI, j'ai des bons de transports" (E1-A).

Ici encore, nos remarques et les témoignages recueillis ne valent que pour les stagiaires que nous avons rencontrés. D'autres stagiaires potentiels n'ont peut-être pas pu, faute de solution ou de moyens de transport maintenir le projet de se former (coût du transport, autonomie).

Pour la garde des enfants, les moyens classiques de garde sont adoptés (famille ou structure). La question du coût supplémentaire de garde n'a pas été évoquée, mais peut-être serait-elle apparue avec un échantillon plus significatif en nombre ? Auquel cas, il conviendrait d'en tenir compte. Comme pour le transport, les mêmes remarques s'appliquent ici à propos des "exclus (es)" faute d'avoir pu trouver des solutions de garde.

"Ma fille, elle va toute la journée à l'école, mon autre fille, c'est la nourrice qui la garde" (E1-A).

2.2 Le dispositif de formation

Après avoir étudié le contexte en amont de la formation, nous allons à présent évoquer le dispositif lui-même tant du point de vue des appréciations des stagiaires que des profits qu'ils espèrent en tirer et des usages personnels et/ou professionnels qu'ils comptent en faire à court ou à moyen terme.

2.21 Adaptation aux besoins des stagiaires

Compte tenu de la disparité des situations, il est fort difficile de donner un aperçu synthétique et précis des réponses à cette question. En effet, certains stagiaires n'avaient que quelques jours de formation dans un centre, d'autres plusieurs semaines voire plusieurs mois. Ainsi, certains avis sont peu développés et relèvent d'une première impression après quelques jours, d'autres d'une appréciation plus fondée dont nous traiterons plus bas. Néanmoins, dans l'ensemble - mais sur quels critères personnels ? - les propos collectés font apparaître, malgré des profils et des projets très diversifiés, une adaptation de la formation aux besoins des stagiaires. Qu'en sera-t-il à l'issue des stages ? De plus, afin de nuancer, quel a été le poids de la désirabilité sociale sur les stagiaires dans la réception de cette question, donc de leurs réponses. Pouvaient-ils accepter de nous dire ou de se dire qu'ils s'étaient fourvoyés ?

2.22 Place et intérêt du stage en entreprise

Cette catégorie ne concerne pas tous les stagiaires soit parce le dispositif dans lequel ils sont impliqués ne comporte pas de stage, soit que ce dernier soit facultatif. Néanmoins, tous ceux qui ont bénéficié d'une période en entreprise semblent considérer que c'est un élément positif voire très positif.

Il apparaît que selon les âges, les parcours et les situations personnelles, le stage puisse revêtir des fonctions (classiquement) différentes.

Pour les uns, les plus jeunes souvent, le stage aura une fonction d'orientation.

"Cela permet de découvrir les métiers (...). Oui, parce que je n'ai jamais travaillé, je découvre en fait" (E1-A).

et de "tâtonnement expérimental" :

"Oui, comme ça plus tard je pourrais passer un CAP, je sais pas encore quel métier je veux faire. Là, j'ai essayé la boulangerie (...), j'ai essayé la mécanique et ça ne me plaît pas. De toute façon je vais essayer la cuisine, et ça, ça me plaît, il y a moins de trucs à faire" (E2-A).

ou de confirmer une orientation :

"Je me suis rendu compte que mon projet, c'était vraiment ça. Ça m'a permis de vérifier (...) Pendant les stages, on peut se dire si on veut faire ça ou pas ça" (E1-A).

Le stage peut-être aussi l'occasion d'ouvrir les portes des entreprises,

"Avant on pouvait pas aller s'incruster [se rendre] dans les entreprises, ils vont pas nous prendre comme ça. C'est grâce à la formation parce qu'on fait des stages" (E1-A).

"Après le stage, je voudrais « cuisine » mais je vais essayer d'autres métiers pour savoir plus" (E2-A).

ou d'acquérir une première expérience essentielle pour un futur emploi dans un secteur ou chez un employeur où elle est requise.

"Le stage, ça va permettre de voir, de travailler, de connaître un peu plus sur le milieu de travail. Peut-être comme ça, on va m'engager dans le milieu qu'on va choisir" (E2-B).

2.23 Poursuite du parcours

En matière de poursuite du parcours à l'issue de la formation, les souhaits des uns et des autres sont très différents. Ici joue à plein la diversité sociologique des stagiaires. L'âge, le niveau de diplôme, l'expérience antérieure... et peut-être le sexe (encore à vérifier) participent à la détermination des choix ultérieurs. Ces souhaits alimentent dès lors le projet et du même coup, au terme de la formation pourront apparaître, selon que ces choix se soient rapprochés du possible ou non, comme déterminants dans l'appréciation de la qualité et de la pertinence de la formation. Pour les uns, la priorité et le projet, au sortir de la formation, est de trouver un emploi.

"Je préfère un emploi que de faire une formation" (E1-A).

Pour d'autres, il s'agit de travailler en poursuivant sa formation dans d'autres dispositifs comme E2-A qui dès la formation de base terminée espère trouver un employeur en vue de préparer un CAP ou à défaut de revenir en formation de base ou pour E2-B :

"Oui, après cette formation, c'est mon projet de faire un diplôme. Je vais continuer de travailler, de faire des stages, je sais que je vais avoir mon diplôme d'auxiliaire de vie" (E2-B).

D'autres encore hésitent à s'engager dans une poursuite de formation parce qu'ils se considèrent comme trop âgés et qu'en conséquence il est non seulement difficile d'apprendre et de se qualifier mais aussi que le retour à l'emploi, compte tenu de leur âge et de la discrimination, est une priorité absolue.

"Ça m'embête un peu, je suis vieux, je ne sais pas si je ferai une formation" (E1-C).

Enfin, quelques-uns préfèrent attendre et voir venir.

"On verra parce qu'il y a encore le temps" (E1-B).

2.24 Progression personnelle

La mesure de la progression personnelle des stagiaires en matière de maîtrise de savoirs de base que le questionnaire tentait d'appréhender s'est avérée difficile à faire renseigner avec précision. En effet peu de stagiaires étaient en mesure d'indiquer avec précision leurs avancées. La plupart des stagiaires ne font état que d'une impression générale, souvent très floue et peu vérifiable. Autre difficulté de l'enquête, la grande disparité des situations des stagiaires. Certains étaient déjà en formation depuis plusieurs semaines, d'autres seulement depuis quelques jours. D'où pour certains une première mesure possible des effets de la formation et de leur progression, tout à fait impossible en l'état pour d'autres. Une fois encore s'est posée ici la question de la très grande hétérogénéité de l'échantillon. Toutefois, si E1-C n'est pas en capacité de vraiment mesurer sa progression, d'autres hésitent en matière de lecture : *"peut-être oui, je ne sais pas, je trouve pas"* (E1-A) ou d'écriture : *"toujours pareille, je trouve pas que j'ai progressé encore"* (E2-A). Si quelquefois une question tombe à plat : *"j'aime bien les maths, dans mon pays j'ai fait le secondaire"* (E2-B), d'autres font état, selon leur situation d'origine, de progrès ressentis.

Soit en lecture (décodage et/ou compréhension) :

"Depuis que je suis arrivé, je connais un peu plus de mots quand je les lis. Avant il y avait des mots que je lisais mais que je comprenais pas. Maintenant, si je lis, je comprends" (E2-A).

"Je crois que j'ai fait des progrès (...). J'ai lu à haute voix et mon mari m'a dit : "c'est très bien, même la prononciation" (E1-B).

Soit en écriture (orthographe et/ou calligraphie) :

"Pour l'écriture, moi, je faisais des fautes comme ça faisait longtemps que je n'avais pas été à l'école. Maintenant je commence à aller mieux (...). Oui, oui, maintenant je les repère et je les corrige" (E1-A).

"L'écriture, c'est pas terrible, mais ça va mieux qu'avant" (E2-B).

"Au début, je ne pouvais pas écrire, j'écrivais l'alphabet russe (...). Maintenant ça va" (E2-A).

Soit en mathématiques (calcul) :

"Je trouve, en maths, j'ai fait un peu de progrès, comme ça faisait longtemps que je suis pas allé à l'école, je trouve que j'ai un peu progressé en maths. J'avais des difficultés dans les opérations, surtout la division et tout, je trouve que maintenant je comprends mieux, je les fais plus facilement. Avant j'en faisais pas parce que j'en avais pas besoin, maintenant comme on les fait, je commence à comprendre mieux" (E1-A).

"Là, je progresse un petit peu, la division je connaissais pas, on l'a un petit peu fait et j'ai compris" (E2-A).

On le constate, les progrès "mesurés" peuvent être différents selon les besoins et/ou le niveau scolaire antérieur et sans doute aussi par rapport aux attentes et aux projets de chacun. Différences de point de vue et d'intérêt qui rendent tel ou tel outil plus précieux donc mieux observé.

De sa perception de sa progression personnelle dans l'acquisition des savoirs de base dépend sans doute assez largement sa capacité à estimer, à réutiliser et à transférer les acquis dans des situations sociales.

2.25 Usages sociaux de la formation

Ici encore les variables sociologiques sont importantes dans les possibilités de transférer des acquis de la formation dans la vie personnelle ou professionnelle. Si quelques acquisitions de savoirs faites ou en cours d'acquisition apparaissent d'emblée comme réutilisables, il est pour certains plus difficile d'estimer les usages sociaux à venir d'une formation. A ces variables s'ajoutent celles de la durée du stage et du temps déjà passé en formation. Pour évoquer ces usages, j'utiliserai quelques illustrations issues des six entretiens de références mais une analyse plus exhaustive, surtout dans certains cas, révélerait des usages plus diversifiés. Ces différents acquis transférables, dont une liste large reste encore à faire, pourraient, en tenant compte des différentes temporalités et des projets des uns et des autres, rentrer dans les critères d'appréciation des actions de formation.

Usages personnels

Pour les stagiaires, pas tous, pas au même moment de la formation, pas dans les mêmes contextes, certaines acquisitions trouvent un usage social dans la sphère domestique. Selon les contextes, les acquisitions peuvent servir à se déplacer plus facilement et de manière plus autonome, à lire des histoires simples à des enfants en bas âge, à faire la cuisine (dosage), à être plus à l'aise pour compter en faisant ses courses, à remplir des papiers à caractère administratif, commencer à lire les journaux... ou encore gagner en autonomie dans la vie quotidienne et surtout plus facilement communiquer avec ses entourages :

"Maintenant, j'ai pu m'inscrire à l'auto-école. J'ai rempli seule les papiers" (E1-B).

"En fait quand on ne sait pas bien parler, on reste timide. On reste toujours enfermé (...). Et la formation, ça nous permet de nous ouvrir un peu plus. Pour moi, ça m'aide beaucoup (...). Maintenant, je sais que je peux parler (...). La formation va nous aider à parler bien" (E2-B).

Ces quelques exemples sont sans doute trop limités et il conviendrait de pousser plus avant cette recherche autour des usages sociaux réels ou possibles dans la sphère domestique. Mais il est clair qu'ici se sont bien des effets directs immédiats, ou à terme différés, de la formation qui se manifestent. Au demeurant, quelques-uns, réellement ou pour se rassurer, déclarent comme E1-A : *"Non, je savais pas le faire tout ça"*.

Au-delà des usages sociaux *stricto sensu*, quelques entretiens laissent apparaître une fonction classique des stages de formation en matière de réactivation ou de maintien des liens sociaux. Fonction parfois importante pour des publics dont certains individus se trouvent dans des situations sociales difficiles.

Usages professionnels

Les usages professionnels de la formation, à l'évidence, dépendent directement de l'expérience déjà acquise dans tel ou tel domaine et/ou des représentations que l'on se fait de l'activité souhaitée. Dans le cadre de la formation, les usages professionnels ne peuvent se manifester que lors des stages, s'ils existent, ou dans une projection et un transfert imaginés dans l'avenir. Au-delà des stages dont j'ai déjà pointé l'intérêt dans le cadre d'une démarche d'insertion ou de réinsertion, trois usages directs des acquis de la formation se dégagent des entretiens. Un usage en amont, articulé à des apprentissages méthodologiques de recherche d'emploi, souvent socialement indispensables même pour des publics de premier niveau de formation, à savoir élaboration d'un CV et rédaction d'une lettre de motivation.

"On apprend à faire tout ça (...), c'est très important pour une recherche d'emploi" (E1-A).

Des usages à l'embauche en lien avec le droit du travail et la législation sociale.

"Je ne savais pas ce que ça voulait dire CDD, CDI. Je connaissais pas le système français. Là, j'apprends tout" (E1-B).

"C'est très utile, après, au cas où on aurait un emploi, il faut qu'on connaisse nos droits" (E1-A).

Des usages en cours de stage ou d'emploi relevant des savoirs de base, ainsi, pour prendre un exemple, les divisions sont estimées utiles dans les métiers de la cuisine ou de la vente. Tout comme ce qui a attiré à l'expression et à la communication dont la réutilisation sociale en milieu de travail est immédiate.

"La première fois quand j'ai fait mon stage, je ne parle pas trop. Maintenant dans le deuxième stage, je parle plus avec les collègues et c'est positif que je peux parler bien (...). Tout ce que j'apprends pendant les trois jours en classe, je peux le mettre dans le travail. Parce qu'il y a des choses qu'on comprend, des conversations, ça aide" (E2-B).

Enfin, autre usage direct entre l'utilisation personnelle et professionnelle, celle qui renvoie à la nécessité de mieux maîtriser les savoirs de base pour accéder à un cycle de formation qualifiante et/ou diplômante.

"Il faut que j'apprends (sic) à lire (...). Si j'ai [je prépare] un diplôme, j'ai besoin d'écrire, sinon c'est pas facile, je ne vais pas entrer [être accepté] pour faire un cours" (E2-B).

L'usage social des savoirs de base et l'utilisation des acquis de la formation, soit dans la sphère domestique, soit dans la sphère professionnelle, pourraient servir à notre sens d'indicateur de qualité des dispositifs de formation. Et ce sur deux critères, le premier serait de vérifier en quoi les savoirs à acquérir sont pensés et organisés dans le projet de formation (cahier des charges) pour être, à court ou moyen terme, mis en usage (lien entre les situations d'apprentissage et les situations sociales), le second viserait à la sortie de la formation, dans un temps à déterminer (3 mois), à mesurer l'usage réel des connaissances, son intensité, les situations d'utilisation...

2.26 Evaluation de la formation

Appréciation positive de la formation

Afin d'élaborer une liste de critères qualitatifs pour mesurer non plus l'impact des dispositifs de formation mais leur qualité, il était demandé aux stagiaires ce qui à leurs avis caractériserait une bonne formation en général, c'est-à-dire en dehors de toute référence immédiate et explicite au dispositif dans lequel ils étaient engagés. En la matière, ici encore les objectifs personnels, le vécu passé et présent, les centres d'intérêt... mirent en lumière des éléments plus ou moins importants selon les individus. D'où, à l'analyse une impression de bric-à-brac et une interrogation quant à la possibilité de faire élaborer des critères de qualité par des acteurs non sensibilisés à ces questions et peut-être trop impliqués dans le dispositif ?

Deux ou trois dominantes peut-être, d'abord celle qui renvoie à l'hétérogénéité des niveaux. Hétérogénéité qui apparaît comme gênante pour certains apprenants lorsqu'elle n'est pas maîtrisée, dans le cadre d'une pédagogie différenciée (critère ?) par les formateurs.

"Moi je pensais qu'on serait tous au même niveau, il y en a qui ne savent pas écrire" (E1-A).

"Y'a les plus faibles et les plus forts (...). Des fois, on avance pas je trouve" (E1-C).

Ensuite l'importance déterminante du climat pédagogique dans le groupe (critère ?).

"Déjà une bonne ambiance" (E1-A).

"En groupe c'est mieux parce que nous sommes en contact" (E1-B).

"Le travail en groupe, je crois que c'est très important, arriver à parler en groupe parce que comme moi tous les autres sont étrangers, il n'y a pas trop de Français, il faut parler, pour la communication, pour apprendre à parler (...). C'est l'ambiance, on est bien, de la confiance" (E2-B).

Ou encore, la capacité relationnelle, la disponibilité voire la patience des formateurs ainsi que leur capacité d'écoute (critères ?).

"Tous les professeurs sont très bien, j'apprends vite avec eux (...). On m'explique doucement" (E1-B).

"Les formateurs [qui] nous apprennent, qu'ils aient de bonnes méthodes, qui expliquent bien, qui font bien comprendre, qui nous apprennent bien, pas trop nerveux. Il faut de la patience parce qu'il y a des gens aussi ils comprennent pas très vite" (E1-A).

Il va de soi que la maîtrise de ces variables de l'activité "pédagogique" renvoie à une nécessaire professionnalisation des formateurs (critère ?).

Quant aux autres éléments, les appréciations sont très personnelles. Sur la durée de la formation les avis sont positifs mais sont-ils toujours fondés ? Sur celle du stage en entreprise - s'il est prévu - certains souhaiteraient : *"un peu plus de stage (critère ?)"* (E1-A) mais d'autres souhaiteraient *"plus de travail en salle"* (E2-A). Sur les contenus, quelques-uns demandent des apprentissages de type formation générale comme l'histoire ou la géographie. La législation sociale est généralement perçue comme utile, tout comme les TIC qui apparaissent importantes pour trouver un emploi ou dans la vie courante : *"C'est très utile parce que maintenant tout se fait par ordinateur"* (E1-A) ou *"C'est très utile, ça sert quand on a besoin de trouver quelque chose sur internet"* (E2-A).

La construction d'un projet personnel répond à la demande et/ou à l'intérêt de quelques-uns : Le *"projet professionnel, ça nous permet de voir à peu près ce qu'on voudrait faire"* (E1-A). Les ateliers techniques sont plutôt bien perçus lorsqu'ils sont inclus dans le dispositif : *"Moi, je trouve ça bien"* (E1-A).

A cela s'ajoutent quelques remarques sur la qualité des locaux (surface, peinture...) qui quelquefois pourrait être améliorée.

Pour conclure sur ce point, le contenu des entretiens se montre à l'évidence insuffisant et une enquête plus approfondie devrait être conduite afin de dégager d'avantages de critères et afin de définir des indicateurs plus précis pour ce type de stage et ces publics spécifiques. Néanmoins, de leur analyse, apparaissent quelques éléments (critères), certes classiques, sans doute utilisables, mais insuffisants, en matière d'appréciation d'un dispositif de formation.

Appréciation négative de la formation

A la question visant à mieux comprendre ce qui caractériserait une mauvaise formation, les réponses ont été brèves et rarement construites. J'ai eu, tant dans les entretiens que j'ai conduits qu'à la lecture des autres, une impression de "résistance", un refus poli d'évoquer cette question, vécue comme à risque soit pour le dispositif, soit pour les formateurs. En bref, de nous heurter à une forme de protection passive de la formation et de ses acteurs.

Lorsque des réponses furent élaborées, elles apparaissent en miroir avec ce qui définit une bonne formation, à savoir l'ambiance ou le climat pédagogique dans le groupe, un niveau plutôt homogène, l'écoute, la disponibilité et la compétence des formateurs.

"Une mauvaise formation, c'est une formation où il y a une mauvaise ambiance, des mauvais formateurs, une mauvaise entente, c'est tout je crois (...). C'est un formateur qui explique pas bien aux gens, qu'on comprend pas ses cours. Parce que quand on est formateur on est là pour former les gens, pour faire apprendre aux gens. Si on sait pas faire ça, on est pas un bon formateur et qu'il faut surtout être patient parce qu'il y a des gens qui sont comme ça (lents)." (E1-A)

"Je ne voudrais pas aller dans une formation où les gens ne sont pas gentils, où ils rient de mon accent, de mon français. Je ne voudrais pas ça" (E1-B).

"Ça, je ne connais pas. Peut-être si la directrice n'est pas gentille, si on reste toujours enfermé, si on ne trouve pas les stages, si on nous dit pas nos droits" (E2-B).

"Je ne sais pas, quand le formateur, il fait rien, il reste assis sur sa chaise" (E1-C).

Conclusion très provisoire et poursuite des travaux

A l'issue de ce rapport d'étape, il convient de tirer quelques conclusions provisoires. Nous rappellerons tout d'abord que ce document n'est qu'un premier travail réalisé à partir d'une part de la relecture de la totalité du corpus mais seulement d'une analyse systématique d'une partie de notre échantillon, environ 1/5. Ce choix est apparu suffisant pour apporter de premiers résultats et permettre de dégager quelques pistes pour la suite du travail. Compte tenu de ces remarques, il convient d'appréhender ce texte comme un éclairage - certes significatif - et de considérer les citations qui l'émaillent plus comme des illustrations que comme des démonstrations absolues.

Ceci rappelé, plusieurs leçons peuvent être tirées de cette première analyse. Tout d'abord l'ambition de mesurer l'impact des dispositifs de formation ouverts à ces publics et de définir un système d'indicateurs de qualité apparaît plus complexe que dans une première approche. En effet, la nature même de l'échantillon composé de personnes aux profils sociologiques extrêmement variés comme l'a fait apparaître l'analyse de ce dernier, la présence de trois sous-groupes pédagogiquement distincts (Alpha, FLE, adultes en situations d'illettrisme), diversement engagés dans le processus éducatif et dans des dispositifs différents, complexifient le travail. En effet comment dans cette variété pouvoir définir *a priori* pour chacune des personnes et de son appartenance à un sous-ensemble les attentes, donc l'impact à terme, de la formation ? Il convient sans doute en la matière de prendre en compte l'ensemble des attendus individuels. Ce qui implique, pour "modéliser" et définir des catégories stables, d'engager un travail d'enquête qualitative et quantitative sur un grand nombre. Sur ce point et pour y aider, une analyse par sous catégorie pourrait se révéler pertinente mais encore faut-il les définir (âge, sexe, parcours, groupe de formation... ?).

La même problématique s'applique sans doute à la qualité de la formation mais avec moins de difficultés car quand bien même la qualité serait faite d'une large part de subjectivité, il semble plus facile de déterminer des critères et des indicateurs objectifs voire consensuels sur ce thème en tentant néanmoins de tenir compte des caractéristiques d'appartenance dont relèvent les représentations et les attendus d'une formation.

Pour la suite de ce travail, nous suggérons par ailleurs de reprendre la grille d'entretien (cf. : annexe) et de la simplifier car certaines questions ne semblent pas toujours pertinentes ou trop complexes ce qui a pour conséquence qu'un certain nombre d'items sont peu ou mal renseignés. D'autres au contraire méritent d'être maintenus mais affinés (question sur la progression, les usages...), d'autres plus systématisés (items de qualité de la formation). Nous faisons néanmoins l'hypothèse que ce premier recueil d'informations croisé, comparé et analysé avec les données de la seconde phase permettra de mieux cerner les attentes et les impacts de la formation pour ces publics et permettra d'élaborer quelques indicateurs dont les indices apparaissent déjà.

Il apparaît, en effet, dès à présent, en matière d'impacts directs (attendus) ou indirects de la formation qu'elle a de multiples fonctions. D'abord au regard de l'insertion ou de la réinsertion. Elle facilite en effet selon les individus :

- soit des orientations professionnelles,
- soit des prises de contacts avec un secteur d'activité,
- soit la découverte de métiers,
- soit l'acquisition d'une première expérience,
- soit le développement d'une motivation pour l'engagement dans une formation ultérieure.

Elle conforte par ailleurs de premiers projets professionnels et/ou des choix de reconversion et elle rend plus aisées les démarches de recherche d'emploi. Elle est quelquefois, faute de projet professionnel, un sas, un temps de latence dans une phase personnelle d'incertitude : *éviter de ne rien faire*.

Ensuite elle produit des effets directs (critères ?), presque immédiatement perceptibles, sur les personnes qui gagnent en autonomie dans leurs déplacements ou pour réaliser des actes de vie quotidienne (courses, rapport aux administrations...).

Elle revitalise ou permet la construction de réseaux de socialisation.

Elle favorise la reprise de confiance et l'amélioration de l'image de soi souvent décisives pour la conduite d'un projet.

Enfin, elle permet quelquefois des transferts et des réutilisations professionnels et ou sociaux.

En matière d'indices de qualité, ce travail a permis de pointer une nécessaire professionnalisation des formateurs permettant :

- la mise en place de relations pédagogiques et d'un climat favorable aux apprentissages basé sur : la confiance, l'empathie, l'écoute...,
- la gestion d'un groupe hétérogène aux motivations diversifiées,
- la définition de parcours personnalisés,
- la gestion d'une pédagogie différenciée,
- la mise en œuvre d'une pédagogie du projet,
- des possibilités de co-animation,
- la recherche d'une certaine interdisciplinarité,
- l'usage raisonné de l'évaluation et d'outils de mesure des apprentissages.

