

PAQUE (4) : les acteurs de bilan

Hervé MOËLO, Anne MAHÉ, Jean FOUCAMBERT

Après celui consacré au public (AL n°45, mars 94, p.59), un deuxième aux tuteurs (AL n°46, juin 94, p.26) et enfin un troisième aux formateurs (AL n°47, sept. 94, p.14) 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 : la maîtrise de l'écrit.

Il convient tout d'abord, pour préciser qui sont les acteurs de bilan, de rappeler que le dispositif PAQUE reposait sur le "trépied" constitué par les formateurs dans les organismes de formation, les tuteurs dans l'entreprise et enfin les acteurs de bilan chargés au début et au long de la formation de l'évaluation, de l'orientation et du suivi des jeunes.

Cet article sur les acteurs de bilan a un statut particulier. Il n'était, en effet, pas envisageable de faire un travail aussi minutieux que celui des tuteurs, des formateurs et des jeunes alors qu'il n'a pu être procédé qu'à très peu d'interviews et ceci d'autant plus que les discours ne présentent pas une spécificité de contenu : ils font en effet largement écho à ceux des formateurs (certains des acteurs de bilan sont d'ailleurs aussi formateurs). Nulle parole aussi "marquée" que celle des trois autres groupes de personnes rencontrées.

C'était en revanche l'occasion de traiter plus précisément la question du bilan déjà évoquée partiellement dans les précédents articles. Parce que l'on s'attend à une convergence entre les expériences vécues en stage et en entreprise, nous nous sommes attachés dans cette partie à tenter de préciser, à partir des propos mêmes des professionnels, ce qui, à nos yeux, pourraient constituer les fils directeurs d'une activité de bilan au sein de stages tels que PAQUE.

A. Un public non-lecteur

Pour rester dans la logique que nous nous sommes fixée, nous avons commencé par interroger les acteurs de bilan sur leur perception du niveau de lecture des jeunes du PAQUE ainsi que sur le type de rapports qu'ils entretiennent avec l'écrit. Dans trois sites, pourtant d'implantation différente, le sentiment est globalement le même, avec quelques nuances, et reflète assez fidèlement celui des formateurs¹. En gros, *"une petite moitié 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 tiennent... Et puis il y a une moitié qui ne maîtrise pas ces savoirs de base"*. Un écrit qui est synonyme de difficulté et auquel les jeunes n'ont recours qu'épisodiquement, le plus souvent pour accomplir des démarches indispensables². Et en termes d'aspiration personnelle, cela ne fait guère partie des pratiques courantes³.

Ces difficultés à maîtriser l'écrit et à l'utiliser de manière quotidienne, comment les acteurs de bilan les expliquent-ils ? Pourquoi les jeunes qu'ils sont chargés "d'évaluer" ont-ils construit ce type de rapport à l'écrit, caractérisé justement par une absence de recours à la chose écrite ? On trouve là aussi des explications semblables à celles que donnaient les formateurs. D'un côté, les développements en termes

¹ " Des gros problèmes de son. Et je crois, pour la plupart, pas de compréhension. (...) Sur un stage d'une vingtaine, ça peut concerner une dizaine avec des bons problèmes, quatre à cinq avec des problèmes encore plus importants, et puis trois à quatre qui ne maîtrisent pas du tout l'écrit ni la lecture. Et ça ne les intéresse pas du tout. "

² " La priorité, c'est peut-être de trouver un moyen de payer leur loyer ou autre chose. Le rapport qu'ils vont avoir à l'écrit quotidien, c'est un rapport utilitaire : remplir des papiers de la sécurité sociale, des choses comme cela... C'est donc un écrit très rébarbatif. C'est un écrit utilitaire qui n'est pas plaisant. Ils le font par besoin de survie. "

³ D'abord, à cause de leur culture. Ensuite, parce qu'un livre, ça coûte cher (...) et puis, aller à la bibliothèque... "

de milieux sociaux ou familiaux. De l'autre, les explications invoquant des dysfonctionnements mentaux. D'où découlent certainement 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 défilants.

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 dédramatise, de nature à calmer le jeu. Quelque chose qui 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 qui transformeraient rapidement les données du problème. Et manifestement, l'écrit ne présente pas une spécificité telle qu'il y ait de quoi s'affoler devant l'absence de lecture⁴. Il y en aura donc d'autres qui ne liront rien du tout ; affaire de goût dont les conséquences s'observent dans l'accès à l'information, le partage d'une culture et sans doute d'un pouvoir qui implique de la gravité, de l'officiel, bref, quelque chose lié à un statut qui n'est pas tellement de mise pour les jeunes du PAQUE.

