

formation

Une circulaire (B.O. n°14 du 3 avril 2003) porte sur l'organisation du troisième cycle du collège et introduit, parmi d'autres, un nouveau dispositif appelé : classe de troisième préparatoire à la vie professionnelle « qui permettra de développer des « dispositifs d'alternance pour des élèves volontaires d'au moins 14 ans ». En 1993, l'A.F.L a mené, à la demande de la Délégation à la Formation Professionnelle, une étude sur le dispositif PAQUE de formation professionnelle de jeunes sans qualification. Yvonne Chenouf a donc repris l'essentiel du rapport qui rendait compte alors d'un plan s'appuyant essentiellement sur l'alternance, postulant que la « connaissance des problématiques antérieures » serait « un élément important pour la liberté de choix des acteurs du collège et du monde du travail ».

L'alternance

L'AFL a conduit, en 1993, une étude sur le dispositif PAQUE (Préparation Active à la QUalification et à l'Emploi) mis en place par le Ministère du Travail et destiné aux jeunes de 16 à 25 ans sortis du système scolaire sans qualification et n'occupant pas d'emploi. Quelques principes fondaient la démarche de ces filières pré-qualifiantes : « *Miser sur les motivations et les capacités des jeunes, la généralisation de méthodes pédagogiques innovantes et performantes, l'intégration de l'environnement économique, social et professionnel dans le processus de formation, l'articulation étroite de l'action et de la formation, et un nouveau mode de relations contractuelles avec les organismes de formation.* » Cette étude avait porté sur 3 sites retenus pour leur diversité et non pour leur représentativité du dispositif PAQUE et, à ce titre, si elle interdit de tirer la moindre conclusion statistique au niveau de l'existant d'alors, elle ouvre sur des propositions qui peuvent - qui sait ? - faire gagner du temps aux acteurs qui s'apprêtent aujourd'hui à

mettre en œuvre cette alternance en 3^{ème}. Entretiens de toutes les parties en présence (jeunes, tuteurs, formateurs...), collecte des écrits utilisés dans le poste de travail, dans le lieu de formation et pour le bilan, travail sur les représentations... Ses observations alertent sur le risque de créer une simple juxtaposition de deux lieux (l'école et l'entreprise) qui continuent de se méconnaître et de méconnaître les principes sur lesquels pourrait reposer une formation commune qui modifierait en retour et l'école et l'entreprise. Après tout, ce n'est pas une fatalité que l'école soit un lieu qui, pour transmettre des savoirs, ne produit rien et l'entreprise un lieu qui, pour créer des biens, méconnaît le savoir que tout travail produit. Derrière la question de l'alternance se rencontrent toujours la réalité sociale de la division du travail et le lien également nié, mais pour des raisons inverses, par l'école et l'entreprise, entre formation intellectuelle et activité de production.

La Délégation à la Formation Professionnelle avait demandé à l'AFL d'aller voir du côté de la cohérence entre les différents partenaires (dispositif de formation, dispositif de suivi et d'évaluation, séjour en entreprise) en prenant l'exemple de la maîtrise de l'écrit présente au cœur des diagnostics et des investissements, comme symptôme des difficultés d'insertion sociale et professionnelle et piste d'une démarche transversale supposée commune à l'entreprise, à la formation et au bilan.

Il s'agissait d'observer comment le dispositif fonctionne lorsqu'il est en cohérence avec ses intentions et non dans ses éventuelles dérives. Aussi il a été choisi de ne pas retenir les publics extrêmes mais de s'en tenir à des jeunes entre 18 et 23 ans au parcours scolaire s'étant achevé entre la 6^{ème} SES et l'entrée dans le CFG. Tous ces jeunes ou presque viennent de milieux sociaux frappés par un système qui ne ménage pas ses coups sur les plus faibles. Chômage, emploi de très faible qualification, illégitimité sociale, racisme ordinaire ou victime de l'Histoire..., tels sont les destins de leurs parents quand ils sont présents car, pour certains, ils ont quitté le foyer, sont malades ou restés dans leur pays.

La description des parcours scolaire continue de donner l'impression d'une implacable logique. Les meilleurs élèves ont échoué à un CAP. D'autres sont allés jusqu'en 3^{ème}, voire en 2^{nde}, ici ou ailleurs. Les moins bons ont attendu l'âge de 16 ans dans des classes spécialisées. Tous ressortent de cette histoire scolaire avec le sentiment d'un échec dont ils se sentent responsables. La perspective - ou la réalité - du chômage constitue la toile de fond de leur existence. Cela rend d'autant plus vaine la construction de projets professionnels cohérents que ceux-ci nécessiteraient des investissements, en particulier scolaires, dont ils ne se croient pas capables.