Pour finir, il conviendra peut-être de s'interroger sur les moments de l'évaluation-qualité et à des prises d'information de l'amont à l'aval du processus afin de ne pas limiter l'appréciation à la seule sphère pédagogique.

Au-delà, il convient de réfléchir :

- à l'information et/ou à la formation pédagogique des intermédiaires (PAIO, ANPE...),
- à la présence d'un public hétérogène (alpha, FLE, lutte contre l'illettrisme),
- au processus d'alternance en particulier à la place et à l'usage des stages en entreprises,
- à l'usage des TIC,
- à l'intérêt des ateliers techniques (cartonnage) et/ou artistique (calligraphie),
- à la nature des contenus abordés (savoirs de base et législation) et à leur élargissement (histoire et géographie,...).

Enfin cette première étape m'a permis de dégager quelques éléments participant des conditions de réussite de tels dispositifs de formation :

- une intermédiation souvent nécessaire des acteurs de l'emploi et de l'insertion (PAIO, ANPE, Mission locale...),
- une information préalable des apprenants sur le stage (objectifs, contenu, déroulement, stage en entreprise...),
- une gestion et un suivi des temps d'attente avant l'entrée en formation,
- un soutien et une attitude positive de l'environnement familial et/ou amical,
- une motivation initiale des apprenants (toujours à entretenir),
- une solidarité de groupe,
- un dispositif et un climat pédagogiques adaptés (déscolarisés).

MESURES D'IMPACT DES DISPOSITIFS DE FORMATION

(Rapport final)

Sommaire

Introduction du rapport final (Phase 2)

III - Echantillon et discours des stagiaires AEFTI

- 3.1 - Objectifs et motivations des apprenants
- 3.2 - Accès au stage et inscription
- 3.3 - Environnement social et inscription en formation
- 3.4 - Lien entre apprentissage et projet
- 3.5 - Usages sociaux de la formation de base
- 3.6 - Acquisition et progressions
- 3.7 - Formation et effets sur les personnes
- 3.8 - Qualité de la formation
- 3.9 - Poursuite de formation

Conclusion intermédiaire pour le groupe AEFTI

IV - Echantillon et discours de Tours et de Vernon

- 4.1 - Objectifs et motivations des apprenants
- 4.2 - Adaptation aux besoins et nouveaux besoins

4.3 - Environnement social et inscription en formation

4.4 - Lien entre apprentissage et projet

4.5 - Elargissement et confirmation des projets

4.6 - Usages sociaux de la formation de base

4.7 - Acquisition et progressions

4.8 - Formation et effets sur les personnes

4.9 - Qualité de la formation

4. 10 - Poursuite de formation

Conclusion intermédiaire pour Tours et Vernon

V - Discours et propos des « environnement »

5.1 - Des formations aux effets multiples

5.2 - Formation et effet projets

5.3 - Formation et apprentissages des savoirs de base

5.4 - Confiance et autonomie

5.6 - Effet socialisation

5.7 - Rapport aux institutions et vie associative

5.8 - Poursuite de formation

Conclusion intermédiaire pour les « environnements »

Conclusion générale et recommandations

Les effets produits et constatés

Recommandations générales

Recommandations en matière de qualité pédagogique de la formation

Recommandations en matière d'effets de la formation

Annexes

Annexe n° 1 : Grille entretien stagiaires (entrée en formation)

Annexe n° 2 : Grille entretien stagiaires (sortie de formation)

Annexe n° 3 : Grille entretien « environnement » (sortie de formation)

Introduction du rapport final

Ce rapport final s'inscrit dans le même cadre que le précédent, il a été en permanence piloté par un comité de pilotage constitué d'un membre de la DGEFP, de deux membres de la DARES et de moi-même. Les membres de la DARES ont participé aussi au recueil des données sur un des trois sites. Quant à l'UNESCO présente lors de la première phase de cette recherche, ses représentants n'ont pas souhaité s'associer à la seconde. Pour ce rapport, les informations et les remarques contenues dans l'introduction du document de phases 1 restent d'actualité en particulier en ce qui concerne la méthodologie de réalisation si ce n'est qu'ici l'ensemble des entretiens à notre disposition a été utilisé. Soulignons toutefois un écart par rapport à notre premier rapport et le projet initial de ce travail. Nous devions à nouveau quatre mois après leur sortie de formation rencontrer les mêmes stagiaires ainsi qu'une personne de leur « environnement » personnel ou non. Pour des raisons d'érosion « naturelle » liée à la nature du suivi d'une partie de notre échantillon, il ne nous a pas été possible d'y parvenir. Car autant, il nous a été facile de toucher, avec des limites⁶ les « environnements » autant il a été difficile et parfois vain de rencontrer à nouveau certains ex-stagiaires. Il a donc été convenu lors d'une réunion du comité de pilotage, en toute conscience du léger biais que cela produirait, que l'échantillon initial serait complété par des interviews réalisés en région parisienne auprès de stagiaires sortant de formation, faute là encore de pouvoir en rencontrer facilement entre trois et quatre mois après la fin d'une action de formation. En conséquence, nous avons choisi pour présenter les échantillons, afin d'éviter toute confusion, de le faire en début d'analyse, corpus par corpus. Au final, ce double échantillon de stagiaires, associé à celui des « environnements » a permis, nous semble-t-il *a posteriori*, de confirmer, tout en les nuançant, par croisements successifs les effets constatés sur les personnes en formation.

Quant à la philosophie de ce rapport final, elle est identique à celle qui a gouverné le rapport intermédiaire. A savoir que ces documents s'inscrivent dans un projet de sociologie compréhensive qui vise à faire du lecteur aussi un auteur. A cette fin au-delà de nos analyses, nous avons illustré notre propos de nombreuses citations, offrant au lecteur-auteur une base sur laquelle affiner notre propos voire construire ses propres analyses.

⁶ Cf. : infra.

III – Echantillon et discours des stagiaires de l’AEFTI

Face aux difficultés connues à Tours pour rencontrer les stagiaires que nous avions interviewés en 2005, il a été décidé par le comité de pilotage de cette recherche (DGEFP, DARES, Université de Paris X) d’élargir notre enquête auprès d’un groupe complémentaire d’apprenants en fin de formation. Certes, cette décision modifiait le projet d’origine et risquait d’introduire un biais dans les résultats. Malgré tout, et en tenant compte de ces risques, nous avons pensé que les propos de ce troisième groupe pourraient nous permettre de mieux cerner ou de nuancer, voire d’infirmer ou de confirmer, un certain nombre de constats établis à partir de l’échantillon restant des stagiaires de la première phase. Néanmoins, afin d’éviter au maximum des rapprochements incertains, nous avons décidé, avant toute tentative de corrélations des propos des deux groupes de stagiaires, de les traiter séparément. C’est donc seulement dans un deuxième temps que nous tenterons des parallèles.

L’échantillon des stagiaires de l’AEFTI de Paris était composé de 6 femmes et 1 homme âgés de 35 à 53 ans. Seule une femme, la plus jeune (35 ans), n’avait pas d’enfants. Les autres étaient mères ou père de 2 à 7 enfants. Ils étaient originaires pour 3 d’entre eux du Maroc, 1 de Tunisie, 1 d’Algérie, 1 du Sénégal, 1 de Haïti. Tous, sauf la plus jeune femme étaient depuis au moins dix ans en France, voire d’avantage. Six sur sept déclarèrent avoir été scolarisés dans leur pays d’origine mais pas toujours en français. En référence au système scolaire français, connu grâce aux enfants scolarisés, 1 personne dit avoir été jusqu’au CE1, 2 jusqu’au CE2, 1 jusqu’au CM2, 2 jusqu’en 6^e. Parmi eux, un seul était salarié dans une entreprise de la propreté, une autre en congé parental après avoir travaillé dans « le ménage » durant 10 ans. Les cinq autres étaient demandeurs d’emploi ; deux ayant antérieurement travaillé dans la confection, le ménage ou comme assistante maternelle, parmi les trois autres l’une déclarait n’avoir jamais travaillé, l’autre ne pas être inscrite à l’ANPE, la troisième être demandeur d’emploi sans plus de précision.

Pour traiter les sept entretiens AEFTI, nous avons procédé de la même manière que pour ceux issus des deux autres organismes de formation. Six ont été enregistrés, un pris en notes du fait d'un refus d'enregistrement. Tous ont été retranscrits, codés et analysés pour produire cette partie du rapport final. Quant au contenu du stage lui-même, il apparaît appartenir, compte tenu de son public à la fois peu scolarisé et d'origines étrangères diverses, à une catégorie hybride relevant à la fois de l'Alpha et du FLE. Du point de vue de l'économie générale de la recherche, le groupe de stagiaires AEFTI est dans une position intermédiaire par rapport au projet initial de seconde phase. De fait, si les stagiaires ont bien été interviewés à l'issue de leur quatre mois de formation, ils n'ont pas quitté celle-ci depuis deux ou trois mois ce qui nous conduira probablement à pondérer ou à ne pas repérer certains effets plus tardifs ou différés produits par le stage. Nous formulons cependant l'hypothèse que cette position intermédiaire dans le temps peut aussi apporter des éclairages complémentaires. Les citations sont dotées d'un identifiant E pour entretien suivi d'un numéro d'ordre, soit E-23 et d'une lettre pour le site, ici « D », soit par exemple (E-23D).

Avant de rapporter le discours des stagiaires de l'AEFTI, de tenter d'en tirer quelques analyses et quelques constats, soulignons que les propos recueillis sont assez souvent elliptiques et peu développés. Ceci s'explique par une maîtrise quelquefois partielle de la langue et/ou une forme de timidité en situation d'entretien. En outre, les citations utilisées dans cette partie ont quelquefois été l'objet de légères reformulations afin d'en faciliter la lecture mais nous avons veillé à ne pas en modifier le sens.

3.1 - Objectifs et motivations des apprenants

Les objectifs et les motivations des apprenants sont divers et pour quelques-uns ils se cumulent et s'associent. Pour certaines femmes l'apprentissage du français est d'abord une démarche personnelle mais aussi très souvent en lien avec leur statut de mère soucieuse de pouvoir discuter avec leurs enfants et les comprendre.

« C'est pour moi, pour que je me forme bien, pour bien parler, pour comprendre la langue française, pour moi et mes enfants » (E.23D).

« Pour apprendre le français très bien, surtout la lecture, l'écriture et ça me sert parce que j'ai cinq enfants » (E.29D).

« Pour lire et écrire, pour progresser et pour parler aussi, au niveau de l'oral, c'est dur. Je parle assez mal le français. Je comprends mais je parle un peu mal » (E.27 D).

Une autre grande fonction du langage vise à une meilleure compréhension des us et coutumes du pays d'accueil.

« Juste pour connaître le pays et tout le social, le public. Pour bien vivre avec le pays (...). Pour vivre en France et que chacun accepte l'autre » (E.23 D).

« Quand je connais quelqu'un ou pas, moi je dis « tu » et les français, c'est pas possible de tutoyer tout le monde. Moi, j'ai du mal, dans mon pays c'est comme ça. Ici, tu ne connais pas quelqu'un tu ne dois pas dire « tu ». Là, je commence à comprendre mieux » (E. 29 D).

Ou encore à faciliter la communication et en ce cas renforcer la socialisation, soit avec la communauté française, soit dans une logique intercommunautaire. En ce cas le français devient la langue commune, vernaculaire.

« Oui c'est bon de discuter français, ça fait plaisir, je veux parler français (...). Vous êtes en face de moi, je dis quelque chose, tu as compris ce que j'ai dit. Toi, tu poses une question, je vais comprendre ce que vous avez dit aussi. C'est ça dont j'ai besoin » (E.24 D).

« Je veux améliorer, parler avec les gens. Déjà je comprends. (...). J'arrive à parler avec mes copines qui ne parlent pas la même langue que moi. Je veux améliorer encore pour arriver à m'exprimer devant beaucoup de gens parce que si tu parles pas bien au milieu des français, tu n'arrives pas, tu connais des choses dans ta langue mais tu arrives pas à les exprimer » (E.29 D).

Les apprentissages ont aussi des finalités utilitaires, mieux se débrouiller avec les documents administratifs et les divers dossiers que la vie contemporaine impose.

« Je lis un peu, j'écris et je fais beaucoup de fautes d'orthographes et je voulais apprendre encore plus. J'écris très mal aussi, quand je vais quelque part et que je remplis des fichiers (dossiers) comme j'écris très mal, ils ne comprennent pas ce que j'écris. Alors je vais apprendre un peu et améliorer l'écriture » (E.25 D).

Enfin, l'une des motivations et l'un des objectifs de ces apprentissages, c'est bien sûr l'accès à l'emploi. Certains savent que l'usage des savoirs de base devient quasi incontournable pour y accéder.

« Pour connaître tout le français (...), pour travailler » (E.28D).

« On ne me l'a pas demandé mais les gens que je connais me disent qu'ils le demandent si on sait lire, si on sait écrire. Ils le demandent toujours, c'est la première chose, ils demandent ça maintenant. Ça devient important maintenant » (E.25 D).

Ou pour un autre afin de se reconvertis et parvenir à changer d'emploi.

« Ça fait dix ans que je travaille comme homme de ménage, je voudrais changer de métier (...), il faut un bon niveau de français (...). C'est pour ça que je viens ici » (E.24 D).

A ce stade, si l'on accepte que l'accès à la langue française et à ses usages relève bien des savoirs de base, les motivations et les objectifs des stagiaires AEFTI sont similaires à ceux que nous avions pu noter dans le rapport intermédiaire pour un certains nombre des apprenants.

3.2 - Accès au stage et inscription

Comme pour l'échantillon du rapport initial, l'inscription au stage, à condition toutefois d'être informé ou de trouver le bon relais, ne semble pas avoir posé de grandes difficultés au sous échantillon AEFTI. Mais, ici encore les intermédiaires entre le stagiaire et l'organisme apparaissent essentielles.

« Avec l'assistant sociale, c'était facile » (E.28 D).

« J'étais là, (dans les locaux de la CAF), la dame m'a bien reçue, j'ai laissé mon adresse et après 15 jours (...), j'ai reçu une lettre et je viens ici. Il n'y a pas de problème » (E.23 D).

« Comme je ne travaille pas, je suis aux ASSEDIC (...), je suis inscrite au centre ici (CAF), à toutes les rentrées de vacances, ils font portes ouvertes pour tout le monde. Je suis venue (...), j'ai demandé des cours, ils m'ont dit oui, alors je me suis enregistrée. Finalement ils m'ont convoquée (...), j'ai fait les tests (...) et j'ai commencé le stage » (E.25D).

Ces quelques exemples montrent à quel point l'information est cruciale pour tout engagement en formation. Ils montrent aussi qu'une fois l'information acquise, l'accueil et l'orientation... sont tout autant déterminants.

3.3 - Environnement social et inscription en formation

Conformément aux constats précédents, les stagiaires inscrits dans les stages sont généralement soutenus par leurs « entourages ». Certains enfants considèrent même que la formation est une marque positive « d'intégration » pour le parent en stage, voire pour eux-mêmes.

« J'habite avec mon frère qui m'encourage » (E.28 D).

« Du côté des enfants, ils sont très contents. Surtout le grand, il me donne toujours du courage et il trouve que je parle un peu mieux que beaucoup de mes copines sénégalaises » (E.29 D).

Toutefois sans interdire l'accès à la formation, le soutien n'est pas toujours unanime dans l'environnement proche : « ils ne disent rien » dit E.25 D ou E.29 D qui déclare à propos de son mari qui ne la soutient pas vraiment : « mais il ne dit rien ».

Dans un cas, l'environnement n'est pas informé de la présence en formation du parent. Il convient en effet de garder secret l'analphabétisme ou l'illettrisme afin de préserver en même temps que l'entourage lui-même.

« Je ne le dis pas à mes enfants parce que les enfants ils racontent aux copines à l'école que maman elle ne sait pas lire, écrire, ça gêne un peu » (E.27 D).

3.4 - Lien entre apprentissage et projet

Ici encore les stagiaires du sous groupe AEFTI confirment une part importante des constats faits dans la première phase de cette étude. En fin de stage, même si l'on ignore leurs attentes et leurs objectifs lors de leurs inscriptions, une partie des stagiaires déclarent qu'ils veulent acquérir les savoirs de base pour gagner en autonomie sociale ou pour se « développer » et dans le même temps suivre et/ou assumer le mieux possible l'éducation en cours ou à venir des enfants.

« Tous les enfants sont à l'école (...). J'apprends quelque chose, ça avance toujours. Apprendre quelque chose, ça t'avance toujours » (E.29 D).

« Pour apprendre, pour moi-même, pour lire, écrire. Pour mes enfants (...). Pour répondre (écrire) à la maîtresse, pour les papiers, beaucoup de choses. Pour aider aux devoirs des enfants » (E.26 D).

« Mon projet, c'est pour remplir les papiers, lire l'ordonnance du médecin, pour mes enfants aussi, pour la vie quotidienne. C'est plus facile pour moi, les papiers, le loyer, la CAF » (E.27 D).

Au-delà du gain d'autonomie sociale qu'ils permettent, les apprentissages fondamentaux sont aussi très fréquemment liés à un projet professionnel. Les stagiaires sont d'ailleurs conscients qu'ils deviennent incontournables pour accéder à l'emploi.

« J'aime bien travailler au magasin, mais pour l'instant non, il y a des mots que je ne comprends pas. Il faut que je parle d'abord » (E. 27 D),

« C'est la première chose, ils demandent ça maintenant » (E.25 D).

« Pour travailler : garde d'enfants, travail à l'hôpital, ménage » (E.28 D).

Pour certains d'entre eux, les savoirs de base, sont une condition nécessaire pour une future évolution et/ou à une reconversion professionnelle.

« Avant j'étais dans la confection (...), après ça j'ai travaillé comme nounou (...). Je vais changer mais je ne sais pas ce que je vais faire après (le stage). Je ne sais pas, je verrai » (E.25 D).

« *Mon métier que j'ai appris au pays, c'est coiffeuse (...). Ce que je souhaite faire pour l'instant, c'est le commerce, soit garde d'enfants* » (E. 29 D).

« *Je viens ici parce que j'ai du mal à parler français, j'écris, je lis (...). Je voudrais changer de métier. J'ai une idée dans ma tête, je voudrais faire taxi mais (...) il faut un bon niveau de français* » (E.24 D).

3.5 - Usages sociaux de la formation de base

Hormis l'accès à l'emploi que nous avons évoqué plus haut, l'acquisition des savoirs de base vise aussi à mieux communiquer avec la communauté francophone : « *Je suis là pour apprendre à parler avec les gens* » (E. 23 D), « *Je veux améliorer encore pour arriver à m'exprimer devant de gens* » (E. 24 D).

Les mères utilisent aussi leurs nouveaux acquis pour initier leurs enfants à la lecture. C'est par ailleurs une occasion pour elles d'améliorer leurs performances.

« *Oui, je lis les contes des enfants comme ça j'apprends. Je lui raconte des histoires, les livres de la bibliothèque qu'on va chercher* » (E.25).

« *Le petit, il a besoin de sa maman pour l'aider, aller à la bibliothèque et lire avec lui le soir quand il se couche, une histoire. Je me débrouille pas mal* » (E.29 D).

De plus, au-delà de communiquer avec d'autres, les usages de savoirs de base sont très liés au désir d'autonomie des apprenants.

« *Bien sûr, l'écriture c'est important parce que les enfants (s')ils ne sont pas à la maison et si j'ai envie d'écrire du courrier, j'attends que les enfants reviennent. Mais si moi j'arrive à la faire, j'attends plus personne, je ne demande plus, être indépendante moi-même, j'ai pas besoin de quelqu'un : « fais-moi ça, fais-moi ça ».* (E.29 D).

3.6 - Acquisitions et progressions

Dans le cadre du stage AEFTI, les acquisitions linguistiques sont testées par un organisme indépendant à la demande du financeur. Sans nous immiscer dans les résultats établis, la plupart des déclarations des stagiaires confirment leur sentiment de progrès. Pour eux le stage a été bénéfique même si d'aucuns, nous le verrons, auraient souhaité un stage plus long ou une suite à celui-ci.

« *Oui, il y des choses que je ne connaissais pas avant, là, je commence à comprendre* » (E. 29 D).

« *Très bien, mieux qu'avant en tout cas parce que je vois mon écriture, elle est mieux qu'avant et je lis mieux qu'avant aussi* » (E.25 D).

« « Je fais tout moi-même grâce à la formation (...), j'ai appris beaucoup de choses » (E.26 D).

3.7 - Formation et effets sur les personnes

Toujours dans le cadre d'un processus déclaratif et sans préparation préalable des entretiens, il est parfois difficile d'estimer les changements produits sur soi en fin de formation. Certains affirment même que pour eux rien n'a changé dans leur manière d'être et de communiquer avec le voisinage, c'est le cas de E.23 D qui déclare : « *avant j'étais à l'aise pour communiquer* ». Pour d'autres mêmes si les effets sont encore diffus et très subjectifs, ils ont fait état de petites modifications en particulier dans leur usage des médias. E.27 D lit des journaux de temps en temps, E.28 D écoute davantage la radio en français « *pour écouter le français, comment on parle* ».

Pour d'autres encore, la formation produit ou renforce des capacités d'autonomie en matière de déplacement urbain même si certains problèmes demeurent encore.

« *Un peu, un peu, pas beaucoup je reste dans le quartier (19^e) sauf pour aller voir une cousine à Montreuil* » (E.28 D).

« *J'arrive à aller où je veux (...). Métro, bus, il n'y a pas de problème. Le RER, c'est mon problème, j'arrive pas toute seule, « ça tourne ». Le métro tu sais où tu vas, le RER ça change chaque fois (affichage plus complexe)* » (E.29 D).

Une, parmi d'autres, témoigne d'une vraie dynamique d'apprentissage qui la conduit à travailler seule à domicile.

« *Franchement, je ne veux pas mentir. Pas tous les jours mais ça m'arrive les soirs où je me couche tôt. Je reste dans mon lit et j'essaie de lire ce qu'on a fait ici et si un devoir était pas complet (terminé), je complète toute seule* » (E.29 D).

Pour d'autres encore, la formation permet d'entretenir la motivation et de rendre le projet accessible.

« *Avec de la patience et du travail : « tu vas réussir » (...). Oui, la formation, c'est une base (...) pour faire quelque chose* » (E.24 D).

« *Ça a changé beaucoup de choses, la formation donne de la force (...). La formation m'a donné du courage* » (E.26 D).

Pour E.25 D, l'effet majeur fut durant le stage, mais peut-être perdurera-t-il, une nouvelle socialisation grâce au groupe d'apprenants et la possibilité d'une rupture avec un isolement plus ou moins important.

« *Oui, ça fait du bien de sortir de la maison, on reste pas toujours à la maison* » (E.25 D).

En matière d'effets de la formation sur les personnes, on le vérifiera ultérieurement, des convergences réelles existent entre les deux parties de l'échantillon.

3.8 - Qualité de la formation

Lors de notre questionnement, les stagiaires rencontrés ont formulé peu d'avis sur la qualité de la formation. Il est en effet des cultures où l'appréciation de la formation et qui plus est du formateur n'appartient pas aux apprenants. Toutefois, la dimension groupale des apprentissages a été fortement soulignée. L'apprentissage dans le cadre d'un collectif, comme cela avait été noté lors de la première phase de la recherche, apparaît donc bien comme un atout majeur, voire une condition nécessaire aux apprentissages.

« Le groupe, ils sont sympas, le groupe c'est important » (E.29 D).

« En groupe, c'est pas bien d'être seul parce que si on est seul, on n'apprend rien (...). A la maison on est seul, on fait rien (...). Ici, on a le courage, on voit les autres travailler » (E.25 D).

Quelques-uns souhaiteraient que le stage de formation dure plus longtemps, à la fois à des fins d'apprentissage mais aussi, on peut le soupçonner, face à un risque de retour à l'isolement, pour l'ambiance et la vie de groupe.

« Même si ça devait durer un an, deux ans, j'aime ça » (E.24 D).

3.9 - Poursuite de formation

La plupart des stagiaires, même s'ils n'ont pas une conscience claire des suites à donner, envisageraient positivement de poursuivre leur formation.

« Oui, on peut chercher un stage de formation pour le travail, pour continuer » (E.28 D).

« Oui, je cherche une formation à partir de septembre » (E.26 D).

« Si je parlais français bien comme il faut, j'essaierai d'aller dans une auto-école (...). On verrait ce que ça donne après (pour devenir taxi) » (E.24 D).

D'autres de façon plus précise, souhaiteraient s'initier à l'utilisation du micro-ordinateur. Pour ces derniers ce souhait est, semble-t-il, fortement lié à un environnement composé d'enfants déjà ou potentiellement utilisateurs.

