

PAQUE (III) : du côté des formateurs

Hervé MOËLO, Anne MAHÉ, Benoît FOUCAMBERT

Après celui consacré au public (AL n°45, mars 94, p.59) et un deuxième aux tuteurs (AL n°46, juin 94, p.26), ce texte est la suite de l'exposé du déroulement et des conclusions d'une étude que l'AFL a conduite sur le dispositif PAQUE et qui a consisté à apprécier la cohérence des pratiques des différents partenaires impliqués dans ce dispositif de formation à travers un domaine lui-même transversal et particulièrement significatif : la maîtrise de l'écrit.

Dans les trois sites ont été interviewés 16 formateurs qui sont soit "formateurs référents" sur leur site, soit chargés du français, des maths, des raisonnements logiques, des ateliers "monde actuel" ou d'enseignements techniques.

La problématique de l'entretien repose essentiellement sur l'angle d'approche choisi par l'étude, à savoir le rapport à l'écrit qu'installe le dispositif PAQUE tel qu'il est mis en place par les 3 sites observés et tel qu'il est perçu par les acteurs de la formation théorique, en relation avec les autres aspects du dispositif : l'orientation en Centre de bilan et l'alternance en entreprise. La grille d'entretien utilisée s'articule donc autour deux axes : les aspects généraux du rapport à l'écrit (la nature et les spécificités de l'écrit, la non-lecture, l'apprentissage ou le réapprentissage de la lecture) ; la place de l'écrit dans le site PAQUE par rapport aux objectifs fixés par le centre de formation et les liens entre les stages en entreprise et le bilan de compétences.

Parmi les thèmes qui sont sortis de l'analyse de contenus effectuée sur les 16 entretiens, nous avons choisi dans cet article de n'aborder que très rapidement les points suivants : l'image que les formateurs se font du PAQUE (c'est-à-dire des jeunes stagiaires, du rôle du formateur et du dispositif lui-même), leur conception de l'alternance et l'idée qu'ils se font du bilan de compétence. Ceci afin de rendre compte aux lecteurs des AL des aspects plus précisément liés à l'écrit : qu'est-ce que l'écrit pour les formateurs ? Qu'est-ce qu'apprendre à lire ? Quel est son rôle dans l'alternance ?

Image du PAQUE, alternance et bilan

Les propos des formateurs sur les jeunes font penser à deux mondes qui se côtoient le temps d'un stage : celui des formateurs et celui de jeunes déphasés, décalés, perdus auxquels "*il manque quelque chose*". Cet écart sociologique entraîne chez certains une description en terme de handicap et chez d'autres une vision plus nuancée qui prend en compte les obstacles que la vie leur a fait rencontrer ¹. Mais globalement revient chez tous l'idée que tout dépend des capacités et de la volonté du jeune. D'où un sentiment d'impuissance face à des problèmes qui, lorsque la question est approfondie, sont pour eux d'un autre ressort ².

Le cahier des charges du dispositif PAQUE apparaît comme une réponse assez appropriée : l'alternance donne un terrain d'apprentissage intéressant et oblige les organismes à travailler entre eux, avec l'avantage appréciable de travailler sur le long terme, ce qui n'est pas fréquent... Les faits s'avèrent moins réjouissants : les formateurs soulignent un décalage entre les objectifs affichés et les moyens

¹ "Si on réfléchit un petit peu à leur origine, on s'aperçoit qu'ils sortent de milieux défavorisés, à une ou deux générations près... Défavorisés financièrement et intellectuellement si je puis dire. Le niveau des parents, voire même des grands parents est souvent très faible. Ce sont des gosses qui ont 17 ans et souvent le chômage les touche depuis une ou deux générations. Ça veut dire pratiquement que c'est devenu pour eux un état hégémonique, c'est une fatalité."

² "Tous nos jeunes, qui sont à la rue, s'ils avaient du travail, ils feraient pas des "Vaux-en-Velin", c'est clair. PAQUE a créé les impôts aussi pour ça, pour dégorger les ZUP. Par contre, PAQUE a grevé aussi les impôts, donc retour, à la case départ. C'est un problème politique."

utilisés et ont le sentiment d'avoir improvisé au jour le jour sans véritable préparation. Notons que l'alternance n'est jamais vue comme une interaction entre les partenaires mais plus souvent comme la juxtaposition d'actions complémentaires.