L'originalité du plan PAQUE envisageait moins un rattrapage à partir du constat des lacunes d'un jeune par rapport à un référentiel scolaire qu'une action tournée vers l'aval, la découverte du travail, l'analyse des savoirs qui y sont à l'œuvre et la définition en commun, y compris avec le jeune, des moyens de les construire. L'intérêt du plan PAQUE pour la compréhension de l'alternance résidait notamment dans la concertation encouragée des tuteurs dans l'entreprise, des formateurs dans les organismes spécialisés et des acteurs de bilan dans la sphère de l'emploi, sans oublier les stagiaires eux-mêmes. C'est autour de ces quatre groupes d'acteurs que s'organiseront les emprunts au rapport de 93.

1. DU CÔTÉ DES TUTEURS

Onze tuteurs des entreprises où ont eu lieu les stages pratiques de 15 jours ont été interrogés.

1.1. L'ENTRETIEN

La problématique du guide d'entretien (qui s'inspire de la distinction entre travail prescrit et travail réel)¹ vise à dégager la conception des tuteurs en matière de formation par l'alternance comme modalité d'accès aux savoirs professionnels et, plus généralement, comme outil de formation intellectuelle par la théorisation de la pratique. Les questions ont donc d'abord porté sur le travail lui-même (les qualités qu'il exige, la façon dont elles s'acquièrent), ensuite sur la formation de l'apprenti (places relatives de la formation par la pratique et de la formation théorique), enfin, les tuteurs ont été interrogés sur le rôle de l'écrit (dans l'entreprise et dans l'apprentissage).

1.1.1. Image du PAQUE

Les tuteurs ne renvoient pas une image « spécialisée » du stagiaire PAQUE. Ils ne les distinguent pas des jeunes en général dont la caractéristique est de ne pas avoir réussi à l'école, d'être sans formation professionnelle et en recherche d'emploi. Lorsque des exigences sont formulées, elles concernent des savoir-être et non des savoirs et chacun s'accorde alors à ne pas trop imputer leur développement à l'école. On est ainsi renvoyé à la réalité économique et sociale du chômage plutôt qu'au discours culpabilisant concernant l'individu ou l'école : « *Je veux dire que les jeunes qui arrivent maintenant, remarque un chef de magasin, je ne leur incombe pas la faute qu'il n'y ait pas de boulot, ce n'est pas à eux qu'en incombe la faute, c'est ancestral, c'est avant.* » Certains vont même jusqu'à s'étonner que les stagiaires n'aient reçu aucune préparation aux tâches qu'ils effectuent : « *Mais alors, constate une directrice de*

maison de retraite, *quand elles viennent faire un stage, dans le fond, elles ne savent rien du tout du métier...* » On est parfois bien loin d'une conception formative de l'alternance, certains tuteurs voyant le stage comme un moyen de disposer d'une main d'œuvre sans coût salarial ou de constituer un dispositif de repérage et de sélection pour d'éventuelles embauches.

1.1.2. Le travail

Que ce soit le plaisir du travail bien fait, la part d'initiative qui permet de personnaliser sa tâche ou l'importance des relations humaines, on assiste à un glissement des qualités du travailleur aux qualités du travail lui-même. Ce qui apparaît de façon plus instructive encore, c'est la réalité de la division du travail, aspect particulièrement sensible puisque l'absence de qualification des stagiaires les destine, sauf exception, à des emplois subalternes, là où le travail est le plus fréquemment en miettes. Cette situation est sans doute appelée à faire problème pour des jeunes qu'on décrit en difficulté d'insertion et en perte de valeurs. On serait tenté de prétendre que, pour eux, il y a grande urgence de sens pour parvenir à s'impliquer dans un exercice professionnel et, par suite, dans la construction des savoirs généraux qu'il requiert. En quelque sorte, le capital affectif et moral que l'individu doit apporter dans une tâche subalterne serait nécessairement plus grand que pour des fonctions plus qualifiées, ne serait-ce que pour lui attribuer du sens. Un peu comme s'il s'agissait d'une fatalité ou d'une malédiction auxquelles on peut chercher des compensations morales mais qu'il n'est pas imaginable de transformer. Mais si cette division s'appuie sur le capital scolaire, que pensent les tuteurs de la formation théorique et des rapports qu'elle entretient avec la formation pratique ?

