

ENTRETIEN

Dans cette rubrique, il s'agit de recueillir le point de vue de personnalités qui par leurs travaux, leurs itinéraires, leurs démarches et analyses ont à témoigner de la façon dont elles vivent l'articulation entre la Recherche et la Formation.

ENTRETIEN AVEC BERTRAND SCHWARTZ

Nous sommes heureux de féliciter B. Schwartz qui vient d'obtenir le prix Grawemeyer award in Education, décerné pour la première fois par l'Université de Louisville aux États-Unis.

N.L. — Concernant la formation des adultes, dans l'expérience que vous avez eue à Nancy, au C.U.C.E.S. (1), croyez-vous qu'un certain nombre d'idées restent actuelles, ou pourraient être réactualisées, et reprises en 1990 ?

B.S. — Si vous voulez, pour ne pas être trop long, dans les modifications qu'on a essayé de faire au C.U.C.E.S. et qui ont duré, il faut le dire, dix ans, il y avait un certain nombre de *principes de fond*, que je résumerai en un, pour moi le plus capital :

Un adulte n'est prêt à se former, que s'il trouve, ou s'il peut espérer trouver dans la formation qu'on lui offre, une réponse à ses problèmes, dans sa situation.

Si tous les organismes de stages se posaient cette seule question de fond, il y aurait beaucoup de choses qui changeraient. On ne peut pas toujours y répondre strictement, mais je répète que si tous les organismes se posaient cette question, il y aurait énormément de changements.

(1) C.U.C.E.S. : Centre Universitaire de Coopération Économique et Sociale.

Et d'abord dans les contenus. On est tout de suite bridé, quand on est obligé de concevoir des contenus qui répondent à des diplômes ; quand il n'y a pas de diplôme en vue (et la formation des adultes, elle, comprend très souvent des stages qui ne correspondent pas à des diplômes), on peut choisir les contenus et les adapter de telle sorte qu'en discutant avec les « auditeurs » — comme on dit —, on les adapte pour qu'ils répondent le mieux possible à leurs problèmes dans leur situation. Et c'est aussi un changement de méthode et aussi un changement d'évaluation.

N.L. — Un changement d'évaluation ? Dans quel sens ? Comment l'absence de diplôme transforme-t-elle l'évaluation ?

B.S. — Le diplôme impose des méthodes d'évaluation. Or il est évident qu'il y a intérêt à ce que l'adulte participe à son évaluation... Quand il comprendra comment on évalue, il arrivera à évaluer lui-même et, à la limite pourquoi pas, à choisir sa méthode d'évaluation à condition qu'elle soit en accord avec le professeur et que le professeur lui dise : « oui, cette méthode d'évaluation est bonne ». Je ne vois pas, dans ce cas-là, pourquoi on ne pourrait pas aller très loin dans cette voie.

Quand je dis : « un adulte n'est prêt à se former que s'il trouve une réponse à ses problèmes », je dirais en effet volontiers cela pour n'importe qui, adultes et jeunes, et quel que soit le niveau de la formation. Mais ce principe est d'autant plus essentiel, que les adultes ont des niveaux de compétence ou de qualification bas. Après tout, les ingénieurs, eux, savent ce qu'ils veulent prendre dans un cours. Si ça ne leur convient pas tout à fait, ils s'en débrouillent. Ils ont une formation élevée, ils peuvent s'arranger tout seuls. À l'inverse, un adulte de niveau faible, s'il ne comprend pas à quoi ça lui sert, s'il n'en voit pas l'usage (et je n'entends pas le mot usage au sens limité du terme) : s'il ne voit pas ce qu'il en fera, il y a peu de chances pour qu'il en fasse quelque chose, pour que ça « bouge » pour lui et il ne se formera pas vraiment.

Mais vous m'avez demandé comment peut-on actualiser ces idées du C.U.C.E.S. ? Eh bien, aujourd'hui je dis qu'un adulte n'est prêt à se former que s'il peut espérer trouver — à partir de sa formation — *un changement dans sa situation*. Il faut donc que la formation lui fasse entrevoir qu'il y a un changement possible. S'il n'y a pas de changement possible, je ne vois pas pourquoi il se formerait. Et non seulement il faut qu'il espère un changement, mais il faut qu'il ait conscience qu'il peut influencer ce changement dans sa situation.

J'en appelle aux organismes de formation des entreprises et des centres publiques de formation.

Je crois que, si un adulte n'espère aucun changement, s'il n'a pas conscience qu'un changement est possible — et ce sera vrai pour la formation des maîtres —, s'il n'a pas conscience qu'il participe lui-même à ce changement, il y a peu d'espoir que la formation réussisse.