Pourtant, ces jeunes accordent-ils quand même quelque importance à l'écrit ? "Ils ont conscience qu'il 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". Qu'attendent-ils alors d'une éventuelle maîtrise de l'écrit ? On se rend compte qu'il s'agit dans la plupart des cas d'un usage archi-traditionnel que les jeunes ont souvent rencontré dans le système scolaire⁵. Même si ces motivations existent très certainement chez ces jeunes marqués par l'expérience scolaire, c'est un tout autre usage que les acteurs de bilan devraient pister avec les jeunes.

B. Rôle de l'écrit

Serait-ce que l'écrit, d'une manière générale, n'est pas finalement si nécessaire ? Aux yeux des acteurs de bilans que nous avons interrogés, il a une fonction évidente de marquage, de conservation, de mémoire. Il permet alors un enrichissement culturel. Si l'écrit est utile par la permanence des marques qu'il laisse⁶, il s'agit presque davantage de commodité que d'importance. Quant à son rôle pour tout ce qui organise et structure des modes de pensée et des opérations intellectuelles, il est décrit à travers l'empreinte en négatif qu'on observe chez ceux qui ne l'utilisent pas⁷.

Il semble donc que les acteurs de bilan soient eux aussi sensibles à la relation que l'écrit établit avec les fonctions psychologiques de structuration de l'expérience. Ils donnent ainsi à la fois un éclairage sur les difficultés de son apprentissage et sur les conséquences de sa maîtrise précaire. Mais c'est au niveau du diagnostic, dans une position qui laisse un sentiment d'extériorité et parfois d'impuissance ou de résignation. On n'a pas toujours l'impression qu'ils sont embarqués réellement dans la recherche active de solutions qui passeraient par une réflexion en commun avec les formateurs et les tuteurs. Peut-être parce que l'urgent n'est pas de faire accéder ces jeunes à l'écrit mais bien plutôt de leur trouver un emploi ou de réactiver des mécanismes grippés et que, dans cette optique, l'écrit n'est vu, au mieux, que comme un plus.

⁴ " Il y en a qui aiment écouter de la musique classique, d'autres qui aiment écouter un autre style de musique. Il y a des gens qui ne vont lire que des B.D et rien d'autre. "

⁵ " Je crois qu'il y a deux dimensions : tout d'abord, une dimension professionnelle. Beaucoup veulent passer un CAP. Et ils se rendent compte que, pour cela, l'écrit est indispensable. Et puis, il y a aussi une dimension d'autonomie en général, c'est-à-dire être capable de remplir n'importe quel papier administratif sans être obligé de faire appel à quelqu'un. "

⁶ " Si on prend un manœuvre, il n'a pas besoin de l'écrit. L'oral sera suffisant. Le problème qu'ils vont rencontrer est celui de la mémorisation de plusieurs consignes. Alors que s'il y a l'écrit on peut y revenir ; pour l'oral, il faut redemander. "

⁷ " Il y a un manque de cohérence, souvent des gros problèmes de latéralisation. Je pense que là aussi le mécanisme n'est pas en place. Toujours pareil, on revient au passé. Ils n'ont pas d'avenir, ils ne voient pas plus loin que demain. Penser à six mois leur est impossible. Ils n'ont pas la notion du temps passé ni de l'avenir. Ils n'ont pas la capacité de se projeter. C'est au jour le jour. "

C. Comment le rapport à l'écrit est-il pris en compte dans le bilan ?

L'intention affichée (et sans doute louable d'un point de vue tactique) 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. Aussi le rapport à l'écrit est-il, au maximum, abordé de manière indirecte⁸. Outre donc ce repérage externe provenant du centre de formation, il reste facile de trouver des indicateurs indirects dans le déroulement normal d'un bilan⁹. C'est semble-t-il seulement dans ce cas, pour ceux qui ne lisent pas couramment¹⁰ qu'on se lance dans une investigation plus systématique. Parfois, on leur fait lire un texte à voix haute.