1.1.3. Formation et apprentissage

Pour les tuteurs les moins qualifiés, l'absence de formation théorique n'apparaît pas comme un handicap alors que pour les autres, tout devrait être repris à la base. La nature des postes de stage fait pencher la balance du côté des premiers qui ne se plaignent jamais de lacunes insurmontables des stagiaires.

La formation à laquelle ils pensent relèverait d'une sorte d'aptitude générale à réfléchir et à trouver des solutions de bon sens et de bonne volonté à des questions que pose la pratique. Ainsi, le discours obligé de référence au savoir laisse rapidement la place à un discours d'adhésion à la pratique. Il semble évident qu'on acquiert par la pratique les compétences nécessaires à l'exercice du métier : « *Je pense qu'on peut essayer de les inculquer (les compétences) à quelqu'un, dit une secrétaire, mais c'est la personne en face qui va savoir prendre ou pas prendre.* »

Les questions surgissent autour de cette frontière entre une formation pratique et une formation par la pratique, frontière à laquelle les tuteurs sont en permanence, plus que les autres, confrontés mais que, de toute évidence, ils ne sauraient franchir seuls : « *Il serait vraiment intéressant, affirme un chef de magasin, qu'on arrive, nous entreprise, à dégager du temps ou à dégager du fric, parce que tout ça coûte du fric finalement, pour pouvoir aider plus le gars dans la branche où il est. Donc, c'est dans l'entreprise qu'il va apprendre autre chose et c'est là qu'il faudra mettre les moyens pour que cet autre élève apprenne autre chose.* »

1.1.4. Le rapport à l'écrit

Les questions relatives à la place de l'écrit dans la vie professionnelle sont accueillies avec surprise par les tuteurs. S'il y avait nécessité de rencontrer davantage d'écrits, c'est qu'il s'agirait d'un autre métier que celui pratiqué ou alors ce serait un gaspillage de temps ou de connaissances : « *Quand j'ai un problème, explique un cuisinier, on en parle tout de suite. Le plus vite c'est réglé, mieux c'est. Il n'y a pas de... Ce n'est pas notre truc les papiers. c'est tout au feeling, aux relations directes, c'est vrai.* » Dans l'exercice quotidien sont majoritairement cités des écrits de marquage, supports de mémoire plus qu'outils de pensée et d'analyse : bons d'enlèvement, de livraison, de commandes, itinéraires, pense-bêtes, cadenciers, règlements intérieurs... On voit mal, à ce niveau d'emploi, quelqu'un consulter une documentation technique, des schémas de montage : « *C'est évident, dit le menuisier, que si chacun commence à regarder ses docs par rapport au travail qu'il a à faire, à remplir des trucs, des machins... donc, déjà au niveau de l'entreprise, il y aurait une perte de temps, c'est évident...* »

Au-delà de cet usage professionnel, l'usage personnel de l'écrit est affaire de goût, donc n'attire aucun commentaire. Quant à la représentation de l'écrit comme outil d'élaboration d'une pensée prenant de la distance par rapport à l'expérience du métier, la replaçant dans une perspective plus globale et passant du particulier au général, elle ne semble guère s'imposer à ce niveau d'exercice professionnel. On n'en voit guère la nécessité, compte tenu d'un partage accepté entre les fonctions d'exécution et de conception : « *Tout dépend à quel niveau vous êtes, remarque une assistante comptable. Au niveau de Mme R. et N. (deux collègues) l'une s'occupe de la comptabilité fournisseurs, l'autre des clients ; elles ne lisent rien, elles n'ont pas besoin de lire. Mais par exemple moi ou T., qui avons à nous mettre au fait du droit fiscal et social, on lit beaucoup.* »

1.2. SUGGESTIONS

Paradoxalement, les personnes rencontrées n'ont pas le sentiment d'être tuteurs. Elles se sentent davantage encadreurs d'un stage pratique accolé à un stage théorique, comme le travail manuel est distinct du travail intellectuel. Sans doute faudrait-il leur donner davantage le sentiment que leur réflexion est légitime et attendue par les autres partenaires pour avancer dans une voie où il est nécessaire d'inventer. Cela reviendrait à mieux reconnaître cette fonction de tuteur en soutenant les conditions de leur concertation avec les autres formateurs et les jeunes afin d'aider une formation intellectuelle générale qui prenne appui sur la théorisation de l'activité de production et explore ce qu'il en est d'une formation par la pratique. Dans cette mise en commun, les tuteurs apporteraient ce qui représente sans doute l'aspect le plus original de leurs propos : un regard sur les jeunes qui ne perpétuent pas leur histoire scolaire et les fait alors sortir du cycle de l'échec. Il s'agirait, grâce à cet autre regard, de les considérer davantage comme des travailleurs en situation de formation continue ; non pas faire du stage PAQUE une préparation à l'emploi à partir d'un travail scolaire mais une préparation à l'étude à partir d'une activité professionnelle où les jeunes font, au dire des tuteurs, la preuve de leur capacité. C'est, en quelque sorte, d'un déplacement de centre de gravité qu'il est question ici.

