

EVALUATION DES EFFETS DES FORMATIONS : PISTES D'ACTION

Paru dans Actualité de la Formation Permanente, n° 157, novembre-décembre 1998

Franck MARTINI – Psychosociologue – Expert CHSCT
CATEIS – f.martini@cateis.fr

Divers travaux et observations ont mis en avant de façon récurrente un déficit dans l'évaluation des résultats des actions de formation pour les publics dits en difficulté. Cette situation est en partie liée au fait qu'une part non négligeable de l'activité des formateurs se déploie dans une relation informelle et que l'ensemble des résultats produits par la formation ne sont pas immédiatement objectivables puisqu'ils réfèrent largement à des évolutions individuelles. Sur la base de ce constat, ce texte propose de reprendre les éléments de réflexion dégagés suite à un travail initié par la DRTEFP PACA¹ et actuellement en cours.

S'atteler à la construction de modes d'évaluation articulés autour de quelques critères et indicateurs susceptibles d'éclairer l'ensemble des acteurs dans leur action représente un objectif conséquent. Jusqu'à présent, ce sont les effets quantitatifs en termes d'emploi (nombre de contrat de travail conclus) qui prédominent dans l'appréciation des diverses actions. Si cette mesure est légitime, elle présente néanmoins certaines limites. De plus, la contradiction entre la volonté d'objectivité de la mesure du taux de placement et le caractère singulier, inquantifiable, de la trajectoire subjective pose problème. Il paraît difficile de laisser la question en l'état, ou de se contenter (comme l'on est souvent tenté) en matière d'évaluation de mettre l'accent principalement sur les modalités de formation.

Ce travail s'inscrit dans des enjeux très actuels de la formation professionnelle. Formateurs, organismes de formation, commanditaires ont pour des raisons diverses, mais complémentaires, intérêt à se doter d'outils d'évaluation des effets. Des profits, techniques et politiques, sont à retirer d'une avancée sur la mesure de l'effet : professionnalisation des formateurs et des organismes (actuellement en partie freinée par les imprécisions ou ambiguïtés de la commande), lisibilité de l'action des organismes de formation, enfin efficacité globale des dispositifs de formation... Comment penser que la formation professionnelle pourra se passer d'une réflexion qui n'est ici qu'engagée ? L'écho très favorable que nous avons reçu au sein des organismes nous montre la pertinence de la thématique et la sensibilité des acteurs à ce sujet.²

REMARQUES PRELIMINAIRES

Les limites du taux de placement

La finalité professionnelle représente la vocation même des actions de formation SIFE. Cette évidence pose une première question. Vise-t-on l'emploi ou l'obtention d'une qualification, si modeste soit-elle ? Il n'est pas certain que la convergence entre les deux soit immédiate. Vouloir

¹ - Critères d'évaluation des effets des formations pour les publics en difficulté d'insertion, DRTEFP PACA, novembre 1997.

² - Dont on voit bien par ailleurs les connexions qu'il entretient avec la question de la reconnaissance des acquis professionnels et celle des portefeuilles de compétence.

construire des compétences ou chercher l'obtention d'un emploi ne révèle pas de processus similaires et ne se traduit pas par des objectifs concrets identiques, même s'il est évident que *grosso modo* la construction de compétences supplémentaires permet au bénéficiaire de se situer en meilleure place sur le marché de l'emploi. Si la mesure des résultats s'opère sans grande difficulté lorsqu'il s'agit d'actions qualifiantes pour lesquelles on peut apprécier l'atteinte d'un certain nombre de compétences, dans d'autres cas, lorsque le contenu technique est plus diffus, le problème est plus complexe. Il n'y a évidemment pas, au sens strict, de rupture entre ce que l'on désigne sous le terme générique d'objectifs de socialisation et d'emploi, en tout cas de discontinuité : les situations de travail sous certaines conditions sont un terrain éminemment favorable pour travailler à l'autonomie et à la sociabilité (deux versants d'une même réalité). Pour autant, on ne peut superposer les finalités de qualification et d'insertion sans bousculer un tant soit peu la réalité. Mais alors, quelle communauté d'effets pour les deux types d'action, et comment l'appréhender ?

La mesure des effets quantitatifs en termes d'emploi (nombre de contrats de travail conclus) est légitime, mais présente néanmoins trois inconvénients :

- elle laisse dans l'ombre tout un pan de l'impact réel des formations : l'évolution individuelle ;
- elle polarise l'action de formation vers des finalités qui tendent à piloter l'action par l'aval (et peuvent la déposséder de ses finalités propres) ;
- elle focalise l'action vers la recherche d'emploi en occultant pour partie l'aspect formateur du travail ainsi que le lien entre contenu de la formation (y compris les phases d'alternance) et contenu de l'emploi éventuellement obtenu.