Pour ce qui est de l'entreprise, monde assez mal connu des formateurs, elle est loin d'être le point d'ancrage pour une formation intellectuelle par la pratique (Cf. l'article précédent sur les tuteurs), alternative qui pourrait sembler nécessaire pour des jeunes auprès de qui la formation de type scolaire, même motivée par des méthodes actives, a largement échoué. Les formateurs la considèrent plus comme un environnement pédagogique qui touche aux divers aspects de la fonctionnalité du travail.

Quant au bilan, les formateurs savent peu ce qui s'y passe, en utilisent rarement les résultats - quelquefois pour s'informer de problèmes personnels de jeunes -, sont peu convaincus de son utilité. Ils manifestent en revanche un intérêt réel pour l'idée d'en faire une pratique quotidienne, soit par une collaboration plus étroite avec les prestataires de bilan, soit par un travail avec les jeunes sur les outils d'évaluation (propositions induites par les intervieweurs).

La question de l'écrit

Un décalage apparaît chez les formateurs entre leur pratique de lecteur et leur représentation de la non-lecture. Interrogés sur leur propre conception du rôle de l'écrit, puis sur celui qu'il pouvait jouer pour des lecteurs en difficulté tels que ceux qu'ils côtoient, ils pointent un écrit à deux vitesses : un usage minimum qu'il est à peu près indispensable d'avoir et un usage savant dont on se demande pourquoi ces jeunes-là en auraient besoin. Leurs pratiques de lecture les amènent en effet à reconnaître une spécificité à l'écrit par rapport à l'oral. Il permet d'approfondir la pensée³, de s'engager de façon plus importante⁴, d'être indépendant. Mais si certains lui reconnaissent une nature particulière qui en fait l'outil d'une réflexion approfondie sur l'expérience, ils ne lui attribuent pas ce rôle au quotidien. Au contraire même, les formateurs reprennent et insistent sur ce qui pourrait paraître secondaire : l'écrit-mémoire, l'écrit de marquage... Comme si deux usages se dessinaient, l'un savant, qui existe mais auquel on n'a guère recours et l'autre plus nécessaire et plus fréquent.

Dans ces conditions, de quoi se priveraient les non-lecteurs ? De la possibilité de se cultiver, de s'informer dans certains domaines, de s'évader, de se distraire. Le non-lecteur serait même pour certains, condamné à penser à court terme, d'autres affirmant au contraire qu'ils ne se priveraient de rien... à condition d'être dans une société qui ne réclame pas un savoir-lire minimum⁵.

Alors, que faire ? Quels objectifs pour ces jeunes ? Il apparaît assez clairement ce que l'on peut appeler une tentation par le bas, voire par le "vide". De toutes façons, ils ont du mal à apprendre et l'entreprise n'attend pas des "premiers choix"...⁶ Ce réalisme se double évidemment d'un danger ; celui de former consciemment des lecteurs au niveau minimum, et de revenir ainsi 100 ans en arrière, aux objectifs de l'alphabétisation de l'ère industrielle : créer une main d'œuvre efficace, ne sachant que déchiffrer grossièrement les messages essentiels⁷. Les formateurs ont bien conscience que cet usage primaire de l'écrit est en lien avec le statut occupé dans l'entreprise.

³ "La grande différence (entre l'écrit et l'oral), c'est que l'oral, c'est spontané mais l'écrit, c'est toujours réfléchi, d'où l'intérêt de faire des rapports sur ce qu'on fait parce que ça permet une réflexion plus approfondie."

⁴ "Non, pour moi c'est complètement différent. Pour moi, l'écriture c'est un acte qui va m'engager parce que ça se structure, ça se travaille, ça se relit, ça se déchire, on recommence ; ça peut se retravailler alors qu'un oral ne peut pas se retravailler. Là on est en train d'enregistrer, si je me plante dans ce que je dis et bien tant pis, c'est planté. L'écriture, c'est autre chose, c'est une autre démarche intellectuelle, pour moi ce n'est pas la même."

⁵ "Perdre, je n'en sais rien parce que, à la limite, je ne sais pas si, au fin fond de la forêt amazonienne, si je vis là-bas, si je travaille là-bas, est-ce que je perds quelque chose par rapport à la réalité, parce que finalement on finit tous sous terre. Il y a des personnes qui sont très bien sans écrit, qui n'en ont pas besoin, on en a peut-être besoin par rapport aux administrations, par rapport au travail, par rapport aux voyages, mais si la personne est dans son village ou dans sa tribu, et ne bouge pas, elle n'a jamais vu d'écrit, elle n'en fera jamais et tout passera par l'oral."