2. DU CÔTÉ DES FORMATEURS

Seize formateurs ont été interviewés qui sont soit « formateurs référents » sur leur site, soit chargés du français, des maths, raisonnements logiques, ateliers « monde actuel » ou enseignements techniques.

2.1. L'ENTRETIEN

Quelle est leur conception de l'alternance, l'idée qu'ils se font du bilan de compétence : qu'est-ce que l'écrit pour eux ? qu'est-ce qu'apprendre à lire ? quel est son rôle dans l'alternance ?

2.1.1. Image du PAQUE, alternance et bilan

L'alternance n'est jamais vue comme une interaction entre les partenaires mais comme la juxtaposition d'actions complémentaires. Pour ce qui est de l'entreprise, monde assez mal connu des formateurs, elle est loin d'être voulue comme point d'ancrage pour une formation intellectuelle à partir

¹ *Rapports à l'écrit dans l'entreprise.* Jean FOUCAMBERT. A.L. n°39, sept. 92, p.22

d'une production, 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. Quant au travail des acteurs de bilan, les formateurs savent peu ce qui s'y passe, en utilisent rarement les résultats (si ce n'est, parfois, pour s'informer de problèmes personnels de jeunes) et sont globalement peu convaincus de son utilité.

2.1.2. *La question de l'écrit*

Interrogés sur leur propre conception du rôle de l'écrit, puis sur celui qu'ils pourraient jouer pour des lecteurs en difficulté, 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. De toutes façons, disent-ils, ces jeunes ont du mal à apprendre, ce qui tombe assez bien puisque l'entreprise n'attend pas des «premiers choix»... Ce réalisme en revient aux objectifs de l'alphabétisation du début de l'ère industrielle : créer une main d'œuvre qui doit savoir ce qu'il n'est pas permis d'ignorer dans l'entreprise.

2.1.3. *(Ré)apprendre à lire*

Pour les capacités nécessaires qui manquent aux jeunes, certains formateurs pensent qu'il s'agit soit de blocage relevant de l'inconscient, soit d'un mal-être lié à une identité mal assumée. Pour d'autres, on n'apprend pas à lire «comme ça», du jour au lendemain, sans avoir des capacités de penser de façon logique. Ainsi, beaucoup font allusion à des détours par des Programmes d'Éducabilité Instrumentale (PEI) et par des Ateliers de Raisonnement Logique (ARL). Quant aux qualités souhaitables, elles sont plus du côté du sociologique ou du socio-affectif.

Un dispositif tel que le PAQUE qui s'adresse à des jeunes adultes malmenés par la vie pourrait 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 : l'utilité de l'écrit 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. 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 alors l'exigence de former autrement, de concevoir «une autre pédagogie» - même si on ne sait parfois en dire davantage.

2.2. L'ÉCRIT DANS L'ALTERNANCE

Force est bien de constater que les postes de travail occupés n'ont nul besoin d'écrits pour réfléchir, analyser une situation, enrichir la tâche de production. La pratique de l'écrit en situation professionnelle est attachée à de plus hauts niveaux de qualification que ceux expérimentés dans les stages effectués par les jeunes. Pour autant, l'écrit est-il nécessaire en salle de classe pour analyser ce qui s'est vécu en entreprise ? Lorsque le stagiaire revient en formation, le formateur, en l'absence des nécessités fonctionnelles d'utiliser l'écrit pour penser le travail, accompagner la tâche de production, réinscrit le plus souvent la motivation d'un apprentissage dans un espace détaché des réalités. Le métier est alors simplement exploité comme thème de travail sur la langue, remplaçant ainsi le rôle que joue la littérature à l'école.

Face à ce constat, rares sont les lieux où l'alternance donne la possibilité de rencontrer l'écrit comme un outil de pensée et, en ce sens, pour les formateurs, elle n'ouvre pas de pistes pédagogiques nouvelles.