Le placement est un indicateur réel mais second ou indirect (ce qui ne signifie pas secondaire) des effets d'une formation. Il n'indique que le degré de « compétitivité » des formés sur le marché de l'emploi. En ce sens, toute mesure du TDP (taux de placement) mérite d'être précisée, car en elle-même elle ne dit rien des progrès de la personne. En outre, un certain nombre de précautions doivent être prises dans son interprétation. Par exemple, comment affirmer qu'un TDP est bon ou mauvais ? Le « score » habituel ? Mais par rapport à quels paramètres ? Le secteur d'activité ? Le bassin d'emploi ? La nature du public ? (Pour ce dernier point qui « mesure » de manière satisfaisante, c'est-à-dire au-delà des critères administratifs ?). Quelle est la limite entre un résultat acceptable ou pas ? Sans un minimum de précision, il est clair que toute définition d'objectif à atteindre, ou rétrospectivement tout jugement sur la performance, apparaîtra comme arbitraire. Or, il n'existe pas de satisfactions officielles et publiques venant donner des indications sur les résultats.³

L'employabilité comme réponse ?

Lorsque l'on s'éloigne de la recherche d'une qualification, on s'éloigne en même temps du contenu technique de la formation (pour les publics dits en difficulté et principalement pour les actions à visée d'insertion). En ce qui concerne les SIFE notamment, il semble qu'il y ait une évolution tendant à gommer l'aspect qualifiant des actions. En d'autres termes, le support technique tend à se dissoudre. « *On nous dit faites de la resocialisation et placez-les en emploi* » devient en quelque sorte une formule générale, exprimant un ressenti de distorsion entre des finalités quasi antinomiques.

³ - De la même façon, il est important de prendre en compte la variation dans le temps du TDP. Le pourcentage de placement n'est pas identique à trois mois ou à six mois. De ce fait, le TDP à 3 voire à 6 mois nous semble un mode d'appréciation du résultat plus solide qu'à la sortie (même si le temps renforce le poids des facteurs externes à la formation). Ce qui est parlant, au fond, c'est l'évolution du TDP plus que son niveau à un moment donné.

La réponse apportée par les organismes de formation à cette situation revoie souvent à la notion d'« employabilité » qui représente l'avantage décisif aux yeux de certains de lier socialisation et exigence d'emploi. Difficile pourtant, à partir de cette notion, de trouver des apprentissages *stricto sensu*, d'autant plus qu'elle est généralement expurgée de toute forme de qualification technique. On pourrait à bon droit l'entendre comme une qualification ou une compétence sociale, toujours possible à définir et par là à apprécier, si elle n'induisait l'idée d'un rapport. En effet, on est en droit de s'interroger sur le sens d'une « employabilité moyenne » lorsque l'on connaît la variabilité des situations de travail, de leurs exigences, et des critères de recrutement (explicites et implicites). L'employabilité ne prend un contenu concret que dans le rapport entre un employeur potentiel et un demandeur d'emploi. Lorsque l'on détient une compétence professionnelle requise pour un poste ou une fonction, qu'est-ce qui rend « employable » aux yeux d'un employeur ? Ce type de question n'a pas de réponse (en dehors peut-être d'accepter *naturellement* les conditions proposées à l'activité), et au fond, il faudrait dire : « lorsque l'on détient une compétence professionnelle requise pour un poste ou une fonction, qu'est-ce qui rend « inemployable » aux yeux d'un employeur ? » Formulé ainsi, et pour un public en difficulté, on appréhende mieux l'enjeu : gommer les stigmates de la difficulté. Difficile de ce point de vue de dégager un corpus d'« apprentissage » visant et contribuant au développement individuel.

L'employabilité, débarrassée de ses ambiguïtés axiologiques, redevient une indication de sociabilité et de ce fait revêt un caractère réellement utile. Les situations de travail sont un terrain social propice à la confrontation, à la coopération, à la participation à des règles communes... Dès lors, l'employabilité se résorbe dans l'ensemble des savoirs, savoir-faire, connaissances, informations sur les codes sociaux nécessaires pour mener à bien une activité socialisée. Le problème n'est pas de s'adapter à l'entreprise, c'est plus génériquement d'être apte à construire des relations dans un cadre social donné. On est bien dans le champ de la compétence relationnelle sociale.

Evaluer des symptômes ?