N.L. — Justement vous avez parlé de la formation des maîtres, peut-être que maintenant on pourrait aborder ce problème ? D'autant plus que le ministre de l'Éducation souhaite développer des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres.

B.S. — J'ai en 1971 proposé, au ministère de l'Éducation Nationale, une solution novatrice sur la formation des maîtres. Elle s'appliquait davantage aux professeurs de collèges et de lycées qu'aux instituteurs.

Qu'est-ce que j'avais prévu à ce moment-là ? Que la formation des maîtres comprenne d'une part, une formation aux contenus mais d'autre part, une formation pédagogique.

Je voudrais cependant tout de suite dire, qu'en fait, la formation pédagogique ne peut se dissocier de celle du contenu. Car, déjà à propos de la formation du contenu, je crois qu'il est essentiel que les futurs maîtres qui apprennent, fassent, ce que l'on appelle, des micro-exercices de formation de leurs camarades, pour analyser eux-mêmes leurs propres difficultés d'apprentissage.

Nous avons beaucoup étudié au C.U.C.E.S. ce qu'on appelle les *représentations*, c'est-à-dire les images que se font les adultes des choses qu'ils apprennent.

Il est évident qu'il y aurait un grand intérêt, à ce que, lorsque les futurs maîtres apprennent un contenu, ils analysent les images qu'ils en ont, qu'ils se posent au moins cette question. Parce que, s'ils le font pour eux, ils seront prêts ensuite à le faire avec leurs propres élèves. S'ils ne le font pas, ils n'auront jamais l'idée que cette demande peut se faire et qu'elle peut être utile.

Pour en revenir au projet de 1971 et à la formation pédagogique, j'avais proposé une solution dite de « double piste ». Et j'aimerais bien que cela soit réalisé effectivement dans ces instituts de formation dont on parle en ce moment. Cette double piste est fondée sur l'hypothèse suivante : un futur maître — ou un maître — ne peut prendre conscience véritablement des problèmes que pose la pédagogie, c'est-à-dire des problèmes d'animation de groupes et de relations maîtres/élèves ou des relations d'élèves entre eux, etc., que si dans la même semaine — j'avais prévu que ce soit bien dans la même semaine — le futur maître conduit un enseignement, dans une classe, seul, à part entière et qu'ensuite il se retrouve avec ses collègues de stage pour analyser ce qui s'est passé dans sa classe. (Il ne le ferait qu'à partir de sa

troisième année de formation, quand il serait suffisamment compétent sur les contenus.) Et, quatre heures par semaine, par exemple, douze maîtres, qui enseigneraient tous la physique de telle ou telle classe, se retrouveraient ensemble, avec cette fois-ci un animateur qui étudierait avec eux les problèmes de leurs classes, pour les aider à prendre conscience des difficultés qu'ils ont rencontrées. Cependant, quand un élève-maître fait cours, il faut qu'il y ait un de ses camarades qui soit là, *pendant le cours*, pour que, au cours des discussions sur les problèmes de sa classe, le maître n'ait pas tendance à reporter tout sur la faute des élèves. Et que le collègue puisse lui dire : « là tu sais, tu as fait une erreur ». Et, on peut dire que s'ils vont tous dans les classes les uns des autres, ils seront peut-être sévères, mais ils se diront des choses...

Dans le projet de 1971, je proposais aussi que les maîtres acquièrent cette formation pédagogique, en réfléchissant sur leur pratique en tant que formateurs, mais aussi en tant qu'élèves. En tant qu'élèves, puisqu'ils sont en formation ; ils doivent apprendre eux-mêmes.

N.L. — Par exemple ?

B.S. — Il y a une expérience très amusante qui a eu lieu au Québec : on a réuni douze maîtres chevronnés qui venaient en formation continue et, au bout d'une heure, le formateur de ces maîtres leur a dit : « je fais une interrogation écrite ». Il est passé derrière les maîtres chevronnés et a constaté que chacun cachait sa copie lors de son passage... Alors il a arrêté au bout du troisième et leur a dit : « maintenant ça suffit, je n'ai pas fait ça pour vous embêter, mais pour vous montrer ce qui arrive quand vous faites cela à vos élèves et vous ne vous en rendez pas toujours compte... ».

Je veux dire que la double piste consiste à permettre aux maîtres d'être en même temps — si je puis dire — et dans la même semaine, dans la même quinzaine, en situation de *maître qui fait cours et d'élève qui est formé et qui apprend...*, ce qui lui permettra de comprendre et les modèles qu'il développe consciemment et les effets que ces modèles induisent.