3. LES ACTEURS DE BILAN

Le dispositif PAQUE reposait sur le «trépied» constitué par les formateurs dans les organismes de formation, les tuteurs dans l'entreprise et les acteurs de bilan chargés, au début et au long de la formation, de l'évaluation, de l'orientation et du suivi des jeunes.

3.1. L'ENQUÊTE

Qu'est-ce qui constitue les fils directeurs d'une activité de bilan ?

3.1.1. *Un public non-lecteur*

En gros, « une petite moitié des jeunes a une certaine maîtrise de l'écrit, c'est-à-dire que, même s'ils font des fautes d'orthographe, ils sont capables de structurer une phrase, d'écrire un petit texte qui se tient... Et puis il y a une moitié qui ne maîtrise pas ces savoirs de base. » D'un côté, on évoque les milieux sociaux ou familiaux, de l'autre, les dysfonctionnements mentaux. D'où deux types d'approches pour remédier à ce problème : l'une va tenter de créer une dynamique instaurant le recours à l'écrit comme nécessaire, l'autre va d'abord tenter de « resserrer les boulons ». Mais rien de bien particulier dans ce regard, si ce n'est peut-être un certain ton distancié, sous forme de constat, quelque chose qui, certes dédramatise, mais peut être perçu un peu comme de la résignation, le sentiment qu'il faut faire « avec » plutôt que

« contre », qu'il faut trouver des solutions professionnelles au niveau où sont ces jeunes plutôt que de miser sur des avancées importantes : « *Ils ont conscience qu'il [l'écrit] s'agit de quelque chose d'important, même si, à cause de leurs difficultés, ils refusent parfois de l'avouer. C'est vrai que tous ceux qui ont de grandes difficultés ont trouvé des stratégies de contournement.* »

3.1.2. Rôle de l'écrit

Aux yeux des acteurs de bilan, l'écrit a une fonction évidente de marquage, de conservation, de mémoire, il structure l'expérience. Aussi, l'urgence n'est-elle pas de faire accéder ces jeunes à l'écrit mais bien plutôt de leur trouver un emploi ou de réactiver des mécanismes grippés. Dans cette optique, l'écrit n'est vu, au mieux, que comme un plus, qui vient après. L'intention affichée est manifestement de ne pas scolariser ces moments privilégiés où il est possible de faire le point avec un jeune et de discuter de son devenir. Le fait qu'on s'adresse à des faibles ou très faibles niveaux conduit à formuler simplement des exigences à la baisse et sur des domaines d'application plus restreints.

3.1.3. L'écrit dans le projet professionnel

On sait l'importance dans l'activité de bilan du travail sur le passé, de l'analyse du présent afin de préparer un projet professionnel et d'établir un plan de formation théorique. Les questions de lecture et d'écriture trouvent dans cette autobiographie tournée vers l'avenir matière à s'exercer en grandeur réelle et les aides techniques toute leur fonctionnalité. On voit aussi comment l'acteur de bilan pourrait participer sur la durée en apportant ses compétences dans l'exploration et l'analyse d'un vécu qui devient formateur par l'effort de le distancier et dans la découverte d'un environnement socio-professionnel pour lequel les règles du jeu ont intérêt à être explicitées. Préparer quelqu'un à l'emploi, c'est aussi le préparer à faire évoluer cet emploi en intégrant les outils de la réflexivité, de l'analyse et de la distanciation. Plus que tous les autres, les emplois non qualifiés réclament pour se transformer que ceux qui les occupent, maîtrisent le langage de ces opérations intellectuelles.

3.2. RELATIONS ENTRE FORMATEURS ET ACTEURS DE BILAN

À creuser un peu, on découvre que chacune des parties (formateurs, acteurs de bilan) peut assez facilement se passer de l'information donnée par l'autre. Les formateurs considèrent qu'ils sont mieux placés pour observer au quotidien les difficultés d'apprentissage de leurs stagiaires et les acteurs de bilan que la perspective assez « scolaire » dans laquelle les

formateurs peuvent observer les comportements des jeunes n'est pas toujours révélatrice de leurs potentialités réelles. Sans doute conviendrait-il de poser plus clairement l'exigence qui ne réside pas dans une collaboration de structures ayant des missions spécifiques traditionnellement définies mais dans la recherche d'une mission unique impliquant au même titre des acteurs qui apporteraient alors leurs compétences dans une démarche nouvelle. Car la préoccupation qu'implique un projet professionnel de situer les savoirs acquis et les savoirs à l'œuvre est-elle, en elle-même, une situation d'apprentissage qui pose à la fois la nécessité d'un contrat clair où chacun apprend à découvrir ce qui est en jeu dans une situation de formation dont il ne peut être bénéficiaire que s'il en est d'abord l'acteur.