Liée (causalement, pourrions-nous dire) à la problématique de l'employabilité, se déploie très volontiers dans la formation professionnelle une approche comportementale, voire comportementaliste. Dans ses grandes lignes, le raisonnement est le suivant : pour être employable, il convient de développer les bons comportements. Listons ces bons comportements et nous aurons à la fois défini l'employabilité et créé un référentiel d'évaluation à l'allure objective, apte à satisfaire les diverses parties prenantes. Le type d'illusion qui préside à ce schéma de pensée est renforcé par la propension de chacun à affecter une *qualité* aux actions des individus, qualité que l'on a souvent tendance à projeter sur les individus eux-mêmes. Ainsi, on va apprécier ce qu'il en est de la ponctualité, de l'agressivité... D'un point de vue empirique, ce mode de raisonnement s'avère opérant dans la mesure où il ne se fige pas en jugements et où il reste suffisamment souple et imprécis. Mais un certain nombre de limites apparaissent dans une perspective d'évaluation formelle (avec le caractère « officiel » qui l'accompagne). Ces limites se donnent à voir à travers au moins trois questions :

- Le comportement n'est, pour prendre une image, que la partie émergée de l'iceberg. En évaluant les effets d'une formation sur les comportements, on ne fait qu'évaluer un symptôme (au sens où un symptôme « trahit » une réalité sous-jacente) et non ce qui produit le comportement. Les raisons du comportement ne sont pas appréciées, on reste dans une logique de « boîte noire ». On ne sait pas, par exemple, si le comportement est acquis par conformisme, par conditionnement, par apprentissage réel d'une ressource supplémentaire pour l'individu... Adopter une « bonne » conduite du point de vue d'un observateur extérieur ne renvoie pas forcément à un apprentissage, mais peut s'avérer être simple

adhésion, tout à fait provisoire, à une norme ou un code dont on va se débarrasser une fois la formation achevée.

- Comment identifier et définir les « bons » comportements une fois que l'on a précisé qu'il est partout important « d'arriver à l'heure » et de faire preuve « d'initiative » ? Comment s'assurer de la transférabilité ? Où, dit autrement, comment se débarrasser de la part de subjectivité comprise dans le regard de l'évaluateur ? Le comportement ne satisfait pas comme catégorie à l'exigence d'objectivité, ni bien sûr à celle de fidélité (d'autant plus que le comportement va forcément évoluer avec les situations rencontrées).
- La notion de comportement ne décrit pas une réalité homogène. Le comportement va recouvrir des choses aussi distinctes que des traits de personnalité (dont on peut penser qu'ils auront une certaine stabilité dans le temps), des attitudes, des réponses marquées par le type de relations établies en situation...

Pour autant, loin de nous l'idée qu'une modification comportementale n'a pas de signification. Un changement presque toujours à une évolution de positionnement de l'individu. Mais, dégagé de son contexte relationnel, individuel et social, le comportement perd en même temps toute possibilité d'être saisi dans son sens (on ne peut plus savoir, par exemple, à qui il est *adressé*). Coupé de l'occurrence où il se produit, il ne devient qu'une trace, une empreinte dont on serait incapable de deviner l'auteur. Collectionner les traces ne rend compte d'aucun effet. La ponctualité retrouvée de cet ancien travailleur n'exprime rien pour elle-même, elle est adressée à l'extérieur de la formation, aux copains de bistro. Le « *holà, j'ai pas que ça à faire, faut que j'y aille* » qui est lancé à neuf heures moins le quart dit aux copains « *j'ai des contraintes comme vous* », ce qui est une revendication de dignité. La ponctualité observée par le formateur n'a pas de sens en soi, elle n'a de sens que dans un rapport à l'autre.

EVALUER, MOBILISER, APPRENDRE

Difficulté et public

Les publics les plus en difficulté sont en même temps ceux dont le premier besoin dans le chemin vers l'emploi ne semble pas être d'effectuer des apprentissages, mais d'être « remobilisés », c'est-à-dire remis en dynamique, en confiance, afin de pouvoir réellement être en situation d'insertion. Les divers acteurs de la formation sont assez unanimes sur ce point : avant d'envisager la formation, il est nécessaire d'une part, de prendre en compte des problèmes liés à la situation matérielle et sociale des stagiaires, mais en plus de réaliser tout un travail que l'on peut globalement qualifier de « mobilisation ». Les problématiques individuelles semblent d'ailleurs de plus en plus lourdes, la distance à l'emploi semble se creuser à mesure que la disponibilité à l'apprentissage se réduit.

Cela provoque deux types d'interrogation : comment distinguer l'effet de certaines actions de formation d'autres formes de mobilisation-socialisation (telles qu'on peut les voir dans les groupes de chômeurs par exemple) ? A-t-on besoin d'une formation initiée par un commanditaire public pour obtenir un effet de mobilisation ? N'y aurait-il pas intérêt plutôt à favoriser d'autres formes d'action si cet objectif devient prégnant ? L'importance de la mobilisation ne vient-elle pas mettre en question la réalité formative des actions ? Si la part des apprentissages se trouve limitée (par la situation du public et la réduction des durées) se trouve-t-on encore dans le domaine de la formation ?