N.L. — Là vous développez une manière de penser l'alternance, de rôles et de situations. C'est intéressant parce que nous avons à l'INRP mené une recherche sur la formation pédagogique des professeurs de lycées et de collèges... Vous savez que pendant une année, les futurs professeurs ont cette formation qu'on pourrait appeler une formation en alternance parce qu'ils sont responsables de classes de collèges ou de lycées.

Seulement la recherche nous a montré que les professeurs chevronnés, comme vous les appelez et qui, dans le secteur éducatif, « sont des professeurs conseillers pédagogiques ou professeurs conseillers tuteurs » (parce qu'ils ont en charge la formation pédagogique des futurs enseignants), eux-mêmes ne se sentaient pas formateurs et ne savaient pas animer les groupes d'enseignants et les faire réfléchir sur leurs pratiques et sur leurs difficultés. C'est cela qui est compliqué dans la formation. On veut changer la formation initiale des maîtres..., encore faut-il qu'il y ait des formateurs qui puissent engager ce changement. Des formateurs de formateurs qui soient eux-mêmes autrement « formés ».

B.S. — C'est tout à fait vrai. Il faut former les formateurs spécialement pour l'animation des discussions à l'analyse de ce qui s'est passé dans la classe. C'est-à-dire des formateurs qui sont formateurs de formateurs, parce qu'ils sont plus « branchés » sur l'analyse de situations, de rôles, de relations...

Qu'est-ce que ça veut dire « animer et former à des relations de groupe ? » Quand j'avais fait ce projet (qui n'a jamais même été regardé!), j'avais prévu que ce serait des formateurs « spéciaux ». Je pensais que ce n'était pas tellement difficile de trouver des gens qui soient capables de le faire, après une formation de deux ans menée de la même manière que celle que l'on souhaite qu'ils utilisent pour former les maîtres. Car c'est toujours la même histoire : *Il faut former les maîtres à l'image de ce que l'on souhaite que les maîtres fassent pour leurs élèves.* Je ne vois pas d'autre solution...

Mais je dois ajouter encore une chose : « un maître ne peut prendre conscience de ses qualités, de ses défauts — je n'aime pas beaucoup ces termes —, disons plutôt de ses caractéristiques, de sa façon d'être, de sa façon de se comporter que *s'il vit avec les autres* et qu'ils analysent tous ensemble comment ils le vivent ».

Je reprends mon projet. Les quatre heures où les futurs maîtres sont ensemble, quand un maître est interpellé par les autres, c'est très dur comme démarche. Mais si vous prenez ces douze élèves-maîtres qui seraient tous ensemble quatre heures avec cet animateur-formateur de formateur — comme vous dites — et qu'ils commencent à analyser les uns et les autres comment ils se sont comportés comme maître dans leur classe et comment ils se comportent comme membre de groupe, alors ils se formeront : *Car c'est quand on se connaît soi-même, qu'on comprend ce que l'on peut faire et qu'on comprend ce qu'est la pédagogie.*

N.L. — En fait vous voulez faire varier les situations et les faire co-analyser par ceux qui vivent les situations...

B.S. — Et faire prendre conscience par chacun, de la façon dont il se comporte, et dont un groupe se comporte, et dont un élève se comporte... Les enseignants et les formateurs ne le feront que s'ils ont fait cela pendant longtemps et souvent et à propos de leur propre « contenu ».

N.L. — Le *Département* de recherche sur la formation a lancé cette revue qui s'adresse aux formateurs et qui a, comme ambition, de mettre à leur disposition les acquis des recherches sur la formation. Or, je crois que vous avez des idées assez précises sur ce qui définit la recherche. En particulier, des recherches participantes. Est-ce que vous pourriez nous expliquer cette idée ? Est-ce la même chose que les recherches-actions ?

B.S. — Je vais naturellement répondre à votre question sur la recherche participante ? Je prendrai ici une certaine distance par rapport à des recherches-actions, et je crois qu'il est de l'intérêt de l'INRP d'y prêter attention. Je pense que les universitaires ont souvent tort, mais quelquefois raison, de refuser cette recherche-action. Dans la mesure où l'action n'est pas une recherche.

Qu'est-ce que c'est une recherche ? Dans une recherche on fait des hypothèses et on essaye de les vérifier. Alors je vais prendre l'exemple d'une recherche : dans les opérations que nous sommes en train de mener en ce moment, on commence par partir d'une *question*, on en fait une ou plusieurs hypothèses, et ensuite on fait la recherche pour voir si cette hypothèse se vérifie et, sinon, comment la modifier ?