« Je suis intéressé mais je ne sais pas utiliser l'ordinateur » (E.27 D).

« Moi, l'ordinateur, je ne comprends rien du tout, on en a un à la maison, je ne sais pas (m'en servir), j'aimerais bien apprendre » (E.25 D).

Conclusion intermédiaire pour le groupe AEFTI

Pour les stagiaires parisiens l'apprentissage du français est une première priorité. Elle relève à la fois d'une démarche personnelle mais aussi d'un souci de mieux communiquer avec le milieu familial et l'environnement social. Ces apprentissages devant permettre de mieux appréhender les us et coutumes locales tout en facilitant les démarches administratives et la vie quotidienne. Au-delà et à plus ou moins long terme l'usage du français a pour but de faciliter les recherches d'emploi et l'accès au travail salarié où l'usage de la langue française, de l'écriture et de la lecture sont devenus quasi incontournables. Les savoirs acquis ont donc un lien immédiat avec une autonomie désirée et souvent accrue en fin de parcours de formation. Enfin, une partie des stagiaires souhaiterait une poursuite de formation soit dans le domaine linguistique soit dans le domaine professionnel. D'aucuns estiment qu'une initiation à l'informatique pourrait leur être utile dans le futur. Ces premiers entretiens analysés convergent pour une part avec les résultats du rapport d'étape en matière d'attentes des stagiaires. De plus, ici, nous avons pu constater les premiers effets de la formation en matière d'autonomie et d'usages sociaux de la formation.

Après avoir pris en compte le discours des stagiaires de l'AEFTI de Paris, nous allons procéder à l'analyse de celui des stagiaires de Tours et de Vernon. A l'issue de celle-ci, nous relèverons les convergences et les divergences.

IV – Echantillon et discours de Tours et de Vernon

La population constituant l'échantillon initial a subi une évolution importante ce qui nous a conduit à la compléter avec des stagiaires issus d'un centre de formation parisien que nous avons traité à part. Cet échantillon initialement constitué de 30 personnes a été précisément analysé dans notre rapport initial. En mars 2005, celui-ci était composé de 22 femmes et de 8 hommes. Face aux difficultés rencontrées pour renouer les contacts avec ces personnes, expliquées en introduction, notre travail a non seulement pris un important retard mais elles ont eu pour conséquences de rendre impossible une nouvelle campagne d'entretiens avec tous les membres de l'échantillon primitif. Notons toutefois que même sans ces dernières il est probable que notre panel aurait connu une certaine érosion. Une telle déperdition est coutumière dans ce type de travail d'enquête. Ces causes les plus fréquentes sont des départs naturels (mobilité géographique, déménagement), désintérêt pour une nouvelle rencontre, rupture du lien avec le dispositif de formation et ses acteurs... Nous avons semble-t-il cumulé plusieurs d'entre elles. En conséquence, l'échantillon initial a été réduit à 15 personnes issues des dispositifs du Centre Alpha de Vernon et du stage « Escale » de la Croix rouge de Tours. Il était composé de 10 femmes âgées de 21 à 54 ans⁷ et de 5 hommes âgés de 17 à 47 ans. Notons que pour l'un d'entre eux les informations recueillies téléphoniquement ne sont que fragmentaires. Nous l'avons conservé dans l'échantillon car âgé et en situation d'illettrisme, il a retrouvé suite à la formation⁸ un CDD « long » sur un chantier de supermarché en construction. En ce qui concerne les femmes, cinq d'entre elles étaient de nationalité française, les cinq autres d'origine étrangère (Afrique noire, Maghreb, Europe de l'Est). Tous les hommes étaient de nationalité française dont un natif de Mayotte.

En matière d'emploi, deux hommes sur cinq travaillaient, un CDD déjà évoqué dans le bâtiment et un CDD dans un abattoir, possiblement transformable en CDI. Les trois autres étaient demandeurs d'emploi. Parmi eux, deux poursuivaient des ateliers de formation ; l'un régulièrement, deux demies journées par semaine, l'autre de temps en temps. Parmi les plus jeunes, deux allaient probablement bénéficier d'un contrat CIVIS.

⁷ Nous avons conservé par souci de cohérence les âges déclarés en 2005. Il convient pour retrouver l'âge réel des personnes en 2006 de rajouter une année.

⁸ Même si on ne peut pas à coup sûr imputer ce contrat de travail à la seule formation.

Quant aux femmes, aucune ne travaillait plus lors de nos entretiens, mais une avait obtenu un CDD de 6 mois à l'issue de la formation, trois déclaraient avoir fait des « petits boulots » ou de l'intérim, une autre était dans l'attente d'un CES. Deux poursuivaient leur formation dans le cadre d'atelier de type AFB, l'une 2 demies journées par semaine, l'autre quelques heures par semaine. Une était engagée dans une démarche de validation des acquis de l'expérience (VAE).

Enfin, nous avons pu constater, mais ces données sont parcellaires, des évolutions de situations sociales dans trois cas concernant des femmes. Deux d'entre elles, habitaient seule ou à nouveau seule, une s'était mise en couple et habitait dans un logement social avec son compagnon. Notons, que ce jeune couple - aux deux profils proches - a effectué seul et en autonomie l'ensemble des démarches nécessaires à l'attribution de son logement.

Dans cette partie du travail afin de permettre de mieux repérer les évolutions et les effets de la formation sur les stagiaires nous avons conservé la même codification que celle adoptée dans le rapport intermédiaire. Ainsi un stagiaire apparaissant comme E1-A dans le premier document (rapport d'étape) apparaît dans celui-ci comme E1-A². Rappelons que suite à une déperdition d'une partie de l'échantillon tous les E n'apparaissent pas ici sous la forme E-². Dans le même esprit, nous avons adopté un plan quasi identique ici. Il conserve donc toutes les catégories utilisées pour les stagiaires AEFTI auxquelles nous avons ajouté celles nécessaires au traitement des informations complémentaires recueillies à Vernon et Tours. Comme pour l'échantillon parisien, nous avons procédé à quelques reformulations quand nous l'estimions nécessaire à la bonne compréhension du lecteur. Nous avons, afin, de consolider nos constats et illustrer nos analyses, conservé et utilisé pour ce rapport final la totalité de l'échantillon.

4.1 - Objectifs et motivations des stagiaires

Les objectifs et les motivations des stagiaires Alpha et Escale sont proches de ceux des stagiaires de l'AEFTI même si le niveau d'exigences en matière de savoirs de base peut être différent. Ce niveau d'exigence s'explique probablement par la nature des publics, assez cohérente dans le premier cas alpha/FLE, plus diversifiée dans le second : alpha, FLE, adultes et jeunes adultes en situations d'illettrisme.

Néanmoins, il apparaît à l'évidence que l'objectif et la motivation prioritaires sont l'apprentissage ou le ré-apprentissage, voire un désir de maîtrise, des savoirs de base en particulier ceux relevant du lire et de l'écrire.

« Pour mieux me débrouiller en français » (E1-C²).

« Déjà, j'attendais de savoir mieux lire et mieux écrire » (E3-C²).

« Pour vraiment apprendre à lire, apprendre à lire quelque chose » (E8-A²).

« Réapprendre tout ce qui me manquait comme base » (E6-A²)

Plus rarement, au moins de manière explicite dans les entretiens, le calcul ou les savoirs d'une autre nature sont toujours associés, conjugués avec l'écriture et la lecture.

« *Déjà, c'est savoir compter, savoir écrire* » (E4-A²).

« *Déjà pour essayer de mieux me débrouiller en lecture et en maths avant tout* » (E8-B²)

« *Je m'étais inscrit à cette formation, c'était pour me perfectionner dans l'écriture, comment m'exprimer et en savoir plus parce que je ne connaissais pas tout et surtout l'histoire, parce que ça, ça m'a super aidé. Parce que moi les infos je ne connaissais rien du tout* » (E2-C²).

Quelquefois, sont associés aux objectifs d'apprentissage d'autres objectifs comme pour E4-A² qui déclare être inscrit en formation pour « *M'en sortir* » ou comme E3-C² ou E6-A² accéder grâce à l'écriture à une réelle autonomie.

« *J'aimerais bien savoir bien lire, bien écrire, pas besoin de demander à mes parents, faire tout, toute seule et rien dire à mes parents. Des fois, j'ai des choses à dire à des personnes mais je n'aimerais pas que mes parents le sachent. Et ma mère, elle est obligée de savoir si je fais des fautes* » (E3-C²).

« *Pour m'en sortir dans la vie courante. Pour manier tout ce qui me manquait à la base. Je sais lire mais il faut que je continue* » (E6-A²).

Plus prosaïquement et plus rarement aussi, compte tenu de la rareté des financements, certains stagiaires sont inscrits dans ce type de stage pour des raisons de mieux être, voire de survie économique.

« *Avant j'étais ici (le stagiaire continu de se former et est retourné après un second stage dans le premier dispositif) et je n'étais pas rémunéré et puis X m'a emmené à Y où je faisais le même nombre d'heures qu'ici. Et comme c'était rémunéré, c'était plus avantageux, c'est vrai. Maintenant ici, je ne suis plus rémunéré* » (E12-A²).

D'autres poursuivent ces formations, au-delà des apprentissages de base considérés bien souvent comme incontournables, pour trouver un travail.

« *Essayer de trouver un travail après* » (E8-B²).

« *Trouver un travail* » (E7-B²).

Quelques-uns encore au-delà des apprentissages de base, viennent comme certains stagiaires parisiens, par le truchement de la formation découvrir la culture et les modes de vie locaux.

« *Pour apprendre à lire, à écrire et à découvrir qu'est-ce que la législation parce que quand on vient d'un pays à l'autre, on ne sait pas qu'est-ce que c'est, on ne sais pas comment vivre* » (E3-B²).

En règle générale les objectifs d'apprentissage ou de ré-apprentissage, même si on ne peut pas en mesurer l'étendue exacte faute d'évaluation réalisée par nos soins, semblent atteints aux dires des stagiaires au moins partiellement. Ce qui dénote par ailleurs une satisfaction quant aux apports de la formation vécue et reçue.

« *Oui, je lis plus facilement, écrire c'est très difficile⁹ (...). J'écris mieux, lis mieux et je pense parler mieux* » (E4-B²).

« *Il y a beaucoup de trucs qu'on a appris, à bien lire parce que je sortais de 4^e, je n'avais pas beaucoup de formation. Grâce à X, on a bien appris, à lire, à écrire, en mathématiques, à parler, rencontrer des gens* » (E7-B²).

« *Oui, quand même, j'ai un classeur gros comme ça* » (E6-A²).

En matière d'emploi, pour ceux et celles qui étaient aussi dans cette dynamique prioritaire, les résultats sont moins probants et souvent la cause d'une réelle et profonde déception.

« *L'objectif de trouver un travail, il n'y a pas de travail (...). Ça va mais on n'a pas trouvé de travail* » (E7-B²).

« *Au niveau des matières, oui, mais le travail, c'est dur à trouver* » (E8-B²).

4.2 - Adaptation aux besoins et nouveaux besoins

Assez généralement, compte tenu de l'échantillon rencontré et des lieux de stages, la formation semble avoir correspondu aux besoins et/ou aux attentes des stagiaires.

« *Oui, j'ai trouvé ça bien* » (E8-B²).

« *A moi, personnellement oui* » (E4-C²).

« *Pour moi, c'était bien mes besoins, ça me correspondait. Pour moi, je pouvais suivre* » (E12-A²).

« *Oui, aux besoins de chacun (...) Moi, j'avais un niveau différent, il y en avait d'autres qui avaient aussi un niveau différent* » (E6-A²).

L'apparition de besoins nouveaux de formation ne fut que rarement formulée par les interviewés, sans doute par manque de connaissance d'autres possibilités. E7-B² ne formule aucun besoin nouveau : « *Pour moi, ça va* » et E3-C² continuerait sur la même voix : « *Si j'en faisais une autre, ce serait dans le même genre* ». Lorsque ils sont évoqués, ils le sont de manière très vagues : « *Oui, quand même* » (E6-A²).

⁹ Femme alphabétisée en cyrillique.

Notons toutefois qu'au-delà des savoirs de base, certains stagiaires ont apprécié ou auraient apprécié des apports et des ouvertures sur d'autres types de connaissances et/ou de savoir-faire qui peuvent, à notre sens, être d'excellents supports, des occasions de relance des dynamiques d'apprentissage ou de maintien de la motivation à apprendre en cours de formation.

« Il y a des matières que j'avais jamais faites qu'X nous a fait apprendre, le cartonnage, l'encadrement. Moi, j'ai trouvé ça bien » (E8-B²).

« On aurait pu continuer quand même. Ça a été dommage pour tout le monde. Apprendre plus sur les choses de base, par exemple en cuisine, des choses de la vie » (E6-A²).

4.3 - Environnement social et inscription en formation

Très majoritairement comme pour les stagiaires de l'AEFTI, les environnements familiaux en particulier sont favorables à l'engagement en formation. Soulignons dès à présent que, pour nous, ce soutien des entourages personnels et sociaux est sans doute l'une des conditions majeures de l'inscription en formation et de la réussite en matière d'acquisition des savoirs. En d'autres termes, au-delà de la motivation personnelle des apprenants, l'encouragement et le support des entourages sont probablement presque aussi déterminants que l'implication des stagiaires eux-mêmes. Une sensibilisation des environnements apparaît dès lors comme incontournable et un gage de réussite des dispositifs. Malgré tout, une minorité de stagiaires va à l'encontre des avis de l'environnement et persiste à vouloir suivre une formation. C'était le cas de E6-A² qui a connu des résistances familiales et qui en fin de formation déclare encore : « *Il (son entourage) ne pense pas la même chose que moi. Moi, j'ai bien aimé* ».

Pour les autres, le soutien et les encouragements de l'entourage sont une incitation précieuse pour la formation :

« Oui, il était pour que je me forme. Ils disaient quand je parlais avec eux : « comme tu veux, tu peux » (E7-B²).

« Il a pensé que c'était bien pour moi. Je progresse, je parle mieux français » (E4-B²).

Ces encouragements, voire ces incitations, sont d'origines multiples selon l'âge ou la situation des apprenants. Pour les plus jeunes éléments de l'échantillon, ils sont la plupart du temps le fait des parents.

« Ils m'ont dit si tu veux le faire, fais-le. C'est mon père qui a trouvé la formation. Moi, après je suis venu » (EA-A²).

Encouragement à s'inscrire qui au fil du temps prend des allures d'évaluation et fait oeuvre de renforcement positif et de réassurance en matière d'apprentissage.

« Moi, ma mère, elle trouve que j'ai beaucoup amélioré, tout le monde dans ma famille le dit (...). Il y en a qui disent que c'est très bien » (E8-B²).

« Ils ont trouvé que c'était bien et le soir je montrais mes cahiers, ce que je fais la journée. Ils disent que c'est très bien » (E5-A²).

Pour les plus âgés, les encouragements et le soutien viennent, là encore selon les cas, des maris, des enfants voire de la parentèle proche comme la cousine de E6-C². Ici encore des traces d'évaluation positive.

« Mes enfants, ils m'ont dit que c'était bien ce que je faisais. Même ma fille, elle m'a dit que je sais mieux écrire qu'avant » (E12-A²).

« Eh bien, dans ma famille, mes enfants ils ont dit : « maman est retourné à l'école, c'est super, je ne suis plus tout seul » ! Mon mari, il a été content parce que je lui posais des questions » (E2-C²).

Dans un cas la démarche est commune même si l'incitation vient de l'un des membres du couple.

« Mon mari, il ne dit rien, c'est bien. Lui aussi, il vient des fois faire de l'ordinateur à X. Mon mari, c'est lui qui m'a encouragée » (E3-B²).

L'accès à l'information est un autre élément important pour rendre l'inscription possible comme nous l'avions signalé dans le premier rapport. Nous avions vu aussi combien les intermédiaires étaient des acteurs souvent incontournables dans les démarches préalables aux inscriptions. Soit pour informer et conseiller :

« Moi, je suis passé par la mission locale » (E6-C²).

« Je suis passé par madame X. Madame X m'a dit qu'il y avait (un stage) à Tours » (E2-C²).

« J'ai été à l'ANPE m'inscrire, c'est l'ANPE qui m'a envoyé ici et quand je suis arrivé ici, ils m'ont dit de ramener les papiers et tous les papiers qu'ils m'ont demandé, je les avais » (E3-B²).

Soit dans plusieurs cas, participer directement à la constitution voire à la rédaction du dossier administratif nécessaire pour s'inscrire.

« Oui, des fois, c'était les formatrices. Il y avait des questions à remplir. C'est elles qui le faisaient. Des fois pour remplir les questionnaires, c'est dur (...). Oui, elles me l'ont fait, elles m'ont aidé un peu. J'en ai fait mais quand c'était trop compliqué, elles m'aidaient » (E12-A²).

« Je n'ai pas eu de problème. Quand je suis revenu, ils m'ont posé des questions. Ils ont monté le dossier et ça a passé » (E.8-A²).

« Non, ça s'est bien passer, c'était X (une formatrice) qui s'était occupée de m'inscrire » (E6-A²).

Cette aide technique, malgré des gains en matière d'autonomie, sur lesquels nous reviendrons, persiste encore pour finaliser les projets de prolongation du parcours.

« Enfin, elle fait un peu tout madame X, mais elle m'aide beaucoup question des démarches. Il y a des démarches que je ne sais pas faire » (E2-C²).

4.4 - Lien entre apprentissage et projet

Dans une majorité de cas, parmi les stagiaires rencontrés, le projet en cours est conforme aux objectifs qui ont gouverné l'inscription en formation à savoir : trouver un emploi. L'acquisition des savoirs de base et la formation n'étant vécue et pensée que comme une étape plus ou moins obligatoire dans ce parcours.

« Mon projet, c'est surtout d'avoir quelque chose dans les mains pour faire un métier, pour faire du ménage dans les cantines, dans des collectivités comme les collèges » (E6-A²).

« Devenir, aide-soignante. Pour moi, le projet, c'est de devenir aide-soignante mais si je peux trouver du travail avant ça, ça me dérange pas de choisir le travail » (E7-B²).

Néanmoins, dans une occurrence, « lire et écrire » (E5-A²) demeure le projet principal. Pour les autres, à la quasi unanimité, le travail salarié apparaît comme une priorité forte. Notons que dans la plupart des cas, les projets envisagés semblent réalistes compte tenu des niveaux et des histoires de vie des personnes interviewées. C'est peut être aussi le résultat d'une prise de conscience réalisée dans le cadre de la formation dont les effets normatifs en matière de projets des stagiaires ont souvent été décrits, voire dénoncés. Reste que E3-B² vise à devenir « auxiliaire de vie » et a déjà acquis dans le domaine une première expérience, E3-C² voudrait « travailler dans la petite enfance » et envisage une expérience dans ce secteur dans le cadre d'un CES et E4-C² projette de faire les marchés. Quant à E4-B², elle souhaite « devenir vendeuse » et E8-B² veut travailler à l'hôpital, dont elle attend une réponse, « en ménage ou en cuisine » et accepte « même si c'est pas ma branche » d'y travailler car comme elle le souligne elle-même : « autant prendre ce qu'il y a quand même ». D'autres visent un emploi dans le bâtiment comme carreleur ou maçon (E4-A²) ou comme peintre voire dans un « resto » comme (E6-C²) ou encore déclare comme E2-C² : « Mon projet, c'est m'occuper des personnes âgées ». D'autres songent à travailler dans les espaces verts comme E4-B² ou comme E12-A² dans le tri de déchets urbains.

Les projets souhaités ou en cours de réalisation sont très divers et quelquefois, malgré l'envie de tel ou tel stagiaire, le principe de réalité s'impose et conduit à renoncer à des emplois considérés comme trop éloignés des potentiels connus des personnes.

« Je pensais à chanteur professionnel. Maintenant je veux devenir DJ professionnel » (E4-B²), de fait il recherche un emploi dans le bâtiment.

« Il a évolué quand j'ai fait mes stages parce qu'avant je voulais faire un CAP petite enfance et Madame T m'a dit qu'avec mes difficultés j'aurais du mal et j'ai pu essayer de trouver autre chose en maison de retraite et ça me plaît bien (...), je veux continuer sur ça » (E8-B²).

Toutefois et marginalement l'un d'entre les apprenants déclare que la formation n'a eu aucune influence sur lui.

« Non, ça, aurait été pareil, c'est mon choix personnel » (E12-A²).

Pourtant malgré un souhait fort d'insertion ou de ré-insertion dans l'emploi qui semble prioritaire, la formation qualifiante et certifiante à l'issue de la formation devient une perspective à ne pas négliger à plus ou moins long terme. Il est probable que le stage de remise à niveau ait, pour certains, rendu cette ouverture envisageable.

« Bon, c'est se qualifier. Un diplôme ce serait mieux » (E1-C²).

« Oui, je cherche une autre formation pour un métier (...). Je crois par une formation GRETA l'année prochaine. Je vais aller à cette formation » (E4-B²).

Exceptionnellement si la qualification est envisagée et souhaitée, elle l'est dans le cadre d'une validation des acquis de l'expérience.

« Mon projet, c'est de réussir mon diplôme de formation VAE » (E2-C²).

Pour un autre, malgré la conscience que le diplôme professionnel est d'une grande importance, son niveau et son âge l'on conduit à renoncer.

« Non, question d'apprendre un métier (...), on avait été à l'AFPA, il y avait de la soudure. J'y étais allé comme ça pour voir mais c'est trop compliqué, je ne peux pas (...). Quand j'ai vu tout ce qu'il fallait faire, j'ai dit non (...). Ça aurait été trop compliqué d'apprendre le métier de soudeur » (E12-A²).

Au demeurant pour certains avec ou sans diplôme, avec ou sans formation, la recherche d'une plus grande stabilité sociale apparaît aussi comme un projet.

« Mais je me suis dit pour l'instant c'est avoir quelque chose que je suis bien stable, pour sûr, le CAP ça viendra après (...). Là pour mon projet, c'est juste de déclencher quelque chose pour être stable » (E6-C²).

« La formation, c'est neuf mois d'ici à l'année prochaine. Si par exemple, j'ai mon diplôme l'année prochaine en juin ou juillet. Comme ça, j'aurai l'occasion de trouver un travail même si je déménage d'ici dans une autre ville, je peux montrer mon diplôme » (E3-B²).

En articulation plus ou moins énoncée avec le projet professionnel, d'autres projets d'apparence secondaire sont portés par quelques stagiaires.

« Je ne veux pas changer mon projet (...). Ce n'est pas que je veux pas trouver du boulot (...). Pour l'instant au niveau de mon projet, il n'y a que mon permis qui me coince (...). Je l'ai loupé alors il faut que je repasse encore le code (...). C'est juste mon permis. Il faut que j'attende juste d'avoir mon permis après c'est déclenché, tout est déclenché » (E4-B²).

Un autre au moins, malgré un projet à court terme « réaliste », devenir carreleur n'abandonne pas tout à fait un projet à plus long terme, devenir DJ mais après la formation avec des échéances et une forme de pragmatisme des moyens.

« Si je travaille, la paye je vais la garder. Je vais acheter mes platines, la table de mixage, tout pour faire le studio, après je sortirai mes albums » (E4-A²).

4.5 - Elargissement et confirmation du champ professionnel

Pour ceux et celles qui dans certains dispositifs ont bénéficié de stages en entreprises, cette période est en règle générale relatée comme positive. Pour deux d'entre eux qui avaient une première expérience professionnelle dans un secteur, ce temps a permis des apprentissages nouveaux.

« Il y avait des choses que je connaissais. J'ai aussi découvert, planter des iris, tout ça » (E1-C²).

« J'ai découvert comment on envoie les entrées. On m'avait aussi appris comment le faire quand il y avait moins de monde à la cuisine (...) ou les plats, des trucs comme ça » (E6-C²).

« Oui, dans les chevaux, je nettoyais les chevaux, enfin les abreuvoirs, je montais les chevaux, je récurais les sabots, la paille » (E3-C²).

Pour un autre, c'est un gain non négligeable dans la construction et la crédibilité de son CV ainsi que pour la faisabilité de son projet professionnel.

« C'est important, parce qu'avant quand on posait un CV, dans le CV, il n'y avait rien de marqué. Il n'y avait rien comme expérience. Maintenant dans le CV, il y a : expérience, formation, des trucs comme ça (...). Ils voient que j'ai de l'expérience. Pour moi, c'est mieux qu'avant » (E7-B²).

« Il y en a beaucoup qui me demandaient si j'avais de l'expérience et quand je leur disais « non » et bien, c'est pas la peine, vous pouvez partir. Ils veulent prendre quand il y a de l'expérience » (E8-B²).