L'inquantifiable est au premier plan

Nous sommes là au cœur de notre problématique. L'objectif principal est de rendre intelligibles et évaluables (autant que faire se peut) des données qui apparaissent comme non immédiatement quantifiables, mais néanmoins centrales dans l'impact de la formation. La difficulté majeure dans cette entreprise est de trouver les modes d'articulation les plus adéquats entre les dimensions singulières et générales. En effet, l'idée même d'évaluation requiert la capacité à produire des critères généraux applicables en dehors des singularités de chaque situation. Or, dans le même temps, l'objet amène à investir la singularité : on ne peut s'attendre à ce que les apports de la formation à différents stagiaires soient directement commensurables. Finalement, il s'agit de permettre l'appréciation de ce que l'on pourrait appeler d'une formule globalisante des « apprentissage subjectifs ». L'objectivité nécessaire de l'évaluation ne doit pas prendre pour objet le sommet émergé des évolutions du sujet, c'est-à-dire, comme on l'a souligné plus haut, les comportements.

Dans le discours des acteurs de la formation (stagiaires inclus), le résultat privilégié mis en avant concerne la posture des sujets et son évolution tout au long de l'action. Il est fréquemment avancé que les stagiaires se vivent au démarrage « victimes », sont passifs, méfiants, ou à l'inverse agressifs, vindicatifs, ont « peur de se faire avoir » en particulier par l'entreprise... Les membres de tel groupe de femmes composé de personnes ayant cessé une activité et voulant la reprendre sont qualifiés de : *timides, réservées, inquiètes, très refermées sur leur univers*. Au sein d'autres groupes, les progrès des individus peuvent parfois s'appréhender à travers *un premier sourire*. Des personnes sont en *souffrance psychologique*, certaines en *repli total*, ne laissant transparaître aucune expression (taisant leurs problèmes).⁴

Le premier travail des formateurs, travail qui va rester un souci constant est la « lecture » de la posture des stagiaires : « *Quand je pilote un groupe de formateurs, je passe mon temps à leur dire des choses sur les stagiaires : sur le comportement, la compréhension, la disponibilité, l'assiduité. On essaie de repérer le niveau d'abstraction, le comportement social, l'intégration dans un groupe. On échange avec les formateurs sur tout ça* ».

L'enjeu central dans l'évolution personnelle peut être défini par la **prise de distance** vis-à-vis de sa propre problématique sociale, prise de distance qui, au fond, vise à un élargissement du champ des possibles et passe par une série de mise en mots. Cette mise à distance est l'élément déterminant dans l'effet concret de la formation sur le sujet, d'une certaine manière elle correspond à une conscientisation de sa situation. Bien entendu, elle ne se joue pas pour chacun de manière identique. Pour certains, c'est la prise de conscience de l'écart entre ses capacités actuelles et l'emploi, étape nécessaire pour anticiper un parcours susceptible de faire correspondre compétences et projet. Pour d'autres, ce sera simplement le fait de trouver un lieu où pourra pour la première fois s'exprimer une histoire de vie (ce qui viendra partiellement éclaircir son histoire à ses propres yeux). Dans certains cas, le formateur est médiateur de la personne avec elle-même. Ces modalités différentes de prise de distance se déclinent notamment selon le caractère plus ou moins dégradé des situations traversées par les individus, selon les strates de l'exclusion. Celui qui travaille encore au noir, qui a, même partiellement un métier, n'est pas dans une configuration comparable à celui qui a accumulé une série d'échecs et se trouve pris dans une spirale d'allure insurmontable.

⁴ - Les personnes dites en difficulté ont pour bon nombre un point commun : la rupture biographique. Rupture prenant des formes très variées : licenciement, rupture conjugale...

On peut faire l'hypothèse que cette forme de dynamique subjective (exprimée par le processus de mise à distance) ne peut réellement advenir que si des mots sont mis sur des situations : expression d'une difficulté d'apprentissage, d'une expérience en entreprise, écoute de ce que dit le groupe, le formateur... En l'occurrence, apprendre c'est en premier lieu prendre conscience. Cela va de pairⁱ avec la possibilité pour le sujet d'établir des relations de manière souple (c'est-à-dire en sortant soit de l'opposition, soit de l'adhésion au sens strict), et en lien étroit avec la réalité. La finalité est alors de pouvoir se protéger, envisager un parcours personnel, construire sa propre histoire sans être que le jouet des difficultés et/ou des contraintes et déterminations sociale, familiales et économiques rencontrées. C'est en quelque sorte l'ombilic de la progression individuelle. Cette dimension renvoie à la réappropriation de son histoire par le sujet et à ce qui relève au sens large de l'autonomie. S'il ne s'agit pas de mesurer la construction d'une identité subjective, il est nécessaire d'apprécier en quoi la formation est un moment d'individualisation, en tout cas un moment de construction subjective qui pourra être investi après le temps de formation.