On parle actuellement beaucoup de la formation par alternance dans l'entreprise. La question sous-jacente est, dans ce cas : « quand une situation de travail peut-elle devenir formative ? » — Je dis bien : « situation de travail » —, situation de travail ne veut pas dire « tâche », ça englobe tout l'environnement... Une situation de travail peut-elle devenir formative ? Telle est donc la question.

Alors on formule des hypothèses. Elles ne sont pas, pour l'instant limitées. Et nous les formulons avec les acteurs — c'est ça qui est important —, c'est-à-dire avec ceux qui vont mener la recherche participante. Par exemple, je dis qu'une situation de travail peut devenir formative si (il y a des *tas de si*), premièrement la direction de l'entreprise (et c'est de fait une des hypothèses que nous faisons dans l'opération « nouvelle qualification ») est d'accord pour que *la fonction qu'occupera le jeune à la fin de sa formation de deux ans, ne soit pas complètement connue à l'avance*.

C'est totalement l'inverse de la situation courante d'apprentissage, où on connaît d'avance l'emploi pour lequel on forme et l'ordre

dans lequel on apprend les contenus qu'on enseigne. Ici on ne connaît rien. Cette condition, il faut donc que la direction l'accepte.

Donc, première hypothèse : « je dis que la situation de travail ne deviendra formative que si la direction est d'accord pour que la fonction finale ne soit pas connue à l'avance... ». Autre hypothèse : « que si la hiérarchie, et pas seulement la direction, l'accepte aussi ». Autre hypothèse encore : « que si la direction et la hiérarchie sont d'accord pour que la formation modifie l'emploi... ». Notons, en passant, que c'est une petite révolution culturelle ! D'habitude on définit l'emploi et puis on dit aux formateurs : « débrouillez-vous pour former à cet emploi ». Je dis, moi, que la situation ne sera formative, à mon avis, que si il y a au moins ces trois premières conditions.

J'ajoute encore : « la situation ne sera formative que si les jeunes sont conscients, eux-mêmes, de ce qu'ils peuvent participer — et qu'ils participent de fait — à l'évolution de leur formation » et, autre hypothèse : « à l'évolution de leur fonction » et, la dernière : « à l'évolution de la fonction des autres... ».

Voilà par exemple six hypothèses, on commence par vérifier les si. Par exemple : comment est-ce qu'on peut vérifier que la direction est d'accord pour cela ? Quels indicateurs en a-t-on ? Et ainsi pour chaque si.

N.L. — Oui, justement comment pouvez-vous les vérifier ?

B.S. — Avant de lancer l'action de formation, nous demandons à la direction de nous faire un rapport sur ses projets. On leur demande : à votre avis, vous recevez les jeunes pour quoi faire ? S'ils nous répondent : « c'est une œuvre sociale », on sait d'avance que c'est perdu. Un indicateur important est le statut du jeune ; s'ils ne leur donnent pas un contrat de travail, on sait aussi d'avance que c'est perdu...

Donc on commence par vérifier les si et, à propos de ces si, pour les vérifier, on cherche des indicateurs. On les vérifie avec les acteurs, c'est-à-dire avec les formateurs, les tuteurs, la hiérarchie, les jeunes eux-mêmes. Ensuite quand on aura vérifié ce que donnent les indicateurs sur les si, on va essayer de vérifier si, *effectivement*, la situation est formative et là, on va essayer d'étudier, d'évaluer les savoirs, les savoir-faire, les capacités.

Autre exemple : la situation sera formative si la Direction est d'accord pour que la formation influe sur la fonction. Tout au long de la recherche, on va voir dans quelle mesure la Direction accepte le fait de changer la fonction, comment elle s'y prend pour faire évoluer l'emploi.

N.L. — Mais qui la détermine, cette formation ?

B.S. — À la fois le tuteur, le formateur, le jeune lui-même. Tout le monde participe. Mais, il y a derrière, un chercheur. Ce que je fais moi, c'est — disons les choses — *forcer les gens à faire des hypothèses et les vérifier*. Mais pas forcément les faire moi-même... Je les fais avec eux, ou plutôt, j'exige d'eux qu'ils en fassent, qu'ils cherchent des indicateurs, qu'ils les discutent ensemble. Le chercheur les contraint, effectivement, à faire une véritable recherche d'hypothèses, d'indicateurs de résultats.

Cela dit, il y a lieu de temps en temps, pour le chercheur, d'apporter des savoirs. Des savoirs statistiques par exemple, auxquels il faut former les acteurs.