⁶ "On touche un public qui refuse et qui a toujours refusé ça. On a des gens qui, au niveau lecture, sont au niveau 3^{ème} bien acquis et d'autres qui sont complètement illettrés, qui n'ont ni les mêmes aspirations ni le même degré de travail. Comment on travaille avec 20 personnes totalement différentes et avec quel but à atteindre ? Voilà, c'est ça la question. Donc, pour moi, par rapport à ce public-là, c'est toujours par le vide."

⁷ "(...) c'est savoir lire sans entrer dans les détails de la lecture. Avec les jeunes PAQUE, on ne rentre pas dans les détails de la virgule, du point... Je ne pense pas que les autres formateurs qui travaillent sur la lecture entrent dans ces détails."

le PAQUE n'est, finalement pas vu comme le moyen d'expérimenter ce pouvoir de l'écrit, comme un lieu où créer les conditions nécessaires pour que les jeunes soient intégrés à un réseau d'usage et de production d'écrits, où découvrir les moyens d'entrer dans la compréhension de ce qui opprime. Et ce d'autant plus que, marqués par les échecs successifs, les stagiaires eux-mêmes formulent une demande de formation imprégnée de leur (non) expérience antérieure de l'écrit.

(Ré)Apprendre à lire

Quelles explications donner à la non-lecture ? Les diverses explications données par les formateurs peuvent se regrouper en trois tendances. La première désigne la non-lecture comme un problème social et familial. Certains évoquent en toile de fond l'organisation de la société et les activités annexes qui concurrencent la lecture. D'autres mettent l'accent sur le fait que la non-lecture repose sur l'inégalité des divers milieux sociaux⁸. Pour certains même, si les classes populaires ne lisent pas, c'est qu'elles sont enfermées dans un statut qui ne nécessite pas le recours à l'écrit, qui ne les intègre pas dans les circuits traditionnels d'écrits : elles n'en sont ni productrices ni destinataires. En tout état de cause, à quoi pourrait-il servir de lire à des gens écrasés par des situations précaires⁹ ?

La seconde tendance fait de la non-lecture un problème, sinon scolaire, du moins d'apprentissage et sans doute aussi d'enseignement. D'abord parce que le système scolaire est trop rigide et ne parvient pas à s'adapter aux enfants qui ont tous des rythmes différents. Ensuite parce que les instits et les profs sont peut-être mal formés et souvent loin des réalités sociales¹⁰.

Troisième et dernière tendance : la non-lecture serait un problème psychologique et personnel. Certains préfèrent les images, d'autres sont plus "auditifs" ou ont des blocages divers et variés¹¹. Il convient cependant de noter que les formateurs donnent toujours plusieurs explications au phénomène de la non-lecture¹².

Quelles qualités les apprentis-lecteurs sont-ils supposés avoir ? Même si on ne retrouve pas l'équivalent des listes inépuisables de vertus morales que les tuteurs attendaient d'eux dans l'entreprise, il se dégage deux grands types de qualités : celles sans lesquelles rien ne pourrait se faire, les nécessaires, et celles qui devraient rendre plus facile l'entrée dans l'écrit, les souhaitables. Précisons que ces réponses émanent seulement d'une forte moitié des formateurs, les autres n'ayant pas développé cette question soit parce qu'ils considèrent qu'il faut prendre les stagiaires comme ils sont, soit parce qu'ils considèrent que le rapport à l'écrit n'est en aucun cas une priorité et qu'il n'y a donc pas de préalables spécifiques à mettre en avant en cette affaire.

Pour les qualités nécessaires, certains évoquent implicitement la psychologie et la psychanalyse : il faut se sentir bien dans sa peau¹³. Nul credo théorique, mais des références à des pratiques qu'on a peu

⁸ "Si l'on définit les illettrés comme des personnes ayant su lire puis ayant oublié, je pense que cela intervient effectivement. Pour eux, c'est comme si la lecture était réservée à une tranche de la population dont ils ne font pas partie."

⁹ "En fait, j'ai réfléchi depuis qu'on a parlé ensemble de l'illettrisme. Je me suis dit que ce n'était pas possible, même en n'ayant pas de possibilités intellectuelles, de ne pas arriver à un minimum. S'il n'y a pas ce minimum, c'est qu'obligatoirement il doit y avoir de gros problèmes sociaux derrière, comme un gros nuage qui est au dessus de leur tête qui les empêcherait de... Parce que même si le système scolaire n'est pas parfait, il a quand même le mérite d'exister. Et même si on manque, si on n'apprend pas, s'il n'y a pas de soutien scolaire, il y a quand même un minimum qu'on acquiert en sortant de 5ème ou de 4ème. Et ce minimum-là, ils ne l'ont pas. Donc, ils ne sont pas tombés sur 15 instituteurs abrutis. C'étaient sûrement des gens très compétents qui ont fait leur boulot mais qui n'y ont pas réussi, à cause de ce mur de brouillard qui doit se former. Pour moi, c'est une des hypothèses qui serait la plus vraisemblable."