Pour d'autres, le stage a été une occasion de découverte, un lieu de cristallisation du projet professionnel.

« Avant quand je suis sortie de l'école, j'avais pas de métier, j'avais pas le choix quand je dois faire un travail. Grâce à l'Escale, j'ai trouvé un métier que je veux » (E7-B²).

« Quand je suis entrée, je ne savais pas (...). Je ne demandais que de travailler dans le ménage, c'est ça que je pensais. Ça m'a donné beaucoup de choses (...), j'ai découvert, j'ai découvert le métier (aide à domicile), c'est bien à côté des personnes âgées » (E3-B²).

Découverte d'un espace professionnel d'autant plus importante que pour quelques stagiaires, certaines activités sont totalement inconnues du fait de leur inexistence dans les pays d'origine.

« Maintenant moi, j'encourage les filles à faire des stages, ça ouvre les portes pour savoir ce que c'est le travail (en France). Ce métier-là, on l'a pas dans notre pays » (E3-B²).

Dimension d'insertion culturelle de la formation qu'il faut encore souligner après l'avoir déjà pointée pour les stagiaires de Paris, de Vernon et de Tours en d'autres lieux de ce rapport et sur des thèmes autres que professionnels.

Pour d'autres, souvent en lien avec des parcours singuliers, le stage a permis de confirmer une vague orientation professionnelle (E4-B²) ou de confirmer un non choix en lien avec les conditions de travail : « C'est trop dur (...). Trop fatigant pour moi » (E3-C²). Enfin, marginalement, un stagiaire déclare n'avoir rien acquis durant sa période en entreprise (E6-A²).

La phase 2 de notre enquête semble en matière d'élargissement et confirmation du champ professionnel confirmer les tendances en matière d'usages et d'effets attendus des stages en entreprise repéré en phase 1. Toutefois, plusieurs mois après la formation et compte tenu de notre échantillon, la dimension « orientation professionnelle » apparaît moins présente.

4.6 - Usages sociaux de la formation de base

Massivement la formation a permis de relancer des usages plus réguliers de la lecture, de l'écriture et du calcul. La lecture est semble-t-il l'outil et l'usage le plus souvent évoqué en terme d'usage plus ou moins « quotidien ».

« Un peu à lire » (E4-B²).

« Je lis tout le temps (...). J'ai toujours un livre sur la table de chevet » (E2-C²).

« Je lis tous les soirs pour essayer de garder un peu le rythme » (E8-B²).

« Maintenant, j'ai recommencé à lire » (E7-B²).

Parmi ces « nouveaux » lecteurs, une minorité significative déclare fréquenter une bibliothèque. Il est probable que ce soit là un effet direct de la formation.

« Je lis des bouquins parce que j'étais inscrite à la bibliothèque » (E3-B²).

« J'emprunte aux bibliothèques » (E7-B²).

Les lectures évoquées sont relativement variées. Ce sont des livres faciles « *pas pour adultes, pour les enfants parce que pour moi c'est plus facile. Les livres pour adultes, c'est difficile pour moi* » déclare E4-B². Des romans policiers ou « *les BD à mes nièces, des histoires de petits* » ou encore les journaux pour E8-B² ou pour E3-B² une nouvelle occasion de découverte culturelle car il s'agit par la lecture « *d'apprendre à faire la cuisine française* » et pour elle encore, une possibilité de consulter le dictionnaire.

Les pratiques d'écriture sont elles aussi relancées même si elles restent un exercice difficile et quelquefois encore sous contrôle d'un tiers bienveillant.

« *Je n'écris pas des lettres toute seule. Je fais le brouillon toute seule et généralement il faut que ce soit une copine ou ma mère qui corrige (...)*
Quand je bute sur un mot, je n'arrive pas à écrire » (E3-C²).

Ici encore l'usage de l'écriture est très diversifié. Certains déclarent « *écrire des choses (...) de temps en temps* », faire « *des textes, des trucs comme ça* » (E6-C²). D'autres au contraire prétendent « *écrire toute la journée* » sans plus de précision (E2-C²). Un autre affirme écrire « *à ma famille, à plein de gens* » (E4-A²). Un autre encore écrit car il est confronté à « *toute sorte de papiers à remplir* » (E12-A²). Ce dernier déclare d'ailleurs à propos des papiers de la CAF que « *maintenant je les fais moi-même tous ces papiers-là* ». Enfin, l'écriture est mobilisée dans le cadre des diverses démarches pour trouver un emploi comme E7-B² des lettres de motivation ou encore comme nous l'a confié E8-B² : « *J'écris beaucoup de CV pour les entreprises* ».

Le calcul au sens large, quant à lui, semble moins fréquemment utilisé et/ou utilisable dans les situations quotidiennes. Toutefois, certains y ont recours.

« *Pour calculer la durée d'un morceau (de musique) parce que si le morceau fait dix minutes, il faut trouver le nombre de mots qu'on doit écrire* » ou « *quand ma mère, elle me donne 10 € pour aller chercher un paquet de clopes (...) et bien quand je rentre, il faut rendre la monnaie et ça se passe mieux qu'avant. Parce qu'avant j'étais avec mon père dans les foires et quand je devais rendre la monnaie, j'étais avec ma calculatrice. Maintenant, je le fais comme ça (de tête)* » (E4-A²).

« *Quand on va acheter une bouteille d'eau, pour savoir combien il y a dedans, pour faire les gâteaux avec une balance* » (E3-B²).

Enfin dans deux cas repérés, comme pour les stagiaires de l'AEFTI, la formation est réinvestie dans une action d'entraide directe en direction d'un proche.

« *Par exemple, je peux aider ma fille (en CM1) à préparer sa leçon pour l'école* » (E4-B²).

« *Les maths pour ma nièce qui est en 6^e. Elle a des difficultés en maths. Alors moi, comme j'ai appris un peu ici et puis je me rappelle un peu tout ce que j'ai fait au collège, je l'aide (...) surtout en maths et en lecture* » (E8-B²).

4.7 - Acquisition et progressions

Pour une majorité de stagiaires, le sentiment d'avoir progressé est très net même s'ils ne sont que rarement en mesure d'énoncer, faute d'outillage et de repères stables, avec une grande précision la nature de cette progression. Néanmoins, comme nous l'avons vu plus haut, ils sont capables de repérer les usages qu'ils font des savoirs de la formation. Il s'agit donc plus d'une impression, d'un sentiment général.

« *Oui, j'ai l'impression d'avoir progressé (...), lecture, écriture, les deux (...) « Oui, ça va ! C'est vrai que ça va mieux par rapport à avant* » (E6-C²).

« *J'ai progressé un peu dans tout (...). Oui quand même, je pense que je me suis amélioré* » (E1-C²).

« *Si, je me suis amélioré, mais bon, il y a encore de gros progrès à faire* » (E3-C²).

« *Oui, un petit peu mais pas beaucoup* » (E5-A²).

Quelques-uns, minoritaires, considèrent même que les progrès qu'ils ont accomplis sont significatifs.

« *J'ai appris pas mal de choses. Si je n'avais pas été dans cette formation, je n'aurai rien appris aujourd'hui (...). J'aurai pas progressé du tout, heureusement j'ai été là* » (E6-A²).

« *Cette formation m'a apporté beaucoup de choses. Par exemple, ici j'ai appris la législation, ce que ça veut dire le droit du travail, comment chercher un travail. Beaucoup de choses qu'on a appris dans cette formation, la lecture aussi, conjugaison, grammaire. On a fait de l'atelier, on a appris à faire de l'encadrement. On a appris à faire un CV (...) pour chercher du travail* » (E3-B²).

« *J'ai fait d'énormes progrès quand même* » (E6-A²).

Au-delà des apprentissages fondamentaux relevant de la lecture, de l'écriture et du calcul, une certaine catégorie des publics rencontrés, relevant probablement du FLE déclare mieux parler, mieux communiquer.

« *Oui, je comprends mieux. Après cette formation, j'ai fait des progrès (...). Je comprends bien* » (E4-B²).

« *Je sais m'exprimer en français. Avant l'Escale, je parlais mais il y avait toujours quelque chose. Ça va très bien* » (E8-A²).

« *Oui, j'ai appris à parler même si je ne parle pas bien le français mais ce n'est pas comme les premiers jours quand je venais d'arriver (...). C'est mieux que les premiers jours grâce à Alpha. Si je n'étais pas ici, je n'apprends pas* » (E3-B²).

Plus rarement certains des interviewés affirment s'être ouverts à d'autres types de centres d'intérêt, d'autres connaissances, d'autres cultures. C'est le cas de E3-B² qui cherche à « *apprendre la cuisine française* » et qui déclare : « *On a fait connaissance avec des gens de plusieurs pays qui viennent de l'Amérique, qui viennent de l'Afrique, qui viennent de l'Asie* ». Une autre stagiaire E4-B² affirme avoir mieux compris l'organisation du travail en France : « *J'ai travaillé un an en Ukraine comme vendeuse et ici c'est très différent. J'ai travaillé dans un petit magasin (là-bas) et X (moyenne surface), c'est très différent. Maintenant, je comprends mieux...* ».

Enfin, pour une personne, la formation a eu un effet direct, dont elle a une claire conscience, sur ses capacités cognitives.

« *Ce qui me sert aujourd'hui (...), vraiment, ça m'a pas mal développée le cerveau, ça m'a ouvert la porte pour connaître beaucoup de choses que je ne savais pas avant. Mieux réfléchir et tout ça* » (E8-A²).

Si la mesure précise des progrès est difficile à établir, l'indicateur le plus efficace semble-t-il, comme pour les stagiaires de l'AEFTI, est encore l'entourage immédiat des apprenants qui témoignent directement et spontanément de cette progression.

« *Mon mari (...), il a dit que je me suis développée (...). C'est pas comme les premiers jours* » (E3-B²).

« *Ma fille, elle m'a dit que je sais mieux écrire qu'avant* » (E12-A²).

« *Des fois ma mère, elle me demandait de calculer ses comptes et elle vérifiait si c'est bien. Avant, je faisais plein de fautes dans ses calculs. Maintenant, ça va. Elle me fait : c'est bien* » (E8-B²).

« *Oui, ils m'ont dit : « franchement, tu n'es plus le même qu'avant ». Avant, je ne savais pas écrire (...). Maintenant, je leur dis : « oui, je sais écrire et tout ça* » (E4-A²).

« *L'autre fois je suis allé à Véretz (...). Le Maire, il m'a dit que j'avais évolué* » (E12-A²).

Si les acquisitions et les progrès sont bien réels pour certains, les témoignages attestent, démontrent s'il en était besoin l'importance et les effets de l'illettrisme récurrent. Plusieurs stagiaires ont « naturellement » fait état de l'érosion de savoirs antérieurement connus et plus ou moins bien maîtrisés. Phénomène classique de déperdition des connaissances à l'œuvre chez tout un chacun mais qui peut prendre un caractère alarmant lorsque le capital de connaissance est modeste à l'origine. Par ailleurs, ce phénomène pose la question de l'entretien des connaissances à l'issue de la formation. Quel mécanisme individuel installé à cette fin, quel dispositif permanent de suivi proposer aux apprenants pour maintenir et développer les acquis ?

« Les divisions, je me rappelais plus comment on les faisait. Maintenant ça va (...). Je me souvenais plus » (E1-C²).

« Parce qu'avant, je les avais appris (...). Après, j'avais tout oublié, après quand j'ai repris, quand je suis rentré en formation (...), pour moi, c'était comme une révision en fait » (E6-C²).

« J'écrivais plus, j'avais tout perdu ce que j'avais appris à l'école, j'avais tout perdu. Depuis que je viens à la Croix rouge, ça m'a un peu remis dans le bain » (E12-A²).

4.8 - Formation et effets sur les personnes

L'acquisition et l'usage de savoirs sont sans aucun doute des effets majeurs et assez immédiatement repérables de la formation. Mais, l'impact des dispositifs de formation en général et pour les publics que nous avons rencontrés en particulier ne se limite pas à des apprentissages formels, loin s'en faut. L'engagement dans un tel processus a parfois des effets conséquents sur les personnes. Il est donc important en matière d'évaluation de tenter de dépasser le seul effet « placement en emploi » - toujours aléatoire voire illusoire, dans un premier temps, pour nos publics - et de mesurer les effets individuels et sociaux de la formation.

Les interviewés lors des entretiens ont souvent affirmé et/ou ré-affirmé un gain d'autonomie important. Nous l'avions déjà remarqué lors de notre rapport intermédiaire à l'issue de la première phase de notre travail et noté lors du traitement des propos des stagiaires parisiens. Trois à quatre mois après la sortie de formation, cette dimension des acquis reste très présente chez les stagiaires de Vernon et Tours.

En ce qui concerne l'autonomie acquise, celle qui est la plus fréquemment évoquée est une autonomie relative à la gestion et au renseignement des dossiers de types administratifs relatifs à la CAF, de l'ASSEDIC...

« Maintenant, je sais me débrouiller (...). Pour remplir les papiers (...). Je n'ai pas de souci » (E4-C²).

« Pour remplir les documents, ça m'a aidé (...). Comme la CAF, je les fais moi-même tous ces papiers-là (...). Des fois, c'est quand même compliqué (...). Mais autrement, il y en a que j'arrive à écrire maintenant, davantage qu'avant » (E12-A²).

« Tout ce qui est administratif concernant ma vie personnelle, j'y arrive beaucoup plus qu'avant » (E2-C²).

« Maintenant, je peux me débrouiller toute seule question papier, pour remplir (...). Je me débrouille bien maintenant » (E8-B²).

L'autre élément de cette autonomie conquise concerne la capacité à gérer soi-même ses propres comptes et à être en capacité de savoir où en est son budget.

« Oui, parce que je ne faisais pas tout ça (...). Je ne calculais pas et maintenant depuis que j'ai arrêté la formation, je me débrouille toute seule. Je fais beaucoup de trucs et ça me change » (E8-B²).

« Là, actuellement quand je dépense mon argent de poche, je suis obligé de l'enlever sur un cahier » (E6-A²).

« La question des cahiers de comptes (...). J'y arrive beaucoup plus qu'avant » (E2-C²).

Ces gains d'autonomie individuelle et sociale permettent aux apprenants de sortir des réseaux de dépendance et/ou de solidarité utilisés antérieurement. Il redonne à chacun une part de sa liberté aliénée par le besoin permanent de se faire aider.

« Avant (à propos de l'usage du dictionnaire), je ne le pouvais pas. Il fallait que je le demande soit à mon fils le plus grand ou soit à mon mari, tout dépendait. (Et plus généralement), moi, je suis super contente, je peux au moins le faire toute seule sans avoir besoin de quelqu'un » (E2-C²).

« J'aimerais bien savoir bien (mieux) lire, bien écrire, pas besoin de demander à mes parents, faire toute seule et rien dire à mes parents » (E3-C²).

Cette autonomie se traduit pour quelques-uns d'entre les anciens stagiaires par une plus grande mobilité, une capacité accrue à se déplacer. Cet élément est important pour la liberté individuelle de chacun mais aussi un acquis essentiel pour mener à bien les futures démarches de recherche d'emploi et/ou de poursuite de formation en vue d'une qualification.

« Là, je suis en train de passer mon code » (E8-B²).

« Ce que je peux dire, déjà quitter ici toute seule, aller à Paris, ça fait déjà beaucoup pour une personne qui n'a jamais été à l'école. C'est vrai, c'est beaucoup (...). Oui, beaucoup, parce que je peux aller dans n'importe quel pas, je suis capable d'y aller seul (...). Je suis partie toute seule dernièrement en Afrique (...). C'est vrai (avant), je ne pouvais pas faire ça » (E8-B²).

Cela dit pour l'ensemble de ces gains d'autonomie, quel que soit le domaine, ils ne sont pas faits nécessairement par tous ou pas au même niveau de développement. Ainsi, pour les déplacements ou certaines démarches, l'autonomie pour quelques-uns est encore toute relative.

« Oui, je peux sortir mais je ne suis pas prête de sortir de Vernon parce que je ne suis jamais sortie toute seule » (E7-B²).

« Au niveau des trajets, j'ai un peu peur au début quand je ne sais pas le faire, quand je ne sais pas où c'est. Alors, après une fois que je sais, je n'ai plus peur » (E3-C²).

« Avec un pote et un cousin (démarche à l'ANPE) parce que je suis timide » (E4-A²).

La formation, plus rarement, a pour certains d'autres effets et d'autres conséquences. Pour quelques-uns, elle permet un éveil de la curiosité, la découverte de la réalité jusque-là absente de leur univers. C'est le cas de E6-A² qui affirme : « *avoir été à une exposition à Tours (et que) c'était bien. C'était un plus. Ça m'a apporté aussi* ». Depuis, sans pouvoir garantir que le lien soit absolu, E6-A² fait « *de la chorale* » et a envie « *d'essayer de faire du théâtre, si c'est possible parce qu'il faut avoir le texte devant soi* ». Quant à E6-A², ses goûts télévisuels auraient changé : « *Je regarde plus de trucs. Avant je ne regardais jamais la trilogie du samedi, maintenant, je la regarde* ».

Pour deux autres stagiaires, la formation a eu pour effet de les intéresser davantage et peut-être de rendre plus intelligible pour eux la vie publique locale ou nationale. Nous pourrions qualifié ces évolutions « d'effet citoyenneté ».

« Moi, les infos, je ne connaissais rien du tout. Ce qu'ils me racontaient dans les infos à la télé le soir, j'y pigeais que dalle, que dalle. Et puis là, je ne sais pas, j'arrive mieux à comprendre depuis que j'ai fait (...) de l'histoire et de la géographie avec Escale. Là, je peux commencer à goûter un peu plus à comprendre ce qui se passe » (E2-C²).

« Le journal (Le Démocrate et Paris-Normandie) pour savoir un peu ce qui se passe dans les villes, tout ça » (E8-B²).

Effet citoyenneté qui peut conduire deux autres anciens stagiaires, dont la lectrice du *Démocrate*, à développer des formes de solidarité dans le cadre d'actions bénévoles, voire militantes.

« Sinon, je le fais (des lettres) à quelques personnes âgées autour de chez moi qui ont du mal à écrire. Ça c'est du bénévolat » (E8-B²).

« J'avais demandé, comme il a fait froid, ils cherchaient des gens (volontaires) pour s'occuper des gens qui sont à la rue. Je voulais le faire (...). J'ai fait (aussi) une demande pour faire le métier de secouriste (...) pour faire les premiers secours. Je suis inscrit, j'attends » (E12-A²).

En plus des acquisitions de savoirs et des gains en matière d'autonomie, la formation a aussi des effets directs, plus ou moins importants sur la personnalité. Parmi les anciens stagiaires plusieurs attestent de changements comportementaux significatifs. Dans la plupart des cas, ces changements semblent augmenter leur confort de vie et renforcer le sentiment d'autonomie. La timidité qui pour beaucoup apparaît comme un frein à l'action a largement diminuée même si elle n'a pas totalement disparue.

« Oui, moins timide » (E7-B²).

Oui, (...) moins timide, parce qu'avant j'étais un peu timide quand même. Pour mes stages, j'étais timide pour le premier mais après comme j'ai fait les trois mêmes, après je connaissais tout le monde, ça allait » (E8-B²).

« Oui, je suis moins timide qu'avant mais je suis encore timide » (E1-C²).

Ce recul d'une timidité souvent « maladive » développe la confiance en soi et probablement renforce la capacité à agir voire à apprendre de quelques-uns. En d'autres termes le sentiment d'auto-efficacité¹⁰ nécessaire pour pouvoir agir semble enclenché.

« Maintenant pour moi, je me fais confiance à moi-même » (E6-C²).

« J'ai changé un petit peu. Je suis plus sûre de moi » (E7-B²).

« J'ai découvert beaucoup de choses et ma vie, elle a changé. Je commence à avoir confiance en moi » (E3-B²).

Cette prise de confiance en soi a quelquefois des effets spectaculaires qui surprennent en premier lieu les acteurs eux-mêmes.

¹⁰ Je fais ici allusion aux travaux du psychologue nord-américain Bandura.

L'une d'entre eux relevant de la COTOREP déclare spontanément :

« Je ne vous cacherai pas que je me sens mieux dans ma peau aujourd'hui. Je me sens mieux évoluée qu'il y a quelques années (...). Maintenant, je ne me considère presque plus comme handicapée » (E6-A²).

Un autre, autrefois très inhibé selon lui, aujourd'hui s'affirme :

« Oui, oui, ça m'a franchement débrouillé. Avant de venir je n'étais pas débrouillé (...). Oui, quand j'ai été pour faire le divorce, avant quand j'étais tout seul avant de venir en formation, je ne savais pas me débrouiller tout seul et là un jour, j'ai été voir un juge à Tours parce qu'il faut prendre un juge automatiquement. C'est un avocat, je me suis débrouillé tout seul à voir un avocat, puis, il n'y a pas eu de problème » (E12-A²).

Et d'ajouter plus loin, le récit d'une autre expérience significative de son changement.

« Ça m'a permis de me débrouiller tout seul. Comme une fois j'avais rendez-vous avec le maire de Veretz, tout seul, j'y serai jamais allé et que là j'y est ai été tout seul. J'ai été pour prendre rendez-vous et puis j'ai été voir une secrétaire. Elle m'a dit : « vous voulez un rendez-vous avec un adjoint ? ». « Non, je préfère un rendez-vous directement avec le maire ». Alors, j'ai été directement avec le maire, j'ai pas eu peur, il va pas me manger, c'est ce que j'ai fait. Avant, je ne l'aurai pas fait, des trucs comme ça, (la formation) ça m'a poussé à le faire » (E12-A²).

Pour un nombre significatif d'interviewés, la formation produit un autre bénéfice évident. Elle brise l'isolement souvent vécu avec souffrance.

« Avant, je ne sortais jamais de chez moi, grâce à Alpha, j'ai connu des gens » (E7-B²).

« Avant, j'étais complètement isolé, je connaissais presque personne (...). Maintenant (...), je viens à Tours, ça me permet de voir du monde, je suis moins isolé. Ça y fait aussi de voir du monde » (E12-A²).

Les dispositifs de formation ont donc un effet fort de socialisation et/ou de re-socialisation sur certains apprenants. En particulier certaines femmes et les stagiaires les plus âgés. Pour les plus jeunes, leurs liens sociaux semblent moins distendus. Pour quelques-uns à l'issue de la formation ces relations nouées durant le stage perdurent.

« Par rapport à avant, je connais beaucoup de monde (...). Oui ce sont les gens de la formation, on se voit de temps en temps, on s'appelle (...). on passe la journée ensemble » (E6-C²).

« Oui, je revois certaines personnes, oui, j'ai gardé le contact » (E4-C²).

« *Oui, on a gardé le contact, souvent on ne se voit pas mais on s'appelle au téléphone* » (E7-B²).

Ou encore pour E4-A², le stage fut l'occasion de rencontrer « *un bon pote qui s'appelle X* » qu'il revoit fréquemment. Quant à E3-B², elle a fait connaissance avec une dame dont elle dit : « *c'est ma copine (...), je vis chez elle (...), c'est grâce à Alpha que j'ai fait sa connaissance* ».

Cet effet de socialisation a pour première conséquence de développer le réseau de communication des anciens stagiaires et de renforcer leur usage de l'oral, crucial pour certains.

« *Avant, je ne parlais presque pas (...). Maintenant, je parle plus* » (E12-A²).

« *Oui, plus à l'aise, je parle un peu plus* » (E4-A²).

« *Pour moi, c'est plus facile de parler avec les gens (...). C'est plus facile de parler avec mes amis* » (E4-B²).

« *On parle plus qu'avant, mes amis me l'ont dit, je parle beaucoup plus qu'avant* » (E7-B²).

Plus rarement, pour certains, l'isolement linguistique perdure puisque l'environnement s'exprime dans une autre langue que le français. Pour ceux-là, l'apprentissage et le perfectionnement langagier passe par l'accès à l'emploi, lui-même conditionné souvent par l'usage de la langue...

« *Je pense, je crois que si j'avais trouvé un travail, je parlerais mieux après* » (E4-B²).

Enfin et pour clore ce chapitre, soulignons que la plupart des acquis de la formation, apprentissage, autonomie, confiance en soi... convergent et rendent probablement la difficile recherche d'emploi plus aisée et les liens avec certaines institutions plus faciles. Là encore, rappelons que ces effets ne sont pas uniformes pour tous mais qu'ils sont manifestes chez certains, les discours des « entourages » l'illustreront à nouveau plus bas.

« *Maintenant, je sais me débrouiller (...). Et pour un entretien pour un travail, quelque chose comme ça, non, je n'ai pas de souci* » (E4-C²).