Les conditions à l'autonomie

Ce mouvement vers l'autonomie réclame, pour atteindre une résolution concrète, un certain nombre de conditions du point de vue des ressources à acquérir par le sujet. Pour le dire autrement, quels sont les outils de l'autonomie ? Au-delà des éléments liés à la situation sociale des individus (problèmes de logement, alcoolisme, toxicomanie...) et sur lesquels nous reviendrons, des prérequis existent qui peuvent s'objectiver. Ce qui signifie dans le même temps qu'ils sont passibles d'apprentissage. Trois types de résultats dans les processus de formation sont à distinguer dans une visée d'insertion sociale et professionnelle. Leur exposé est ici sommaire et ne constitue qu'un premier relevé. Il conviendrait de poursuivre leur explicitation et de clarifier leurs fondements ainsi que les liens qu'ils entretiennent. Pour autant, les trois dimensions présentées ont l'avantage de proposer une première catégorisation apte à organiser (du moins dans un premier temps) le travail d'élaboration et de conception des critères. Ces trois dimensions se déploient sur les plans cognitifs, sociaux et linguistiques. La dimension linguistique revêt une forme d'utilité sociale fondamentale. Des travaux, que nous avons menés avec un organisme sur les corrélations entre obtention d'emploi et maniement de la langue, soulignent le lien positif (le TDP ne varie pas avec l'origine des personnes, mais avec leur facilité d'expression et de compréhension).

L'expression orale est le fondement du rapport à autrui. La capacité à s'exprimer des stagiaires, à manier la langue, à lire et écrire, compte probablement parmi les effets les plus tangibles (inutile de rappeler l'aspect discriminant sur le plan social de la langue).

Le registre de la cognition est également décisif. Il va de la capacité à produire des opérations mentales, des classifications, des plans d'action et se traduit par l'acquisition de méthodes et par l'organisation de la pensée. On peut ainsi envisager une première série d'indicateurs de type cognitif relevant de la capacité à réaliser des abstractions et à élaborer des stratégies opératoires (de prise d'information ou de résolution de problèmes). L'autonomie requiert également ce que l'on peut désigner sous le vocable très large de capacités sociales. Elles regroupent les capacités permettant d'appréhender positivement une situation d'interaction sociale et vont de la capacité à **choisir** les registres comportementaux adéquats face à un employeur, un collègue de travail ou un autre stagiaire, à la capacité à repérer la diversité des attendus d'une situation de travail, établir des liens en groupe. En fait, elles regroupent toutes les capacités utiles pour se situer dans un milieu économique et social. Notons qu'elles ne peuvent se déployer sans l'acquisition de savoirs sociaux relatifs aux codes, aux normes usuelles et aux informations nécessaires pour rendre une situation d'interaction sociale intelligible. Si l'on ne comprend pas le monde qui nous entoure, on aura

probablement toutes les peines du monde à y construire les relations pertinentes. Les interrelations entre ces registres sont à souligner. D'une certaine manière, ils n'existent ou ne prennent sens que dans les liens qu'ils entretiennent.

Saisir des apprentissages

Pour appréhender des résultats, le seul axe du désir et du projet est le plus mauvais possible. Nous distinguons de ce fait ce qui révèle de l'apprentissage de ce qui renvoie à la mobilisation, même si tracer la frontière entre les deux n'est pas toujours aisé. Par exemple, on ne sait pas toujours si un résultat relève d'un apprentissage, d'un renforcement du patrimoine individuel, ou n'est qu'un effet passager lié à la forte mobilisation induite par l'appartenance à un groupe et une émulation mutuelle entre ses membres (l'évolution de l'individu n'est alors que le reflet du milieu dans lequel il se trouve). La persistance des acquis semble donner sur ce point une indication pertinente. S'il ne s'agit que d'une « respiration », l'effet est bref, sans retombées dans le temps. On est alors dans l'ordre de la mobilisation momentanée, éloignée d'un réel apprentissage subjectif.⁵