Je ne suis donc pas d'accord sur une recherche-action qui ne ferait pas d'hypothèses, et je préfère le terme « recherche participante ». Actuellement, je vais régulièrement dans le Nord où se fait une action participante et il n'y a pas de semaine où je ne demande aux acteurs leurs hypothèses et leurs indicateurs. Ils me disent ce qu'ils trouvent. Ce n'est pas moi qui impose les hypothèses, c'est eux qui les formulent. Mais la condition que j'impose, c'est qu'ils en parlent. J'agis comme « miroir de réflexions » et ils écrivent de plus en plus.

Quant à la reconnaissance par un diplôme pour ces participants à la recherche, j'estime que c'est une question de temps. Il faut être honnête. Si un enseignant — puisque vous me posez la question des enseignants — fait une telle recherche, ça lui prend du temps de faire cette recherche et de l'écrire et il n'y a pas de miracle. C'est vrai qu'on ne fera pas une thèse sérieuse, si on n'a pas du temps pour faire la recherche et pour l'écrire. Mais, je le répète, je demande des écrits constamment, je demande des indicateurs constamment, je demande des évaluations constamment.

On ne doit pas mettre en doute la valeur de la recherche si elle est faite de cette façon et si elle est écrite et discutée avec un universitaire.

N.L. — Oui, mais je comprends très bien que vous, vous ne mettiez pas en doute la valeur de ces travaux, mais il n'empêche que ce type de recherches n'est pas reconnu au niveau universitaire.

B.S. — Oui mais attention ! Moi je vais jusqu'à faire faire des thèses.

N.L. — Qui sont présentées autrement ?

B.S. — Non. Ce n'est pas les présenter autrement qu'il faut, c'est trouver un universitaire qui accepte, avant de commencer la recherche. Je dis qu'effectivement, si vous présentez un travail à quelqu'un qui n'a pas participé depuis le début, il n'a aucune raison pour qu'il l'accepte.

Il faut que les universitaires y participent dès le début, ensuite c'est beaucoup trop tard pour le présenter. Il est clair que les universités ont elles-mêmes à évoluer. Tout le monde a à évoluer. Mais faisons attention à ce que si vous continuez à faire des recherches-actions sans cette contrainte, très forte, des hypothèses et s'il n'y a pas d'universitaires avec vous, ils n'accepteront jamais vos hypothèses ; ils n'accepteront jamais votre démarche. Il faut qu'ils y soient dès le début. C'est un préalable normal. Puis, il y a une négociation avec lui. Je dis bien *négociation*. Dans une négociation, on reconnaît l'autre et on est reconnu par l'autre.

N.L. — En tous les cas, je trouve que, justement l'avantage surtout dans ce type de recherche, c'est finalement d'engager le changement en quelque sorte à l'intérieur même des terrains qui doivent changer.

B.S. — S'il n'y a pas de changement, il n'y a pas de recherche. Et en fait, quand je disais : « faire des hypothèses », pourquoi des hypothèses ? Ce n'est pas pour le plaisir de faire des hypothèses, c'est pour engager le changement...

Et, si on connaît déjà le résultat, il n'y a pas de recherche. Donc il y a recherche *et* changement, et ça veut bien dire qu'on fait des hypothèses sur ce que sera ce changement, sur sa valeur et sur les conditions de la réalisation du changement.

Donc, en fait, dans la recherche participante, il y a une recherche et une participation au changement, mais c'est selon moi la seule solution pour engager des changements. Et il est vrai de dire qu'à la fin, les ACTEURS ont changé leur style, leurs attitudes, leurs comportements dans la recherche « nouvelles qualifications », *les formateurs, les tuteurs, les jeunes...*

N.L. — Et là vous expliquez comment une formation peut être concomitante à la recherche. Parce que là c'est une formation en quelque sorte continuée ; c'est une formation de tous les instants puisque le changement est engagé de l'intérieur et que dans les rapports entre l'universitaire, le chercheur et l'homme de terrain, finalement, il y a un travail à des niveaux différents, mais un travail qui se fait sur et par les représentations et les mentalités qui changent...

B.S. — Pour en revenir à la formation des maîtres, j'ai oublié de vous dire tout à l'heure une chose importante.

J'avais prévu, dans mon projet de 1971, que pour les élèves-maîtres, après leur sélection (à l'époque je pensais qu'elle se ferait au niveau du DEUG) feraient, dès la première année, dans l'institut de

formation, une recherche participante. Et l'important, c'est qu'on réinvestit constamment le savoir sur le changement, et le changement sur le savoir. C'est donc quelque chose de continu...

N.L. — On pourrait peut être le retrouver ce projet ?