« *Je suis un peu moins timide et je peux me déplacer plus facilement pour aller trouver un patron* » (E4-A²).

« *Je crois que pour moi, c'est plus facile pour chercher du travail* » (E4-B²).

« *Maintenant, je me débrouille toute seule même pour appeler l'ASSEDIC tous les mois, avant je ne le faisais pas. Maintenant, je peux le faire quand même* » (E8-B²).

« Oui, ça m'a aidé dans tous les domaines. Même pour l'emploi, ça m'a beaucoup aidé » (E12-A²).

Un autre admet que malgré un projet professionnel bien installé, le principe de réalité faisant loi, il est ouvert à d'autres propositions.

« C'était pour faire de la peinture. J'avais pas l'intention de faire d'autres choses (...). Mais quand je suis rentré ici, j'ai fait beaucoup de trucs (...). Là, je vois en ce moment, je ne choisis pas, (j'accepte) n'importe quoi qui vient » (E6-C²).

4.9 - Qualité de la formation

A propos de la formation et de sa qualité, les entretiens réalisés révèlent des points de vue souvent partiels et très épars. Les apprenants n'ont en effet pas toujours les outils pour évaluer objectivement les dispositifs dans lesquels ils furent investis. Leurs propos s'inscrivent donc souvent dans du ressenti où les affects tiennent une part importante. Néanmoins malgré cette dimension très subjective, il est essentiel de pouvoir les rapporter afin d'en tenir compte ultérieurement. Au-delà, soulignons que pour certains, il est culturellement très difficile de s'autoriser à critiquer négativement *la figure du maître* et les structures dans lesquelles ils furent accueillis souvent fortement chargées symboliquement comme *l'école* : espace, lieu et temps de tout les possibles auxquels ils n'eurent souvent pas accès ou pas les conditions qu'ils auraient souhaitées. Pour d'autres au contraire, ceux dont les parcours scolaires furent douloureux, *l'école* est un souvenir négatif qu'il convient de dépasser pour se relancer. Ceux-là y parviennent souvent dans des dispositifs « déscolarisés » qu'ils apprécient généralement sans toutefois toujours l'exprimer avec force discours.

« L'école, ce n'était pas pareil parce que comme j'ai eu une enfance difficile, je n'ai pas pu faire mes études comme j'aurai voulu. J'ai arrêté en CM2, je n'avais pas beaucoup le choix (...). Et grâce à ça (la formation), ça a quand même abouti à avoir un niveau plus élevé et puis à en savoir plus » (E2-C²).

« Bien meilleur qu'ailleurs. Oui, c'était meilleur qu'ailleurs » (E3-C²).

Ce respect des personnes et des lieux d'éducation pour certains, le caractère volontaire de la démarche et un mieux être éducatif pour d'autres font disparaître ou pour le moins atténuent fortement les discours moins positifs sur la formation et ses acteurs. Seuls les espaces d'apprentissages où le « confort » pour apprendre est tout relatif donne lieu à quelques critiques fortes mais malgré tout assez marginales.

« Ce n'était pas facile du tout, parce que, en plus, il y en avait des deux côtés (des stagiaires), il y a un mur on aurait dit une feuille de papier » (E2-C²).

En conséquence, les discours des interviewés sont à la quasi unanimité des propos de satisfaction, voire de très grande satisfaction sur la qualité de la formation qu'ils ont suivie.

« *C'était une bonne formation, ça m'a beaucoup aidé* » (E4-B²).

« *Vraiment impeccable. C'était impeccable* » (E4-C²).

« *Oui, oui, je ne regrette pas d'y avoir été, si ça continuerait, ça serait bien, c'est dommage que ça continue plus, je suis content* » (E12-A²).

La satisfaction est quelquefois tellement manifeste que certains n'hésitent pas à encourager d'autres personnes dans leurs situations à franchir le pas et à aller se former.

« *Oui, ça m'a permis de savoir compter, écrire. Savoir faire plein de choses. Franchement, si j'ai un conseil à donner, je dis aux gens de venir à Alpha* » (E4-A²).

« *Pour moi, cette formation est une bonne formation. Je la conseille aux filles et aux femmes que je connais. Je leur conseille de faire cette formation. Elles ne vont pas regretter, elles ne vont pas dire qu'elles ont perdu du temps* » (E3-B²).

Sans outrepasser le cadre de cette recherche, nous pouvons faire l'hypothèse qu'un tel degré de satisfaction a renforcé considérablement les potentiels d'apprentissage des usagers. Au-delà, de tels propos renforcent sans doute, dans certaines communautés, la crédibilité de ce type de dispositifs publics.

Quant au niveau des formations, malgré la présence de groupes fortement hétérogènes, il est le plus souvent décrit comme satisfaisant.

« *Non, je n'ai pas trouvé de difficultés (...). Oui, c'était pas trop difficile* » (E7-B²).

« *Au début, c'était un peu difficile mais après j'ai trouvé ça de plus en plus facile (...). J'ai commencé à comprendre, à monter mon niveau. Maintenant, c'est bon* » (E4-A²).

A l'évidence, les capacités d'adaptation des formateurs et des formatrices et l'usage, explicite ou non, d'une pédagogie différenciée sont sans doute l'une des clefs de ce niveau de satisfaction des apprenants.

« *Ça aussi impeccable ! J'ai une façon, moi de comprendre, je ne sais pas si les autres ont la même, mais, moi, j'ai une façon de comprendre. Elle (la formatrice) a essayé de s'adapter par rapport à ça, par rapport à ma façon* » (E2-C²).

« Quand je suis rentré dans la formation, je savais certaines choses (...). Et puis, ils m'ont enseigné directement dans les choses que je ne savais pas. Alors, je suis arrivé directement au niveau que je voulais » (E4-C²).

« Il y en a qui parmi nous qui ne savaient même pas lire mais on a fait des groupes. Les gens qui ne savent que l'anglais (sic), commencent à apprendre, ils ne sont pas avec les autres qui savent bien lire » (E3-B²).

Comme nous l'avions souligné dans notre premier rapport, la réactivité des professionnels de la formation et une pédagogie adaptée à ces publics sont incontournables et gage de succès dans les apprentissages. D'autres éléments évoqués en phase 1 et repérés auprès des stagiaires de l'AEFTI sont présents dans les témoignages recueillis à Vernon et Tours. Un autre élément apparaît déterminant, les rapports entretenus entre les apprenants et les formateurs qui doivent à la fois être fait de respect et d'affect mais aussi de rigueur.

« Tout le monde avait confiance en nous » (E6-C²).

« Elle étaient là pour vous apprendre des choses » (E6-A²).

« La formatrice, super le contact. En plus, elle nous aidait quand on avait un problème (...). Elle voyait quand on était pas très bien, elle nous prenait à part. Elle nous demandait vraiment ce qu'il nous arrive (...) On devrait dire que c'était un peu notre conseiller. Elle n'était pas que formatrice » (E2-C²).

« Oui, c'était bien, mais elle était un peu sévère » (E5-A²).

Au-delà du contact et de la posture, la « pédagogie » se doit de convenir aux publics adultes, à ses difficultés, ses rythmes d'apprentissages, à ses profils cognitifs...

« Elles prenaient le temps pour nous montrer les choses » (E8-A²).

« Ils avaient une autre façon plus simple » (E3-C²).

« C'était des personnes qui expliquaient bien qu'est-ce qu'il faut faire. Si tu comprenais pas, eux, ils te réexpliquent bien pour que vraiment tu comprennes » (E4-C²).

« Moi, à la fin, elles me connaissaient. Elle savaient comment me gérer, comment faire » (E2-C²).

Une autre dimension favorable aux apprentissages qui perdure, que nous avions déjà repéré en phase 1, est la dimension groupale et ses corollaires, en particulier, le climat qui en découle, la diversité des profils et les phénomènes d'entraide.

« Oui, c'était un vrai travail d'équipe avec les formateurs et toute la classe. (Seul), on peut apprendre mais c'est plus difficile » (E4-A²).

« C'était bien parce qu'il y avait beaucoup de personnes. Je veux dire, il y avait un peu de tout. Il y avait des jeunes et puis un peu plus de personnes plus âgées (...). C'est mélangé, tu n'as pas les mêmes cultures (...) et puis, il y en a qui savent plus et les autres en savent moins, ils apprennent aux autres » (E4-C²).

« Tout le monde venait nous aider. C'était débrouillez-vous dans les autres écoles » (E3-C²).

« Oui, moi, j'aime mieux apprendre en groupe que d'être tout seul. Avec les formatrices et en groupe, pour moi, c'était mieux. A plusieurs, on s'aide, alors que tout seul... Moi, j'aime mieux travailler en groupe » (E12-A²).

Toutefois, pour certains le groupe a aussi ses limites.

« Oui, il y a eu des hauts et des bas pour certaines personnes » (E6-A²).

« Oui, on était dans un groupe qui était bien, mais il y a eu des hauts et des bas. Ça a fonctionné un peu mal par rapport à ça » (E2-C²).

« L'année dernière, j'étais avec des jeunes surtout, ça c'est pas bien. On a trouvé quelques difficultés avec les jeunes (...). Les filles de 17, 18 ans ne s'entendent pas avec les femmes de 30, 40 » (E3-B²).

Quant aux durées des cursus et à leurs rythmes, ils semblent généralement convenir. Mais, ici plus qu'ailleurs encore, les propos des stagiaires sont très liés à leurs situations personnelles tant financière qu'au niveau des savoirs à acquérir ou à ré-acquérir. Les avis sont donc très partagés.

« Pour ce que je voulais faire moi, c'était bien » (E2-C²).

« Pas assez longue » (E3-C²).

« Comme j'étais sans emploi, ça allait. Je pouvais faire comme ils me demandaient. Si je devais venir tous les jours, je venais tous les jours. J'aurai travaillé, ça aurait peut-être été plus difficile. Il y en a qui travaillent en même temps (...), alors-là, c'est pas facile. Moi, comme j'étais disponible, ça allait » (E12-A²).

« Si ça avait été à plein temps, ce n'aurait pas été gênant » (E3-C²).

« A mi-temps, c'est un peu court. Ça dépend des personnes parce que pour moi, c'est un peu court » (E1-C²).

Si le niveau de satisfaction des stagiaires quant à la qualité de la formation est élevé, nombreux sont les anciens stagiaires qui auraient souhaité davantage de possibilités d'initiation à l'usage des technologies de l'informatique et de l'ordinateur. Précisons que cette initiation n'était pas toujours au programme des stages. Cette demande, quand elle fut formulée, le fut, suite à une question des enquêteurs. Soulignons néanmoins que les publics rencontrés sont très conscients de la place que ces outils prennent dans la société contemporaine et que leur usage devient à moyen terme incontournable y compris dans des situations sociales quotidiennes auxquelles ils sont confrontés.

« On a fait un livre, on l'a tapé, j'ai bien aimé » (E8-B²).

« On pouvait aller aussi (...) sur le temps de notre formation pour apprendre sur l'ordinateur (...). C'était bien » (E4-C²).

« L'informatique, on n'en a pas fait beaucoup. Une fois par semaine, ça manque l'informatique (...). Je veux apprendre l'informatique (...). J'ai découvert qu'il faut apprendre l'informatique pour la vie moderne, il faut savoir. Je sais un petit peu pour chercher un travail, dans la recherche d'emploi et je sais écrire avec l'informatique. Mais, je ne sais pas bien l'internet et tout ça, chercher sur l'internet » (E3-B²).

Hormis l'acquisition des savoirs de base et une initiation à l'informatique, peu d'autres demandes de contenus émergent des entretiens. Ici ou là un cours de législation ou un cours de cuisine mais de fait rien de bien significatif. Les sollicitations des enquêteurs n'ont pas permis à des propositions construites d'émerger.

Pour conclure ce chapitre, notons que le niveau de satisfaction de la formation est non seulement lié aux apprentissages réalisés, mais qu'il l'est aussi en fonction du mieux être individuel qu'il produit et des usages nouveaux que ces savoirs permettent, particulièrement sur le terrain du travail.

« C'était une bonne formation, oui (...), pour savoir se débrouiller (...), pour se présenter à un patron, pas avoir de panique » (E4-C²).

« Vraiment, elle m'a beaucoup satisfaite, c'est grâce à la formation que maintenant je travaille. Si j'avais pas fait la formation, je ne saurais pas comment faire pour travailler » (E3-B²).

4.10 - Poursuite de formation

Comme nous l'avons évoqué précédemment, l'usage de l'ordinateur et des nouvelles technologies se fait de plus en plus prégnant. C'est pourquoi, une partie de notre échantillon au moins pense, espère ou aurait souhaité suivre une formation en informatique sans toutefois apporter plus de précision sur les contenus exacts attendus.

« Surtout quand tu cherches un boulot (...). Je veux dire si tu n'apprends pas en formation un truc comme ça, tu apprends où ? Quand tu te présentes au boulot et s'il y a un ordinateur et que tu sais pas t'en servir, tu trouves pas (de boulot). Il faudrait qu'ils mettent plus de truc comme ça. De plus, c'est quelque chose qui est nécessaire » (E4-C²).

« Encore que maintenant il y a un problème, on a été à l'ANPE. Avant il y avait les offres d'emplois, c'était sur des pages qui étaient fixées au mur avec tous les employeurs. Maintenant, ils ont tout supprimé, ça se fait sur l'ordinateur. Alors, je suis un peu perdu ? Là, il faudrait qu'ils m'apprennent. Maintenant, il faut tout faire sur ordinateur (...). C'est dur » (E12-A²).

Sans refuser l'informatique, une partie importante de notre échantillon en cours d'apprentissage ou de réacquisition des savoirs de base souhaiterait poursuivre dans ce sens afin de posséder, à terme, un niveau d'aisance suffisante dans l'utilisation de ses connaissances. Nous constatons à la lecture de ces témoignages, le développement chez certains d'une réelle appétence pour la formation.

« Moi, je veux revenir ici pour apprendre à lire, écrire (...), faire un peu de maths » (E5-A²).

« Continuer la formation, apprendre à écrire, à lire. Ça m'intéresse beaucoup. C'est très important pour moi » (E8-A²).

« Je viens à Alpha deux fois par semaine comme volontaire (AFB) mais c'est pas beaucoup. Pour moi, j'ai besoin de beaucoup parler à l'oral » (E4-B²).

Quelques-uns comme nous l'avons vu plus haut tentent de maintenir leur niveau en travaillant avec un de leur proche. C'est le cas de E5-A² qui déclare : « *Chez moi, j'écris et je lis un peu (...), je travaille avec ma sœur* » ou encore de E4-A² qui dit : « *dès fois, je ressors des cahiers du CP et je refais les exercices. Des fois, c'est avec mon frère* ». Se pose dès lors la question de l'entretien de cette motivation nouvelle pour apprendre et des dispositifs à imaginer pour éviter l'érosion de ces savoirs fraîchement acquis.

Certains sans intentions particulières et sans objectifs explicites se déclarent aussi volontaires pour une formation complémentaire.

« Alors une autre formation, ça me dérangerait pas » (E2-C²).

« Si je ne travaillais pas, j'aimerais bien faire une autre formation » (E1-C²).

Cette motivation à se former se traduit pour certains dans un projet de formation encore vague mais envisageable à la condition toutefois qu'il débouche à terme sur un emploi ou sur quelque chose de palpable.

« Si, je suis volontaire pour suivre une autre formation, mais maintenant (...), je voudrais avancer pour avoir quelque chose au bout » (E4-C²).

« C'est mieux de faire une formation pour apprendre un métier ou le permis de conduire » (E3-B²).

« Moi, personnellement, ça me dérangerait pas du tout d'en faire une autre si ça peut m'aider à aboutir à quelque chose. Je veux bien faire une formation mais si ça aboutit à quelque chose derrière » (E2-C²).

Les plus avancés, quant à eux, sont déjà engagés dans la recherche de formation qualifiante et/ou certifiante en correspondance avec un projet validé ou né durant le stage d'acquisition ou de ré-acquisition des savoirs de base. A l'évidence, ces derniers comme les précédents d'ailleurs dans une moindre mesure, ont franchi une étape à notre sens décisive.

« J'ai fait une demande de formation à l'école de la deuxième chance » (E6-C²).

« Je crois par une formation au GRETA l'année prochaine. Je vais aller à cette formation » (E4-B²).

« C'est grâce à cette formation que maintenant je suis inscrit au GRETA pour faire la formation d'auxiliaire de vie » (E3-B²).

Plus rares certains, sans être absolument hostiles à une poursuite de formation, ne s'en sentent pas vraiment capables ou ne sont pas très motivés.

« Oui, c'est peut être faisable, pas trop dur » (E6-A²).

« Non, non, à l'âge que j'ai (...), moi, je ne pourrais pas suivre (...). J'aurai pas pu » (E12-A²).

Enfin, au-delà de la motivation et des projets personnels et professionnels, se pose la question de la faisabilité, non pas pédagogique mais matérielle. Il apparaît en effet que pour de nombreux stagiaires la question économique soit déterminante dans la possibilité de s'engager ou non dans des dispositifs conséquents de formation.

« Ça dépend où c'est. Si c'est à Vernon, oui. Si c'est plus loin, non, parce que ce sont mes parents qui payent, alors il faut que je sois rémunéré. Ça coûte trop cher à mes parents » (E8-B²).

« Ça aurait été bien un peu plus long mais sauf au niveau des ressources (...). Je n'avais aucune ressource quand je faisais cette formation » (E4-C²).

Conclusion intermédiaire pour Vernon et Tours

Les entretiens sur ces deux lieux furent plus nombreux et plus riches d'information qu'à Paris. En effet, une meilleure maîtrise du français et l'occasion d'une seconde rencontre favorisèrent des échanges généralement plus construits. Nous limiterons cette deuxième conclusion intermédiaire aux effets de la formation afin d'en souligner l'importance. Pour le reste, il convient donc, par exemple en matière de qualité de la formation et de pédagogie, de se reporter aux éléments introductifs ou conclusifs des différents paragraphes.

L'ensemble des témoignages recueillis, tant à Paris qu'à Vernon et Tours, prouve que s'engager dans une formation, quelque soit le dispositif, n'est pas anodin. Elle transforme les personnes et leurs représentations et elle leur permet parfois de relancer des projets anciens ou d'en envisager de nouveaux. Elle apparaît donc à plus d'un titre et aux yeux des apprenants eux-mêmes, comme un moteur motivationnel essentiel aux apprentissages fondamentaux et à la dynamique sociale des adultes peu qualifiés.

« Ça m'a beaucoup aidé (...). Ça m'a aidé pas mal parce que j'ai évolué depuis je trouve » (E12-A²).

« Escale, m'a apporté beaucoup de choses (...). C'est vrai que ça aide beaucoup de personnes ; moi, en tout cas, ça m'a beaucoup aidée » (E2-C²).

« C'est grâce à la formation que j'ai faite l'année dernière que je connais beaucoup de choses. J'ai trouvé du travail aussi grâce à la formation » (E3-B²).

« Oui, ça m'a beaucoup intéressée, beaucoup, parce que j'ai vu aussi que je comprenais que ça pouvait changer ma vie » (E8-A²).

Plus précisément, les objectifs et les motivations des stagiaires d'Escale (Tours) et d'Alpha (Vernon) ont pour finalité une meilleure acquisition et une meilleure utilisation des savoirs de base. En cela il y a convergence avec les objectifs des stagiaires de l'AEFTI (Paris) même si le niveau de maîtrise visé est différent. Ils sont par ailleurs quelquefois explicitement associés à un désir de « *s'en sortir* », de trouver un travail, découvrir les réalités et les coutumes hexagonales, voire réduire des systèmes de dépendance devenus entravants.

En matière d'effets directs de la formation sur les apprenants, nous avons pu noter à leur écoute qu'elle permet l'émergence, l'évolution ou la cristallisation des projets professionnels et personnels. Par ailleurs, les apprentissages et les réapprentissages, parfois significatifs et constatés par des tiers, sont fréquemment réinvestis dans des usages sociaux, soit pour soi dans le cadre d'un développement personnel (lecture et écriture...), soit dans sa vie quotidienne (courses), soit pour aider ou suivre un proche en cours de scolarisation. De plus, les stagiaires de Vernon et Tours confirment l'accroissement de leur autonomie et de leur confiance en eux-mêmes en matière de démarches administratives, de transport, en bref de vie quotidienne. La formation est même pour quelques-uns une occasion de curiosité d'ouverture sur le monde et la vie sociale. Elle apparaît même pour certains comme une réelle opportunité de relance des dynamiques d'apprentissages et de développement des potentiels cognitifs. Pour d'autres, elle permet la rupture de formes d'isolement plus ou moins marquées mais toujours douloureuses et la relance de processus de socialisation ou de resocialisation essentielle dans une logique de recherche d'emploi.

Dans un certain nombre de cas, les stages suivis ont enclenché des processus formatifs soit en famille avec les proches, soit dans le cadre de dispositifs de formation générale et/ou professionnelle existant avec ici encore la formulation de demandes d'initiation et peut-être plus aux nouvelles technologies, à internet et à l'ordinateur.

V - Discours et propos des « environnements »

L'échantillon « environnement » était composé de 14 personnes presque exclusivement des femmes (1 homme). Il est en cela le reflet, pour les professionnels rencontrés, d'un secteur d'activité fortement féminisé, celui de l'insertion et de la formation.

Il a permis de conduire 20 entretiens concernant des stagiaires ayant été suivis quelquefois depuis plusieurs années. Sa composition peut paraître déséquilibrée à plusieurs titres. Premièrement, il ne comporte que trois membres de l'environnement familial (2 mères et un cousin) mais il ne nous a pas été donné de pouvoir en rencontrer davantage ce qui nous prive sans doute d'informations et de mesure d'effets plus « personnels ». Deuxièmement, il est composé de 9 conseillères (Mission locale et PAIO), ce qui signifie que les effets constatés de la formation concerneront majoritairement une population de jeunes adultes de moins de 26 ans. Pour les effets de la formation sur les plus de 26 ans, hormis leurs propres constats évoqués précédemment, nous avons recueilli les propos d'une conseillère en Economie sociale et familiale, salariée d'une des structures de formation, chargée du suivi des stagiaires. Nous avons également interviewé une coordonnatrice de stage qui accueille des publics adultes de moins et de plus de 26 ans. Cet échantillon, malgré son déséquilibre, est cohérent avec la réalité du suivi des stagiaires en formation de base, bien accompagnés lorsqu'ils relèvent des dispositifs « jeunes », beaucoup moins après. Il ne nous a pas été possible, malgré nos sollicitations, de rencontrer un agent de l'ANPE (en maladie) afin d'évoquer le parcours d'un stagiaire, pas plus que n'avons pu interviewer une assistante de service social, malgré notre courrier resté sans suite, pour évoquer les évolutions d'un autre. Nonobstant ces difficultés méthodologiques, nous formulons l'hypothèse que les effets produits par la formation, même si la tranche d'âge d'appartenance peut être significative, sont d'ordre général et valable, sans doute avec des nuances de sexe, d'âge, de parcours et de culture¹¹...

¹¹ Lors de nos entretiens aucune mention relative à un effet d'âge n'a été signalée.

En ce sens, nos résultats dans leur majorité, nous semblent acceptables pour l'ensemble de l'échantillon stagiaires que les propos des « environnements » concernent. Nous n'avons pas opté, compte tenu du petit nombre d'entretiens réalisés dans l'environnement personnel, de les traiter séparément. En conséquence, les propos issus de ce sous échantillon sont fondus dans le reste de l'information utilisée. Ils participent donc comme une unité à l'ensemble des résultats. Notons encore que certains stagiaires peuvent avoir été évoqués par plusieurs personnes interviewées. Là encore, il faudra considérer chaque propos indépendamment du stagiaire concerné et donc comme un apport général servant la démonstration. Soulignons encore que les propos des « environnements » sont de l'ordre du déclaratif relevant d'un constat intuitif quelquefois ou d'une observation servie par le professionnalisme des acteurs mais rarement d'une mesure outillée utilisant des indicateurs fiables. Seuls les effets en lien avec les savoirs de base et d'éventuelles progressions sont adossés, pour une partie d'entre eux, à la lecture des bilans pédagogiques des stagiaires réalisés par un des centres de formation. Il en est de même dans certains cas pour le suivi et la consolidation des projets professionnels. Enfin, nous précisons que les propos et les analyses contenus dans cette partie ne concernent que les apprenants des sites de Vernon et de Tours environ quatre mois après leur sortie du dispositif de formation aux savoirs de base.

Pour cette partie, la codification est la suivante EE (entretien environnement) suivi d'un numéro d'ordre soit EE-1, EE-2, etc.