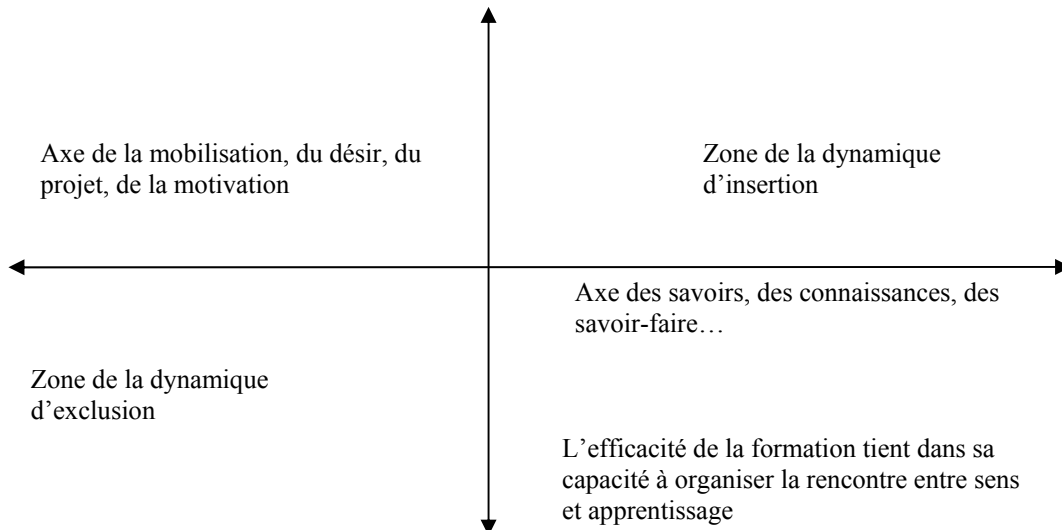
L'évaluation doit donc porter de manière privilégiée sur ce qui est susceptible de persister, et en tout cas interroger les formateurs sur ces éléments. Nous rejoignons bien là ce qui fait le propre de la formation : l'**apprentissage**, qui la distingue d'autres types d'actions. La seconde propriété de la formation, c'est bien de permettre des apprentissages **transférables**, c'est-à-dire utiles en des situations diverses. Cela doit venir aider à définir les modalités d'évaluation des acquis.

Le processus individuel d'insertion, expression d'une efficacité sociale

Dans toute formation, mais peut-être plus encore dans celle qui nous préoccupe, l'apprentissage ne peut advenir sans mobilisation, les acquis ne peuvent se produire sans que du sens soit donné au parcours de formation. Vouloir représenter l'efficacité globale de la formation, c'est un axe, mettre en abscisse ce qui relève du désir, de la mobilisation, du projet et en ordonnée ce qui relève des savoirs, des savoir-faire, des capacités acquises. Le travail du formateur est justement de créer les conditions pour lier l'un et l'autre. L'efficacité effective de la formation pour l'individu est à ce croisement (nous considérons l'emploi plus comme un effet indirect de la formation, une conséquence des apports). C'est le **processus individuel d'insertion**, qui est en fait la rencontre entre le patrimoine de ressources du sujet et sa trajectoire individuelle.

⁵ – La mobilisation, l'adhésion, l'investissement suscités par l'action peuvent avoir des effets inverses à ceux attendus si rien ne se produit en termes d'insertion à la fin de l'action (« *on les booste et après trois moi, c'est pire qu'avant* »). Ce type d'incertitude est d'autant plus délicat qu'il est difficile de savoir avec quelqu'un en difficulté s'il va profiter réellement de la formation (« *On peut se planter facilement... En ayant le même comportement on peut réussir avec l'un et se planter avec l'autres* »).

SCHEMATISATION DU PROCESSUS INDIVIDUEL D'INSERTION



FONDEMENT DES CRITERES D'EVALUATION

Les critères dégagés doivent répondre à une vision de la formation professionnelle entendue comme un outil permettant à un sujet de **produire des choix**, c'est-à-dire fondée sur une ambition émancipatrice. Cette ambition ne s'oppose bien entendu pas à la finalité professionnelle. A l'inverse, elle est une condition à la construction des conditions permettant à un sujet soit de s'approprier directement une qualification, soit d'effectuer des apprentissages le rendant apte à une insertion professionnelle. Notons qu'atteindre un seuil où l'insertion est possible dépend avant tout de la définition de ce seuil, variable avec le temps, selon les lieux et les exigences de la société.

Quatre grands critères émergent de l'approche multidimensionnelle des effets. Chaque critère possède sa logique propre, circonscrit un champ spécifique et se décline en une série d'indicateurs pouvant avoir leurs modalités différenciées de mise en œuvre. Dans le même temps, ces critères se complètent dans la mesure où ils saisissent chacun une part d'une efficacité globale. De ce point de vue, toute analyse relative aux résultats obtenus est à mener en croisant les critères.

Critères I : « pertinence professionnelle des acquis »

Au-delà du taux de placement, trois indicateurs peuvent être retenus : la distance à l'emploi, la valence, la qualité de l'emploi.