4. DU CÔTÉ DES JEUNES

Qu'en est-il précisément de ces destinataires du plan PAQUE et de leur volonté d'en devenir acteurs ? Quatorze jeunes ont été interviewés. Trois axes de préoccupations ont articulé chacun des entretiens : l'analyse qu'ils font de leur situation, le regard qu'ils portent sur le dispositif, la perception qu'ils ont des relations qu'entretiennent les trois lieux pivots du dispositif (entreprise, centre de formation et centre de bilan).

4.1. LE RAPPORT À L'ÉCOLE

Il est significatif que ces jeunes, parlant de leurs préférences et de leurs aversions ou indifférences, pointent tous ou presque le français comme le lieu concentrant leurs difficultés : « *J'aime bien calculer mais le français, je n'aimais pas trop. (...) Je faisais beaucoup de fautes.* » Quand ils évoquent leur comportement scolaire passé, ils décrivent deux types de « conduite ». Les uns évoquent ce qu'ils faisaient subir aux enseignants : « *moi, j'ai le souvenir d'avoir été méchant envers les profs. (...) C'est vrai, j'ai été dur. (...) Moi, j'arrivais en cours, le prof me disait : écoute, rentre dans la salle de cours, prends un bouquin, lis, fais quelque chose mais ne dérange pas le cours, c'est tout ce que je te demande.* » Quant aux autres, ils étaient plutôt en position de repli : « *En plus, j'étais au fond et les profs ne s'occupaient pas de moi.* » « *J'ai toujours eu des problèmes, de toute façon, moi, à l'école, je n'arrivais pas. Le matin, je me levais, comme d'habitude, et je n'arrivais pas à aller à l'école. Je prenais le bus et je tournais jusqu'à tant que l'école soit finie.* » Mais chahuteurs, méchants, renfermés, ... tous partagent le sort commun d'un abandon rapide des humanités, sans qu'on ait bien conscience de qui abandonne l'autre.

La plupart ont tâté de la filière technique courte. Apprentissage dans des domaines variés (cuisine, ébénisterie...) qui s'est souvent achevé précocement : « *Moi, j'avais commencé un apprentissage, ça s'est mal passé avec notre patron, c'était à la limite des coups, alors, je suis parti. (...) Il tenait des propos un peu racistes, dans le genre "alors, l'arabe, tu te grouilles..."*, alors que c'est un pied noir aussi. » La plupart de ces jeunes ont ainsi connu des situations qui se ressemblent, faites à la fois de petits boulots, de petits contrats qui ne durent que le temps de commencer à y croire (et encore, les premières fois, parce qu'après, on sait déjà ce que ça deviendra), de stages de formation qui ne débouchent sur rien et de phases de chômage durant lesquelles on rumine son désœuvrement : « *je m'ennuyais* ». D'autres ont eu une existence plus mouvementée : « *J'ai pas mal de problèmes avec les lois* » ou : « *Je suis partie de chez moi, je n'ai pas cherché à comprendre, je n'ai pas voulu écouter mes parents (...) j'ai vécu dehors.* » Parfois aussi on est déraciné, venu en France au sortir de l'adolescence pour fuir une situation économique ou politique précaire : « *Quand je suis arrivé en France, je pensais que trouver du travail, c'était facile (...) Les 6 premiers mois, je n'ai pas eu de carte d'identité.* »

4.2. EXPLIQUER LEUR ECHEC SCOLAIRE

Massivement, les jeunes expliquent que les causes de leur échec à l'école sont d'abord à rechercher de leur côté. De ce côté, l'école a au moins réussi à dédouaner le système social. Pour certains, la maladie, sa gestion et ses conséquences, ont balisé pour une bonne part leur vie et leurs expériences. D'autres évoquent un déficit intellectuel certainement à rechercher dans l'impossibilité sociale d'entrer dans la compréhension d'une logique et d'un fonctionnement scolaires : « *Je n'en sais rien, je ne comprenais pas non plus. Il y en avait, c'étaient vraiment des têtes, ils n'avaient pas besoin... Ils retenaient tout de suite une leçon. Il y en avait d'autres, ils apprenaient tout, mais ça marchait, alors que moi, il y avait des moments, je n'en avais rien à foutre et ça marchait bien et à d'autres moments, j'apprenais et ça ne marchait pas.* »