¹⁰ "Ben oui parce qu'en plus les profs, ce sont les derniers arrivés qui ont le moins d'expérience, alors ça tourne à... C'est dingue."

¹¹ "Je pense que certains jeunes doivent se buter, c'est psychique. Dès qu'ils ont une difficulté, ils se butent et une fois que tu es buté, ce n'est même plus la peine d'essayer quoi que ce soit. Il y a un blocage et il n'y a plus aucune information qui passe... Je pense qu'il peut y avoir de sérieux blocages."

¹² "C'est plusieurs facteurs mélangés. Je peux dire que c'est psychologique mais aussi scolaire, familial, je ne peux pas donner un facteur essentiel."

¹³ "(...) autant il leur est facile de s'exprimer à l'oral, autant le passage à l'écrit est difficile. Donc le fait de se sentir bien dans sa peau, dans son corps, c'était peut-être une première approche avant d'arriver à cet écrit."

l'opportunité de généraliser. Il s'agit soit de blocage relevant de l'inconscient, soit d'un mal-être lié à une identité mal assumée.

Pour d'autres formateurs, on n'apprend pas à lire "comme ça", du jour au lendemain, sans avoir des capacités de penser de façon logique.¹⁴ Une des formatrices le dit clairement : il ne faut "pas mettre la charrue avant les bœufs". Si la charrue c'est l'écrit, les bœufs, c'est la mise en place de structures mentales préalables nécessaires à l'acte de lire. Ainsi, beaucoup font allusion aux Programmes d'Éducabilité Instrumental (PEI), et aux Ateliers de Raisonnement Logique (ARL). On peut légitimement s'interroger : apprennent à lire chaque jour des enfants de 5 à 7 ans dont Piaget a montré qu'ils étaient bien loin d'avoir accédé au stade de la pensée hypothético-déductive ; la plupart en sont encore à penser qu'une quantité de matière ne se conserve pas si on la déforme ! Et pourtant, ils apprennent à lire. Aucun des stagiaires PAQUE n'en est resté là ; et pourtant ils n'apprennent pas ! Les formateurs fonctionnent dans un système qu'ils ne devraient accepter, s'il se révèle exact, qu'après l'avoir soumis à l'épreuve du doute méthodique. Est-il si aventureux de se demander si la pratique de l'écrit n'est pas une aide pour apprendre à mener un raisonnement complexe ? Les opérations de la logique formelle sont difficiles aussi pour un lecteur averti (le fameux exemple de Nietzsche qui n'a jamais su résoudre les équations au cours de sa scolarité) ; les jeunes que l'on rencontre dans PAQUE doivent, du fait de la précarité de leurs conditions de vie, résoudre en permanence des problèmes autrement plus complexes que ceux de la combinatoire... Finalement, ces références ainsi que d'autres comme la distinction entre les auditifs et les visuels donnent l'impression d'appartenir à la "culture du formateur" et ressemblent à des réflexes socio-professionnels permettant d'évacuer des problèmes plus complexes.

Quant aux qualités souhaitables, elles sont plus du côté du sociologique ou du socio-affectif. Il faut que le jeune soit motivé, ce qui semble malheureusement assez difficile à provoquer pour qu'on en revienne à des distinctions entre ceux qui sont aptes à se motiver et les autres - distinction qu'une formatrice fait entre les "jouables" et les "pas-jouables"¹⁵. Le plaisir est aussi fréquemment évoqué comme favorisant l'apprentissage de l'écrit. C'est sur lui qu'il faut miser lorsqu'on envisage un tel apprentissage¹⁶. En accordant quelque crédit à cette conception, elle suppose déjà pour s'éprouver une solide expérience de la lecture. D'où la difficulté d'en faire une condition préalable. Ce cliché dissimule toutefois une réalité plus complexe qui apparaît entre les lignes. La thématique de la distinction plaisir/contrainte, gratuité/utilité n'est pas véritablement prolongée, approfondie. Les opinions sur ce sujet sont finalement plus ambiguës que manichéennes : nul ne se fait le chantre obstiné du plaisir pour le plaisir, gratuit, sans autre objet que lui-même. Des mots viennent d'ailleurs souvent le compléter, comme pour en souligner l'insuffisance. Le "plaisir" devient alors "le plaisir d'apprendre", "l'envie d'apprendre"¹⁷, "le besoin et l'envie de faire". Bref, on en vient vite à la notion de besoin, d'intérêt et de satisfaction, comme condition nécessaire à tout apprentissage, à toute action, à toute fabrication....¹⁸ Comment imaginer en effet qu'on puisse acquérir des savoirs nouveaux sous la contrainte, sans aucune volonté ? Ce qui renvoie nettement la balle dans le camp du formateur. Comment s'y prend-il pour faire éprouver ce besoin ? Comment s'y prend-il pour que l'apprentissage qu'autorise son enseignement ne devienne pas une corvée ?