Cette investigation sur la lecture s'accompagne aussi d'un regard sur la production de textes¹¹. Néanmoins la lecture n'apparaît pas comme un sujet de conversation privilégié¹². On voit finalement, et l'observation des épreuves utilisées le confirme, que les acteurs de bilan sont sur des positions très traditionnelles, et ce mot n'introduit pas ici un jugement de valeur, en matière d'évaluation du rapport à l'écrit. 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. Ce qui réduit ce rapport au contrôle de mécanismes en lecture et en écriture, contrôle qui a le mérite de renvoyer à des apports techniques simples car ils correspondent à ce qui est habituellement enseigné : des pré requis centrés sur les deux mamelles du code que semblent être la latéralisation et la spatialisation, une reprise des mécanismes de transcodage des sons, un enseignement de la grammaire et de la conjugaison, etc. On voit mal ce qu'on pourrait faire d'autre d'ailleurs tant qu'on reste dans cette logique, sauf d'alléger au moins ce dispositif d'observation car il y a une évidente corrélation entre tous ces résultats. Une courte épreuve synthétique suffirait sans doute largement, telle, par exemple, celle que propose Yves Prieur qui consiste à faire recopier un court texte en comptant simplement combien de fois le regard doit revenir au modèle. On aurait ainsi tout ce qu'on cherche à savoir aussi bien en empan de lecture, en mémorisation, en familiarité avec l'écrit et en orthographe. Voilà qui dégagerait du temps pour les choses sérieuses car ces longs catalogues d'objectifs acquis, à confirmer et non-acquis créent une illusion de technicité finalement très technocratique. Illusion sur la capacité réelle de diagnostiquer des compétences isolées de leur contexte de mise en œuvre, illusion sur la manière d'apprendre qui serait finalement une construction synthétique à partir d'éléments simples, illusion sur une manière d'enseigner qui saurait individualiser ses interventions par rapport à chaque apprenant et chaque notion. Sait-on s'y prendre différemment avec un stagiaire qui aurait acquis le passé simple mais pas l'imparfait et un autre qui n'aurait que des problèmes avec le présent du subjonctif ?

L'ouverture alors, ce serait quoi ? Affirmer haut et fort que personne n'a de problèmes d'abord avec des mécanismes mais toujours avec "la chose" pour laquelle ces mécanismes sont nécessaires. Et travailler ensemble, entre stagiaires, acteurs de bilan, formateurs et tuteurs sur la prise de conscience de la nature et des enjeux de l'écrit, ici et maintenant, pour avancer dans la transformation de l'expérience présente de l'échec. Quel besoin a-t-on de l'écrit pour transformer cette situation collective qui fait de la non-

⁸ " Si on reste dans le cadre du bilan, c'est vrai qu'on évite d'aborder l'écrit trop directement, parce que ce sont des jeunes en échec scolaire et que cela les rebuterait probablement. On a même adopté un mode de fonctionnement qui consiste à leur faire passer les évaluations classiques - maths, français... - lorsqu'ils arrivent au centre de formation. Donc on a déjà ces tests-là. Le bilan est donc ensuite davantage orienté vers leurs centres d'intérêt, leurs motivations professionnelles... "

⁹ " En matière de bilan, par la première feuille qu'on leur donne où on leur demande leur identité. Pour quelques-uns, ils vont savoir. Ils ont repéré des choses. C'est donc le premier outil. Et c'est là qu'on réagit en se demandant comment on va pouvoir travailler avec eux. Certains sont obligés de prendre un papier où sont inscrits leur nom, leur prénom, leur adresse qu'ils sont capables de recopier. Mais on est parfois obligé de leur indiquer : là c'est le nom, là c'est le prénom. Parce qu'ils n'ont pas mémorisé. "

¹⁰ " A chaque fois qu'on a fait lire quelqu'un, c'est parce qu'il avait des difficultés quelque part. "

¹¹ " On est sensible, en dehors de la lecture, surtout à l'écrit. Quand quelqu'un écrit, il faut qu'il soit capable d'écrire un message, même simple, dans un français correct, en s'exprimant correctement, en construisant des phrases qui ont un sujet, un verbe et un complément (...) On ne fait pas tellement attention à l'orthographe (...) mais il faut qu'ils soient déjà capables de faire cela : respecter la syntaxe, et que l'expression soit correcte. On leur demande un message simple, c'est-à-dire écrire un petit mot pour expliquer à votre soeur que vous êtes allés acheter des cigarettes et que vous allez revenir. "