L'importance régulièrement donnée à la mémoire est particulièrement significative : confusion entre savoir et connaissances qui fait écho à la division du travail entre ceux qui pensent et qui doivent apprendre parce qu'ils comprennent et ceux qui exécutent et qui doivent savoir parce qu'ils retiennent. Lorsqu'on creuse avec ces jeunes d'autres causes possibles, le corps enseignant est à l'occasion désigné comme partie prenante de cet échec. Parfois en des termes particulièrement violents : « *les profs ne s'occupaient pas de moi. (...) Ils s'en foutaient. (...) J'avais une vraie folle : Mme M., qui me mettait toujours au*

fond, tout au fond. (...) J'espère qu'elle est... (...) morte ». Cette opinion demeure minoritaire : beaucoup de jeunes n'ont rien à reprocher à leur professeur - et par leur intermédiaire au système scolaire : « *les profs, ils étaient cools, superbes* » ou bien « *je ne pense pas que les profs soient méchants.* »

Et la famille ? Tous se souviennent d'avoir été aidés chez eux : « *ma mère m'aidait* ». Une aide qui bien souvent n'est qu'un soutien, un encouragement mais qui ne peut aller au-delà : « *C'est sûr que ma mère, elle avait du mal à comprendre ce que je faisais, parce qu'elle n'a pas appris tout ça à l'école.* » Au détour de leurs remarques, c'est tout un milieu familial qui se dessine dans lequel les enfants ont bien du mal à se construire, et ce d'autant plus que le milieu social environnant est tout aussi précaire : « *Alors, que moi, je voyais ça (mes devoirs) dans le car, ensuite, on allait dans les bois ou dans les caves. On se démerdait. Il n'y avait jamais de devoirs. On rentrait chez nous, il pouvait être trois heures du matin. Ou des fois, on ne rentrait pas, on allait directement au cours. Au cours, on dormait. On nous réveillait, on les envoyait paître. C'était bon.* »

Et cette école, finalement, la voient-ils comme ayant été un obstacle à leur réussite ? Une d'eux témoigne « *Moi je dis franchement, on laisse les cancre derrière et les bons, on les garde quoi. Ça, je l'ai vu beaucoup et c'est pour ça qu'après, ça m'a dégoûtée, quoi ! Je me suis dit : putain ! moi je préfère bosser. J'avais 15 ans quand même quand j'ai quitté l'école. (...) Non. Elle n'est pas faite pour tout le monde. Tu as des jeunes qui..., bon comme moi, elle n'était pas faite pour moi.* » Le lycée technique présente au moins l'avantage de travailler sur du concret : « *Non, le lycée technique ça me branchait plus, parce qu'au moins on touchait la matière dans laquelle on était. Moi, je faisais de la mécanique générale, par semaine, on avait bien 20, 25 heures de mécanique. ça, c'était bien.* » En dépit de quelques révoltes, c'est donc la résignation et la culpabilité qui dominent. L'exclusion et la misère sociale semblent avoir ceci de particulier qu'elles laissent leurs victimes dans un sentiment d'exceptionnalité sans leur donner les moyens de prendre conscience des déterminismes collectifs. On perçoit alors la prégnance d'un discours appris, résultat, le terme est dur, d'une domestication, masquant complètement les vraies causes. Contrairement à ce qu'on imagine, ils n'ont pas rien appris à l'école ! Ils en ont même, d'une certaine manière, retenu l'essentiel.

4.3. DES TRAVAILLEURS SANS EMPLOI

Comme tous les travailleurs, les stagiaires font attention aux rapports de travail avec les collègues, à l'ambiance : « *Et puis même, j'aime bien bosser là-dedans, il y a une bonne ambiance, ils sont tous gentils en plus, et dans cette usine, tout le monde*