Les formateurs cherchent évidemment à provoquer une motivation en créant une demande, en s'attaquant à ce qu'on appelle ses blocages, ses peurs ou ses angoisses... Certains utilisent des entrées de se-

¹⁴ "Construire les bases, car on dit bien qu'on ne peut pas construire une maison en mettant simplement le toit et les murs, il faut déjà creuser avant, il y a déjà des capacités à développer avant la lecture. Ce qu'on peut faire en maternelle, ce qu'on peut faire avec des enfants, on est obligé nous de le faire avec les jeunes. Ce qui est raisonnement logique, applicable aussi en entreprise, tout ce côté-là il y a des milliers de choses à faire."

¹⁵ "il y a des personnes pour qui c'est jouable et d'autres pour qui ce n'est pas jouable. - [La différence entre les deux ?] - Les jouables et les pas jouables ? La différence, c'est qu'il y a des personnes qui... d'emblée vont s'investir tout de suite dans ce qu'elle vont faire, même si elles ne comprennent pas au départ ce qui se passe, comment on fait etc. qui vont s'investir et qui vont aller de l'avant, qui vont chercher à comprendre. Et puis il y a les... bon, pas les moutons, quoi, les gens qui à la rigueur n'ont pas de désir, des espèces de végétaux..."

¹⁶ "Je crois que le fait d'être obligé d'apprendre à lire constitue déjà un obstacle. La lecture est d'abord une question de plaisir."

¹⁷ "Moi, je reviens toujours à la notion de plaisir. Si on ne prend pas de plaisir on ne peut rien apprendre et on n'a pas envie d'apprendre."

¹⁸ "Si on ne prend pas de plaisir à apprendre, si on ne voit pas l'utilité de l'apprentissage, ça ne sert à rien je crois."

cours tels que le jeu ¹⁹. Un peu à la façon du scoutisme qui dissimule les corvées au moyen de concours ou de compétitions, ce parti pris du "ludique" semble pour ceux qui l'adoptent d'autant plus légitime que ces jeunes n'ont pas dû "rigoler" tous les jours à l'école. On peut se demander s'il ne manque pas simplement très peu de chose à ces "jeux tout bêtes" pour être de bonnes solutions à des problèmes mal posés. Il ne va pas, en effet, nécessairement de soi, alors qu'on connaît leurs parcours et la nature de leurs difficultés, de penser que ces jeunes ont un besoin urgent de s'amuser pour apprendre. Si, vers 1860, 80 % des ouvriers parisiens savaient lire sans avoir jamais été scolarisés, ils n'avaient pas appris en s'amusant mais en luttant pour transformer leur destin. Un dispositif tel que le Paque qui s'adresse à des jeunes adultes malmenés par la vie pourrait aussi poser les problèmes en termes de droit au travail, de responsabilité et de citoyenneté et lier la construction des savoirs à cet engagement... C'est ce que ressentent d'autres formateurs qui, par leur cheminement social, ont des réflexes et des représentations assez proches de ceux des jeunes et s'opposent aux zéloteurs des "plaisirs et des jeux". Pour eux, la gratuité du lire et de l'écrire n'est pas payante ; c'est la fonction utile de l'écrit - comprendre ce à quoi il peut servir - que les jeunes doivent toucher du doigt. L'utilité de l'écrit et de son apprentissage doit trouver sa justification dans des actions concrètes telles que le rapport au métier, l'analyse et la distanciation de la situation de travail, quelque chose qui est de l'ordre de la conscientisation que Paulo Freire identifiait à toute entreprise d'alphabétisation. Et peu importe alors que le poste de travail implique peu de recours organiques à l'écrit, la posture du travailleur, elle, ne saurait s'en passer.