¹² " On essaie d'en parler régulièrement parce qu'on parle beaucoup des centres d'intérêts. On parle beaucoup de ce qu'ils font hors stage, de ce qui les intéresse. De la lecture on ne parle jamais, pour la plupart. Sauf pour quelques uns, qui, pour me faire plaisir, disent qu'ils lisent le journal. Pour d'autres, je dirais plus les filles, ce sont les magazines féminins. Je ne sais pas si elles lisent tout, mais au moins les feuilletons. Jusqu'à présent personne ne lit de B.D... "

lecture de certains une réponse nécessaire et finalement bien adaptée ? Les outils d'un diagnostic évolutif font partie de l'action et se construisent au fur et à mesure que les représentations et les savoirs évoluent. L'utopie nécessaire en cette affaire est que les stagiaires se tournent, à un moment, vers le spécialiste de la mesure qu'est l'acteur de bilan pour lui demander une aide afin d'élaborer l'outil dont ils ont besoin pour comprendre quelque chose de leur manière d'être ; et vers le formateur pour réfléchir avec lui aux moyens dont on pourrait disposer pour faire évoluer rapidement tel mécanisme qui leur semble isolable dans le comportement global qu'ils étudient pour l'apprendre, qu'ils apprennent en l'étudiant. Comprendre ce qu'il faut apprendre pour savoir lire et produire des écrits...

D. 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. On sent combien cette mission est essentielle, au point qu'il est probablement insuffisant de lui consacrer seulement une dizaine d'heures. On voit bien que cet objectif est en réalité l'objet commun du bilan, de l'expérience en entreprise et des temps de formation théorique et que c'est donc la totalité du stage qui est traversé par cette recherche. Ce qui rendrait nécessaire un travail en commun de tous les acteurs et, sans doute, une autre gestion du temps. Seize heures de bilan par stagiaire pour un groupe d'une vingtaine de jeunes, c'est un capital de plus de 300 heures qui pourrait s'investir dans ce travail commun. On comprend bien le rôle central de l'écrit dans cette opération puisqu'il s'agit de se livrer à une sorte d'introspection, de mise à plat, d'anamnèse, de théorisation et de prospective. On est d'emblée placé au niveau le plus spécifique de l'usage de l'écrit, comme outil d'opérations intellectuelles qui réclament un langage particulier pour s'effectuer. 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 dans lequel les règles du jeu ont intérêt à être explicitées.

À travers les propos des acteurs de bilan, on observe que beaucoup d'éléments d'une telle approche sont en place qu'il conviendrait de replacer dans une logique globale au niveau du stage¹³. Comment dans ce cas les jeunes pourraient-ils être acteurs à part entière de leur bilan ? Les solutions sont cependant déjà présentes, souvent en contre-point des propos échangés : "(...) *Quand on arrive en fin de bilan, on leur demande d'écrire un résumé du bilan, en leur expliquant que l'écrit permet de préciser ses pensées*". Mais pourquoi attendre la fin du bilan ? Pourquoi ne pas mettre en place un bilan qui s'appuie sur la nécessité pour le jeune d'avoir recours à l'écrit ? Parce que cela lui permettrait notamment de s'informer sur l'environnement économique¹⁴ mais surtout de prendre conscience du statut qu'il occupe¹⁵. Et l'on voit combien, dès que quelque chose se débloque, on ressent rapidement les effets de cette dynamique. La distinction est sans doute importante entre ceux qui maîtrisent "très peu" et "un peu" et le constat mériterait une recherche d'explication car il va à l'encontre des idées reçues. Ne serait-ce pas parce que, ceux qui maîtrisent "un peu", on les laisse se débrouiller seuls avec un savoir scolaire de type alphabétique qui n'a pas initié un usage de l'écrit comme outil de pensée mais mécanisme de transcription ; tandis qu'avec ceux qui maîtrisent "très peu", on redémarre (c'est en tout cas vrai dans ce lieu) le rapport à l'écrit sur des bases plus fonctionnelles qui le positionne davantage dans sa fonction spécifique ?