se prend par la main, tout le monde aide tout le monde, même s'ils ne font pas partie du même service, ils aident, et c'est ça que j'aime bien, parce qu'ils sont tous là prêts à nous aider, comme on dit, de l'humanité, dans cette usine, il y en a beaucoup. » Le temps libre est déjà celui de la reconstitution de la force de travail : « (Après le travail à l'usine) *je pense à voir mon copain, ma famille, manger, parce que j'ai très faim, je fais ma chambre, je prends une douche en rentrant et après, je vais voir mon ami, je me soucie pas que le lendemain je me lève à 5 heures, je ne m'en soucie pas. Le boulot, quand il est fini, il est fini. Voilà !* » On met la vie en vacances, préférant « ne pas se prendre la tête ». En cela aussi ces jeunes sont insérés. Travailleurs, ils le sont déjà, mais travailleurs sans emploi... D'où l'ambiguïté de leur rapport à un savoir qu'on interpose, de manière conjoncturelle, entre la nécessité et la capacité de travailler où ils sont et une situation de chômage que ne viendra pas durablement modifier quelques heures supplémentaires de français ou de calcul. Quant à leurs remarques sur le fonctionnement des stages en formation, elles mettent assez clairement en garde contre une dérive qui confondrait formation et occupation : « *Voilà. On est séparé de l'entreprise au stage. On est bloqué deux semaines, on revient au stage et on parle du stage et tout, on fait un bilan sur ce qu'on a fait, tout ça, et après c'est fini, on cherche un autre stage. Comme si il ne s'était rien passé.* » On est ainsi bien éloigné de ce que pourrait être une alternance réelle où formateurs et tuteurs de l'entreprise mettraient en commun leurs ressources et leurs savoir-faire afin d'offrir à des jeunes, mis en difficulté par une approche scolaire des savoirs, une autre manière d'apprendre qui associerait la formation intellectuelle à la théorisation d'une expérience professionnelle riche. Dans cette perspective, il s'agirait de faire travailler ces jeunes sur des postes productifs qui sollicitent les savoirs correspondant à leurs besoins de formation intellectuelle ; non sur des postes bien alignés sur l'état actuel de leur non-savoir.

5. CONCLUSION

De cette étude, les auteurs retiennent le sentiment d'avoir rencontré des jeunes qu'il faudrait bien se garder de prendre pour des saints ou des zombies. La vision qu'on donne parfois d'individus déstructurés renvoie aussi à l'incapacité de comprendre la cohérence que leur histoire les a contraints à développer. Loin d'avoir tout à construire chez eux, leur histoire qui ne se distingue pas fondamentalement de celles des millions d'autres travailleurs sans travail n'est pas une non expérience mais une expérience niée, le contraire opprimé de ce que la société veut montrer d'elle-même. Aussi, mais

on fait tout ce qui est possible pour qu'ils n'en aient pas conscience, détiennent-ils une partie des solutions ; ou plus exactement, les solutions à la crise, au chômage, à l'exclusion doivent intégrer le fait que ces jeunes n'en sont pas la cause et qu'ils seraient les premiers intéressés à trouver des solutions si on ne les avait pas persuadés qu'il n'y en a pas ou qu'elles ne relèvent pas aussi de leur capacité à intervenir dans les rapports sociaux.

La formation a donc clairement un double objectif : aider chaque individu de manière conjoncturelle à franchir cette période en trouvant un emploi, objectif dont on sait les limites puisque le chômage est lié au manque d'emplois et non au manque de formation, laquelle ne joue que dans un second temps et de manière marginale ; aider chaque individu à prendre une part active dans la recherche des solutions collectives en développant les outils d'analyse et d'information dont les nécessaires transformations sociales ont besoin. Dans une période de crise, la formation doit se préoccuper d'abord de la qualification sociale et des moyens de son intervention dans les rapports de force. C'est d'ailleurs en cela que les jeunes apparaissent, à travers ces entretiens, comme des interlocuteurs de qualité. L'important n'est pas ici de leur donner tort ou raison mais d'exiger qu'ils n'abdiquent pas le droit de penser. La situation d'alternance offre à la formation intellectuelle un nouveau champ d'expérience, celui de la réalité du travail. Encore faut-il que les formateurs et les salariés dans l'entreprise travaillent ensemble sur cette expérience du travail, sur l'analyse des rapports sociaux de production, ce que jusque là l'école s'interdisait.

Ce texte est constitué de passages extraits d'un rapport de 400 pages². Il concerne un plan qui s'appuyait sur l'alternance comme dispositif innovant de formation pour des jeunes ayant quitté le système scolaire. Aujourd'hui, l'alternance est à l'ordre du jour au sein même de la scolarité obligatoire, pour les classes terminales du collège. Assurément, la transposition n'est pas automatique mais avant d'en décider, il est probable que la connaissance des problématiques antérieures est un élément nécessaire à la liberté de choix des acteurs dans le collège et dans le monde du travail entre lesquels se jouera le sort de l'alternance. C'est ce souci de témoigner qui a guidé la sélection et le montage présentés ici.

Yvonne CHENOUF

² Voir FOUCAMBERT B., FOUCAMBERT J. MAHÉ A. & MÔELO H., *Le PAQUE*, A.L. n°45 (mars 1993) à 50 (juin 1995)