B.S. — Oui, je vais peut-être essayer de le retrouver. Je l'ai donné en 71. C'est un des nombreux textes que j'ai rédigés qui n'a jamais été vu, je vais tâcher de le retrouver. Le comble c'est qu'il a été prononcé à un colloque international à Montréal.

N.L. — En 71, c'est le moment où vous reveniez de Montréal ; c'est peut-être au moment où je vous ai connu. Vous aviez vu au Québec comment fonctionnait la télévision par câble. Vous êtes venu faire une conférence à l'Institut National de Recherche Pédagogique ; vous étiez revenu enthousiasmé de cette télévision par câble.

B.S. — J'étais en effet émerveillé, mais surtout par la décentralisation, je le suis toujours... par le local. Cependant, il ne faut pas croire que le local c'est tout, mais le local c'est beaucoup. Il faut laisser les gens vivre et créer mais sans laxisme.

N.L. — C'est une réussite ce que vous avez mis en place, n'est-ce pas, ces missions locales ? Mais vous savez aussi qu'on dit par ailleurs que les TUC sont une manière d'avoir une main-d'œuvre à bas prix. Vous l'avez entendu comme moi, je pense... Qu'est-ce que vous répondez ?

B.S. — Ne faites pas le mélange entre les missions locales et les TUC. Je voudrais bien les distinguer, car je me suis assez battu pour qu'on ne les confonde pas.

D'abord, je ne suis pas l'inventeur des TUC, contrairement à ce qui a été dit. Ce que j'ai dit, ce que je redirai toujours, c'est que le problème qui se pose est celui de la reconnaissance de chacun, de sa place.

Je vais donc d'abord dire ce que j'ai dit sur les TUC. Il se trouve que le jour où Laurent Fabius a annoncé les TUC à la télévision, il m'a été demandé de venir à l'émission du journal de minuit pour dire ce que je pensais des TUC. Je vais vous le redire parce que je n'ai pas changé d'avis depuis. Pour moi le TUC est quelque chose d'extrêmement important dans la mesure où rien n'est pire que « ne rien faire », d'être dans la rue, etc. Mais il y a des conditions que j'avais énoncées. Le TUC c'est un « travail d'utilité collective », « utilité collective » pour que le jeune ait une place reconnue et significative.

Je voudrais d'ailleurs dire à propos, non pas des jeunes mais des personnes âgées qui ne meurent pas de maladie, mais de désespoir... Parce que c'est une atteinte à leur dignité que de n'avoir pas de place dans une collectivité...

Le problème de la place, de la reconnaissance de la place, c'est quelque chose de CAPITAL.

J'ai dit oui au TUC, si le travail est effectivement un travail d'utilité collective et reconnu comme tel, c'est-à-dire si le jeune sent que les adultes le regardent autrement.

J'ai entendu, un jour, qu'on me disait : « on va envoyer les jeunes en TUC pour nettoyer les plages ». Ça veut dire, qu'on les envoyait là-bas pour s'en débarrasser, pour faire un travail que l'on considérerait comme dégueulasse, que personne d'autre ne voulait faire. Là, le TUC perd son sens.

Le TUC c'est un travail qui doit être au contraire d'utilité reconnue, qui provoque un respect. Le jeune doit sentir qu'il fait quelque chose qui est intéressant, utile pour la collectivité. C'est difficile, mais c'est essentiel. Si on avait plus d'imagination ça irait peut-être mieux. Par ailleurs, s'il fait un travail d'utilité collective, je dis que la probabilité pour qu'ensuite il donne naissance à un emploi est plus grande. J'avais donc dit à l'époque : « oui, moi, le TUC ça me plairait si ça se transformait ensuite en emplois réels et, ce coup-ci... payés ».

En outre se pose, aussi, le problème de la formation offerte aux tucistes. Alors là attention, je vais encore être un peu brutal ! Un mauvais TUC, c'est-à-dire un travail absurde et déconsidéré, n'est pas du tout « purifié » par un « cours de mathématique ». Ça n'a aucun sens ! Un TUC « formateur », c'est un TUC où le travail a une utilité véritable, reconnue, et où la formation sert à *le* reconnaître et à *le* développer, à *le* dépasser et à préparer l'avenir. Oui, dans ces cas là, le TUC est quelque chose de valable. C'est ce que j'ai dit dans ma déclaration le soir même, après Laurent Fabius.

Pour en venir aux missions locales, ça n'a aucun rapport. Les missions locales ont comme premier but de permettre aux jeunes d'être reconnus, de parler, de s'exprimer, de s'expliquer, de ne pas être seulement mis sur des fiches, de pouvoir rencontrer des adultes et, sans démagogie de la part des adultes, de discuter avec eux.