5.1 - Des formations aux effets multiples

La perception des stagiaires *ex ante* montre en quoi leur situation était tendue lors de leur entrée en formation. D'un tel point de départ, les évolutions évoquées plus haut par les apprenants eux-mêmes éclairent déjà les effets positifs de la formation. Nous allons dans cette partie tenter de les corréler avec les propos des environnements pour élaborer un constat plus solide et plus objectif. Mais avant, il nous paraît opportun de faire état de quelques situations, de brosser quelques portraits « représentatifs » afin de mieux pointer le « niveau » d'entrée dans les dispositifs de formation organisés à Tours et Vernon. Les écarts ultérieurs évoqués n'en seront peut-être que plus significatifs.

« X (...) avait de fortes difficultés de compréhension au niveau des savoirs de base. On voyait qu'elle avait de grandes difficultés à comprendre ce qu'on lui demandait » (EE-13).

« Y est arrivé sur l'AFB, il y a près d'un an, sans repères, complètement désesparé, sans repères sociaux. C'était un jeune homme qui était déscolarisé depuis quelque temps (...). Il faisait un peu attardé » (EE-18).

« Il avait manifestement des gros soucis de compréhension et d'apprentissage de base » (EE-17).

« C'est quelqu'un qui manque énormément de confiance en elle (...). Elle était complètement perdue avec des problèmes familiaux (...) et financiers (...). Elle ne savait plus du tout où elle en était » (EE-2).

« *C'est vrai Z est une jeune femme assez fragile, en difficulté (...) en lecture, en écriture* » (EE-19).

« *Elle avait un niveau important je pense au pays (...). Elle se débrouillait en français mais légèrement (...). Elle se débrouillait mais il y avait de grosses difficultés* » (EE-9).

« *Il a quand même une grande instabilité puisque c'est quelqu'un qui n'a pas d'hébergement fixe et qui vit chez des amis* » (EE-3).

« *Elle a des difficultés de compréhension qui ne s'opérait pas forcément sur tous les registres* » (EE-20).

« *Non, elle ne travaillait pas, elle était hébergée par les services de l'Entraide Ouvrière* » (EE-5).

« *Elle avait supporté des violences conjugales (...), elle est seule maintenant avec ses trois enfants en bas âge (...). Elle n'avait jamais travaillé* » (EE-4).

Nous pourrions encore multiplier ces exemples mais il ne s'agissait que de brosser une petite galerie de portraits afin de mieux maîtriser les contextes individuels. Certes, ces situations sont singulières mais elles renvoient à un ensemble de réalités et de situations courantes dans les formations aux savoirs de base où les publics sont très diversifiés, relevant selon les cas de l'analphabétisme, de situations d'illettrisme, du FLE, voire même de difficultés cognitives plus ou moins avérées. C'est de là qu'il convient d'évaluer la qualité et les effets de ces formations sur les personnes.

Si les formations aux savoirs de base dans bien des cas ont des objectifs explicites socialement normés et bien souvent acceptés : « *C'est le travail qu'elle se donne comme objectif* » (EE-9), « *La formation pour elle, c'était une opportunité de combler ses lacunes et d'avoir un plus* » (EE-19), elles produisent d'autres effets pour le moins aussi importants pour les personnes. Certes, il n'y a pas en la matière uniformité dans les résultats et les évolutions mais les propos recueillis laissent penser qu'ils sont très diversifiés, très profonds quelquefois, voire dans un certain nombre de situations peut-être décisifs à un rebond. Afin d'en faire la démonstration, nous avons choisi d'en présenter un petit florilège. Soulignons que compte tenu de la taille de notre échantillon, le nombre de témoignages proposés fait sens.

Un premier grand ensemble d'effets et d'évolutions concerne la vie professionnelle et ses possibilités de réalisation.

« *Elle va arriver à accomplir son projet, celui qu'elle s'est donné, j'en ai la conviction (...). Pour elle c'est sûr, ça lui a fait un bien fou* » (EE-9).

« *Il a construit un projet et on voit qu'il est vraiment motivé pour trouver une solution à son insertion professionnelle (...). Je pense qu'il a vraiment évolué car il a pris conscience qu'il fallait qu'il se bouge pour trouver des solutions à ses problèmes* » (EE-14).

« Il y a eu des évolutions au niveau des savoirs de base, au niveau professionnel parce qu'elle a fait plusieurs stages, qu'elle a validé son projet » (EE-12).

« Finalement, il bouge un peu plus pour ces démarches pour l'emploi. Je vois, le matin, il se lève. Il me dit qu'il se lève pour aller travailler, pour chercher du moins car il est encore trop jeune, il a 18 ans le... Il est encore trop jeune mais il fait quand même beaucoup de démarches » (EE-10)¹².

« Il est prêt à travailler... Je dirai maintenant, peu importe le secteur » (EE-3).

L'autre grand ensemble d'évolutions concerne les personnalités et les comportements. Ces évolutions pour une part des stagiaires semblent, à l'écoute des entretiens, avoir été non seulement significatives mais aussi quelquefois déterminantes pour les personnes et leur devenir. Elles apparaissent comme une condition de la relance et de la reprise de dynamique individuelle, comme une remise en cause de blocages bien souvent inhibiteurs même si pour tous, à l'évidence, ne soyons pas naïf, tout n'est pas résolu.

« X c'est complètement épanouie, je pense qu'elle est passé d'un monde dans l'autre et donc elle s'est socialisée très vite » (EE-20).

Je le vois comme un jeune homme qui est nettement mieux, mieux socialement, plus droit, plus ouvert » (EE-18).

« Il mange avec ses parents maintenant » (EE-10).

« Oui, je trouve qu'elle est mieux » (EE-8).

« Mais, il a beaucoup changé là, depuis un an (...). Moi, j'ai trouvé qu'il écoutait plus (...). Il était plus à l'écoute, plus attentif, presque à poser des questions » (EE-1).

« Ça lui a ouvert plus l'esprit, à connaître plus » (EE-7).

« « C'est le problème de confiance en elle. Elle avait une image d'elle-même où de toute façon elle disait « non, ce n'est pas possible, je n'y arriverai pas » (...). Ça l'a beaucoup aidée » (EE-6).

« Je pense qu'elle a pris confiance en elle pendant toute la formation. Elle a énormément progressé » (EE-5).

« Donc, il y avait un gros problème d'hygiène qui s'est nettement amélioré » (EE-1).

¹² De fait X avait ses 18 ans quelques semaines après notre entretien.

« Si, si, je pense que ça a servi car avant il traînait (...). Il a pris beaucoup, beaucoup de plomb dans le crâne par rapport à avant même s'il a encore à (en) prendre (...). Avant, il était un peu irresponsable, maintenant, il fait attention à ce qu'il fait. Il sait que tel geste rapporte telle conséquence ». (EE-10).

Sans que nous puissions affirmer que la formation seule a produit tous ces effets, nous pouvons considérer qu'elle y a participé et qu'elle fut probablement dans certains cas le déclencheur et le catalyseur de ces transformations. Certes, cette multiplicité d'effets est sans doute à croiser avec les personnes et leurs « difficultés » mais au demeurant ces effets sont patents et attestés par des tiers « neutres » tant sur les personnalités que sur les projets engagés voire même au niveau des apprentissages fondamentaux comme nous le reverrons ultérieurement.

5.2 - Formation et effet projets

Nous avions constaté dans le rapport d'étape en fin de phase 1 que la formation, en tenant compte des personnalité et des parcours antérieurs, pouvait avoir une fonction d'orientation et ré-orientation des projets professionnels ou qu'elle pouvait pour d'autres individus leur permettre de conforter ou de faire évoluer des projets antérieurs. Les résultats de la seconde phase de cette recherche globalement confirment ces tendances en termes d'effets des dispositifs de formation sur les apprenants. Soulignons, encore une fois que les projets portés par les anciens stagiaires sont souvent très induits par le principe de réalité du fait de leur conformité avec les potentiels estimés et/ou reconnus des publics concernés. Même s'ils sont au final partagés, ils restent très conformes aux attendus sociaux explicites de ce type de dispositifs. En d'autres termes, les projets individuels se révèlent très marqués par le marché de l'emploi et les possibilités des bassins d'emplois locaux.

Aux dires des « environnements », pour quelques-uns, les plus en recherche ou les plus incertains, le dispositif de formation leur a permis d'avancer dans la construction de leur projet d'insertion et/ou de réinsertion professionnel. Ce sont plutôt en règle générale des individus inscrits dans le cadre des mesures « jeunes ». Le travail en groupe ou le stage, dans quelques cas de figures apparaissent comme des catalyseurs, l'occasion favorable à l'émergence d'un projet.

« Ça peut les conforter ou en tout cas les faire réfléchir sur le projet professionnel. Puis le fait de ne pas réfléchir tout seul, de ne pas être tout seul dans son coin à faire les choses. Je trouve que c'est toujours mieux » (EE-6).

« Une des choses principales qui a permis qu'elle puisse avancer son projet professionnel » (EE-2).

« Elle n'avait pas de projet, elle a fait un stage (...). Elle a découvert beaucoup de choses » (EE-20).

« *Au niveau professionnel, parce qu'elle a fait plusieurs stages (...), elle a validé son projet professionnel* » (EE-12).

« *Se donner les moyens dans une deuxième chance d'arriver à construire un vrai projet professionnel et pourquoi pas aller vers une qualification. Et c'est elle qui en fait la demande (...). Je dirais le bénéfice que j'ai vu de cette étape-là, ça lui a donné l'envie d'aller plus loin* » (EE-4).

Non, au début (...), il n'y avait pas de projet (...). Elle a apparemment un projet pour travailler en tant qu'employée de libre service » (EE-4).

Au-delà de sa fonction d'émergence, le travail pédagogique sur le projet professionnel, mais aussi en parallèle quelquefois le stage, permettent dans d'autres des cas de valider des projets.

« *Elle a eu un projet de poste d'agent de services qui a été vérifié* » (EE-13).

« *Auxiliaire de vie est confirmé dans le choix* » (EE-19).

« *Et puis, ça a confirmé aussi son projet* » (EE-2).

Et dans le cas de projet plus ou moins élaborés antérieurement de les transformer en « vocation ».

« *L'idée est restée tout au long ; il a même fait les démarches pour passer les tests* » (EE-1).

« *Son projet, c'est de travailler sur les marchés, c'est quelque chose à laquelle elle tient* » (EE-5).

« *C'est toujours le même ! C'est toujours de travailler avec des personnes âgées. Ça vraiment, elle y tient* » (EE-2).

Pour d'autres en revanche, les dispositifs ont eu pour effet de modifier sensiblement, voire radicalement, les projets professionnels initiaux.

« *Projet professionnel, elle a abandonné très vite un projet « coiffure ». Elle s'est révélée en tant qu'employée de libre service* » (EE-16).

« *Il a eu un autre projet qui a été validé, c'était la vente, alors qu'au début, c'était la réparation de cycles et motocycles* » (EE-11).

« *Il a changé un peu, il n'y a pas si longtemps que ça, il me disait qu'il voulait être chanteur. Le fait qu'il veut être maçon ou carreleur, ça nous réconforte un petit peu* » (EE-10).

Dans deux cas, sans renoncer à un projet initial antérieur ou né durant la formation, les stagiaires ont accepté en attendant des jours meilleurs de surseoir. Dans cette optique et afin de travailler au plus vite, ils s'engagent dans d'autres activités, loin du projet d'origine, ce qui dénote de vraies évolutions personnelles et une réelle capacité d'adaptation aux contraintes extérieures.

« Et puis les espaces verts, il y reviendra peut-être un jour. C'est bien c'est son idée, il y reviendra (...). Je pense qu'il a envie de bosser ce gamin (...). J'avais une offre d'emploi dans un truc complètement délirant : c'est ouvrier d'abattoir. Mais, je voulais voir comment il bougeait et puis toujours maintenir la dynamique. Et bien figurez-vous qu'il est allé visiter l'entreprise et qu'il bosse là pendant deux mois et qu'il a peut-être un CDI à la clé » (EE-1).

« A la fin de la formation, il a eu un projet de boulanger-pâtissier qui s'est confirmé (...). On l'a revu dernièrement car il cherche toujours du travail (...). Il a émis le souhait de postuler sur une autre offre d'emploi qui n'appartient pas à son secteur d'origine (son projet) : fabrication dans l'automobile, en fait ouvrier de fabrication » (EE-14).

Une autre, face à la réalité du marché du travail et des contraintes juridiques hexagonales a renoncé à exercer à son ancien métier.

« Elle avait évoqué qu'elle aimait travailler avec des personnes. Elle était couturière au Maroc » (EE-9).

Pour une part d'entre eux, avec ou sans projet en perspective, l'emploi apparaît comme une priorité ou un impératif.

« Et, il y allait regarder les offres d'emploi » (EE-1).

« C'est qu'il bouge vraiment, tous les matins, il est à l'ANPE, il regarde les annonces, il cherche vraiment en maçonnerie ou dans le bâtiment » (EE-10).

« N'importe où, elle me dit : « je veux travailler n'importe si c'est Paris ou Rouen, même en CDD, ça ne fait rien (...), ça vaut le coup » (EE-7).

« Elle cherche un emploi (...). Elle va partout (...). Elle a une envie folle de travailler » (EE-20).

Enfin dans un cas, le projet d'une des anciennes stagiaires, en lien avec ses besoins économiques évidents, serait de créer sa propre activité commerciale.

« L'objectif de X à moyen terme, c'était de créer sa propre entreprise... d'être autonome sur les marchés » (EE-5).

Sans être trop strictement rivé au principe de réalité, donc en prenant garde aux projets trop fortement induits, il faut veiller aussi, dans un exercice d'équilibre difficile pour les formateurs, à ne pas créer de l'illusion. En effet, certains stagiaires connaissent des difficultés sociales ou personnelles assez lourdes qui rendent certains projets extrêmement improbables. Toutefois, même pour ces personnes le projet et les stages peuvent permettre à elles-mêmes et à leurs entourages de mieux mesurer leur potentiel en lien avec la difficulté des emplois souhaités. Ils sont aussi pour les individus une occasion de mieux se percevoir voire même de s'accepter.

«On parle quand même d'atelier protégé, d'une certaine lenteur quand même » (EE-11).

«Donc, il pourrait, je dirai sur un emploi aidé ? Ça pourrait coller parce que les exigences sont moindres généralement. Mais sur un emploi traditionnel, ça, ce n'est pas possible » (EE-3).

« Elle a validé son projet professionnel mais elle avait toujours des difficultés de compréhension. C'est pour ça qu'on a vu avec ses formateurs qu'il serait mieux pour elle de faire un dossier COTOREP » (EE-12).

« La formation a permis à X de se confronter à l'entreprise, à savoir de vérifier ses possibilités et ses difficultés » (EE-13).

« Je pense que ça l'a fait évoluer parce qu'elle s'est rendue compte que le CAP, c'était peut-être un peu loin (...) qu'il faudrait qu'elle travaille son projet (...). Mais je pense qu'elle est en train d'évoluer en se disant : « effectivement, j'ai des difficultés, il y aura peut-être plus d'opportunités pour moi si j'évoluais vers une reconnaissance COTOREP » (EE-6).

5.3 - Formation et apprentissages des savoirs de base

Les constats que font les « environnements » en matière d'acquisition des savoirs de base sont soit issus des déclarations faites par les stagiaires, soit le résultats de leurs propres constats et de leurs impressions ou soit encore appuyés sur les évaluations finales qu'ils ont réalisées avec les équipes pédagogiques. C'est beaucoup plus rarement le résultat d'un constat issu d'une mesure objectivée car les « environnements » n'ont : « *pas toujours les moyens d'évaluer les savoirs de base* » (EE-1). Au demeurant, ces constats rejoignent et renforcent les constats des apprenants eux-mêmes.

Malgré ces réserves et cette prudence, de nombreuses déclarations des interviewés vont dans le sens d'une amélioration et d'une meilleure maîtrise des savoirs de base. Cette maîtrise est bien sûr à relativiser en fonction des situations de départ qui, rappelons-le, étaient fort diverses puisque les stagiaires relevaient soit du FLE, soit de l'alpha soit de la lutte contre l'illettrisme. En règle général : « *au niveau des savoirs de base, apparemment, il y a eu des progrès* » (EE-11).

A propos de la lecture, nous avons pu recueillir à plusieurs occasions :

« *Il a bien progressé en lecture* » (EE-18).

« *En lecture, elle commençait à connaître des sons, à lire et à attribuer du sens* » (EE-19).

« *Au niveau des savoirs de base, sa lecture est devenue plus fluide* » (EE-13).

« *Elle lit des journaux, des livres (...). Elle arrive à comprendre maintenant* » (ce qu'elle lit) (EE-7).

A propos de l'usage de l'écrit, il nous a été déclaré pour certains :

« *Oui, ça commence à aller mieux : enfin, il est plus fluide dans son écriture (...). Ce n'est pas miraculeux mais on sent que c'est moins difficile pour lui de prendre une feuille, un crayon et puis de se lancer à écrire une lettre* » (EE-3).

« *Elle prend un livre, un crayon et un stylo et puis elle écrivait* » (EE-8).

« *Je ne l'ai pas vu écrire mais je sais qu'il gribouille des chansons. Ecrire à ses parents, à part laisser un petit mot, pas trop* » (EE-10).

Mais pour d'autres l'usage de l'écrit a sensiblement progressé voire franchi une étape décisive :

« *Il a progressé en expression écrite, la formatrice écrivait qu'il pouvait produire un texte assez long* » (EE-14).

« *Elle avait progressé en terme d'écrit, elle est capable de rédiger un texte sans faire trop de fautes d'orthographe (...). Elle se sentait beaucoup plus à l'aise à l'écrit* » (EE-5).

« *Ça a été positif (...). C'est indéniable, elle est capable d'écrire, de produire un texte, elle est compréhensible, par contre il y a des incorrections* » (EE-20).

En matière d'expression et de compréhension pour les stagiaires FLE ou ceux connaissant des difficultés, les progrès semblent aussi flagrants :

« *Ah oui, il est plus à l'aise à l'oral* » (EE-1).

« *Je pense qu'elle parle mieux (...). Elle avait un langage très familier (...). Elle a un langage plus élaboré, plus évolué* » (EE-5).

« *X a beaucoup progressé sur le plan linguistique, les problèmes de compréhension se sont atténués* » (EE-16).

« *Elle comprend beaucoup mieux ce qu'on lui dit* » (EE-2).

Quant à la numération, les occurrences sont beaucoup plus rares et plus imprécises. Les confrontations à la numératie sont peut-être moins fréquentes que celles à la littératie en présence des « environnements » ?

« *Au niveau de la numération, c'était en voie d'acquisition ainsi que les opérations de base* » (EE-13).

« *Il maîtrise les opérations de base mais il éprouve encore des difficultés à résoudre des problèmes de la vie quotidienne* » (EE-14).

« *Donc les quatre opérations, ça allait (...). Il y a les pourcentages, il y a la proportionnalité, des choses comme ça. Donc, c'est vrai que ce sont des choses qui ont été vues et qu'elle a certainement apprises à ce moment-là* » (EE-2).

Malgré des avancées indéniables, mais toujours inégales puisque singulières, les savoirs d'usage ne sont encore par tous toujours suffisamment maîtrisés. Ce qui nous amène une fois encore à poser la question de la poursuite des apprentissages de base et des dispositifs à mettre en place pour éviter leur érosion.

« *C'est encore dur de lire ce qu'il écrit* » (EE-10).

« *Elle doit poursuivre pour pouvoir s'améliorer autant à l'oral qu'à l'écrit* » (EE-15).

« *Effectivement, l'écrit, c'est quelque chose de difficile pour lui* » (EE-3).

En ce qui concerne les autres apprentissages (informatique, histoire, atelier...) nous n'avions pas décidé de questionner notre échantillon sur ces derniers. Toutefois, lors d'un échange nous avons pu collecter cette remarque qui va dans le sens de celles faites à plusieurs reprises par des apprenants.

« *C'est un module intéressant, ils sont toujours intéressés par leurs droits, il y a des devoirs aussi, mais les droits, savoir que ça existe, que cela se pratique comme ça. En législation on travaille aussi les risques avant de partir en entreprise, on travaille sur ce genre de choses pour les préparer. C'est très pratique et c'est toujours, une dimension supplémentaire (...) Des l'instant où en fait on est mieux armé, on s'intéresse davantage après, on s'intéresse aux informations, on s'intéresse un peu plus au journal. On comprend, c'est important quelles que soient les années. Les stagiaires sont très intéressés par les TRE, la connaissance de l'entreprise...* » (EE-19).

5.4 - Confiance et autonomie...

De toute évidence la formation a, au-delà des apprentissages formels facilitateurs, des effets quelquefois très significatifs sur les personnes elles-mêmes. Pour beaucoup, semble-t-il, ce sont ces effets directs et palpables sur elles qui les autorisent aujourd’hui à se penser en termes de devenir et s’inscrire dans des projets professionnels et/ou personnels. Pour les plus « avancés », nous avons constaté des débuts de réalisation. Sur les effets épistémiques de la formation, les témoignages des « environnements » sont foisonnantes. Ils recoupent en cela d’autres études antérieures qui avaient déjà décrit ce phénomène¹³. Soulignons que de notre point de vue, si ces effets sont individuels, ils sont aussi sociaux dans la mesure où ils, nous le verrons, facilitent les déplacements, la recherche, d’emploi, l’accès au logement, la prise en charge d’actes de la vie quotidienne...

Un des effets majeurs de la formation sur les apprenants se traduit très directement pour les interviewés par une prise ou une reprise de confiance en soi qui ouvre souvent la porte à d’autres activités, impensables pour certains, quelques temps auparavant. Ce constat sans être vrai pour tous les stagiaires est cependant massif, plus de douze occurrences.

« *J'ai vu qu'elle avait repris confiance en soi* » (EE-6).

« *Oui, je pense qu'elle a pris de l'assurance* » (EE-5).

« *Oh oui, déjà la prise de confiance, ça (la formation) l'a complètement changée (...). A ce niveau-là, vraiment la confiance en elle* » (EE-9).

Cette prise de confiance a pour effet direct de permettre selon les propos tenus par les « environnements » à X de se dire :

« *Je suis capable aussi d'avoir une deuxième chance (...) et de mettre en place des choses (...) d'aller voir au-delà du quartier (...), l'envie d'aller plus loin* » (EE-4),

A Y :

« *D'avoir un peu moins peur de l'inconnu (...et) de se déplacer de quelques kilomètres, voire même de pouvoir s'affirmer : il se prononce, il se prononce. Oui, oui, c'est mieux, c'est beaucoup mieux* » (EE-1)

Et à Z d'affirmer :

« *Je suis capable ! Je suis capable de pouvoir le faire parce qu'avant c'était : de toute façon, je n'y arriverai pas* » (EE-6).

¹³ C'est par exemple ce que nous avions constaté Michel Lamaury et moi-même à Strasbourg. Se reporter à : Lamaury M., Lenoir H. (1998) - *Mesure des effets du dispositif de lutte contre l'illettrisme* DECLIC, CNFPT, 87 p.

Les stagiaires FLE, certains aussi ont gagné en confiance sur le plan linguistique comme d'autres ont progressé en matière de communication.

« *Une prise de confiance par rapport au français. Elle doutait vraiment d'elle* » (EE-9).

« *Elle a plus confiance, notamment dans la prise de parole, surtout lors des entretiens oraux* » (EE-2).

Cette confiance trouvée ou retrouvée développe très nettement selon les personnes rencontrées l'autonomie des stagiaires. Ici, le constat est quasi unanime (16 occurrences) même si l'effet « autonomie » est un effet singulier en lien étroit avec la personne et son passé.

« *Je pense qu'elle a acquis une certaine autonomie* » (EE-5).

« *Oui, il a un peu gagné en autonomie* » (EE-10).

« *On peut certainement constater une certaine évolution : l'autonomie (...) un peu moins besoin de nous* » (EE-11).

Ces gains d'autonomie ont des traductions diverses. En matière de déplacements, ils permettent par exemple à EE-2 de dire à propos de X :

« *Il a appris à se déplacer à Tours, tout seul (...). Je pense qu'il est plus prêt à faire trois kilomètres dans l'inconnu qu'il ne le faisait par le passé* »

Et à EE-1 de déclarer à propos de Y qu'il a plus

« *D'initiative et plus d'autonomie dans les transports* ».

En matière administrative et de vie quotidienne, EE-5 affirme à propos de Z :

« *Je pense qu'elle est beaucoup plus autonome et dans les démarches administratives au quotidien et dans tous les actes qui nécessitent de maîtriser la lecture et l'écrit. Ça c'est clair ! Ça elle le dit très facilement* ».