À côté de réponses classiques que le monde de la formation et les formateurs apportent apparaît l'exigence de former autrement, de concevoir "une autre pédagogie" - même si on ne sait parfois en dire davantage. Dans le site n°1, le principe du chantier-école est une tentative de rapprocher savoirs pratiques et théoriques. Le groupe et le formateur ne vont dans la salle qu'au moment où des problèmes techniques sont insurmontables ²⁰. On voit comment l'écrit peut être lié à la vie de tous les jours, dans sa fonction d'outil de théorisation.

D'autres formateurs misent moins sur le hasard du quotidien et explorent un mode d'intervention qui tourne autour du "pourquoi on apprend à lire", en d'autres termes sur l'explicitation de ce que le sociologue J.-C. Passeron nomme le "pacte de lecture". Ayant probablement assez largement souffert de devoir faire des choses sans comprendre pourquoi, les stagiaires rencontrent ici l'opportunité de réfléchir au bien fondé de ce qu'ils ont à apprendre, et par là-même, de participer pleinement à leur formation. C'est le "métier d'apprendre" qui passe ainsi au centre des raisons de rencontrer l'écrit. Cette piste est importante car si l'on cherche d'hypothétiques usages de l'écrit dans les emplois non qualifiés qu'offre l'entreprise, l'entreprise "stage" offre en elle-même d'authentiques raisons de recourir à l'écrit pour gérer le projet même d'apprendre, projet qui inclut constamment une démarche réflexive dont lecture et écriture sont des outils privilégiés. Pour beaucoup de formateurs en effet, devenir lecteur ne peut se faire sans cette volonté de "clarté cognitive" ²¹. Comprendre les raisons pour lesquelles on a besoin de l'écrit permet ainsi de passer en toute conscience un pacte de lecture avec les textes rencontrés ; comprendre comment on apprend à lire permet de prendre conscience des processus que chacun met en œuvre pour parvenir à comprendre ou à résoudre une difficulté.

Si, comme l'exprime l'une d'elle, devenir lecteur semble devoir passer par une modification de l'idée qu'on se fait de l'écrit et des lecteurs, peu de remarques sur le fait que cette idée, fortement marquée par les valeurs dominantes structure presque davantage le statut de non-lecteur que celui de lecteur.

Une autre en vient à évoquer la pression qui pèse sur les représentations d'un non-lecteur et laisse entrevoir des pistes, même si elles ne sont pas véritablement explicitées : pourquoi certains textes ne me

¹⁹ "(...) oui, c'est ce qu'il y a de plus important, si on ne joue pas, si on ne prend pas du plaisir... Je crois que c'est primordial. On joue toujours de toute façon."

²⁰ "Moi, je n'utilise la salle que pendant une heure, pour résoudre un problème précis. On a un problème de maths ou on est en train de débiter de la ferraille, ils sont incapables de me dire combien ça fait ; on va en salle, on règle le problème et puis on retourne à l'atelier."

²¹ "Suite à ce livre-là qu'est-ce que j'ai compris ? Il parle de quoi ? Quel est son but ? Qu'est-ce que ça m'a apporté ? C'est ça la lecture. Pourquoi est-ce que j'apprends à lire ? Pour être à jour, pour m'intégrer à la société, pour faire mes études... J'apprends à lire pour être intégré dans la société, pour être à jour, et puis pour autre chose. On n'apprend pas à lire pour le plaisir. Personne ne se dit "je vais apprendre à lire mais ça ne va me servir à rien."

sont pas destinés ? Quelle idée se font de moi ceux qui croient me destiner des textes ? Autant de questions qui expriment un refus de considérer l'écrit comme un objet fini qu'il faut s'approprier par tous les moyens, sans tenir compte des conditions qui ont présidé à sa production. Certains n'hésitent d'ailleurs pas à replacer cette problématique dans une perspective sociale plus vaste²². Apprendre à lire ne se ferait pas sans une analyse des raisons qui les ont fait échouer. Et si l'écrit permet de comprendre les choses, il est le premier pas vers une transformation de sa situation, du regard qu'on porte sur elle, et des raisons qui l'ont créée.

Voilà comment les formateurs évoquent les conditions à mettre en œuvre pour donner un autre départ à un enseignement de la lecture qui transformerait les bases ayant conduit jusqu'ici à l'échec. Incontestablement, les responsabilités sont dans leur camp. Beaucoup le savent et défendent leur métier, affirmant haut et fort que pour parvenir à créer ce contexte favorable, il faut être soi-même face aux jeunes, sérieusement formé et motivé²³.