¹³ " C'est vrai que nous avons du mal à gérer ce problème de synthèse. Et là, vous allez être contente parce que je vais peut-être parler de notre vraie question qui est celle du rapport à l'écrit des jeunes. Je suis très peu satisfaite, même mécontente du fait que les jeunes, qui ont un très faible rapport à l'écrit, repartent avec une synthèse écrite par nous. Il faut dire que nos écritures ne sont pas faciles à lire, et pour eux, les termes que nous employons ne veulent rien dire. "

¹⁴ " On essaie de leur faire comprendre que s'intégrer dans le monde du travail, c'est aussi passer par l'écrit, parce que cela signifie s'ouvrir sur le contexte économique, s'informer sur les débouchés. "

¹⁵ " La situation qui va exiger qu'on lise, c'est vrai que ça va être éventuellement, prendre conscience à un moment qu'il faut aller plus loin (...) Je crois que c'est lorsqu'il y a vraiment un statut social qui se met en place, qu'on peut avoir besoin d'autre chose parce qu'on va aussi découvrir autre chose. "

Toujours est-il qu'on semble rencontrer ici une piste sérieuse : le simple fait de devoir élaborer un projet professionnel crée non seulement les conditions d'un travail en commun entre les acteurs de bilan, les formateurs et les tuteurs en entreprise, travail qui donne son unité au stage et établit une cohérence forte entre les différents lieux de l'alternance, mais modifie profondément le rapport aux outils théoriques et donc les conditions de leur perfectionnement. On serait tenté de dire que, pour la première fois, ces jeunes en difficulté scolaire sont en situation de rencontrer un savoir qu'ils peuvent aborder à travers sa mise en œuvre effective et non par une sorte de simulation qui préfigurerait un problème à venir.

E. Perception du rôle de l'écrit dans l'entreprise

Les questions tournent ici, bien évidemment, autour de la manière dont les acteurs de bilan mettent en relation le niveau d'écrit attendu dans l'entreprise ou dans l'emploi visé par le projet professionnel et le niveau de compétences du jeune, afin d'ajuster plus réalistement l'aspiration mais aussi de formuler plus précisément des objectifs de formation. Effort d'ajustement en fonction de l'emploi¹⁶ ou exigence de formation¹⁷.

Le rapport bilan-entreprise est, dans l'esprit des acteurs de bilans, au centre de l'élaboration du projet personnel¹⁸. Une manière d'affirmer que la fonction du parcours est bien dans cette élaboration qui est le point de convergence dans la durée du travail du jeune, de l'acteur de bilan, du formateur et du tuteur. Ce qui suppose que l'acteur de bilan mette son savoir-observer, un savoir d'ergonome, au service du jeune et du formateur, pour décrire les compétences réellement à l'œuvre dans les différents postes de travail. Des traces existent de ce souci, bien qu'elles ne se situent pas encore dans l'entreprise et donnent lieu à une observation différée¹⁹. Et cette fois encore, l'écrit va miraculeusement, c'est-à-dire naturellement, servir pour ce qu'il est.

Il semble donc assez clair que si l'écrit n'est pas tellement présent en tant que tel dans le procès de travail en entreprise, il se révèle nécessaire dès qu'on prend le travail comme objet d'analyse, de réflexion et de distanciation pour l'élaboration du projet professionnel pendant les temps de bilan et de formation théorique. Et qu'ainsi il est utilisé pour ce qu'il offre de plus spécifique, comme outil de l'activité réflexive et de la théorisation. Et dans ce rôle, il est beaucoup moins évident qu'il n'y paraît au premier abord qu'il soit si totalement absent du poste de travail. Car sa présence n'est probablement pas là où on l'attend et comme le note J.-F. Pendaries dans le n°42 de la revue *Société Française* : "*Une des transformations majeures des dernières décennies concerne la place que prennent les savoirs dans l'ensemble des secteurs de l'activité sociale : la question de l'expérience des acteurs sociaux et des formes de connaissance du réel dont elle est tissée devient un enjeu décisif (...). On pourrait parler à ce propos, en paraphrasant la formule que Marx emploie pour caractériser la structure du capital, d'un phénomène d'élévation de la "composition organique de l'activité humaine", pour désigner cette tendance à la croissance de la composante cognitive, intellectuelle, symbolique de l'activité des individus, pour exprimer cette idée que les acteurs sociaux sont amenés, dans les différents aspects de leur activité quotidienne, à utiliser une quantité toujours croissante d'informations, de connaissances, de*

¹⁶ " Cela dépend du type d'emploi. Des emplois ayant une forte connotation écrite, c'est normal que les jeunes de faible niveau n'y ont pas accès ou très difficilement. Maintenant, il y a beaucoup d'emplois, qui sont d'ailleurs très délaissés par les jeunes, et qui ne nécessitent pourtant pas une grande maîtrise de l'écrit. Justement parce qu'il n'y a pas d'écrit, et que ce ne sont donc pas des emplois valorisants. Il y a cette contradiction. C'est paradoxal : ces jeunes ont des difficultés à l'écrit, le savent et font peu de choses pour y remédier, mais en même temps, ils dévalorisent complètement les métiers où il n'y a pas de rapport à l'écrit. "