- La **distance à l'emploi** marque le rapport à l'emploi d'un sujet. Il est (relativement) aisé d'obtenir un contrat pour quelqu'un n'ayant pas de difficultés particulières. Certains stagiaires auraient probablement trouvé un emploi sans formation. Il est plus significatif d'amener quelqu'un loin de l'emploi à (re)trouver du travail. Or, jusqu'à présent, le TDP n'intègre pas cette dimension.
- La **valence** apprécie le lien entre le contenu de formation et l'emploi éventuellement obtenu dans le cas de formations à visée qualification.
- La **qualité de l'emploi** caractérise le contenu de l'emploi. Les emplois ne sont pas tous de même « qualité », si le terme a ici un sens. On voit ce que cela peut sous-entendre sur le terrain du contenu et des conditions de travail, des formes de rémunération. Mais il semble aujourd'hui complexe de venir interroger ces dimensions. On peut au moins opérer une

distinction sur le plan contractuel. Deux catégories peuvent être proposées : CDI et CDD de plus de 6 mois et autres (CDD de moins de 6 mois, CES...). On a ainsi une première approche qualitative de l'emploi qui, bien que grossière, évite de comparer des réalités qui sont tout de même très différentes. Une catégorisation des emplois plus fine semblerait nécessaire (niveau de rémunération, de responsabilité, de technique...) et serait l'occasion de mieux comprendre l'impact de la formation.

Critère II : « difficultés individuelles et sociales »

Ce critère reprend les résultats de la formation comme moment privilégié permettant l'accès du public à ses droits et la prise en compte de ses difficultés.

Il est juste de dire que l'ensemble des médiations opérées dans le cadre de la formation relève des effets de la formation. On voit mal quelle raison pourrait contredire l'idée selon laquelle la réalisation d'une médiation n'est pas l'indice d'une efficacité sociale des dispositifs et ne participe pas à la valeur ajoutée formative. La formation est parfois la seule vraie rencontre de certaines personnes avec des acteurs sociaux, pour preuve le déplorable état sanitaire d'une part non négligeable des bénéficiaires du RMI. S'il est souhaitable que les équipes pédagogiques soient disponibles à entendre une demande qui leur est adressée et aptes à repérer un problème, il n'est pas question d'en arriver à l'intrusion. Le nombre des médiations effectuées nous paraît un élément important dans l'évaluation des effets. Par contre, le résultat de cette médiation (positif ou négatif) déborde la formation et ne peut lui être imputable.

Les indicateurs sont le **taux de médiation** (médiations réalisées par les formateurs auprès de professionnels compétents et concernant les difficultés sociale et individuelles éprouvée par le public : addiction, troubles comportementaux avérés, problèmes de santé, de logement, d'endettement, de violence conjugale...), la **pertinence des médiations** (effets de la médiation), et le **taux de parcours d'insertion continué** (mesure de la continuation du parcours d'insertion).

Critère III : « savoirs socialement nécessaires à l'insertion »

Ensemble des acquis, savoirs, savoir-faire relationnels, savoir-faire linguistiques, habiletés, connaissances, compétences, outillages cognitifs, requis pour envisager une insertion sociale et professionnelle. Ce critère définit l'équipement minimal (intellectuel, culturel) à définir pour avoir une probabilité significative d'insertion. Abordé différemment, les SSNI représentent les conditions à l'autonomie envisagées du point de vue des savoirs à posséder. Notre hypothèse ici est qu'une convergence assez directe (sinon immédiate) s'établit entre condition à l'autonomie et condition à l'insertion sociale et professionnelle, entre développement de l'individu et possibilité d'accès à l'emploi. Cette convergence est d'ailleurs ce qui fait de la formation professionnelle autre chose qu'un lieu dispensateur de techniques homogènes et producteur de normes sociales. Ce critère marque les acquisitions sans lesquelles une dynamique d'insertion reste largement problématique. Divers registres s'y recoupent : linguistique, cognitif et socio-relational. Il traduit la somme des apprentissages possibles (donc objectivable) favorisant l'accès à l'emploi et la socialisation. Ce patrimoine n'est bien entendu pas une garantie en soi, il apparaît plus comme une condition nécessaire que comme une condition suffisante. Pour autant, il est un des paramètres déterminants de l'évolution du sujet. Par ailleurs, le critère se décline en diverses strates et implique que l'on s'achemine vers des référentiels et des corpus communs qui permettraient un travail de comparaison et de compilation de résultats.