À propos de cet aspect, il y a *quatre* dangers que, les missions locales et d'ailleurs tous les éducateurs, nous tous, vous et moi, nous devons éviter :

1. accepter ou refuser tout ce que demandent les jeunes ;
2. être démagogue (c'est tout aussi mauvais) ;
3. les assister ;
4. les récupérer.

J'ai eu, il y a plusieurs années, une émission d'une heure à la télévision. Le présentateur a commencé par dire : « Bertrand Schwartz qui sait parler aux jeunes ». J'ai dit : « non, si vous commencez comme ça..., justement c'est ce qu'il ne faut pas dire ».

Car parler aux jeunes, si cela signifie : « oui je vais parler avec eux et dans une heure ils auront admis mes valeurs, non... ! »

Pour en revenir aux missions locales, elles avaient comme premier but, d'accueillir les jeunes dans un sens d'écoute, de discussion franche et ouverte : « je dois dire ce que je pense, je dois être rigoureux, je ne dois pas être du tout démagogue. D'ailleurs si je le suis, le jeune me méprisera et il aura raison ».

La mission locale doit accueillir le jeune dans sa globalité. Elle ne doit pas s'intéresser seulement aux problèmes de la formation. Elle doit aussi s'intéresser à ses loisirs, à son logement, à son chômage, à sa santé, à sa culture, à ses relations avec les adultes. C'est tout cela que doit envisager la mission locale.

Dans ce sens, elles ont apporté beaucoup aux jeunes.

N.L. — Mais elles continuent de leur apporter...

B.S. — Bien sûr. Mais à partir du moment où l'on voulait que la mission locale soit un lieu, où le jeune puisse exprimer ses problèmes globaux et où l'on puisse traiter ces problèmes globaux, il y avait en arrière-plan un certain nombre de conditions.

La première était la *concertation*. La concertation supposait que les différentes administrations, ou institutions les plus importantes, en l'occurrence l'Éducation Nationale sous la forme de GRETA ou de C.I.O., l'ANPE, l'AFPA, les travailleurs sociaux, le ministère de la Justice et d'autres personnes émanant de la collectivité, soient *ensemble pour faire ce travail*. Si ce n'est pas ensemble qu'ils le font, il ne peut pas y avoir de solution aux problèmes. Et, s'il n'y a pas de concertation, il n'y a pas de travail global. Or, je ne sais pas si aujourd'hui, ces conditions sont, ou non, remplies. J'ai donc parlé à l'imparfait, parce que je sais ce qui se passait quand je suis parti. Mais je ne doute pas qu'elles apportent encore beaucoup.

N.L. — Mais il me semble que vous oubliez un ministère ?

B.S. — Lequel ?

N.L. — Le ministère de la Santé. Parce que j'ai été amenée à m'interroger sur la façon dont on pouvait prendre en charge la santé de tous ces jeunes qui viennent dans les missions locales.

B.S. — Je tiens à vous rassurer sur ce plan.

Nous avons demandé aux missions locales de créer des groupes par champs et par domaines. Il y avait un groupe « formation », il y avait un groupe « emploi », il y avait un groupe « logement », il y avait aussi un groupe « santé ».

Beaucoup de missions locales ont étudié d'abord le premier problème: le bilan de santé, mais elles ont été plus loin. Par exemple, vous avez des missions locales qui ont étudié — qui ont fait un travail tout à fait remarquable — la façon d'enseigner la santé aux jeunes, par exemple, à travers la gestion et/ou la création d'un restaurant diététique. D'autre part, vous disiez qu'il y en avait quelques-uns qui n'étaient pas bien, je peux vous dire qu'hélas la proportion de jeunes qui sont en mauvaise santé, est énorme. Les missions locales se sont pratiquement toutes posées le problème.

N.L. — Ont-elles facilement trouvé des réponses ?

B.S. — Presque toutes ont trouvé des réponses. Ça a été très variable.

C'était certes des solutions ponctuelles. L'une utilisait la santé scolaire, l'autre utilisait les hôpitaux, l'autre utilisait la médecine sociale, l'autre utilisait la médecine du travail; elles ont presque toutes fait quelque chose.

Mais je voudrais continuer en signalant les défauts et les difficultés des missions locales. La nécessité de la concertation est vitale. Or, dans les administrations, il n'y a pas beaucoup de concertation. Le problème majeur des missions locales a été que dans les administrations, les personnes qui étaient mises à disposition de la mission locale, étaient marginalisées. Et c'est cela qui n'a pas bien fonctionné dans l'ensemble des cas.