Et à EE-12 de rappeler plus généralement :

« *C'est très intéressant, c'est-à-dire ré-apprendre ou apprendre quelque chose par rapport à son quotidien, par rapport à une facture, par rapport à des démarches administratives, quelque chose qui leur semble compliqué mais qui génère une grande autonomie pour ce public-là* ».

Cette autonomie conquise permet de mieux asseoir son autonomie voire d'y parvenir en accédant à un logement pour soi.

« *Son projet, c'est certainement une indépendance au niveau du logement* » (EE-3).

« Moi, j'avais fait une demande d'hébergement d'urgence, c'est-à-dire les sortir de l'entraide ouvrière et de les faire accéder à un dispositif où ils auraient été accompagnés socialement. Ça a été refusé ! La demande a été refusée (...). Donc, du coup, elle¹⁴ s'est débrouillée toute seule, elle est allée rencontrer les gens de l'OPAC. Elle a fait une demande et puis ils ont accédé à un logement tous les deux (...). Ils ont maintenant un logement autonome » (EE-5).

Enfin, l'autre effet de l'autonomie et de la confiance, c'est une plus grande ouverture dans la recherche d'un travail ou dans un emploi.

« Oui, elle est plus à l'aise, elle se débouille mieux (...). Disons qu'elle peut aller pour chercher un emploi. Elle peut se débrouiller pour parler » (EE-7).

A l'heure d'aujourd'hui, elle les (ses démarches) fait toute seule (...). Elle entreprend, seules des démarches de recherche d'emploi. C'est-à-dire qu'elle va directement rencontrer les employeurs. Elle n'aurait jamais pu entreprendre ça avant la formation. Je crois que c'était quelque chose d'insurmontable (...). Elle a vraiment pris confiance en elle » (EE-9).

« Ça leur permet d'être plus autonome sur certaines choses et d'accéder à un emploi directement derrière (la formation) même si ce sont des emplois non qualifiés » (EE-12).

Confiance en soi et autonomie constatées par les « environnements » et qui corroborent les propos des stagiaires eux-mêmes qui gagnent en affirmation de soi et en capacités à agir.

« Elle est beaucoup plus à l'aise (...), plus à l'aise pour prendre la parole, s'exprimer, demander. Elle ose demander maintenant, quoi ! » (EE-2).

« C'est que ça lui a donné suffisamment, comment dire, oui, d'envie de solidité personnelle pour mettre des choses en place » (EE-4).

« Elle a quand même envie de se lancer (...). Ça elle le fait maintenant » (EE-5).

En bref, à l'issue de la formation selon les « environnements » until « se débrouille » (EE-3), une telle sait « beaucoup mieux s'organiser dans ses problèmes de la vie de tous les jours » (EE-2), until « peut arriver à trouver des solutions et à bosser » (EE-1).

¹⁴ Cette jeune s'est mise en ménage à la sortie du stage.

Toutefois, malgré les effets positifs et redynamisants sur les personnes de ces formations, il ne faudrait pas imaginer qu'après quelques mois de stages tout est réglé définitivement. De la formation complémentaire et des accompagnements sont à l'évidence encore nécessaires pour quelques-uns.

« *Il faut quand même le booster : c'est-à-dire, il faut être quand même à le relancer* » (EE-1).

« *Il faut quand même encadrer un petit peu ses démarches* » (EE-3).

« *Alors des fois, ça reste complexe et on est obligé d'être en soutien derrière eux* » (EE-12).

« *A Vernon, elle se perdrait* » (EE-8).

Pour d'autres, d'autres gains sont encore à confirmer et/ou à développer.

« *Ce n'est pas quelqu'un qui est très mobile* » (EE-3).

« *On lui a reproché de prendre peu d'initiatives et d'attendre qu'on lui dise de passer la tondeuse* » (EE-1).

5.6 - Effet socialisation

L'engagement en formation a encore d'autres conséquences individuellement et socialement importantes. Elle va permettre à certains de briser des formes d'enfermement quelquefois installées depuis longtemps et de les sortir de leur isolement. Il s'agit souvent d'une première étape vers une resocialisation : étape nécessaire aux apprentissages et/ou aux ré-apprentissages, indispensable à la recherche d'emploi. Enfermement sur soi ou dans son milieu familial qui, aux dires des « environnements », n'est pas si rare que ça et presque toujours problématique. Certains stagiaires rencontrés lors de deux phases de l'étude avaient déjà évoqué cette dimension de la formation.

« *C'est-à-dire, moins d'isolement, ils sortent de chez eux* » (EE-12).

« *Il y a un côté isolement social familial dans lequel il était* » (EE-1).

« *Non, elle ne sort pas, c'est pourquoi, j'ai demandé à la formatrice pour qu'elle vienne ici, pour voir les filles* » (EE-8).

« *Elle ne parlait rien en français et pour communiquer, c'était tellement difficile pour elle. Elle restait chez nous : « j'ai pas de copine, j'ai pas de copain »* (EE-7).

Une fois l'isolement brisé, le travail de resocialisation peut-être engagé. Les stagiaires sont de fait très tôt réimpliqués dans un collectif dont ils vont avoir à partager la vie et les règles.

« Les personnes qu'il avait rencontrées, ses amitiés qu'il s'était formé (...). Donc, il se sentait à l'aise, il se sentait accepté » (EE-18).

« Le fait de ne pas réfléchir tout seul, de ne pas être dans son coin à faire les choses. Je trouve que c'est toujours mieux » (EE-17).

« Sa mère me disait qu'elle était contente car il participe plus à la vie familiale. Il avait mis tout ça en retrait. Il était dans son petit monde, là, il est un petit peu plus ouvert » (EE-10).

Re-socialisation qui passe souvent par le fait de renouer avec des rythmes sociaux compatibles avec la vie de groupe.

« Etre obligé de se lever tous les matins, être obligé d'aller quelque part, c'est important. Je pense que c'est aussi de la redynamisation en dehors de ce qu'ils apprennent » (EE-17).

« Ils se relèvent tous les matins, ils ont un rythme, ils commencent à re-avoir un rythme » (EE-12).

« Il a fallu le recadrer aussi parfois parce qu'il arrivait avec beaucoup de retard mais à un moment donné, il est devenu régulier » (EE-18).

Enfin, cette dimension groupale de socialisation normée de la formation permet aussi de tisser et/ou de restaurer des liens avec les milieux de travail, leurs contraintes, leurs modalités de fonctionnement... et de mieux en mesurer les attentes, voire tout simplement de s'y retrouver.

« Elle a connu des gens, la façon de travailler avec autonomie » (EE-7).

« Je pense que le fait que ces formations soient ouvertes aussi bien aux adultes de plus de 26 ans et aux jeunes 16-25 ans, que le fait qu'il y ait des adultes (...) aident les jeunes de moins de 26 à se stabiliser et à avoir plus de motivation pour la recherche d'emploi » (EE-14).

« Ça permet de découvrir pour certains les milieux de travail, pour d'autres (...) de vérifier un projet » (EE-19).

En contre partie, cette rupture de l'isolement et cette construction de liens sociaux nouveaux peuvent avoir des conséquences identitaires pas toujours bien vécues dans les milieux familiaux. En effet, pour certains des évolutions notables ont vu le jour et modifient leur rapport aux autres.

« Ah oui, elle parlait et elle disait JE surtout et pas maman m'a dit » (EE-6).

« Maintenant par rapport à son ménage, ça c'est sûr, c'est une évidence. Oui, quand elle n'est pas d'accord, elle s'affirme beaucoup plus et c'est vrai que par rapport à sa culture, c'est une grande démarche pour elle et c'est une grande fierté aussi » (EE-9).

« Enfin, elle avait des copines ; elle faisait des sorties à la piscine, tout ça... Ils me disaient : « mais qu'est-ce que vous avez fait de ma petite fille ! » Alors une petite fille qui avait 23 ans quand même » (EE-6).

Dans un cas même, la formation a permis à l'une des stagiaires de changer de mode de vie.

« Je n'ai pas mentionné qu'elle était en couple maintenant alors qu'au départ, elle ne l'était pas. Donc, elle vit avec quelqu'un. Ils ont un appartement autonome » (EE-5).

En d'autres termes, pour certains, la formation a pour effet à la fois de se reconstruire individuellement et de se redonner ou de se retrouver une place sociale fut-elle humble.

Pendant plusieurs mois, on se reconstruit, on gagne de l'assurance, on est peut-être un peu mieux armé. On s'est aussi un peu restauré narcissiquement. Pour certains, ça permet d'envisager autrement l'avenir (...). On fait partie de ce groupe pendant plusieurs mois (...), c'est l'appartenance à quelque chose. C'est-à-dire que « je ne suis plus demandeur d'emploi, je suis stagiaire de la formation professionnelle ». Pour quelqu'un, je fais quelque chose, j'ai une reconnaissance sociale. Le statut, c'est le terme exact » (EE-19).

5.7 - Rapports aux institutions et vie associative

Malgré notre questionnement nous n'avons recueilli que peu d'information sur ces deux items. Les « environnements » n'ont pas semblé en mesure de nous renseigner précisément sur ces points. Quand des informations nous furent livrées, elles apparaissent soient parcellaires, soit incertaines et dans tous les cas peu représentatives d'éventuelles évolutions collectives. Elles n'illustrent d'ailleurs que très approximativement de possibles évolutions personnelles. Les citations qui suivent ne sont donc là qu'à titre illustratif et n'ont aucune vocation générale.

Ainsi en regard des institutions EE-19 déclare à propos du rapport au travail de X :

« C'est certain, les contraintes ne sont pas les mêmes (...), on n'est pas sur les mêmes normes (...). On découvre qu'en France, ce n'est pas pareil ».

Quant à Y, son rapport à la police semble avoir quelque peu évolué.

« Dans les contrôles de police, il avait un peu tendance à envoyer paître le policier qui venait faire son travail. Maintenant, il dit : « c'est mieux ». Il se sent plus en sécurité de les voir faire leur travail. Il a un peu changé sur ce point de vue-là » (EE-10).

Quant à Z :

« *Je pense qu'il respecte les règles. A ma connaissance, il n'a pas de souci par rapport à ça* » (EE-9).

En ce qui concerne, les plus jeunes une part significative d'entre eux, malgré tout, entretiennent encore des relations régulières avec les structures d'accueil.

« *Peut-être la moitié, je n'en sais rien mais il y en a quand même pas mal qui reviennent, qu'on voit souvent. D'autres qui ne reviennent pas* » (EE-17).

Une fois la formation terminée et même dans le cas d'un suivi régulier, la vie associative des anciens stagiaires est assez largement méconnue soit parce qu'elle est peu développée, soit parce qu'elle est peu abordée lors des suivis.

« *Très honnêtement, je ne crois pas qu'elle ait d'autres activités* » (EE-5).

« *Malheureusement, ça je ne peux pas vous dire (...). Il me semble qu'il faisait du foot en club* » (EE-14).

« *Il joue (dans) petits clubs amateurs de quartiers* » (EE-3).

« *C'est vrai que c'est une fille qui fait du bénévolat* » (EE-6).

5.8 - Poursuite de formation

Parmi les témoignages recueillis auprès des « environnements », il ressort que si pour un certain nombre d'anciens stagiaires l'accès à l'emploi, nous l'avons vu, est une priorité absolue. Pour d'autres en nombre significatif une poursuite de formation s'avérerait souhaitable et/ou souhaitée soit par le membre de l'environnement interrogé soit par le stagiaire lui-même. D'aucuns sont d'ailleurs, pour peu que les opportunités existent localement, plus ou moins engagés dans une poursuite d'apprentissage. Les uns afin d'améliorer encore leur niveau de savoirs de base.

« *Elle continue les ateliers de la Croix rouge, le vendredi après-midi* » (EE-6).

« *A l'issue de la formation à Escale, elle a continué à reprendre quand même des cours en individuel avec la formatrice* » (EE-2).

« *Elle a décidé d'apprendre l'anglais* » (EE-7).

« *Ce qui lui a permis d'enclencher sur un autre type de formation* » (EE-4).

Les autres dans une perspective qualifiante et certifiante.

« *Elle s'est renseigné au GRETA à Vernon pour la formation d'auxiliaire de vie (...). Elle les a déjà contactés* » (EE-9).

« Alors à la suite de la formation, il a tout de même eu (...) le courage d'aller passer les tests au CPTA » (EE-1).

Il apparaît par ailleurs important que les dispositifs permettant les poursuites d'apprentissages devront être adaptés aux apprenants et à leur profil d'apprentissage.

« Il faudrait qu'il y ait une grande part qui soit consacrée aux professionnel (...) qu'il puisse rapidement mettre en pratique (...), des choses beaucoup plus concrètes » (EE-3).

« X ne serait pas capable aujourd'hui de pouvoir suivre une formation rythmé (à temps plein) » (EE-18).

« Il faudrait (...) des journées à un rythme un petit peu intensif, complètement personnalisées » (EE-6).

Au demeurant et il s'agit bien d'un effet direct, ces formations aux savoirs de base favorisent les projets professionnels et facilitent l'accès, au moins pour une minorité, à des formations plus qualifiantes envisageables à la suite des dispositifs de formation suivis.

« Enfin, je pense qu'il ne faut pas se leurrer mais on peut arriver à une qualification de niveau V, c'est ça, d'un niveau simple CAP, BEP » (EE-5).

« On se rend compte que ce type de public va avoir un accès plus facile à la formation qualifiante que s'il n'était pas passé en AFB » (EE-12).

Conclusion intermédiaire des « environnements »

Aux dires des intervenants, en tenant compte bien évidemment des profils et des parcours de chacun des stagiaires évoqués, les dispositifs de formation produisent sur les apprenants des effets multiples. Non seulement, ils permettent l'acquisition ou la ré-acquisition de savoirs de base essentiels à la vie contemporaine des sociétés du nord. Mais au-delà ils ont de multiples effets sociaux à bien des égards précieux pour les individus mais aussi pour la société toute entière. Ils stimulent en effet l'émergence ou la consolidation des projets professionnels ; ils développent la confiance en soi et l'autonomie sur plusieurs plans dont celui de la recherche active d'emploi : ils réenclenchent ou favorisent des phénomènes de socialisation ou de resocialisation ; ils participent à des phénomènes d'enculturation et/ou d'acculturation sociales et professionnelles ; ils facilitent encore pour certains des poursuites d'apprentissages d'ordre général ou professionnel. En bref, ces dispositifs de formation dynamisent ou redynamisent ceux et celles qui en bénéficient.

« C'est un tremplin phénoménal pour elle » (EE-5).

« La formation, ça ne résout pas tout (...), mais bon malgré tout, ça permet de renforcer, c'est un tremplin quelque part » (EE-19).

« En termes de resocialisation, d'effets de groupes, là, le collectif peut être réellement un tremplin pour les jeunes » (EE-12).

Cette récurrence de l'occurrence « *tremplin* » à trois reprises, sans induction apparente, en est pour nous un signe.

Enfin, soulignons, sans y revenir dans le détail¹⁵, les convergences fortes, des discours des apprenants et des « environnements » sur les effets très largement positifs, individuellement et socialement, des dispositifs de formation aux savoirs de base accueillant un public très hétérogène. Certes, il y a des nuances légitimes et logiques sur les effets constatés, elles sont à l'évidence liées aux points de vue, à la place et aux rôles des acteurs.

¹⁵ Se reporter à la deuxième conclusion intermédiaire pour Vernon et Tours.

Conclusion générale et recommandations

Les effets produits et constatés

Nous avions constaté en fin de première phase que les dispositifs de formation selon leurs spécificités et selon la singularité des parcours personnels produisaient de nombreux effets. Il apparaît en effet à l'analyse que la formation a, en matière d'impacts directs attendus ou indirects (phase 1) souvent confirmés en phase 2, de multiples fonctions selon les individus. Ces effets quelquefois se cumulent pour certains. Nous ferons apparaître à l'aide d'une double astérisque ** les effets nouveaux issus constatés de la seconde phase de ce travail par les stagiaires eux-mêmes et presque toujours corroborés par les « environnements ».

D'abord au regard de l'insertion ou de la réinsertion. La formation facilite de fait selon les personnes et en fonction de leur âge, de leur situation sociale et/ou culturelle, etc. :

- soit des orientations ou des réorientations professionnelles,
- soit des prises de contacts avec un secteur d'activité,
- soit la découverte de métiers,
- soit l'acquisition d'une première expérience professionnelle,
- soit l'origine** ou le développement d'une motivation pour l'engagement dans une formation ultérieure.
- Soit elle confirme et consolide** les projets et les orientations professionnelles apparues durant le stage.

Elle conforte par ailleurs de premiers projets professionnels et/ou des choix de reconversion et elle rend plus aisées les démarches de recherche d'emploi. Elle est quelquefois, faute de projet professionnel, un sas, un temps de latence dans une phase personnelle d'incertitude pour « éviter de ne rien faire ». Elle** est encore pour certains un espace relativement protégé et propice de remobilisation de soi et de renarcissisation. Elle redonne force à des capacités et à des savoirs « enfouis » avant de s'engager dans une nouvelle phase de vie. Elle** apparaît dès lors comme un moteur motivationnel essentiel aux apprentissages fondamentaux et à la dynamique sociale des adultes peu qualifiés.

« *Je comprenais que ça pouvait changer ma vie* » (E8-A²).

Ensuite la formation produit des effets directs, presque immédiatement perceptibles et confirmés par la suite, sur les personnes qui gagnent rapidement en autonomie dans leurs déplacements ou pour réaliser des actes de vie quotidienne (notes téléphoniques, liste de courses, rapport aux administrations, paiement en euros...).

Elle revitalise ou permet la construction de réseaux de socialisation ou en d'autres termes de briser** des formes d'isolement préjudiciable aux personnes et à leur insertion quelquefois même vécu avec une relative souffrance.

Elle favorise la reprise de confiance et l'amélioration de l'image de soi souvent décisives pour la conduite d'un projet personnel ou professionnel. Elle** atténue certaines formes de timidité jusqu'alors très inhibitrices quant à l'établissement de relations avec d'autres ou de recherche de stages ou même d'emploi...

Enfin elle permet quelquefois des transferts et des réutilisations des savoirs de base et des capacités développées dans les sphères professionnelles et ou sociales.

« C'est un tremplin phénoménal pour elle » (EE-5).

La formation** favorise aussi de très classiques effets de re-socialisation en matière de lever, de respect de horaires, de partage des repas, etc.

Elle** modifie parfois les rapports intra-familiaux soit entre époux, soit entre les parents et les enfants et elle peut dans certaines circonstances remettre en cause des phénomènes de dépendance, voire d'emprise, depuis longtemps installés et souvent inhibiteurs. Elle** favorise donc la prise d'initiative et l'accès à l'indépendance de certains.

Enfin** la formation (y compris les stages pratiques et les sorties...) favorise des processus d'acculturation en ce sens qu'elle permet à certains de mieux appréhender les coutumes, les règles de vie, les rituels, les habitudes et les modalités d'exercice du travail exigés ou souhaitables dans le pays d'accueil. En cela, elle apparaît comme un instrument d'insertion sociale, professionnelle et culturelle précieux et irremplaçable. Elle** contribue enfin, mais ici le constat est plus, à une prise de conscience sociale et à la construction de la « citoyenneté ».

« Moi, il me semble que ce type de formation, ce qui est important, c'est que ça aide, c'est un grand mot, à être citoyen » (EE-1).

Sur le plan** des apprentissages, au-delà des acquisitions évidentes, bien que très contrastées, en matière de savoirs de base (lecture, écriture, calcul...) selon les niveaux et les parcours d'origine, la formation** favorise l'expression individuelle et initie fréquemment à la vie, au travail et à la communication en groupe. Elle** facilite de plus une ouverture culturelle importante soit du fait du dispositif (activités « d'éveil », contenus [droit du travail, géographie, etc.] techniques...) soit du fait même de la composition socio-géographique des groupes.

Soulignons encore une fois, qu'un des apports significatifs de cette deuxième phase de la recherche nous semble être d'avoir fait émerger l'importance culturelle de la formation donc sa fonction d'insertion dans la société hexagonale. En effet, il nous a été déclaré à plusieurs reprises que la formation permettait de mieux comprendre comment on vit et travaille en France, ce qui revêt pour des arrivants un caractère important. La formation est dès lors à penser, au-delà des apprentissages, comme un creuset, selon les cas, d'acculturation ou d'enculturation.

« Ce qui m'avait plu, là-bas, c'est... Quand tu vis dans un pays il faut savoir : « ne fais pas ceci, ne fais pas cela », c'est bien » (E8-A²).

Recommandations générales

Il apparaît opportun de veiller à la mise en place des structures de suivi de l'effort de formation en particulier pour les adultes de plus de 26 ans. Ceux relevant des missions locales le sont déjà. Au-delà, il semblerait utile de mettre en place et/ou de mieux faire connaître le réseau des APP (Atelier pédagogique personnalisé) et des AFB (Atelier de formation de base), etc., afin que les publics passés par des dispositifs collectifs de formation puissent continuer à développer leurs savoirs de base et éviter l'érosion inévitable, sans entretien ni usage, de leurs connaissances. Il y va de l'intérêt de l'investissement public en formation des adultes peu qualifiés car faute de poursuite possible, la politique publique pourrait avoir l'effet, malgré la générosité de son intention, d'un coup d'épée dans l'eau.

« Oui, mais bon, il faut que je continue » (E6-A²).

« Je me suis amélioré, mais bon, il y a encore de gros progrès à faire » (E3-C²).

Rappelons aussi que si aujourd'hui les savoirs de base apparaissent comme fondamentaux et incontournables, ils ne sauraient suffire à assurer l'autonomie sociale des personnes. Cette dernière exige maintenant un maniement usuel des technologies de l'information, des matériels et des fonctionnements cognitifs qu'elle mobilise. Les compétences de base - associées à la lecture, l'écriture, le calcul - ne sont plus aujourd'hui suffisantes. Les dispositifs de formation qui n'auraient pas encore intégré cet incontournable social, devraient, selon nous, y remédier en urgence et pour cela être dotés éventuellement en moyens humains et matériels suffisants pour assumer ces « nouveaux » objectifs de formation. Il y a en la matière urgence sociale.

« Maintenant, il faut tout faire sur ordinateur (...). Sur ordinateur, ça, c'est dur » (E12-A²).

« Par contre en informatique, ça m'a apporté un peu mais pas beaucoup. J'aurai aimé apprendre un peu plus en informatique. L'informatique, c'est pas évident. Il faut longtemps pour comprendre le truc » (E6-A²).

Ce constat d'un incontournable accès aux technologies et aux nouveaux outils d'information et de communication est partagé aussi par les « environnements ».

« Surtout qu'on demande pas mal de choses maintenant, la plupart des ANPE, c'est assez récent, sont toutes informatisées. Il y a encore les trois quarts des personnes qui ne savent pas se servir d'internet » (EE-3).

Sur un plan pédagogique et psychosociologique, le groupe apparaît comme une constante de réussite de ces dispositifs de formation. Il participe en effet à briser l'isolement de certains et à engager des processus de re-socialisation. Il favorise les apprentissages coopératifs et le travail en équipe transférable dans la sphère professionnelle. Néanmoins, au-delà des apports de la dimension groupale, une pédagogie différenciée et/ou individualisée nécessaire à la dynamique individuelle est à développer en parallèle.

« Si elle n'avait pas pu bénéficier de la formation individuelle et de la formation en groupe, après, elle n'aurait pas pu intégrer une formation qualifiante » (EE-2).

Au cours des entretiens, nous avons aussi pu recueillir quelques propositions émanant d'un ou plusieurs acteurs comme favoriser les modalités de garde d'enfants pour favoriser l'apprentissage des femmes en particulier, prendre en charge des frais de déplacement quelquefois trop élevés, accéder à une possibilité de rémunération durant la formation dégageant l'horizon économique et favorisant les apprentissages.

Pour notre part, nous avons pu constater une absence de suivi post formation des plus de 26 ans. Cette absence, à notre avis, est préjudiciable à l'entretien des dynamiques professionnelles et d'apprentissages relancés durant les stages. A terme, cette absence de suivi pourrait entraîner des retours en arrière, des régressions chez certains anciens stagiaires et leur faire perdre les avancées positives de leur engagement en formation. Du point de vue général, ces retours à l'état antérieur annulent l'investissement collectif dans ces formations et du même coup en réduisent l'intérêt social. En ce sens, il serait peut-être opportun d'améliorer et/ou de renforcer les liens entre les intermédiaires de l'emploi, voire même, d'élargir les missions de certains d'entre eux.

« Parce (sans) l'accompagnement, je pense que n'importe qui peut se démobiliser au bout d'un certain temps si après une multitude de démarches, il ne se passe rien » (EE-3).

« Pour qu'elle trouve du travail, après, il faudrait un appui à la sortie (...). Je trouve que c'est ça qui manque ici. Sinon, il faut recommencer à rien (zéro) quand on sort d'ici » (EE-7).