Critère IV : « dynamique subjective »

Nous entendons par dynamique subjective la mobilisation de l'individu à travers laquelle il exprime un mouvement de réappropriation de son histoire individuelle et une reprise de son devenir. Le propre des publics rencontrant des situations difficiles est souvent le fait de subir leur devenir, d'être en quelque sorte le jouet ou l'objet des événements et de la fatalité (bien que cela ne soit vrai que de manière variable). Ceci au point de perdre tout désir de voir se déliter toute capacité d'investissement. L'apathie, l'inconstance, l'irréalisme, l'agressivité sont la marque de la désappropriation de son devenir. Lorsque l'on est confronté à certaines situation, on finit par produire soi-même son exclusion, ou bien par renforcer les processus excluants qui nous traversent. Il s'agit de se dégager de cette action des déterminismes sociaux et subjectifs (comme nous l'avons déjà pointé plus haut, c'est souvent après une rupture biographique qu'une dégradation de la situation s'est opérée). De ce fait, les éléments signifiant de l'évolution vont se retrouver autour de la **mise à distance**, de la **mise en mots**, de l'**anticipation** (il n'est pas anodin que les personnes en difficulté ont beaucoup de mal à se représenter l'avenir), c'est-à-dire autour de ce qui témoigne d'une prise de recul.

Ce critère est le moins objectivable et requiert des précautions d'utilisation particulières. Il renvoie aux capacités du sujet à établir des liens à autrui et à prendre du recul vis-à-vis de sa situation (exprimée à travers des mises en mots, l'anticipation d'une trajectoire...). Evidemment, le problème spécifique de la dynamique subjective, c'est bien qu'elle est absolument qualitative. Impossible, de ce fait de trouver des formes évaluatives qui soient signifiantes à un niveau général ou statistique. En outre, toute évolution de la posture subjective est très largement liée à ce que nous avons nommé les conditions à l'autonomie, ainsi qu'à la situation sociale concrète et aux opportunités d'emploi. Il est ainsi hasardeux de vouloir délier ce qui constitue l'origine du mouvement éventuellement constaté.

Un fonctionnement « modulable »

Il apparaît clairement qu'entre dynamique subjective, patrimoine social nécessaire, difficultés individuelles et sociales et ce que l'on peut appeler la compétence socialement reconnue (c'est-à-dire l'aptitude à occuper un poste de travail, et dont vient témoigner par exemple l'obtention d'un contrat), nous avons à la fois une relative indépendance des logiques, mais également une forte intrication. Cette intrication ne prend réellement sens qu'au niveau singulier, c'est-à-dire dans la sphère d'action du formateur, tandis qu'à un niveau plus large ou plus général, ce sont les liens statistiques qui sont porteurs d'enseignements (on raisonne alors non plus à l'échelle d'un sujet, mais d'une population). L'interdépendance de ces dimensions est tout à fait propice à l'établissement d'une stratégie pédagogique spécifiée par individu et vient par là renforcer l'importance de l'individualisation. Dans le même ordre d'idées, l'individualisation doit être le moyen privilégié d'une appréciation des *écarts* entre début et fin de l'action de formation. Si nous avons souvent raisonné en logique de seuil (seuil minimal à acquérir, logique qui oriente polairement vers le TDP ou l'obtention de diplôme), il serait évidemment nécessaire d'aller jusqu'à une logique d'écart (évaluer une avancée entre deux moments).

Bien entendu, la validité et la pertinence des critères définis sont variables selon les publics. Ils tentent de dessiner une palette large donnant une vue multidimensionnelle des résultats, ce qui de fait doit amener par type d'action à moduler relativement leur importance (en fonction des objectifs propres de l'action et du profil du public). En outre, il nous semble que les critères proposés doivent être associés à ceux qui peuvent être spécifiques à telle ou telle action. Cela fait écho à une autre question. Comment ordonner les priorités dans les objectifs dessinés par les critères ? Cette

interrogation a une portée assez générale, nombre de formateurs ne sachant pas très bien selon les actions ce qui est prioritaire (la visée emploi pour des actions CPL étant typique des attentes générant des incertitudes, faut-il mener les gens à l'emploi ou vers l'emploi ?).

QUELQUES ELEMENTS EN GUISE DE CONCLUSION PROVISOIRE

Critères et indicateurs, pour être réellement efficaces, doivent trouver les conditions à leur opérationnalisation. Si en première analyse, certains paraissent plus simples à manipuler (pertinence professionnelle des acquis), il est évident qu'un pas est encore à franchir pour les inscrire dans les pratiques évaluatives totalement instrumentées. En l'état des travaux il s'agit également d'avancer sur les modalités évaluatives (autant que l'outil lui-même, c'est la façon dont est produite l'évaluation qui importe), sur les compétences requises de la part des formateurs et sur les formes d'organisation du travail au sein des organismes induites par ce travail d'évaluation. Par ailleurs, la dynamique initiée à l'occasion de ce travail représente un outil de réflexion sur la conception de la commande publique. Mais la modestie est de mise face à la difficulté de la tâche. Le travail engagé est source d'avancée mais souligne avec force les limites de toute volonté d'évaluation.