Pourquoi? Parce que souvent la personne, qui était affectée d'une administration dans la mission locale, n'était plus dans son institution, il n'y avait pas assez de retour. Et nous n'avons pas vraiment trouvé la solution pour ce problème.

Là où il y a eu une concertation, les missions locales ont bien marché. Là où l'administration était présente, et qui en même temps, a réfléchi sur la façon de se transformer. Les missions locales ont mal marché, là où les agents ont été marginalisés. Et malheureusement, il y en a eu pas mal...

N.L. — Y a-t-il une autre question sur laquelle vous voudriez vous exprimer ?

B.S. — On peut reparler de l'opération « nouvelle qualification » qui va intéresser les jeunes.

Pourquoi est-ce qu'on a lancé cette opération il y a quatre ans ? Parce que, en tant que délégué à l'insertion des jeunes, je me suis rendu compte que, non seulement les jeunes de niveau VI ne trouvaient pas de job, de travail, mais aussi ceux de niveau V et ceux qui avaient quelquefois des CAP. Les entreprises étaient en train, à une vitesse colossale (et qui continue aujourd'hui), d'élever le niveau de recrutement des jeunes si bien que bientôt il y aurait vraiment deux millions de chômeurs à vie (des gens qui n'auraient plus jamais de travail) dans notre pays.

On a donc décidé de lancer cette opération. On l'a lancée avec 350 entreprises et 450 jeunes, en mettant ces jeunes par groupes de douze dans une ou plusieurs entreprises, selon la taille, avec un professeur à plein temps. Chaque fois qu'on a pu, c'était un professeur de LEP.

Le second principe consistait en ceci : chaque semaine, l'activité du jeune va évoluer, se complexifier et, en même temps, sa formation ; l'un agissant sur l'autre. C'est là qu'on voit la différence avec l'apprentissage.

Le troisième était que nous n'acceptons pas l'idée que la formation n'avait pas d'influence sur l'emploi. La formation se faisant, l'emploi devait bouger, devait changer, devait se modifier, puisqu'on ne connaissait ni l'un ni l'autre.

Le quatrième était l'aspect participant de la recherche.

Le cinquième est que : quand on met un jeune dans une fonction et qu'on va la changer, la fonction du tuteur change aussi, et donc l'organisation du travail.

Cette recherche a eu lieu sur trente-huit sites expérimentaux. Elle a eu des résultats qui, à mon avis, sont tout à fait spectaculaires et sur le plan de la formation des jeunes, et sur le plan des résultats de l'entreprise.

Quelques mots sur la formation des jeunes. Certes, il y a eu par groupes de douze, en moyenne, deux à trois jeunes qui sont partis très vite. Mais sur ceux qui sont restés, le bilan vient d'être sorti officiellement par la délégation à l'insertion des jeunes en difficulté, il ressort qu'il y en a, aujourd'hui, 7 % qui sont en recherche d'emploi. Ce qui est minime. La quasi-totalité des autres, non seulement a trouvé des emplois, mais à contrat à durée indéterminée.

D'autre part, le résultat sur les diplômés a été excellent. Nous avons eu quelques problèmes, parce que je voulais qu'on change les diplômés, mon but était de changer les CAP, on n'a pas pu partout les changer. Là où on a pu les changer, ou là où les diplômés ont pu être passés, c'est de l'ordre de 75 % de jeunes qui ont eu le diplôme...

Le résultat le plus important, c'est que les entreprises ont trouvé ça intéressant pour elles. Pourquoi le plus important ? C'est parce que

cela nous permet aujourd'hui d'en faire l'extension, à la demande du gouvernement. Si les entreprises avaient ressenti cette recherche participante comme un poids énorme (on demandait aux tuteurs, aux entreprises des tas de choses, aux formateurs aussi d'ailleurs)..., leur réponse aurait été: « bon, écoutez c'est très bien, mais on ne recommence plus ». La délégation est arrivée à relancer toute une série de sites avec des entreprises, alors que le gouvernement précédent était tout à fait contre.

C'est la raison qui m'a fait dire que l'on pouvait lancer cette opération et la multiplier par *vingt* ou *trente*... Mais, je n'ai pas le temps de parler des actions intitulées « nouvelles compétences », touchant les salariés et liant de nouvelles demandes de formation à de nouvelles démarches dans l'organisation du travail. On va essayer de lancer tout cela avec une dizaine de milliers de personnes d'ici la fin 89. Une mission nationale est créée auprès du ministre du Travail, ainsi qu'un comité d'évaluation.

Propos recueillis par Nelly LESELBAUM