¹⁷ " ...les métiers de faibles qualifications, il y en a de moins en moins. On les remplace par des machines. Par conséquent, il vaut mieux avoir une qualification, même si ce n'est qu'un CAP. A partir de là, l'écrit devient indispensable. "

¹⁸ " ...le point essentiel de ces actions Paque : arriver à définir, à choisir un métier. Ça me paraît le but principal : se donner un métier qui soit réaliste par rapport aux connaissances et compétences qu'on peut développer. Je pense qu'un bilan qui arrive en fin de parcours Paque est là pour mieux formaliser les choses. "

¹⁹ " Nous les prenons en compte en recherchant tous les gestes techniques qu'ils ont pu faire et acquérir, ainsi que les outils dont ils se sont servis. On le leur demande. Il nous est arrivé de noter des gestes très précis de la façon suivante : je sais faire ça. Avec des termes techniques que nous-mêmes ne connaissons pas obligatoirement, et que nous vérifions. Si le terme est bon c'est qu'ils ont bien acquis quelque chose. A partir du moment où ils connaissent le nom d'un outil et ce que l'on fait vraiment avec, c'est que le geste est acquis. "

concepts, de symboles, au travers desquels ils sont de plus en plus régulièrement confrontés aux savoirs savants et "experts" et à ce que ces savoirs-là disent du réel, de leurs pratiques et de leur propre identité. L'importance de l'écrit n'est donc plus seulement à apprécier en fonction de son rôle comme moyen de communication et d'expression ou plus simplement encore, de marquage, mais aussi et d'abord comme outil de pensée et comme outil de formation d'une pensée adaptée aux exigences nouvelles. Cette prise de conscience est d'autant plus nette que l'entreprise cesse d'être essentiellement manufacturière pour devenir "communicante" comme on le voit dans les secteurs liés aux services. C'est alors moins l'écrit dans son usage que l'effet de sa maîtrise qui est activement recherché. L'élaboration du projet professionnel se doit de favoriser cette prise de conscience qui rejoint largement ce qui a été dit des conditions et des objectifs d'une formation par la pratique. La différence n'est pas entre les métiers dont les uns feraient davantage appel que d'autres à l'écrit. La différence est dans le rapport au métier quel qu'il soit, selon qu'on y revendique de la composante cognitive ou non ; et, en ce sens, les tâches les moins qualifiées sont, pour les travailleurs qui les effectuent, celles qui ont le plus à révéler de ce qui est dit, à travers cette division du travail, du réel, de la pratique et de leur propre identité. Il est impossible pour des éducateurs et des citoyens de ne voir dans PAQUE qu'une simple mission de préparation à l'emploi qui ne mettrait jamais en question la manière dont cet emploi est lui-même "préparé" pour permettre à ceux qui l'exercent de s'y réaliser. 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. La formation ne peut se concevoir alors comme une simple adaptation à l'emploi mais aussi comme un moyen d'élever la "composition organique" de l'activité humaine, et, en conséquence, le pouvoir d'intervention du travailleur sur l'emploi.

Conclusion

S'il est légitime de voir réunis dans les propos des acteurs de bilan tous les éléments qui permettraient de poser les problèmes autrement, et notamment de poser comme objectif global de formation, le développement des capacités qui contribuent à l'élaboration par l'intéressé de son propre projet professionnel, il serait tout à fait faux de prétendre que la réalité a quelque rapport, même lointain, avec cette possibilité. Quand "ça" se passe bien, c'est qu'il y a un bon échange d'informations²⁰. Ce qui n'est hélas pas toujours le cas²¹.

Il semble en tout cas que les contacts entre formateurs et acteurs de bilan sont pour le moins épisodiques. Mais on sait ce que les jeunes disent à propos des bilans (voir article suivant : "*Du côté des jeunes*") et en particulier leur sentiment de ne pas entrevoir son utilité. D'ailleurs, ces professionnels sont eux-mêmes relativement lucides sur le rapport que les jeunes entretiennent avec le bilan²².