L'écrit et l'alternance

Un double constat reflète la complexité de la situation : ne pas savoir lire est un handicap énorme²⁴ mais l'entreprise n'est pas exigeante en matière d'écrit²⁵. La question du faible usage de l'écrit au travail provoque le trouble et déstabilise la conscience qu'on a de son rôle de formateur. L'écrit est-il oui ou non nécessaire pour analyser en salle ce qui s'est vécu en entreprise ? Les 15 jours de travail restent du point de vue de l'écrit peu convaincants. L'échéance d'une prise de conscience de la fonctionnalité du savoir lire recule et, comme à l'école, si l'on se forme en centre de formation, c'est pour plus tard, quand on sera monté en grade, et qu'on aura des chances de rencontrer des écrits qui méritent de savoir lire. Là encore, on rejoint ce que nous avons observé "du côté des tuteurs" : l'impact de la division du travail sur la division des savoirs et des modalités d'accès aux savoirs théoriques de l'analyse et de la distanciation. La pratique de l'écrit est attachée à de plus hauts niveaux de qualification que ceux expérimentés dans les stages effectués par les jeunes. Force est bien de constater que les postes de travail occupés par les jeunes n'ont nul besoin d'écrits pour réfléchir, analyser une situation, enrichir la tâche de production²⁶.

On songe aussi à l'utilité de l'écrit lorsqu'un travailleur doit faire face au monde patronal pour défendre ses droits²⁷ et s'il vient au salarié la volonté de prendre du pouvoir sur sa situation de travailleur, fonction que les formateurs accordent volontiers à l'écrit, là encore, l'expérience relève davantage de la vie personnelle, à condition qu'il s'implique dans une dynamique militante. Lorsque le stagiaire revient en formation, le formateur, en l'absence de nécessités fonctionnelles d'utiliser l'écrit pour penser le travail, accompagner la tâche de production, tente d'inscrire les motivations d'un apprentissage dans un espace détaché des réalités. Et l'on a plutôt recours à la simulation. Artifice pédagogique, la relation est da-

²² "Les persuader qu'ils ne sont pas idiots et essayer de trouver des méthodes qui les accrochent davantage que les méthodes classiques... Les persuader qu'ils sont capables, les resituer dans la société, leur dire jusqu'au moment où ils le comprendront, qu'ils ont une place dans la société, qu'ils ne sont pas du tout inutiles et qu'ils sont le maillon d'une chaîne ; les persuader que eux aussi peuvent apprendre, qu'ils peuvent faire."

²³ "C'est un public excessivement exigeant et le formateur qui ne s'est pas investi, s'il est très vite dépité, il n'a plus beaucoup d'audience, je veux dire, par-là, que là, on a à se remettre en cause (...)."

²⁴ "Maintenant, ne pas savoir lire, c'est un handicap énorme. Déjà, quand on voit des cadres qui sont mis à la porte... Même au niveau personnel, faire remplir un chèque, sans pouvoir vérifier... ça donne une vulnérabilité énorme."

²⁵ "Je suis frappée moi par le nombre de gens qu'on va voir en entreprise, que moi je qualifierais d'illettrés sans beaucoup d'efforts. Finalement eux n'ont aucune maîtrise de l'écrit, donc pourquoi veux-tu qu'ils en demandent aux gens qui sont magasiniers sous leurs ordres, ça n'a pas de sens." "Il m'est arrivé de mettre des beaux parleurs en entreprise sans dire qu'ils ne savaient ni lire ni écrire Ça s'est très bien passé."

²⁶ "... ce n'est pas ce qu'on leur demande aux gens dans les postes de bas niveau, on leur demande d'être de bons exécutants, on ne leur demande pas du tout d'initiatives, ou plutôt on leur demande des initiatives tout à fait ponctuelles, on ne leur demande pas du tout de réflexion, et à la limite s'ils réfléchissent trop, le ne suis pas sûre que ce soit apprécié."

²⁷ "Oui, je disais tout à l'heure qu'à mon avis, la lecture et l'écriture sont indispensables pour comprendre les choses. Je parlais du syndicalisme parce que c'est vrai que c'est quelque chose qu'il faut qu'ils connaissent. Un syndicaliste de la CGT va d'ailleurs venir faire une intervention. Quand je leur ai dit qu'il y avait en entreprise des syndicats qui peuvent les aider, ils ne le savaient pas. Par exemple, s'ils arrivent en entreprise, qu'ils se trouvent face à un texte syndical, ou que l'employeur leur fait passer une note de service, et qu'ils ne comprennent pas, ils sont handicapés. Ils ne peuvent pas se défendre, ils ne peuvent pas comprendre. Ça me semble évident. Il me semble vraiment que l'oral n'est pas suffisant. (...)"

vantage assurée par le thème du métier que par la réalité du travail. Le métier est exploité comme thème de travail sur la langue, remplaçant ainsi le rôle que joue la littérature à l'école.