D'autres acteurs souhaiteraient que des entrées en formation puissent se faire à hauteur de trois ou quatre fois par an pour ne pas laisser ceux prêts à s'engager en formation dans une trop longue attente souvent préjudiciable à leur motivation. Certains, même, dans un lieu se sont plaints de la réduction, voire de la suppression des actions disponibles pour les populations concernées.

« D'ailleurs, c'est pour ça que je suis amère avec le fait que ça n'existe plus sur X. Il nous manque une marche » (EE-5).

« On a très peu d'outils pour ce public-là. Il y a plein d'actions qui ont été sucrées dans ce cadre-là » (EE-6).

Nous avons aussi, de notre côté, constaté et souligné combien l'inscription et la réussite de la formation étaient liées au soutien actif des proches. Ce soutien est même dans quelques cas, à notre sens, déterminant, c'est pourquoi, une communication et une sensibilisation en leur direction pourraient s'avérer fructueuses. En effet, globalement, durant ce travail, nous n'avons rencontré que des acteurs volontaires et soutenus. Combien, aujourd'hui, sans information et sans le soutien des leur ne peuvent accéder à ces dispositifs parfois déterminant pour leur insertion et leur vie sociale future ?

Reste que, au demeurant, quel que soit le professionnalisme des acteurs, en premier lieu des formateurs ou des autres acteurs et quelle que soit la qualité de la formation, la réussite des ces dispositifs, bien souvent, pour les apprenants, même si cela ne peut être un indicateur absolu comme l'a montré ce travail, est de trouver ou de retrouver un emploi.

« Mais maintenant, il n'y a rien. Je cherche du travail. Partout, il n'y a pas de travail » (E7-B²).

Recommandations en matière de qualité pédagogique de la formation

En matière d'indices de qualité pédagogique, ce travail a permis de pointer une nécessaire professionnalisation des formateurs permettant :

- la mise en place de relations pédagogiques et d'un climat favorable aux apprentissages basé sur la confiance, l'empathie, l'écoute....,
- la « déscolarisation » des pratiques ou en d'autres termes la mise en œuvre réelle d'un « faire » andragogique,
- la gestion d'un groupe hétérogène aux motivations diversifiées,
- la mise en œuvre d'une pédagogie du projet,
- la définition de parcours personnalisés et la gestion des projets personnels et professionnels,
- la mise en place d'une pédagogie différenciée et/ou individualisée,
- l'animation et la régulation de groupes d'une grande hétérogénéité,
- des possibilités de co-animation,
- la recherche d'une certaine interdisciplinarité (savoirs de base, législation, histoire, organisation administrative...),
- l'usage raisonné de l'évaluation et d'outils de mesure des apprentissages,
- une relative maîtrise des processus d'alternance (gestion des stages pratiques),
- L'initiation à l'usage systématique et approfondie de l'ordinateur et à la navigation sur internet.

A partir de cette liste d'items, voire de son élargissement, et de la définition de critères, il apparaît possible de construire une grille d'évaluation des dispositifs ouverts aux publics peu qualifiés.

Recommandations en matière d'évaluation des effets

Un second volet de cette recherche avait pour objectif de fournir des pistes de travail quant à l'évaluation des effets produits sur les personnes par les dispositifs de formation aux savoirs de base, c'est-à-dire de produire des éléments permettant la formulation d'un jugement de valeurs sur ces actions. Pour pouvoir parvenir à les dégager, la mesure des impacts de la formation, grâce au croisement des propos des stagiaires et de leurs « environnements », paraissait opportune autant qu'indispensable au comité de pilotage de ce travail. Une fois cette première étape terminée, nous sommes donc maintenant en mesure de faire quelques recommandations sur les éléments et les indicateurs devant rentrer dans l'évaluation de ces dispositifs dans ce domaine. Au-delà de ces premières données, il conviendrait de mettre en place un groupe de travail, non seulement pour valider ces éléments et ces indicateurs mais aussi afin d'en définir les critères et de construire des outils à mettre à la disposition des différents acteurs impliqués dans ces dispositifs.

Avant d'aller plus loin dans ces recommandations en matière d'évaluation, il nous faut insister sur le fait que le temps est pour les publics de premier niveau de formation une constante à prendre en compte et à gérer en fonction de rythmes particuliers souvent induits par leur passé « de désaffiliés ». Cette dimension est à inclure dans la gestion des parcours individualisés.

« Avec ce public-là, il faut un certain temps, au minimum sur 12 ou 24 mois, c'est une moyenne à mon avis car on part sur un public qui a beaucoup de difficultés, beaucoup de lacunes (...). Il y a beaucoup de choses à régler, par contre, ça permet de réintégrer la vie sociale (...) pour ensuite les lâcher avec une situation moins compliquée » (EE-12).

Mais aussi dans toute tentative d'évaluation des effets de la formation, ces derniers doivent être mesurés largement à froid, plus encore que dans cette recherche si l'on en croit EE-12. Certains effets nécessitent une maturation, d'autres l'occasion de leur mobilisation et de leur usage dans une situation sociale, d'autres encore une forme de prise de conscience lors d'un évènement...

« Il faut un minimum de temps parce que même eux-mêmes quand ils sortent, ils ont l'impression que ça ne leur a pas servi et six ou huit mois après (lors de) l'entretien dire : « tout compte fait, ce que j'avais appris ça me sert maintenant » et ça fait son petit bonhomme de chemin. C'est pas au début ».

Ce travail a permis de faire émerger un certain nombre de résultats sur les effets produits sur les personnes par la formation. Nonobstant, il serait présomptueux de penser que les évolutions constatées sont les conséquences de la seule formation. Il est probable que dans bien des cas, même si la formation engage ou favorise les mises en mouvement, d'autres évènements extérieurs concourent complémentairement à ces transformations. En d'autres termes, toute démarche d'évaluation de l'impact devra rester prudente et humble sur les mesures d'écart constatés entre l'entrée et la sortie de formation. Certes, la formation peut être déterminante dans le déclenchement de ces évolutions mais elle est en toute probabilité rarement le moteur unique, et dans tous les cas, en lien, avec la situation personnelle des apprenants. Elle est en cela, peut-être déjà le signe d'une conjoncture favorable.

« Moi, je crois que la formation est arrivée au bon moment, au bon endroit parce que c'était une évolution de choses et qu'il fallait que ce soit à ce moment-là » (EE-5).

En matière d'évaluation des effets de la formation sur les personnes, ce travail n'a pas permis de faire nettement apparaître des indicateurs facilement quantifiables. En revanche, il a permis de dégager un ensemble d'indicateurs qualitatifs intéressant et significatif de l'évolution des individus impliqués. Il a permis de faire émerger l'importance :

- d'un indicateur d'autonomie dont il conviendrait de construire des sous catégories (recherche d'emploi, transport, administration, apprentissage...) et une échelle de mesure,
- d'un indicateur de confiance à définir comme précédemment (confiance en soi, en ses capacités d'apprentissage ou de communication...) et à mesurer avec le même type d'outil,
- d'un indicateur de dynamisation ou de redynamisation lui aussi à affiner,
- d'un indicateur de transfert et/ou d'usage des savoirs de base et des savoirs sociaux acquis, là encore à préciser,
- d'un indicateur de qualité et de développement de liens sociaux,
- d'un indicateur d'engagement social (vie associative, « citoyenneté »...)
- d'un indicateur de projet personnel et professionnel (qualité, évolution, faisabilité...),
- d'un indicateur d'employabilité,
- d'un indicateur de contact¹⁶ avec les entreprises ou d'autres structures,
- d'un indicateur d'appétence et de redynamisation en matière d'apprentissage et de formation générale et/ou professionnelle.

Il va de soi que cette liste d'indicateurs n'est pas exhaustive et qu'il convient d'y ajouter un indicateur de retour ou d'accès à l'emploi (durée, type de contrat...) mais qu'à l'évidence ce seul indicateur n'est pas ou n'est plus suffisant pour mesurer l'impact individuel et social d'un dispositif de formation. Il est même, selon nous, si l'on réduit l'effet des formations à ce dernier très réducteur et largement inopérant s'il n'est pas mis en relation corrélée avec d'autres.

¹⁶ J'emprunte cet indicateur à François Stankiewisz in *La mesure d'efficacité des stages de formation destinés aux demandeurs d'emploi*, Travail et Emploi, n° 64.

A cette batterie d'indicateurs pourrait bien évidemment s'ajouter une mesure objective des apprentissages réalisés en matière de savoir fondamentaux. De tels outils existent, les formateurs en mobilisent fréquemment. Reste à savoir s'il serait opportun et faisable d'en normaliser le format afin d'obtenir des résultats généraux plus cohérents et surtout plus éclairants en termes macro ?

D'un point de vue quantitatif, un certain nombre des indicateurs repérés pourrait faire l'état d'une mesure assortie d'un taux comme c'est souvent le cas en matière d'accès ou de retour à l'emploi. Ainsi, nous pourrions imaginer un taux d'accès à une formation qualifiante et/ou générale, un taux de construction, d'engagement ou de réalisation de projets, un taux en matière de gain d'autonomie constatée, un taux de développement des liens sociaux... En bref, recueillir pour chacun des indicateurs qualitatifs des données quantifiables. Reste à étudier la faisabilité et la pertinence d'une telle mesure à l'échelle nationale dans la gestion et l'évaluation des dispositifs publics de formation.

Enfin et pour clore cette recherche, il convient d'ouvrir au moins une piste de travail concernant les publics définis comme de premiers niveaux de formation et de qualification. En ce sens, il conviendrait peut-être de réfléchir collectivement à la définition d'un *socle commun* de connaissances et de compétences de base, indispensables aux adultes dans le cadre de notre société et de ses exigences individuelles, sociales et professionnelles.

Nos choix

Au-delà du travail de recherche qui a permis de faire apparaître et/ou confirmer une batterie d'indicateurs tant en matière d'effets de la formation sur les personnes que de qualité des dispositifs, il nous paraît, à l'issue de ce dernier, nécessaire de nous positionner et d'émettre quelques préférences en matière d'indicateurs à conserver et à utiliser même si ces préférences n'ont pas été établies directement par les acteurs rencontrés.

Si tous les indicateurs repérés dans ce rapport ont un intérêt, il va de soi qu'un tableau de bord devient illisible et non opérationnel si celui-ci est trop complexe et trop fourni. Il convient donc de n'en conserver que les plus significatifs en fonction de la nature et des objectifs de l'évaluation que l'on souhaite opérer. Dans tous les cas ce tableau de bord doit être d'une lecture facile et permettre un diagnostic rapide, sûr et pertinent.

Pour notre part, en matière d'impacts et d'effets sur les personnes, nous retiendrions tout ce qui va dans le sens d'une plus grande autonomie individuelle sociale et professionnelle. C'est-à-dire tout ce qui milite pour réduire la dépendance des individus, voire l'emprise quelquefois exercée sur ces derniers. Que cette dépendance soit familiale, caritative ou produite indirectement et involontairement par les acteurs du travail social et de l'insertion.

Pour ce faire nous avons procédé à des regroupements et retenu 4 indicateurs :

- **Indicateur d'autonomie en matière d'usage des savoirs de base** (expression orale et écrite, modalités opératoires) garant d'une autonomie sociale, professionnelle et « administrative » (*papiers officiels, convocation, lettres de toute nature, fiche de paie...*) et favorisant toutes les formes de socialisation et d'accès aux savoirs.

- **Indicateur d'autonomie dans la sphère professionnelle** (*insertion, projet, recherche d'emploi, capacité à agir dans un collectif de travail...*) garant d'une non dépendance économique.
- **Indicateur d'autonomie dans l'usage des technologies de la communication** (*usage de l'ordinateur et d'internet...*) garant d'une adaptation à la société contemporaine et à ses exigences et d'un accès potentiel à une culture illimitée.
- **Indicateur d'autonomie en matière de déplacement** (*itinéraire, transport collectif, permis de conduire...*) garant de toutes les mobilités spatiales.

Pour notre part, en matière de qualité des dispositifs de formation, nous retiendrions, au-delà des incontournables apprentissages de base, tout ce qui va dans le sens de l'acquisition d'une réelle confiance en soi, porte de toutes les audaces et toutes les réussites individuelles et collectives. Il va de soi, qu'avant même la mise en œuvre de ces indicateurs, les formateurs et les formatrices doivent être associés à leur finalisation opérationnelle et formés à leur utilisation.

Pour ce faire nous avons procédé comme ci-dessus et retenu 3 indicateurs :

- **Indicateur d'apprentissage formel des savoirs de base et de maniement de l'ordinateur** (*évaluation d'entrée et de sortie, auto-évaluation, usages des savoirs, appétence et transfert...*) garant de possibles professionnels, sociaux, culturels.
- **Indicateur andragogique ou de déscolarisation du processus éducatif** (*co-animation, relation entre les acteurs, « pédagogie » différenciée et active, travail en sous-groupe...*) garant de conditions d'apprentissages adaptées au public et des gains d'autonomie.
- **Indicateur d'alternance intégrative et de connaissance du tissu économique** (*lien réel et construit entre le lieu de formation et le lieu de stage, tutorat, suivi, réseau d'entreprises, connaissance de l'offre de formation et du bassin d'emploi...*) garant des possibilités d'insertion et/ou de ré-insertion professionnelles.

Annexes

Annexe n°1

Grille d'entretien stagiaire (entrée en formation)

Lieu de l'entretien : Date :

Etat civil

Nom : Prénom :

Age : Sexe :

Lieu de naissance : Nationalité :

(si "étranger") depuis combien de temps en France :

Origine des parents :

Profession père/mère et âge :

Célibataire ou en couple : Enfants à charge (combien/âge) :

Profession du conjoint :

Habitat :

- ville/campagne, pavillon/immeuble :

- locataire ou propriétaire :

- autre : hébergé, foyer, CHRS :

Scolarité et formation

Scolarité (en France/à l'étranger) ?

Parcours scolaire (y compris SEGPA, IMP, IMPRO, IME) :

Dernière classe fréquentée (à quel âge, pourquoi cet arrêt) :

Diplôme le plus élevé obtenu (y compris CFG) :
(année, lieu)

Diplôme le plus élevé préparé :
(année, lieu)

Représentation (souvenir) de la scolarité

Emploi

Age du premier emploi ?

Professions/emplois
(Les trois derniers, quand, où, qualification, durée)
(Lien avec la formation initiale)

Formation professionnelle suivie
(objectifs, année, lieu, durée, effets [promotion, CD vers CDI, autre])

Parcours professionnel (analyse et commentaire)

Statut dans la formation en cours (salarié [avec ou sans contrat de travail] DE, Rmistes, COTOREP, autres)
(Si en emploi, l'emploi actuel est-il menacé ?)

Interlocuteur régulier/suivi d'un conseiller (ANPE, Mission locale, PAIO...)
(Nom éventuel du conseiller et structure)

Vie sociale

Permis de conduire :

Moyen de transport (personnel, à disposition), lequel ?

Activités associatives/syndicales/politiques
(Si oui, lesquelles et responsabilité ?)

Loisirs (sport, télé, cinéma, "lecture", autres,) rythme, intensité :

Nature des relations avec la famille, les amis et le voisinage (suivies, rares...)

Formation en cours

1 - Pourquoi vous êtes-vous inscrits dans cette formation ?
(motivation, cause de l'engagement, acquisition des savoirs de base)

2 - Est-ce la première fois que vous suivez ce type en formation ?
(Sinon quand, où, quelle durée, quels effets)

3 - Votre entourage est-il au courant
(conjoint, enfants, voisins, employeur)

4 - Comment l'avez-vous trouvée ?

5 - Quelqu'un vous a-t-il proposé de la suivre ?
(Qui ? Comment ? Pourquoi ?)

6 - Avez-vous rencontré des difficultés pour vous y inscrire ?
Si oui Lesquelles (administratives, santé, transport, garde des enfants...)?

7 - Vous paraît-elle adaptée à vos besoins
(lieu, durée, contenus...)

8 - Qu'attendez-vous pour vous de cette formation (effet personnel) ?
(image de soi, assurance, vie sociale, communication, gestion de budget personnel...)

9 - Est-elle liée à un projet personnel ?
(lequel ? quelle échéance ? seul ou avec d'autres ? Où ?)

10 - Est-elle liée à un projet professionnel (emploi, qualification, promotion) ?
(lequel ? quelle échéance ? seul ou avec d'autres ? Où ?)

11 - Après la formation, quel usage comptez-vous en faire après ?
(formation qualifiante, diplôme) ?

12 - Par quels moyens ?
(formation et/ou VAE)

13a - Comment allez-vous mesurer votre progression en lecture pendant la formation ?

13b - Comment allez-vous mesurer votre progression en écriture pendant la formation ?

13c - Comment allez-vous mesurer votre progression en calcul pendant la formation ?

13d - Comment allez-vous mesurer votre progression dans les autres domaines ? (selon les objectifs du dispositif).

14a - Comment allez-vous mesurer votre progression dans la vie personnelle ?

14b - Comment allez-vous mesurer votre progression dans la vie sociale ?

14c - Comment allez-vous mesurer votre progression dans la vie professionnelle ?

15 - Pour vous quelles sont les conditions (critères) d'une bonne formation ?

. Avant :

(information, inscription, test, accueil...)

. Pendant :

(relation au formateur, contenus, méthode(s) d'apprentissage, usage TIC, vie de groupe, durée, rythme, lieu, locaux...)

. Après :

(quels objectifs pour vous doit-elle atteindre, besoins à satisfaire... A qui et quoi doit-elle servir ?)

16 - Pour vous quels sont les critères/les raisons d'une mauvaise formation ?

(avant, pendant, après)

17 - Souhaitez-vous ajouter quelque chose ?

Annexe n°2

Grille d'entretien "stagiaire" (sortie de formation)

Lieu de l'entretien : Date :

Nom : Prénom :

Evolution de la situation personnelle :

suite de formation (nature)

emploi (type de contrat, secteur)

demandeur emploi

Rmi

Autre

Logement (changement)

Vie personnelle (séparation, mis en couple...)

Fin de formation

1 qu'est-ce que cette formation vous a apporté ?
(*en quoi vous a-t-elle transformé ?*)

2 - Pourquoi vous étiez-vous inscrit dans cette formation, quels étaient vos objectifs ?
(*motivation, cause de l'engagement, acquisition des savoirs de base*)

3 - Vous a-t-elle permis d'atteindre vos objectifs ?
(*Lesquels, si oui ou non, pourquoi ?*)

4 - Vous paraissait-elle adaptée à vos besoins ?
(*lieu, durée, contenus, stage...*)

5 - A-t-elle fait naître chez vous de nouveaux besoins ?
(*formation de base ou professionnelle, autres*)

6 - Qu'en a pensé votre entourage ?
(conjoint, enfants, voisins, employeur)

7 - Avez-vous rencontré des difficultés pour la suivre ?
Si oui lesquelles ?
(intellectuelles et/ou administratives, santé, transport, garde des enfants...)

8 - Et maintenant quel est votre projet ?

8 bis - Au niveau personnel ? A-t-il changé ?
(lequel ? quelle échéance ? seul ou avec d'autres ? où ?)

8 ter - Au niveau professionnel (*emploi, qualification, promotion*) ? A-t-il changé ?
(lequel ? quelle échéance ? seul ou avec d'autres ? où ?)

9 - Cette formation, vous a-t-elle permis de découvrir de nouveaux métiers ?
(effet sur l'orientation)

9 bis - D'avoir ou de renforcer une expérience professionnelle ?
(ou de prendre de nouveaux contacts professionnels)

10 - Qu'attendiez-vous d'autre de cette formation (effets personnels) ?
(image de soi, assurance, vie sociale, communication, gestion de budget personnel...)

10 bis - Y êtes-vous parvenu ?

11 - Après la formation, quel usage en faites-vous maintenant ? Et pour plus tard ?
(vie personnelle et professionnelle)

12 - Avez-vous progressé durant la formation ?
(lecture, écriture, calcul, autre)

13 - Comment mesurez-vous votre progression ?
(Plus grande facilité en lecture, écriture, calcul, autre...)

14 - Avez-vous noté des changements dans votre vie personnelle ?
(autonomie, initiative, mieux être...)

14 bis - Avez vous noté des changements dans votre vie sociale ?
(communication, relation)

14 ter - Avez vous noté des changements dans votre vie professionnelle ?
(intérêt au travail, compréhension des consignes, autonomie...)

15 - Cette formation était-elle une bonne formation ?
Si oui pourquoi ?
(inscription, relation au formateur, contenus, méthode(s) d'apprentissage, usage TIC, vie de groupe, durée, rythme, lieu, locaux...)

15 bis - Vous a-t-il manqué quelque chose ?

16 - Cette formation était-elle une mauvaise formation ?
Si oui pourquoi ?

17 - Seriez-vous volontaire pour suivre une autre formation, dans quel domaine et pour quoi faire ?
(*nouvelle motivation et dynamique d'apprentissage, préparation d'un diplôme*)

18 - Selon vous, dans tous vos changements, qu'est-ce qui est dû directement à la formation ?

19 - Souhaitez-vous ajouter quelque chose ?

Annexe n°3

Grille d'entretien "environnement" (sortie de formation)

Lieu de l'entretien : Date :

Nom : Prénom :

Stagiaire évoqué (nom et prénom) : Lieu :

Fonction ou rang familial :

En relation avec le stagiaire depuis :
(mois, année)

1 - Comment perceviez-vous cette personne avant la formation ?
(*Problématique personnelle, sociale, professionnelle*)

2 - Avez-vous observé chez ... durant ou après la formation des effets significatifs ?
(*positifs ou négatifs*)

3 - Plus précisément avez-vous perçu des évolutions de son rapport ou de ses attitudes ?

- Face au travail ?

- Dans l'émergence ou l'évolution d'un projet professionnel ?
(*réalisme des moyens*)

- Dans sa recherche d'emploi ?

- Dans l'émergence ou l'évolution d'un projet personnel ?
(*réalisme des moyens*)

4 - Par ailleurs, avez-vous perçu des modifications ?

- Dans son rapport au savoir et à l'apprentissage ?
(*nouvelle dynamique, acceptation de la formation, attention...*)

- Dans son mode de communication ?
(*en groupe ou seul*)

- Dans son mode de relations aux autres ?
(*en groupe ou avec son entourage*)

- Dans son rapport aux institutions ?

(ANPE, AS, Assedic, formation, police, justice...)

- Dans son activité sociale ?

(Association, syndicat...)

5 - Ou encore avez-vous noté ?

- Une progression en matière de savoirs de base ?

(Domaine, nature, importance)

- Des usages de la formation ?

(Lesquels, personnels/professionnels)

- Une meilleure perception de soi ?

- Une nouvelle dynamique personnelle ?

- Plus d'initiative ou d'autonomie

(Transports, démarches administratives...)

6 - Enfin, avez-vous eu échos d'autres évolutions dans d'autres domaines ?

(et par qui ?)

7 - Quel rôle et quelle place accordez-vous à la formation dans les changements de cette personne ?

(Pourquoi et sur quels critères ?)

8 - Selon vous, pour ce type de public, quels sont les effets généraux de la formation ?

Annexe n°4

Table des sigles

AEFTI : Association pour l'enseignement du français aux travailleurs immigrés

AFB : Atelier de formation de base

AFPA : Association pour la formation professionnelle des adultes

ANPE : Agence nationale pour l'emploi

ASSEDIC : Association pour l'emploi dans l'industrie et le commerce

BEP : Brevet d'enseignement professionnel

CAF : Caisse d'allocation familiale

CAP : Certificat d'aptitude professionnelle

CAT : Centre d'aide par le travail

CES : Contrat emploi solidarité

CDD : Contrat à durée déterminée

CDI : Contrat à durée indéterminée

CFG : Certificat de formation générale

CIVIS : Contrat d'insertion dans la vie sociale

CNFPT : Centre national de la fonction publique territoriale

CV : Curriculum vitae

COTOREP : Comité technique d'orientation et de reclassement professionnel

CSP : Catégorie socioprofessionnelle

DARES : Direction de l'animation de la recherche et des statistiques (Ministère de l'emploi, de la cohésion sociale et du logement)

DGEFP : Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle (Ministère de l'emploi, de la cohésion sociale et du logement)

FLE : Français langue étrangère

FSE : Fonds social européen

GRETA : Groupement d'établissements

IMPRO : Institut médicoprofessionnel

PAIO : Permanence d'accueil, d'information et d'orientation

SEGPA : Section d'enseignement général et professionnel adapté

SES : Section d'enseignement spécialisé

UNESCO : United Nations educational, scientific and cultural organization – Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

VAE : Validation des acquis de l'expérience