Ce bilan, inutile ou presque tant pour les formateurs que pour les jeunes ne satisfait donc pas complètement non plus les professionnels de la chose. Au point qu'ils formulent des idées pour en transformer le cours. Notamment en intensifiant les contacts avec les formateurs²³, ce qui permettrait d'analyser ensemble les résultats. En d'autres termes, on reste dans le souhait d'un échange plus intense entre deux dispositifs qui œuvrent séparément et auraient à gagner à des rencontres : les formateurs pour travailler là où les acteurs de bilan décèlent des lacunes ; les acteurs de bilan pour intégrer les informations des formateurs sur les comportements d'apprentissage et les performances des stagiaires. Mais à

²⁰ " J'estime qu'à l'A., c'est quand même le centre de formation avec lequel nous avons le plus de rapports. C'est formidable, ils nous envoient les fiches de liaison des jeunes, une fiche de bilan qu'ils font remplir avec tout ce qu'il y a alors chez les jeunes, une fiche de présentation de la formation qu'ils viennent de suivre, une feuille avec tout le contenu de la formation... C'est formidable, on a des tas d'éléments pour pouvoir travailler avec les jeunes. "

²¹ Dans les autres centres de formation, nous n'avons strictement rien. On nous envoie le jeune et c'est tout. "

²² " Je ne suis pas certaine qu'en fait, ils sachent l'utiliser (...) La difficulté, c'est l'absentéisme des jeunes. "

²³ " La collaboration entre le bilan et les formateurs, ce serait une rencontre tripartite à un certain moment, entre le jeune, le formateur éventuellement qui va être référent, et puis, le conseiller de bilan. "

creuser un peu, on voit que chacune des parties peut assez facilement se passer de l'information donnée par l'autre. Car les formateurs vont souvent considérer qu'ils sont mieux placés pour observer au quotidien les difficultés d'apprentissage de leurs stagiaires ; et les acteurs de bilan que la perspective nécessairement assez "scolaire" dans laquelle les formateurs peuvent observer les comportements des jeunes n'est pas toujours révélatrice de leurs potentialités réelles. On se trouve devant une demande de coopération qui ne semble opportune, sous cette forme, qu'aux concepteurs du projet PAQUE et bien peu aux acteurs. Et il est sans doute vrai que cette intention louable tient peu compte de la réalité des responsabilités et des formes de travail de chacune des parties. Telles que ces fonctions distinctes pré-existent à l'intention de les voir collaborer, il semble n'y avoir que des profits modestes à leur rencontre et ce n'est sans doute pas par manque de conscience professionnelle qu'acteurs de bilan et formateurs ne s'avancent pas davantage dans cette voie. Sans doute conviendrait-il de poser plus clairement l'exigence qui ne réside pas dans une collaboration de structures ayant des missions distinctes mais dans la définition d'une mission unique impliquant au même titre des acteurs qui apportent alors les compétences spécifiques et non les missions habituelles de leurs structures. Travailler ensemble ne se réduit pas à l'échange du produit d'entreprises distinctes.

Des pistes existent que l'exemple du rapport à l'écrit permet d'entrevoir et d'élargir aux objectifs généraux d'une formation. L'élaboration par le stagiaire lui-même de son projet professionnel implique que celui-ci puisse évaluer à la fois ses compétences actuelles, définir la réalité de ses acquisitions nouvelles et analyser ce qui est vraiment en jeu dans l'exercice des métiers auxquels il songe. Le bénéfice est de type méthodologique, dans des savoirs transversaux qui permettent d'avoir prise sur la réalité. Le rôle de l'acteur de bilan est alors moins de fournir des diagnostics et des évaluations externes que de "former" à la préoccupation du diagnostic et de l'évaluation. Il devient un formateur parmi les autres qui, de manière suivie, intervient auprès du groupe pour apprendre à analyser une situation de travail dans l'entreprise et à prendre conscience d'un niveau de performances ; donc qui vient avec ses outils traditionnels pour expliquer leur fonctionnement et leur raison d'être et pour proposer de prendre appui sur eux afin que s'en élaborent collectivement de nouveaux, adaptés à ce que les stagiaires souhaitent observer et comprendre d'eux-mêmes et du monde du travail. Ainsi, la préoccupation que requiert 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'une clarté cognitive et d'un contrat didactique où chacun apprend à découvrir ce qui est en jeu dans une situation de formation dont il ne peut être destinataire que s'il en est l'acteur.

Hervé MOËLO, Anne MAHÉ, Jean FOUCAMBERT