Le formateur exploite ce qui lui tombe sous la main. Quand on les lui fournit, les écrits rencontrés en entreprise ont la caractéristique de ne pas être des textes. Leur fonction dominante est davantage le marquage de la tâche, la retranscription d'une logique incontestable, celle de l'organisation du travail : listings de produits, consignes, étiquettes, fiches techniques et modes d'emploi, notes de service, règlements intérieurs, consignes de sécurité²⁸. Le rapport de stage est alors investi de toutes les qualités de ce qui pourrait constituer "un vrai texte", et permettre d'utiliser l'écrit comme un instrument de réflexion même si certains remarquent qu'ici ou en entreprise, c'est souvent plus facile de passer par l'oral ; et plus réaliste du point de vue de l'insertion dans le monde du travail. Un travailleur n'a guère le droit à "des états d'âme", en tout cas son patron n'attend pas de lui qu'il tienne son journal intime ! Sans finalité de production en lien avec la situation de travail, la rédaction du bilan de stage apparaît comme une écriture prétexte, une autre simulation pédagogique, moins simulée que d'autres.

Oui, mais alors, que faire ? Le zoom que nous avons choisi d'effectuer sur le rapport à l'écrit se révèle extrêmement significatif de la réalité du PAQUE car il pointe de manière très claire la question centrale de l'alternance. Comme le remarque l'une des formatrices " les questions (posées dans l'entretien) obligent à appréhender quelque chose d'une manière plus globale, avec plus de recul, de prendre de la distance. Et se demander pourquoi ce qui pourrait se faire ne se fait pas. " Ce qui est en cause, en effet, dans la réalité des diverses mises en œuvre, c'est la conception d'une alternance qui juxtapose une formation pratique et une formation théorique en misant sur des effets de motivation réciproque. Il n'est pas utile de revenir sur toutes les raisons qui font que globalement "ça ne marche pas" car la situation de travail n'inclut pas réellement les savoirs théoriques que les formateurs ont mission d'enseigner. Pour dépasser cette juxtaposition, il serait nécessaire, non pas de définir autrement les objectifs en terme de savoirs théoriques (il faut même en accroître considérablement l'ambition) mais de poser autrement la question de leur mode de production. Et la question est alors pour l'essentiel posée aux formateurs. Leur pédagogie, dans son essence, reste foncièrement scolaire, au sens où les savoirs théoriques se construisent dans des démarches théoriques étayées au mieux par des simulations aussi abstraites que les savoirs auxquels elles prétendent faire accéder. Lorsque cette pédagogie innove, elle fait dépendre l'acquisition des savoirs théoriques de leur improbable (et dans tous les cas, aléatoire) mise en œuvre dans des situations pratiques. Les chantiers-école en sont un bon exemple. Ce qui est en cause finalement, c'est la représentation des savoirs et des savoir-faire en terme de contenus ou d'objectifs à faire acquérir, représentation qui masque le fait que le savoir n'est pas un produit mais un processus de production. Ce qui est à développer, c'est le processus par lequel une expérience concrète est théorisée pour donner forme à des systèmes de concepts opératoires. Toute pratique exige, dès lors qu'il s'agit de la théoriser, l'exercice de ces opérations intellectuelles ; c'est cet exercice qui, aux deux sens du mot, constitue le savoir. Les savoirs en jeu sont ceux nécessaires à l'analyse de la pratique et non ceux nécessaires à sa réalisation. Peu importe, alors, qu'un poste de travail n'exige pas le recours à l'écrit car l'analyse de ce poste de travail implique, elle, l'exercice d'opérations abstraites qui ont besoin du langage écrit pour s'effectuer et se formaliser. C'est ce rapport, non pas entre théorie et pratique, mais entre théorisation et pratique qui doit être au cœur de l'alternance.

Hervé MOËLO, Anne MAHÉ, Benoît FOUCAMBERT

(Prochain article : *du côté du bilan*)

²⁸ "Il [l'écrit professionnel] est pour le coup strictement utilitaire, et en général strictement directif, enfin directif dans les 2 sens, "faites ceci", "attention", ce sont uniquement des consignes."